



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

INDISCIPLINA NA ESCOLA:
a Educação Física como mecanismo de castigo

Hadamo Fernandes de Souza

Brasília
2020

Hadamo Fernandes de Souza

INDISCIPLINA NA ESCOLA:

a Educação Física como mecanismo de castigo

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), junto à Universidade de Brasília (UnB) e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (NEAD/UNESP), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa.

Brasília

2020

TERMO DE APROVAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

HADAMO FERNANDES DE SOUZA

INDISCIPLINA NA ESCOLA: a Educação Física como mecanismo de castigo

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), junto à Universidade de Brasília (UnB) e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (NEAD/UNESP), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa (Presidente)

Programa de Pós-Graduação em Educação Física - PPGEF - UnB

Profa. Dra. Rosana Amaro (Membro Interno)

Programa de Pós-Graduação em Educação Física - PPGEF - UnB

Profa. Dra. Aldecilene Cerqueira Barreto (Membro Externo)

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF

Brasília, fevereiro de 2020.

Este trabalho é dedicado a todos os professores que lutam cotidianamente pela legitimidade e especificidade da Educação Física escolar.

AGRADECIMENTOS

Constitui-se uma tarefa muito complexa a tentativa de, em poucas palavras, expressar minha gratidão a pessoas especiais que estiveram ao meu lado durante esta caminhada acadêmica. Vale ressaltar que estas pessoas nem sempre estiveram fisicamente próximas, contudo, por onde quer que andassem na face da terra, foi possível sentir suas vibrações positivas.

A priori, agradeço a Deus e sua Divina Misericórdia, por ter me proporcionando essa oportunidade de aperfeiçoamento, saúde e paz interior e por, nos momentos difíceis, me conceder as forças necessárias para superação dos obstáculos.

Ao meu orientador, professor Dr. Jonatas Maia da Costa, que reconhecendo minhas limitações, vem pacientemente me conduzindo com seu olhar acadêmico e, de forma fraterna, me acolhendo.

A minha esposa, Mara Cristina Chiaramonte, pela paciência e compreensão na conciliação dos compromissos pessoais, profissionais e acadêmicos.

Ao Hadamo Filho, Heitor e Giovanna, que souberam entender minha ausência durante o período dos meus estudos.

A minha mãe, Jucélia, meu pai, Dorveci, e meu irmão, Rafael, que, mesmo distantes em alguns momentos, sempre me incentivaram na continuidade desta formação.

A todos os meus familiares que não citarei nomes devido extensa lista, mas que compreenderam minhas ausências nas confraternizações de final de semana na casa da vovó Naná (*in memoriam*).

Aos professores do ProEF / Unb, Dr. Alexandre Luiz Gonçalves Rezende, Dr. Alfredo Feres Neto, Dr. Edson Marcelo Húngaro, Dra. Ingrid Ditrich Wiggers, Dr. Pedro Fernando Avalone Athayde e Dr. Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo pela dedicação, competência, apoio e conhecimento compartilhado.

Às professoras Dra. Rosana Amaro e Dra. Aldecilene Cerqueira Barreto, que aceitaram compor minha banca de qualificação e defesa, pelas sugestões e análises relevantes, às quais busquei atender na versão definitiva deste estudo.

Aos amigos do ProEF / UnB, Charlles, Gustavo, José Henrique, Juliane, Júlio, Marisa, Otacílio, Renata e Simone, seja por nossas conversas e reuniões “pra lá de informais”, ou pela amizade que construímos, que com toda a certeza, está viva nas entrelinhas deste trabalho.

Aos meus companheiros de jornada docente, Mena, Bento, Adésio, Taís, Silon, Clóvis, Elde, Patrícia, Cleusa, Kelly e Lídia, que me acompanharam e incentivaram durante todos os momentos.

Aos membros da equipe gestora, coordenadores, professores e estudantes do Centro de Ensino Fundamental Rio Preto que me receberam com grande carinho na condução desta pesquisa.

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001”.

A Educação Física está na escola. Ela é uma matéria de ensino e sua presença traz uma adorável, uma benéfica e restauradora desordem naquela instituição. Esta sua desordem é portadora de uma ordem interna que lhe é peculiar e que pode criar, ou vir a criar uma outra ordem na escola. Para realizar esta tarefa, a Educação Física deve sobretudo, preservar, manter e aprofundar a sua especificidade na escola. Deve, evidentemente, fazer isto sem isolar-se ou colocar-se à parte e alheia. E como se preserva o que é seu? Sabendo, sobretudo, o que é seu e assim, certamente, exacerbando muito mais conflitos e dores. Nosso ponto de partida são algumas certezas, poucas e provisórias. Elas são como vórtices para impulsionar vôos mais audaciosos. A partir delas podemos tomar posse do que é nosso e negar, reconstruir, superar, diferenciar, adequar... criar e brincar (SOARES, 1996, p. 7).

RESUMO

Este estudo constitui uma investigação realizada no interior do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, da área de concentração de “Educação Física escolar”, da linha de pesquisa “Educação Física no Ensino Fundamental”, tendo como tema a “Indisciplina na Escola”. Buscou compreender a percepção dos estudantes de uma escola do campo da rede pública de Planaltina-DF com relação à sua exclusão das aulas de Educação Física por motivos indisciplinados, a fim de se propor uma experiência pedagógica de forma a aprimorar ações no enfrentamento à indisciplina. Os objetivos específicos consistiram em caracterizar o cenário do processo de exclusão dos estudantes das aulas de Educação Física, identificar os sentimentos vivenciados pelos estudantes após sofrerem os castigos e experimentar o modelo de ensino *Sport Education* em contraposição aos castigos. A fundamentação teórica está estruturada a partir de cinco eixos temáticos: o primeiro conceitua a indisciplina escolar, o segundo orienta sua análise para a Educação Física escolar, o terceiro enfatiza o percurso histórico dos castigos escolares, o quarto aborda a exclusão das aulas de Educação Física como castigo, e, por fim, o quinto apresenta exemplos de tentativas de minimização da indisciplina escolar. Segundo os procedimentos técnicos, a pesquisa com abordagem qualitativa, se caracterizou como uma pesquisa exploratória e, na sequência, desenvolvemos uma pesquisa-ação. Os instrumentos utilizados foram questionários e grupos focais. A análise e discussões são realizados à luz de uma concepção crítica de ensino da Educação Física (SOARES *et al.*, 1992). Os resultados indicaram que os estudantes concordam com o procedimento adotado pela Equipe Gestora, sendo possível perceber que existe uma naturalização dos castigos na escola. Suas ocorrências não causam nenhuma estranheza, pois os estudantes já estão acostumados com essas práticas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Após a experimentação do modelo de ensino *Sport Education* destaca-se o reconhecimento da importância individual de cada estudante no desenvolvimento das ações, a maximização e o incremento do trabalho coletivo e, por fim, o clima de festividade proporcionado pela organização e participação nos “X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)”. Grosso modo, acreditamos na existência de duas vertentes de ideias para a perpetuação da exclusão dos estudantes das aulas de Educação Física: de um lado, a Educação Física é a disciplina preferida dos estudantes, o que leva à exclusão do estudante indisciplinado das atividades dessa disciplina como castigo, de outro, há uma hierarquização dos componentes curriculares, pois, como os estudantes precisam ser castigados, opta-se por se aplicar tais punições nos espaços-tempos destinados às disciplinas consideradas de menor importância, no caso, a Educação Física. Por fim, acreditamos ter promovido um debate acerca do uso da Educação Física como mecanismo de castigo, sempre compreendendo a sensibilidade para se tratar desse objeto. Temos absoluta convicção das limitações e provisoriedade dos resultados alcançados, todavia, nosso desejo é o surgimento de outras investigações que possam contribuir com a temática, preenchendo as possíveis lacunas deixadas por nós, e, certamente, nos contrapondo em muitos posicionamentos.

Palavras-chave: Indisciplina. Educação Física. Exclusão. Castigo. *Sport Education*.

ABSTRACT

This study consists an investigation made within the Professional Master's Degree Program in Physical Education for a National Net, in the field of concentration about "scholar Physical Education", in the line of research about "Elementary School Physical Education", having as a theme the "Indiscipline at School". It also sought to understand the students' perception from a public countryside school in Planaltina-DF regarding the exclusion of Physical Education classes due to indiscipline issues, in order to propose a pedagogical experience that aims to improve actions that confront the indiscipline. The specific goals for this project were about characterizing the students' exclusion process scenario during Physical Education classes, identifying the feelings lived by the students after suffering the punishments and try the *Sport Education* teaching system, instead of punishments. The theoretical background is structured from five axes themes: the first concepts the school indiscipline, the second orientates its analysis focusing on the scholar Physical Education, the third emphasizes the historical path of school punishments, the forth addresses the exclusion as punishment in Physical Education classes and, lastly, the fifth shows examples of the attempts to minimize the scholar indiscipline. According to the technical procedures, this research, with quantitative approach, was portrayed as an exploration research and, afterwards, a research-action was developed. The used instruments were surveys and focus group. The analysis and discussions were accomplished in the light of a critical concept for Physical Education teaching (SOARES *et al.*, 1992). The results indicated that the students agree with the adopted procedure by the Administration Team, being possible to realize that there is a naturalization about punishments at school. Its occurrences do not cause any strangeness, because the students are already used to these practices since the initial years in Elementary school. After the experimentation of the *Sport Education* teaching model, it is highlighted the acknowledgment of the individual importance of each student during the development of the actions, the maximization and increment for the collective work and, lastly, the festivities environment provided by the organization and participation of the "X Internal Games of Rio Preto". We basically believe that there are two strands of ideas for spreading the exclusion of students during Physical Education classes: in one side, P.E. is the student's favorite subject, which leads to the undisciplined student's exclusion from the activities as a punishment. On the other hand, there is a hierarchy of the curricular components because, since the students must be punished, the option ends up being applying these punishments on the subjects considered less important, in this case, P.E. Lastly, we believe we promoted a debate about the use of Physical Education as punishment, always understanding the sensitivity to talk about this issue. We are aware of the limitations in the accomplished results, however, our wish is the surging of other investigations that can contribute with the theme, filling the possible gaps left by us, and, certainly, opposing us in many issues.

Keywords: Indiscipline. Physical Education. Exclusion. Punishment. Sport Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de acesso ao Centro de Ensino Fundamental Rio Preto	65
Figura 2 - Resposta da EG1 – questão 07.....	129
Figura 3 - Resposta da EG2 – questão 07.....	129
Figura 4 - Resposta da EG3 – questão 07.....	129
Figura 5 - Resposta da EG4 – questão 07.....	129
Figura 6 - Resposta da EG2 – questão 09.....	132

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Entrada principal do Centro de Ensino Fundamental Rio Preto.....	64
Fotografia 2 - Quadra poliesportiva coberta.....	68
Fotografia 3 - Quadra de voleibol em construção	68
Fotografia 4 - Parquinho de areia com brinquedos de ferro	69
Fotografia 5 - A Educação Física no Centro de Ensino Fundamental Rio Preto	72
Fotografia 6 - Estudantes de castigo na direção	87
Fotografia 7 - Equipe Organizadora	89
Fotografia 8 - 6º “A” masculino – época desportiva	90
Fotografia 9 - 7º “A” feminino – filiação	91
Fotografia 10 - 7º “B” masculino – competição formal	92
Fotografia 11 - 7º “C” feminino – festividade.....	94
Fotografia 12 - Equipe Organizadora no evento culminante (premiação)	95
Fotografia 13 - Mural com equipes – evento culminante (divulgação).....	95
Fotografia 14 - Grupo Focal realizado com a Equipe Organizadora em 11/10/2019.....	96
Fotografia 15 - Equipe dos professores	118
Fotografia 16 - Equipe dos motoristas do transporte escolar	119
Fotografia 17 - Equipe das monitoras do transporte escolar	120

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idade dos estudantes da pesquisa exploratória.....	76
Gráfico 2 - Gênero dos estudantes da pesquisa exploratória.....	77
Gráfico 3 - Conciliação dos estudos com serviço remunerado	78
Gráfico 4 - Idade dos estudantes participantes da intervenção.....	78
Gráfico 5 - Gênero dos estudantes participantes da intervenção.....	79
Gráfico 6 - Ano de matrícula dos estudantes participantes da intervenção.....	80
Gráfico 7 - Idade dos membros da Equipe Gestora.....	80
Gráfico 8 - Gênero dos membros da Equipe Gestora.....	81
Gráfico 9 - Tempo de magistério dos membros da Equipe Gestora.....	81
Gráfico 10 - Gosto pelas aulas de Educação Física.....	97
Gráfico 11 - Participação nas aulas de Educação Física	98
Gráfico 12 - Relacionamento com o professor de Educação Física	99
Gráfico 13 - Relacionamento com os colegas de turma durante as aulas de Educação Física	101
Gráfico 14 - Disciplina preferida na escola	102
Gráfico 15 - Disciplina mais importante da escola.....	103
Gráfico 16 - Exclusão das aulas de Educação Física devido a indisciplina e/ou descumprimento de normas da escola	105
Gráfico 17 - Tipo de indisciplina e/ou descumprimento realizado na escola.....	106
Gráfico 18 - Componente curricular em que foi realizado a indisciplina e/ou descumprimento de normas.....	107
Gráfico 19 - Atividades realizadas durante os castigos.....	108
Gráfico 20 - Sentimentos vivenciados ao serem excluídos das aulas de Educação Física.....	109
Gráfico 21 - Concordância em relação ao procedimento realizado pela escola.....	110
Gráfico 22 - Reincidência nos casos de indisciplina e/ou de descumprimento de normas	111
Gráfico 23 - Opção por aplicação dos castigos durante as aulas de Educação Física.....	112
Gráfico 24 - Gosto pelas aulas de Educação Física dos estudantes participantes da intervenção	114
Gráfico 25 - Participação nas aulas de Educação Física dos estudantes da intervenção.....	114
Gráfico 26 - Disciplina preferida na escola dos estudantes participantes da intervenção	115
Gráfico 27 - Concordância em relação ao procedimento realizado pela escola dos estudantes participantes da intervenção	116
Gráfico 28 - Funções realizadas durante o projeto	117
Gráfico 29 - Aceitação em relação a participação no projeto.....	120
Gráfico 30 - Contribuição da intervenção para a melhoria de sua disciplina na escola.....	121
Gráfico 31 - Continuidade de participação na intervenção	123
Gráfico 32 - Percepção em relação ao componente curricular de Educação Física	124
Gráfico 33 - Disciplina preferida dos estudantes na visão da Equipe Gestora.....	125
Gráfico 34 - Disciplina mais importante da escola na visão da Equipe Gestora.....	127
Gráfico 35 - Concordância em relação ao procedimento realizado pela escola na visão da Equipe Gestora.....	128
Gráfico 36 - Contribuição da intervenção para a redução da indisciplina na escola na visão da Equipe Gestora	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de turmas da escola.....	66
Tabela 2 - Dependências da escola.....	67
Tabela 3 - Carga horária dos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	74
Tabela 4 - Carga horária dos anos finais do Ensino Fundamental	75
Tabela 5 - Confrontos de disputa - registro estatístico	92

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Convenção Internacional dos Direitos da Criança
CEF	Centro de Ensino Fundamental
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação em Direitos Humanos
Efe	Educação Física escolar
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Febem	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
Funabem	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
JIRP	Jogos Internos do Rio Preto
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PECM	Projeto Educação com Movimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEB	Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica
ProEF	Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
RA	Região Administrativa
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SE	<i>Sport Education</i>
SEAA	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SOE	Serviço de Orientação Educacional
TC	Transtorno de Conduta
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TGfU	<i>Teaching games for understanding</i>
TPSR	<i>Teaching Personal and Social Responsibility</i>
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 A indisciplina escolar	20
1.2 Educação Física escolar: primeiras aproximações	27
1.3 O percurso histórico dos castigos escolares	34
1.4 A exclusão das aulas de Educação Física como castigo	42
1.5 Tentativas de minimização da indisciplina escolar	48
1.5.1 Investimento na formação docente	49
1.5.2 Políticas de direitos humanos para uma cultura de paz nas escolas	50
1.5.3 Jogos de aceitação	52
1.5.4 Aprendizagem cooperativa	53
1.5.5 Jogos plenamente cooperativos	55
1.5.6 <i>Teaching personal and social responsibility</i> (TPSR): modelo de responsabilidade pessoal e social	55
1.5.7 <i>Futbol Callejero</i>	56
1.5.8 <i>Teaching games for understanding</i> (TGfU): o ensino dos jogos para a compreensão... 56	
1.5.9 <i>Sport Education</i> (SE): o modelo de educação desportiva	58
1.5.10 Propostas híbridas.....	61
1.5.11 Os jogos de minha escola	61
2 METODOLOGIA	64
2.1 O lócus da pesquisa	64
2.2 A Educação Física no Centro de Ensino Fundamental Rio Preto: organização, professores e Projeto Político Pedagógico	71
2.3 Os estudantes participantes	76
2.4 Os membros da Equipe Gestora	80
2.5 Estratégias e escolhas metodológicas	82
2.6 O campo de pesquisa: planejamento e execução das ações pedagógicas	85
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES	97
3.1 A ratificação da exclusão como castigo	97
3.2 A intervenção na percepção da Equipe Organizadora	113
3.3 O enfrentamento na visão da Equipe Gestora	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
APÊNDICE A – Termo de informação à instituição de ensino	144
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Estudantes	145
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Equipe Gestora	147
APÊNDICE D – Questionário – Pesquisa Exploratória - Estudantes	149
APÊNDICE E – Questionário – Pesquisa-ação – Estudantes	154
APÊNDICE F – Questionário – Pesquisa-ação – Equipe Gestora.....	157
APÊNDICE G – Regulamento dos “X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)”	160
APÊNDICE H – Solenidade de abertura dos “X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)”	162
APÊNDICE I – Tabela dos “X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)”	163
APÊNDICE J – Súmula dos “X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)”	165
ANEXO A – Projeto “Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)”	166

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No decorrer do exercício profissional, no cotidiano da sala de aula, é que surgem as possibilidades de identificarmos situações-problemas que nos levam a verdadeiras reflexões. E a partir dessas análises, estabelecemos metas para desenvolvermos nossas pesquisas e aprofundarmos nossos conhecimentos.

A proposta deste estudo é a de compreender a percepção¹ dos estudantes de uma escola do campo da rede pública de Planaltina-DF com relação à sua exclusão das aulas de Educação Física por motivos indisciplinados, a fim de se propor uma experiência pedagógica de forma a aprimorar ações no enfrentamento à indisciplina.

Para um entendimento mais amplo, adotaremos como perspectiva teórico metodológica uma concepção crítica (SOARES *et al.*, 1992), por acreditarmos que ela esteja comprometida com a transformação da sociedade brasileira e, conseqüentemente, engajada na minimização das desigualdades sociais.

Sendo assim, em fevereiro de 2018, no início do ano letivo, em determinadas turmas, começamos a identificar a ausência de alguns estudantes. Ao questionarmos os representantes das turmas sobre onde estariam esses colegas, as respostas foram unânimes: “os estudantes estavam de castigo na direção”.

A princípio, acreditávamos que seriam fatos isolados, todavia, ao longo das semanas, percebemos que esses castigos permaneciam, ou seja, existe uma prática sistematizada, por parte da direção, da coordenação pedagógica, da orientação educacional e dos professores, de usar a aula de Educação Física como forma de castigo (ônus) aos estudantes indisciplinados, não permitindo a participação desses estudantes em certos momentos, e também como forma de premiação (bônus) aos estudantes que possuem comportamentos adequados às normas vigentes na escola.

Para compreendermos melhor, a operacionalização da indisciplina e as regras vigentes na escola, podemos recorrer a La Taille, Pedro-Silva e Justo (2013), que afirmam ser a indisciplina todo o ato que está em desacordo com as regras constituídas na sociedade, sendo importante ressaltar que, em muitos casos, o indivíduo não tem consciência de que está cometendo um ato de indisciplina, o que enfatiza a importância da escola na orientação e na discussão dos regimentos internos com toda comunidade escolar.

¹ Cabe alertar que o termo percepção deve ser aqui compreendido a partir de seu significado semântico e não heurístico. Está longe de nossas intenções explorar o debate em torno da categoria da percepção, tão amplamente discutido no âmbito da Psicologia, em especial, na chamada epistemologia das representações sociais.

Atualmente, a legislação brasileira é bem clara quanto à proibição de castigos físicos, tratamento cruel e degradante em relação a crianças e adolescentes, no entanto, esses conceitos ainda são bastante relativizados, o que contribui para que essas práticas ainda sejam encontradas de forma velada entre as quatro paredes das salas de aula (ARAGÃO, 2017).

Com efeito, essa realidade nos gerou grande inquietação, pois foi possível verificarmos que os estudantes estavam sendo excluídos de nossas aulas, mesmo não realizando as atitudes indisciplinadas nas aulas de Educação Física. O fato de um estudante deixar de fazer a tarefa de casa do componente curricular de Língua Portuguesa já era motivo para excluí-lo da aula de Educação Física, fazendo com que ele ficasse de castigo em outros ambientes da escola.

Nesse sentido, vamos fazer uma breve reflexão. Por que excluir o estudante da aula de Educação Física? Não poderíamos excluí-los das aulas de outros componentes curriculares? Você já viu os estudantes serem excluídos das aulas de Matemática por não terem feito as atividades de Língua Portuguesa?

Indubitavelmente, essas são apenas algumas indagações iniciais e provisórias, porém, identificada a problemática, iniciamos um estudo mais aprofundado, tanto na pesquisa empírica, quanto na revisão da literatura com a intenção de respondermos a seguinte pergunta: como os estudantes compreendem sua exclusão das aulas de Educação Física como castigo pela indisciplina?

Por conseguinte, realizamos estudos sobre a Educação Física, sua especificidade e legitimidade, bem como suas relações com os vários fenômenos educacionais, destacando-se as questões culturais, econômicas, comportamentais e sociais, a partir da convicção de que todos se entrelaçam e influenciam diretamente o contexto da Educação Física escolar (EFe).

Além disso, analisando a base legal, verificamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) confere à Educação Física as mesmas prerrogativas dos demais componentes curriculares, porém há uma visível desvalorização do professor, da disciplina em relação às outras, e dos conteúdos.

Dessa maneira, este estudo tem relevância acadêmica e social pois, ao mesmo tempo reflete sobre o papel da Educação Física como componente curricular e sobre sua valorização por parte dos envolvidos no contexto escolar – gestores, coordenadores, orientadores educacionais, estudantes e docentes –, traz à tona um procedimento corriqueiro, mas pouco discutido nos espaços escolares: os castigos, que ainda permanecem nas escolas brasileiras, apesar de muitos profissionais não assumirem que os praticam no seu fazer profissional.

Com o intuito de analisarmos a realidade da Educação Física no contexto das escolas, vislumbramos as seguintes questões de estudo: a identificação da Educação Física como a

disciplina preferida dos estudantes e, dessa forma, utilizando-se a exclusão das aulas como castigo para aqueles considerados indisciplinados e da existência de uma hierarquização dos componentes curriculares. Como os estudantes precisam ser castigados, opta-se por se aplicar tais punições nos espaços-tempos destinados às disciplinas consideradas de menor importância.

Com tal propósito, esta dissertação pretende tratar de uma intervenção pedagógica, especificadamente no componente curricular de Educação Física, com a intenção de experimentarmos o modelo de ensino *Sport Education* como proposta de enfrentamento da indisciplina, sempre cientes das causas multifatoriais e complexas que ela adquire na escola.

Nesse sentido, após o esclarecimento dos objetivos da pesquisa, aprofundamos o estudo por meio de uma fundamentação teórica, estruturada a partir de cinco eixos temáticos: o primeiro conceitua a indisciplina escolar, o segundo orienta sua análise para a Educação Física escolar, o terceiro enfatiza o percurso histórico dos castigos escolares, o quarto aborda a exclusão das aulas de Educação Física como castigo, e, por fim, o quinto apresenta exemplos de tentativas de minimização da indisciplina escolar.

Cabem aqui algumas considerações sobre as escolhas teóricas para a realização deste diálogo com os autores da temática, especialmente sobre aqueles que nos orientaram acerca da exclusão de estudantes das aulas de Educação Física. No que tange à fundamentação teórica sobre a indisciplina, há uma vasta literatura nacional, entretanto, procuramos dar ênfase aos trabalhos que abordam a temática da indisciplina e suas intersecções com a Educação Física escolar.

Na sequência, há o capítulo dedicado à metodologia, onde, além de estabelecermos os métodos da pesquisa, buscamos justificar o motivo pelo qual escolhemos determinado caminho. Sendo assim, cientes de que a problematização levantada é de natureza científica, porque possui elementos que podem ser analisados e observados, buscamos inicialmente realizar uma pesquisa exploratória e, na sequência, desenvolvemos alguns elementos de uma pesquisa-ação, na intenção de experimentarmos o modelo de ensino *Sport Education*.

Ademais, são apresentados os resultados da pesquisa, estruturados a partir de interpretações e discussões com a literatura. Nesse momento, *a priori*, apresentamos dados que comprovam a existência da problemática, e, posteriormente, uma discussão sobre nossa tentativa de enfrentamento.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos nosso olhar peculiar e provisório, porém honesto em relação à exclusão dos estudantes das aulas de Educação Física, cientes de que poderíamos simplesmente nos utilizar da questão legal e, dessa forma, exigirmos que os estudantes não fossem mais excluídos das nossas aulas. Entretanto, compreendemos que a

Educação Física pode, e almeja, contribuir para a resolução dos problemas que afligem a educação brasileira.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Compreender a percepção dos estudantes de uma escola do campo da rede pública de Planaltina-DF com relação à sua exclusão das aulas de Educação Física por motivos indisciplinados, a fim de se propor uma experiência pedagógica de forma a aprimorar ações no enfrentamento à indisciplina.

Objetivos Específicos

- 1) Caracterizar o cenário do processo de exclusão dos estudantes das aulas de Educação Física.
- 2) Identificar os sentimentos vivenciados pelos estudantes após sofrerem os castigos.
- 3) Experimentar o modelo de ensino *Sport Education* em contraposição aos castigos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica está estruturada a partir de cinco eixos temáticos: o primeiro conceitua a indisciplina escolar, o segundo orienta sua análise para a Educação Física escolar, o terceiro enfatiza o percurso histórico dos castigos escolares, o quarto aborda a exclusão das aulas de Educação Física como castigo, e, por fim, o quinto apresenta exemplos de tentativas de minimização da indisciplina escolar.

1.1 A indisciplina escolar

É importante destacarmos, inicialmente, que a função primordial da escola é a de propiciar aos estudantes o acesso ao saber elaborado, ou seja, o conhecimento científico, e de socializar o saber sistematizado, entretanto, não é isso que temos vivenciado atualmente. Infelizmente, a escola tem assumido outras funções que deturpam sua real razão de existência: tem se preocupado mormente em educar, cuidar e preparar os estudantes para o atendimento e interesses do sistema capitalista, deixando sua essência de democratização do saber em segundo plano (SAVIANI, 2003).

Entendendo que a escola esteja com seu foco enviesado, identificamos, ainda, vários obstáculos que dificultam o alcance de seus objetivos na tarefa de educar, cuidar e preparar o estudante para o modelo econômico vigente. Entre eles, a indisciplina desponta com grande vigor. Estando intrinsecamente interligadas e sendo indissociáveis, as causas para a perpetuação da indisciplina são fundamentadas na sociedade e na própria constituição dos sistemas de ensino (ESTRELA, 1992).

Atualmente a indisciplina tem sido experimentada nos espaços escolares, sendo considerada uma fonte importante de estresse nas relações interpessoais na escola. No entanto, analisando-se minuciosamente essa situação, além de problema, a indisciplina pode ser considerada uma grande oportunidade de refletirmos sobre toda a necessidade de avanços pedagógicos e institucionais (GARCIA, 1999).

Segundo Aquino (1998), para conseguirmos conceituar a indisciplina, devemos primeiramente definir a disciplina, pois dependendo desse conceito, poderemos ter percepções bastante distintas. Para o autor, se entendemos a disciplina como os

[...] comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá ser traduzida de duas formas: 1) a revolta contra essas normas; 2) o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediências

insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações (p.10).

Inegavelmente, não é de hoje que as discussões sobre a indisciplina ocupam lugar de destaque nos estudos relacionados à escola. Segundo La Taille, Pedro-Silva e Justo (2013, p. 60), a indisciplina seria “[...] toda ação moral executada pelo sujeito e que está em desacordo com as leis impostas ou construídas coletivamente, tendo o indisciplinado consciência ou não deste processo de elaboração”. A indisciplina é todo o ato que está em desacordo com as regras constituídas na sociedade, sendo assim, é relevante ressaltar que, em muitos casos, o indivíduo não tem consciência de que está cometendo um ato de indisciplina. Nesse sentido, emerge a importância da escola na orientação e na discussão dessa temática com todos os estudantes.

La Taille, Pedro-Silva e Justo (2013) ponderam sobre a disciplina como um conjunto de comportamentos regidos por normas, sendo a indisciplina os comportamentos que se contrapõem às regras que regem o convívio num determinado contexto. Os autores ainda criticam severamente o excesso de regras na sociedade, afirmando que essas contribuem negativamente para o desenvolvimento, por parte do indivíduo, do sentimento de obrigatoriedade. No caso específico da indisciplina escolar, há um jogo de “empurra-empurra”, pois os professores justificam a indisciplina como um problema individual, da família, da comunidade e/ou da cultura, da liderança da escola e da cultura juvenil, de outro lado, os estudantes apontam as causas para a escola, com aulas desinteressantes e professores descompromissados.

Ainda sobre a postura dos professores, Estrela (1992) afirma que, para os professores que adotam uma abordagem tradicional, o disciplinamento dos estudantes é essencial, pois o “acto pedagógico é centrado na palavra [...], desta forma, o ensino só acontecerá se o aluno mantiver-se ‘calado, quieto, atento, obediente e respeitado’ [...]” (p. 20).

Para Estrela (1992) as escolas que se baseiam em abordagens tradicionais optam por tentar fazer com que o estudante transforme a “disciplina imposta em disciplina consentida [...], pois assim o aluno irá compreender e aderir voluntariamente às regras do jogo que ele se vê obrigado a jogar” (p. 20).

Diante disso, Estrela (1992) menciona que, na intenção de se minimizar os casos de indisciplina, várias são as práticas teórico-metodológicas que a escola vem adotando objetivando a melhoria do ambiente educacional. Entre elas, podemos destacar: punição, dor, instrumento de punição, direção moral, regra de conduta para fazer reinar a ordem da coletividade e obediência a essa regra. Por conseguinte, é compreensível a tentativa da escola de coibir os comportamentos indisciplinados, porém, como se diz num ditado popular, “não

podemos cobrir a cabeça e descobrir os pés”, um erro não pode ser justificativa para outro, as práticas pedagógicas mencionadas acima não são mais admitidas em pleno século XXI.

Anteriormente, as maiores reclamações dos professores nas escolas estavam relacionadas com a falta de recursos, materiais e equipamentos. Hoje, no entanto, a indisciplina se transformou no grande problema a ser enfrentado pelos educadores (BRITO, 2012). Fazendo um recorte para nossa área de conhecimento e confirmando a importância de se abordar a temática, Gaspari *et al.* (2006), em seus estudos sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física, menciona que o problema que se destaca é a indisciplina do estudante e superlotação das salas de aula.

Dessa forma, é possível identificarmos nas instituições educacionais, uma infinidade de atitudes consideradas indisciplinadas. Os estudos de Lima (2009, p. 324), fazem um resumo: “[a] indisciplina caracteriza-se pelas conversas paralelas, falta de atenção, uso de bonés na sala de aula, não desenvolvimento de tarefas solicitadas pelo professor, não uso de uniforme, saídas não autorizadas da sala, bagunça e destruição do patrimônio escolar”.

Analogamente, para enumerarmos todos os atos considerados indisciplinados, vivenciados pelas escolares brasileiras, seria necessário separar uma infinidade de laudas, porém, vale a pena ressaltarmos que muitas atitudes consideradas indisciplinadas são determinadas pelo contexto. Vamos analisar a questão do uso de bonés: essa atitude só será considerada uma indisciplina se, na construção das leis e regras de determinado espaço assim for considerado. Existem escolas que permitem o uso de bonés, outras não, daí a importância de os indivíduos conhecerem as regras que regem determinado espaço e, principalmente, participarem de suas construções.

Sobre a importância da construção coletiva das regras da escola, Oliveira (2005, p. 63) nos oferece uma contribuição:

[s]e é preciso propiciar a autonomia do educando, é preciso também rever nosso sistema de regras dentro da escola. Elas sem dúvida são necessárias, mas é fundamental que se tenha a preocupação em garantir a sua clareza e a transparência na sua apresentação como também a coerência das sanções, sem nos esquecermos de que somente a existência de regras, coletivamente definidas, pode esclarecer que atitudes os alunos devem evitar em sala de aula e na escola, visto que as regras implicam o entendimento do conceito de moral e ética.

Além disso, outro exemplo de indisciplina bastante citado por professores é o fato de determinados estudantes “não ficarem quietos” e, nesse momento, o debate se amplia, pois a definição do que seria “ficar quieto” pode variar bastante de professor para professor. Para muitos, o simples fato do estudante se levantar e caminhar em direção à mesa do colega já é um

exemplo de inquietude. Não podemos negar a importância do movimento humano, é ele que possibilita a comunicação, o trabalho, o sentir e o ser sentido. Sendo assim, de acordo com Strazzacappa (2001), mesmo sabendo da importância do movimento para a expressão corporal, os estudantes na escola, com exceção das aulas de Educação Física e do recreio, devem ficar sentados, calados e virados para frente.

Segundo Strazzacappa (2001, p. 70), “a noção de disciplina na escola sempre foi entendida como ‘não movimento’. As crianças educadas e comportadas eram aquelas que simplesmente não se moviam”. Essa é a visão que predomina nos ambientes escolares, a crença de que a imobilidade está intimamente ligada ao comportamento positivo, característica muito importante e definidora de horizontes, pois agindo assim, a escola quer de nossos estudantes um comportamento que não lhes proporciona prazer.

De acordo com Lima (2009), se compreendemos que a Educação é um processo em que a humanidade se organiza intencionalmente para, em coletividade, se apropriar dos avanços civilizatórios, e que a disciplina é uma ordem consentida para o bem comum das organizações sociais, defendemos a disciplina na escola, com seus direitos, deveres e normas.

Ademais, é necessário enfatizarmos a Educação como um processo histórico-cultural, institucionalizado na sociedade com objetivo de transmissão de conhecimentos acumulados ao longo da história. Para que esse espaço, a escola, funcione de forma satisfatória, são necessários alguns acordos sociais, entre eles, podemos destacar a disciplina.

Nesse sentido, Lima (2009, p. 324) complementa:

[...] a manutenção da disciplina tem sido instrumento de autoritarismo na escola numa leitura linear, refratadora do desenvolvimento dos próprios seres humanos, caracteriza-se por ordem imposta, muitas vezes resultando em castigo e desumanização explícita ou velada. A instituição escolar que se conduz por essa leitura é marcada pelo autoritarismo, e nesse movimento entre manutenção da disciplina pela imposição, manutenção da disciplina pelo processo de humanização e não disciplina é que se situam a preocupação, as dúvidas e as incertezas dos professores e alunos nas escolas.

Por consequência, evidenciamos aqui duas formas de se buscar a disciplina. A disciplina pela imposição e a disciplina pela humanização. A primeira constitui a indisciplina imposta no interior das escolas de forma autoritária, com a adoção de castigos morais e até físicos, mas que, contudo, não alcança os resultados esperados. Já a segunda é um processo de aquisição da disciplina pela humanização, objetivo almejado pela grande maioria dos professores, e que, todavia, exige formação inicial e continuada.

Sobre as medidas a serem adotadas para a manutenção da disciplina, Lima (2009) ainda destaca que todas as vezes que o indivíduo não segue as normas pré-determinadas pelas

instituições sociais há a denominada indisciplina. Nesse contexto, surgem os castigos e as punições para que os infratores percebam seus equívocos e retornem aos padrões estabelecidos para o seu bem e da coletividade.

Além disso, sobre o tempo que é dispendido atualmente na tentativa de resolução das questões indisciplinadas, Lima (2009, p. 324) enfatiza:

[a] indisciplina em sala de aula tem sido uma preocupação crescente nos últimos anos entre os educadores. Estes perdem muito tempo buscando restabelecer a disciplina, em detrimento da interação do aluno com o conhecimento. Assim, o professor, para poder desenvolver seu trabalho, muitas vezes se vê obrigado a abrir mão de um tempo considerável para conter a indisciplina e conseqüentemente para manter a disciplina. Dentre outras formas, a indisciplina em sala de aula se manifesta em conversas paralelas, dispersão etc.

A indisciplina tem se constituído como um dos grandes problemas da educação brasileira nos últimos anos. Os docentes estão investindo um tempo considerável de suas horas de trabalho tentando minimizar as situações de indisciplina em sala de aula, em detrimento do que realmente deveria ser sua preocupação: a mediação entre o conhecimento e o estudante.

Sobre a indisciplina, o comportamento indesejável e percebido numa parcela significativa de estudantes na escola, Antunes (2002) a explica a partir de três critérios de análises: “a escola e sua estrutura, o professor e sua conduta e o aluno e a bagunça”.

Segundo Antunes (2002), na *escola e sua estrutura*, verificamos que a escola atualmente parece não atender aos anseios da sociedade. Na grande maioria dos casos, a escola que temos está ultrapassada, no entanto, a clientela mudou. Os agentes escolares estão se preocupando em preparar os estudantes para os vestibulares e se esquecendo de prepará-los para a vida, como cidadãos conscientes e protagonistas. Sobre *o professor e sua conduta*, compreendemos que o docente não deve ser autoritário, mas deve exercer sua autoridade, termos parecidos, mas com significados distintos. O professor deve ser bem claro e específico sobre a postura desejada aos estudantes. Outro detalhe a ser mencionado é a importância de um planejamento bem realizado, somente assim o professor conseguirá atingir seus objetivos e proporcionar aulas motivadoras e interessantes para os estudantes. No foco *o aluno e a bagunça*, é interessante percebermos que há turmas com comportamento bastante indisciplinado nas aulas de um docente e com comportamento disciplinado nas aulas de outros professores. A diferença está na postura e atitude do professor perante as dificuldades: ele deve conhecer seus estudantes, conversar “olhos nos olhos” e, se possível, chamar os casos mais graves para uma conversa em particular. Deve ter calma, serenidade e não se desesperar frente às instabilidades dos estudantes. Com

essas simples atitudes, temos grandes chances de alcançarmos melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

É relevante, ainda, mencionarmos que, na literatura, é comum encontrarmos estudos que abordam a “indisciplina na escola” e, também, as questões de “gênero na escola”, contudo, para uma melhor compreensão da indisciplina e, conseqüentemente, das exclusões durante as aulas de Educação Física, é primordial uma análise conjunta dessas duas vertentes.

Sob o mesmo ponto de vista, Moreira e Santos (2002, p. 141) argumentam que

[p]ensar, conjuntamente, em gênero e indisciplina escolar, na sociedade contemporânea, significa discutir a respeito de um tema que exige atenção e análise, haja vista que, em sua maioria, os estudos até agora realizados abordam o fenômeno da indisciplina em uma perspectiva que não prioriza a análise das distinções de gênero que são produzidas na escola. Estuda-se o ‘gênero na escola’ e a ‘indisciplina na escola’, mas sem buscar inter-relacionar ambos os fenômenos.

Ademais, que a indisciplina é um dos grandes problemas da escola não temos dúvida, todavia, é importante verificarmos como as questões de gênero se associam às questões da indisciplina - será que são fatos isolados, ou possuem algum ponto de intersecção? Estaria a indisciplina distribuída de forma uniforme entre os gêneros, ou encontraríamos algumas discrepâncias?

Ainda segundo Moreira e Santos (2002), surgem vários debates sobre a maneira como os professores reagem às situações de indisciplina, sendo evidenciadas formas de tratamentos diferenciadas para meninos e meninas. Constantemente, durante as formações iniciais dos docentes, são enfatizadas as formas adequadas de tratamento aos estudantes, defendendo-se que, independentemente de seu gênero, todos devem receber tratamento isonômico, sendo que essa orientação é considerada como uma questão de ética profissional.

Em seus estudos, Moreira e Santos (2002, p. 146) encontraram as seguintes situações:

[o]s motivos eram idênticos, ambos punidos pela primeira vez, porém, de formas diferentes, pois a aluna e o aluno que a acompanhava não puderam ir à escola durante os dois dias posteriores, enquanto o outro menino, que fumava sozinho no pátio, recebeu outra punição, mais leve, que foi a advertência.

Por que a direção puniu atos similares de forma diferente? Será que isso ocorre devido ao fato de uma das ocorrências envolver uma menina, sendo necessária uma atitude mais drástica? Na tentativa de respondermos tais questionamentos, podemos inferir que, em pleno século XXI, ainda há atitudes que são aceitas se forem praticadas pelos meninos, e que serão enormemente repreendidas se executadas pelas meninas.

Conforme Moreira e Santos (2002), a sociedade contemporânea, estipulou um padrão de comportamento para os meninos e outro para as meninas, sendo que as atitudes femininas que não estejam nesse padrão são combatidas, ou melhor, castigadas com bastante rigor.

Complementando suas análises, Moreira e Santos (2002, p. 148) explicam:

[n]o trabalho desenvolvido, procurou-se estar atento para tal questão e, através das observações em sala de aula, pode-se notar que os docentes tratam as meninas de forma muito mais protetora e que, por outro lado, as docentes geralmente tem uma melhor relação com os meninos, dizendo que estes participam mais das atividades do que as meninas, uma vez que as mesmas ‘só ficam em grupinhos conversando sobre meninos’ e que ‘a indisciplina das meninas tem se acentuado muito ultimamente’.

Durante suas observações em sala, os pesquisadores verificaram que os professores – homens – têm um melhor relacionamento com as meninas enquanto as professoras – mulheres – têm um melhor relacionamento com os meninos, fato que se contrapõe a todas as orientações recebidas nas formações iniciais e continuadas.

Dessa forma, podemos perceber que os casos de indisciplina são predominantemente relacionados ao gênero masculino; o gênero feminino também realiza tais comportamentos indisciplinados, no entanto, as meninas são tratadas de forma diferenciada. Nessa perspectiva, Moreira e Santos (2002) relataram que as palavras *democracia* e *justiça* perpassam os discursos de vários agentes no ambiente escolar, todavia, verificamos que os fatos envolvendo as meninas não estão sendo registrados em sua totalidade, porém, quando o são, recebem uma punição bastante rigorosa. Em se tratando dos meninos, verificamos que a tolerância aos atos indisciplinados é menor, não deixando-se de registrar nenhuma ocorrência, porém, apresentam castigos mais “brandos”.

Por fim, é relevante destacarmos que, no enfrentamento da indisciplina escolar, é primordial que toda a comunidade escolar participe efetivamente na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), pois somente assim todos poderão contribuir para a elaboração das regras, e inclusive para a elaboração de punições para os estudantes que descumprirem as determinações (JESUS; MAIA, 2010). O enfrentamento da indisciplina na escola não comporta soluções simplistas, não existem fórmulas ou conceitos secretos que possam ser aplicados em ambientes distintos de forma indiscriminada. Cada caso é um caso, a indisciplina precisa ser analisada a partir da percepção de cada contexto, pois uma atitude considerada indisciplinada para uns pode não ser considerada da mesma forma por outros (JESUS; MAIA, 2010).

1.2 Educação Física escolar: primeiras aproximações

A princípio, é importante que todos os professores e estudantes identifiquem, no presente estudo, uma concepção crítica de Educação Física escolar em que vários caminhos e percursos podem favorecer o alcance dos objetivos planejados.

Nesse sentido, Betti (2009, p. 64) apresenta o seguinte conceito:

[a]ssim, conceituo a Educação Física na escola como uma disciplina que tem por finalidade propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, visando a formar o cidadão que possa usufruir; compartilhar; produzir; reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana: jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, dança e atividades rítmicas/expressivas, lutas/artes marciais, práticas alternativas.

Aliás, conhecer os objetivos e finalidades da Educação Física escolar é importante para que os estudantes possam atribuir-lhe um real significado e valorizá-la. Inesperadamente, ao questionarmos no início do ano letivo o que os estudantes conhecem sobre a área, é muito comum encontramos a concepção equivocada da Educação Física escolar como sendo sinônimo de *esporte*.

Além disso, os estudos conduzidos por Darido (2004, p. 68) “mostram que a Educação Física é disparadamente a disciplina preferida dos estudantes e a partir disso pode cumprir um papel importante na identificação necessária de uma escola prazerosa e atraente para os alunos”. Cabe ressaltarmos que esse sonho não é uma utopia. É possível existir uma Educação Física significativa, prazerosa e com objetivos curriculares.

Outrossim, Lovisolo (1998) afirma que o componente curricular de Educação Física pode assumir a responsabilidade de fazer da escola um lugar atraente, excitante e emocionante. Nesse sentido, no mundo atual, muito se discute sobre a função social da escola, sendo muitas as críticas pejorativas, enfatizando que a instituição de ensino se tornou arcaica e ultrapassada, e a Educação Física, na ânsia de se tornar igual às outras disciplinas, valorizada como componente curricular, não pode furtar-se à necessidade de ser atraente, prazerosa e alegre.

Em comparação com as demais disciplinas, a Educação Física escolar se constitui de maneira única, tendo em vista suas particularidades como área do conhecimento, sendo marcada por elementos históricos, éticos, técnicos, políticos, fisiológicos e étnicos que se concretizam em um espaço aberto, onde se tornam evidentes a alegria, a descontração e o prazer em uma grande maioria dos estudantes (ALMEIDA *et al.*, 2011; UHLIG; SANTOS, 2008).

Dessa forma, a Educação Física não se efetiva somente em espaços abertos, esses certamente oferecem oportunidades de diversificação das metodologias e das formas de se alcançar objetivos. Nesses espaços abertos ficam mais evidentes os sentimentos de felicidade.

Além disso, outro ponto importante sobre a Educação Física escolar tem a ver com o respeito às diferenças e às dificuldades de cada estudante. De acordo com suas pesquisas, Darido (2004) sugere que a Educação Física possua uma sistematização de conteúdos a serem trabalhados, não cabendo ao professor entender a disciplina como uma escola de iniciação esportiva, em que somente os mais habilidosos têm espaço. Não se pode excluir nenhum estudante, a aula deve ser para todos, independentemente das individualidades existentes na turma.

Infelizmente, devido a suas especificidades - atração e prazer -, verificamos que a Educação Física vem sendo utilizada como bônus e/ou ônus por muitos profissionais no ambiente escolar. Muitos professores de outros componentes curriculares e membros das equipes gestoras desconhecem que a Educação Física possui uma sistematização de conhecimentos a serem trabalhados, possui objetivos a serem atingidos, e entendem a Educação Física como momento exclusivamente de divertimento e recreação dentro da escola e, por isso, a frequência nesses momentos pode ficar sujeita ao comportamento considerado como disciplinado, o que faz com que os estudantes indisciplinados sejam, frequentemente, excluídos das aulas de Educação Física.

Também sobre essa percepção equivocada sobre a função da Educação Física na escola, Barbosa (2001) afirma que o componente curricular é constantemente percebido como momentos de divertimento e de recreação, em que o estudante está liberado para fazer o que bem entender, e não como uma disciplina que possua conhecimentos sistematizados para serem tematizados. A Educação Física é diferente, não podemos contestar. Sua sala de aula é vitrine para todos na escola, incorporando vários espaços, como pátios, corredores e quadras. Essas características contribuem para o senso comum supor que os estudantes estão em um momento de recreação. Para consolidação de sua legitimidade e especificidade na escola, a Educação Física não precisa abandonar as características fundamentais de sua natureza.

Conforme De Paula, Paixão e Oliveira (2015), 80% dos estudantes afirmaram gostar da disciplina de Educação Física. É relevante, então, compreender o grau de aceitação da disciplina pelos estudantes, que dificilmente é alcançado por outro componente curricular. Agora, podemos compreender o motivo das exclusões ocorrerem principalmente nas aulas de Educação Física, pois, na intenção de resolver os problemas indisciplinados na escola, as equipes gestoras estão optando por retirar dos estudantes aquilo que eles mais gostam e lhes proporciona prazer.

Para exemplificar, ao estudar os sentimentos vivenciados nas aulas de Educação Física na escola, Strazzacappa (2001, p. 74) afirmou: “[d]e maneira geral, os professores são unânimes ao afirmar que o interesse do estudante pelo ensino melhorou, como se, através das atividades de dança na escola, o estudante tivesse reencontrado o prazer de estar nesta instituição”.

Strazzacappa (2001) realizou estudos sobre a dança escolar, afirmando que os sentimentos de prazer vivenciados pelos estudantes ratificam a importância da diversidade de conteúdo a serem tematizados nas aulas de Educação Física. Devemos abolir a visão da disciplina como sinônimo de esportes, outros conteúdos, no caso do autor, a dança, também são capazes de proporcionar o conhecimento e a atração dos estudantes pela escola.

Em suas pesquisas, Cruz e Fiamenghi Júnior (2010) questionaram, aos estudantes, se eles ficavam ansiosos nos dias e nas horas que antecedem as aulas de Educação Física. A grande maioria (62%) respondeu positivamente, ou seja, as aulas de Educação Física podem influenciar no estado emocional dos estudantes, principalmente no que se refere às expectativas sobre quais os conteúdos serão sistematizados nas intervenções. Imaginemos como esses estudantes reagem quando essas expectativas de participação não são concretizadas devido à exclusão deles das aulas como punição.

Em outro questionamento, Cruz e Fiamenghi Júnior (2010, p. 428) ponderam:

[v]ocê precisa faltar na escola e tem a opção de escolher o dia dessa falta, você escolhe o dia em que não há aulas de Educação Física? Você precisa faltar na escola e tem aula de Educação Física neste dia, você fica triste ou chateado por isso? Você está na escola e por algum motivo, não pode fazer aulas de Educação Física, seja por motivo de saúde, ou outro qualquer. Você fica triste ou chateado? Mostram que a Educação Física pode ser uma ferramenta importante para minimizar a ausência (evasão) escolar desses alunos, pois mais da metade dos alunos escolheriam faltar às aulas em dias onde não houvesse aulas de Educação Física, sendo que 60% deles preferem não deixar de fazer as aulas de Educação Física.

Inquestionavelmente, uma disciplina com tal poder de influência não pode ser desconsiderada. Devemos valorizar a Educação Física como componente curricular e os conhecimentos advindos de suas abordagens, proporcionando verdadeiras revoluções nos processos educacionais.

Ratificando os estudos sobre a aceitação da Educação Física por estudantes, Almeida *et al.* (2011) afirmam que a Educação Física é o componente curricular que os estudantes gostam de participar, e isso é um fator vantajoso para o professor, pois na maioria das instituições de ensino é comum observarmos os estudantes em disparada para participarem das intervenções, sendo comum também, os estudantes ficarem bastante chateados com a falta do professor de Educação Física, o que não se repete em outros componentes curriculares.

Sobre a valorização da Educação Física para os estudantes, Hanauer (2013, p. 2) defende:

[a]s aulas de Educação Física escolar são citadas quase que sem exceções por praticamente todos os alunos como a disciplina que mais gostam dentre as demais, e talvez a única que possibilita uma integração social e afetiva tão grande e relevante entre os alunos. Também é nas aulas de Educação Física que os alunos convivem frente a frente com a realidade social, pois é nessa aula que os mesmos tem de aprender a respeitar as regras, saber vencer, saber perder, cumprir horários, respeitar companheiros e adversários, vencer seus próprios limites como o medo, vergonha, timidez. Muitos alunos quietos e tímidos durante as aulas em sala de aula acabam por se soltar nas aulas de Educação Física e interagir de outra forma com seus colegas, pois a aula de Educação Física é geralmente alegre e dinâmica, e diferentemente do esporte de rendimento a Educação Física escolar busca a inclusão de todos, sempre respeitando as dificuldades e limites de cada um.

Dessa forma, por meio de um planejamento adequado para a Educação Física escolar, o estudante começa a ter os primeiros contatos com regras sociais que lhe serão importantes por toda a vida. Não são raros os casos de estudantes bastante tímidos que, por meio das aulas de Educação Física, acabam se tornando desinibidos e conseguem manter um bom relacionamento com os demais. Destaca-se que o professor deve ressaltar o caráter inclusivo da disciplina, todos têm o direito de participar, mesmo aqueles com menor grau de habilidade.

Merece destaque a compreensão de que a Educação Física está inserida em uma escola, e que geralmente utilizamos essa instituição para implementarmos os valores histórico e culturais defendidos pela sociedade. Nesse sentido, Almeida *et al.* (2011), considerando a história do componente curricular, enfatizam os interesses externos a que a Educação Física sempre esteve a serviço, afirmando que essa foi utilizada com diferentes propósitos, entre eles, os de influências médicas, militares e esportivas.

No início do século XX, prevaleceu o corpo eugênico higiênico – eugênico na perspectiva de melhoramento da raça e higiênico na perspectiva de melhora da saúde dos indivíduos. Por volta de década de 1930, surge o corpo militarista – buscando corpos perfeitos e saudáveis para a guerra –; na década de 1960, o corpo esportista – para representar o país em competições internacionais, como a Copa do Mundo e Olimpíadas –, e, atualmente, há o modelo de corpo apregoadado pela mídia, a serviço de aspectos estéticos (SOARES, 2012).

Em síntese, é necessário que todos compreendam a importância da Educação Física na escola e participem ativamente em seu desenvolvimento, principalmente os docentes da área. Nesse sentido, Rangel-Betti, (1999, p. 38) defende:

[o] conteúdo da Educação Física não muda, está inserido no jogo, esporte, ginástica, dança e lutas, o que se pode chamar de Cultura Corporal de Movimento, ou

simplesmente Cultura Corporal. “O que muda são as formas de concebê-lo e ensiná-lo; estas sim, quase não são conhecidas dos professores”.

Além disso, as incertezas sobre o que ensinar nas aulas de Educação Física não são mais alvo de debates, pois a Cultura Corporal de Movimento deu um grande passo nesse esclarecimento. O problema atual gira em torno das metodologias a serem utilizadas para uma aprendizagem eficaz pelos estudantes, aumentando, assim, as possibilidades da Educação Física na escola.

Nos estudos de De Paula, Paixão e Oliveira (2015), é possível perceber uma hierarquização das disciplinas nos currículos escolares: “ficou perceptível a hierarquização das disciplinas [...] Matemática e Português foram as matérias mais citadas pelos alunos como sendo consideradas mais importantes” (p. 467).

Em seus estudos, Lovisolo (1995) pondera sobre a situação da Educação Física escolar afirmando que as disciplinas mais valorizadas pelos estudantes são Português e Matemática, porém, a Educação Física é considerada o componente curricular mais apreciado.

Antes de mais nada, a Educação Física deve procurar minimizar essa lacuna, fazendo-se simultaneamente, apreciada e importante. Todos os componentes curriculares deveriam ser considerados igualmente importantes por todos que vivenciam o ambiente escolar, entretanto, não é isso que observamos, alguns componentes são considerados mais importantes do que outros, o que constitui uma visão compartilhada pelos estudantes e também por vários professores e membros da Equipe Gestora. Conforme De Paula, Paixão e Oliveira (2015, p. 467):

[n]a percepção discente, as disciplinas consideradas mais importantes são aquelas que eles acreditam que vão utilizar na vida adulta e as que lhes ensinam algo, como: fazer contas, falar melhor, história do passado, etc.[...] os alunos não percebem empregabilidade naquilo que eles vivenciam nas aulas de Educação Física.

Para Rangel-Betti (1992), os estudantes enxergam a Educação Física como uma atividade recreativa, cujo principal objetivo é a diversão, sendo as causas dessa visão bastante variadas: distribuição desigual da carga horária, nenhuma ou pequena cobrança dos conteúdos da Educação Física nos concursos e vestibulares e, ainda, postura inadequada do professor de Educação Física em sua prática pedagógica diária. Em alguns municípios e estados brasileiros, a quantidade de aulas de Educação Física é muito pequena, não sendo suficiente para um bom desenvolvimento da disciplina, se comparado com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática cujas cargas horárias são quase o dobro da carga horária da disciplina de Educação

Física. Além disso, é importante mencionarmos que essa falta de cobrança nos vestibulares vem se alterando de forma tímida, pois já identificamos algumas questões de Educação Física nas últimas edições do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Finalmente, devido à falta de planejamento e compromisso profissional de vários docentes, muitos estudantes não compreendem a Educação Física como componente curricular, logo, não conseguem contextualizar como os conhecimentos advindos da Cultura Corporal de Movimento lhes poderão ser úteis na vida adulta.

De acordo com Strazzacappa (2001, p. 74), são grandes as dificuldades enfrentadas pelos docentes de Educação Física na escola:

[m]uitas barreiras ainda têm que ser derrubadas. A primeira delas é a receptividade dos próprios professores da escola. Alguns tendem a ‘menosprezar’ o trabalho, considerando a dança um ‘luxo’ de menor importância no conjunto das disciplinas oferecidas pelo currículo. Estes professores acabam assumindo posturas que dificultam o trabalho dos estagiários, como, por exemplo, intitular o trabalho ‘aula de recreação’.

Dessa forma, observamos novamente que a hierarquização dos componentes curriculares não é praticada somente pelos estudantes, infelizmente, colegas docentes, que na teoria deveriam possuir conhecimentos prévios que evidenciassem a importância da diversidade de conteúdos na escola, acabam dificultando o trabalho dos professores de Educação Física, mesmo para aqueles professores que apresentam boas propostas, como no caso da dança.

Nery (2001) identificou, em depoimentos, a Educação Física sendo utilizada como meio para se ensinar outras disciplinas consideradas mais importantes. Nesses relatos, ficou evidente que a Educação Física seria um complemento às aulas em classe, como se as aulas de Educação Física não pudessem acontecer nas salas de aula. A Educação Física, mesmo que a lei assim a veja, não é considerada um componente curricular como os demais, mas sim, um acessório, algo que irá ajudar as demais disciplinas alcançarem seus objetivos.

Durante sua pesquisa, Darido (2001) em suas reuniões com coordenadoras e professoras regentes, buscando evitar que os estudantes fossem excluídos das aulas, ponderou:

[u]m fato curioso que merece destaque ocorreu em uma das reuniões entre as coordenadoras e as professoras de sala. Os estagiários vinham reclamando que algumas crianças não eram liberadas para as aulas de Educação Física como forma de castigo por não terem cumprido as tarefas exigidas em sala de aula. Nesta reunião tratamos de esclarecer que as práticas corporais não podem ficar atreladas a um ‘prêmio’ ou ‘castigo’, na medida em que estamos falando de certo tipo de conhecimento; a cultura corporal de movimentos, do qual a criança não pode ser privada. Seria imaginar alguém não cumprindo as exigências de matemática e que por isso ficariam excluídas do conhecimento provindo da língua portuguesa, por exemplo.

Na verdade, por mais que argumentássemos contra os castigos impingidos aos alunos, as professoras insistiam com tal prática. O que nos remete as seguintes possíveis causas da forma de pensar das professoras de sala: - Os conhecimentos da cultura corporal de movimento não são tão importantes quanto os demais conhecimentos escolares; - o prazer que os alunos experimentam nas aulas de Educação Física justifica o não acesso dos que não cumprem as demais exigências. Estas são as concepções das professoras de sala, em que pese o trabalho de formação dentro da escola. O que nos leva a dois caminhos, o sempre propagado e necessário aumento da qualidade da formação inicial, ou a necessidade do trabalho do especialista, dadas as particularidades do componente curricular Educação Física (p. 64).

Acima de tudo, notamos como a Educação Física não vem recebendo o mesmo tratamento das demais disciplinas, o que evidencia como os temas oriundos da Cultura Corporal de Movimento não possuem a mesma importância dos demais conhecimentos, e como o prazer experimentado pelos estudantes justifica exclusão dos que apresentam comportamento inadequado.

Para que a Educação Física realmente ocupe seu lugar de direito na escola, será necessária uma verdadeira revolução nos papéis desenvolvidos pela grande maioria dos docentes da área. Para o alcance da tão sonhada legitimidade, é imprescindível um maior comprometimento, entretanto, não temos a convicção de que todos os professores de Educação Física estejam dispostos a essa mudança de postura. O professor deve ser um agente político, deve envolver-se com todas as atividades da escola, desde a formulação do PPP, demonstrando a importância e os objetivos da Educação Física, até o planejamento efetivo de suas aulas. Conforme mencionado por Demo (2006, p. 56),

[o] professor é sobretudo motivador, alguém a serviço da emancipação do aluno, nunca é a medida do que o aluno deve estudar. O aluno é a nova geração do professor, o futuro mestre, não o laçao que precisa de cabresto. [...] O professor que apenas ensina imbeciliza o aluno. Nunca foi deveras professor.

Por certo, se o professor de Educação Física não ocupar seu espaço, esse será preenchido por outros componentes, dificultando ainda mais a consolidação de sua legitimidade na escola. Ainda verificamos, em nosso país, situações em que a Educação Física acontece no contraturno das aulas, assim, o professor não adentra a sala de professores, não participa dos conselhos de classe, ou seja, o professor de Educação Física é visto mais como um treinador do que propriamente como um professor. Situações como essa contribuem negativamente para que a Educação Física se concretize como componente curricular, com um papel preponderante a ser exercido dentro da escola.

Inegavelmente, assim como as demais disciplinas da grade curricular, a Educação Física possui leis que regulamentam sua presença na escola. Vejamos o diz a legislação:

LDBEN - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

I - que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II - maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

III - que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

IV - amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

V - (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

VI - que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) (BRASIL, 1996, p. 19).

Logo, ao analisarmos a referida lei, verificamos que a Educação Física não é uma disciplina facultativa ou complementar das demais, ela constitui um componente curricular obrigatório. Ao optarmos por excluirmos os estudantes das aulas dessa disciplina, cometemos um crime e, simultaneamente, os impossibilitamos de vivenciarem diversos temas da Cultura Corporal de Movimento, que certamente lhes farão falta no decorrer de suas vidas.

1.3 O percurso histórico dos castigos escolares

Inicialmente, é interessante percebermos que mesmo sendo uma prática condenada há anos pelos especialistas na educação os castigos continuam presentes na escola até os tempos hodiernos. É claro que os castigos físicos, aparentemente, estão mais escassos, contudo, os castigos morais ainda persistem com muita força (ARAGÃO, 2017).

Aragão (2017, p. 24) ressalta importantes pensadores da educação dos séculos XV e XIX que defendiam a abolição dos castigos dos processos pedagógicos, como Erasmo de Rotterdam, Comenius, Rousseau, Condorcet, Kant, Pestalozzi, Herbart, Spencer, entre outros. De acordo com o autor, estes pensadores afirmavam que as punições físicas e morais eram atitudes contrárias à civilização e que deveriam ser excluídas do processo de ensino-aprendizagem. A partir desta compreensão, surgiram novas concepções de *infância*, de *criança* e de *educação* para dar embasamento a suas teorias.

Mesmo antes da chegada dos portugueses ao Brasil, principalmente no final da Idade Média, os professores passam a ter outras funções além da transmissão do conhecimento

científico. Eles deveriam ser responsáveis pela vigilância, delação e pelos castigos morais (ARIÈS, 2011).

Nas instituições educacionais brasileiras do período colonial, reproduzia-se a dominação existente entre Metrópole e Colônia. As relações sociais e da vida cotidiana invariavelmente influenciaria as relações entre professores e estudantes.

Naquele momento histórico, final do século XV e início do XVI, os sistemas disciplinares se tornavam a cada dia mais rigorosos, os professores eram considerados detentores de poderes absolutos, sendo os castigos corporais considerados mecanismos de treinamento dos estudantes (ARIÈS, 2011).

A disciplina, os castigos e a vigilância exercida pela escola tinham como única finalidade a preparação dos estudantes para atendimento dos interesses do sistema colonial, buscando adestrá-los pela coação e imposição. Nesse sentido, Foucault (1987, p. 143) afirma que o “poder disciplinar é com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou, sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”.

Para que a escola alcance seus objetivos, sempre registrou-se em seu interior a presença de normas ou regras que norteiam as relações entre professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar. Essas regras ou estão presentes nas políticas educacionais ou no cotidiano da sociedade, sendo o professor eleito o mediador da relação pedagógica, onde os conflitos precisam ser minimizados e a submissão dos estudantes garantida (CARVALHO; MORAIS; CARVALHO, 2019).

Durante o período colonial, as congregações religiosas que se instalaram no Brasil - dentre elas, destacamos as congregações dos jesuítas e dos franciscanos - reproduziam os castigos físicos da mesma forma que se fazia nas escolas em Portugal (CARVALHO; MORAIS; CARVALHO, 2019).

Na Europa, eram comuns os castigos físicos nas instituições educativas. Veiga (2003, p. 501) apresenta alguns exemplos de punições praticadas nas congregações lassalistas no século XVII: “[...] punições através de palavras e de penitências e pelo uso de instrumentos como a fêrula, o chicote ou a disciplina (um bastão de 8 a 9 polegadas, na ponta do qual estão fixadas 4 a 5 cordas e cada uma delas terá na ponta três nós) e finalmente a expulsão”.

As questões disciplinares sempre ocuparam posição de destaque nas regulamentações, discursos e práticas pedagógicas nas escolas brasileiras. Durante o Brasil Colônia, o Plano de Estudos dos Jesuítas (*Ratio Studiorum*), organizado em 467 regras, objetivando a manutenção da hierarquia, da disciplina e da submissão, determinava que os colégios deveriam nomear um

corretor na intenção de castigar os estudantes que descumprissem as normas da escola, caso o estudante não concordasse com as punições, deveria ser expulso da instituição (CARVALHO; MORAIS; CARVALHO, 2019).

Os castigos e as práticas educativas eram mecanismos indissociáveis nos primórdios da escolarização brasileira, sobre isso Alves (2013, p. 2) pondera:

[a] pedagogia jesuítica pregava abertamente a necessidade de punições corporais para bem educar as crianças. Isso era posto em prática nas primeiras escolas e colégios brasileiros, e tais concepções pedagógicas estendiam-se ao âmbito da família, conformando um universo cultural de práticas e representações comuns àquele tempo histórico.

Sendo assim, surge até mesmo uma curiosidade - em que transgrediam os estudantes naquele momento da história brasileira? Para responder a essa questão, podemos verificar no *Ratio Studiorum*, Regra 43, do Prefeito dos Estudos Inferiores, em que se mencionava que não fossem toleradas “armas, preguiça, corridas e gritos, nem permitidos juramentos ou agressões verbais ou gestuais” (SOUSA, 2003, p. 43). Para completar, o documento ainda aconselhava que os castigos deveriam ser aplicados “com espírito de doçura, conservando a paz e a caridade com todos”.

Os estudantes não tinham direito de participação e questionamento, não deveriam descumprir as regras e, conseqüentemente, não deveriam perturbar a ordem instituída. Conforme Sousa (2003, p. 42), verifiquemos a Regra 39.

Regra 39 Comum aos Professores dos Estudos Inferiores. Nada mantém tanto a disciplina como a observância de regras. Portanto, a principal preocupação do professor deve ser a de que os alunos observem tudo o que está prescrito nas Regras e cumpram todas as prescrições respeitantes aos estudos; trabalharão melhor com a esperança de receber honrarias e prêmios e receio de vergonha do que com castigos físicos.

No período colonial, os castigos corporais foram amplamente utilizados nas escolas brasileiras, e a continuação dessas práticas significava, para a colônia, uma maior adesão à cultura portuguesa, por meio da preservação da ordem, da continuidade e da imutabilidade de valores, mas sempre, conforme enfatizado na Regra 39, “com espírito de doçura” (CARVALHO; MORAIS; CARVALHO, 2019).

Mesmo após a expulsão dos jesuítas do Brasil, em meados dos séculos XVIII, os castigos permaneceram na tentativa de se adestrar o estudante por meio dessa prática educativa. É nesse complexo contexto que observamos atentamente a necessidade do modelo econômico

vigente de adestramento dos corpos - “[é] dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1987, p. 126).

No século XIX, início do período Imperial, com a chegada da família real ao Brasil, os castigos continuavam mesmo nas escolas elementares de ler e escrever. As primeiras leis gerais do ensino do Império, a denominada Legislação de Ensino de primeiras letras, Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 e a Lei Imperial de 17 de fevereiro de 1854 deram uma atenção especial para os castigos psicológicos e morais, não abordando especificamente os castigos físicos. Como exemplo, podemos verificar o artigo 15 da Lei de 1827: “Art. 15. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster” (BRASIL, 1827).

O método lancasteriano, apesar de começar a contraposição aos castigos corporais, acaba entrando em contradição, pois a Lei Imperial de 1854, em seu artigo 72, estabelecia sanções que iam da simples repreensão e realização de tarefas após o término das aulas, à comunicação aos pais para castigos maiores, a outros castigos que excitem o vexame e até à expulsão da escola. Dois pontos merecem destaque: primeiramente, através da comunicação aos pais para castigos maiores podemos inferir que muitos estudantes foram castigados fisicamente por seus pais, e, em segundo lugar, ao se exigir que o estudante permaneça na escola após o período regulamentar da aula, estaríamos novamente aplicando um castigo físico (COLEÇÃO, 1854).

É importante mencionarmos que, apesar de estarmos vivenciando uma divergência entre o que se defendia nos regimentos e o que se praticava verdadeiramente nas escolas, muitos pais autorizavam tais castigos físicos, conforme podemos confirmar no depoimento do Professor Manuel Teixeira Coelho, em Processo Inquiratório de 1879 (SÁ; SIQUEIRA, 2006, p. 5):

[...] nesta escola, pela praxe antiga e revelada, meus antecessores castigavam os alunos com palmatória, e eu continuei até o dia 4 de agosto último, quando o cidadão Boaventura José das Neves levou uma queixa à Inspetoria Geral das Aulas por ter castigado a um aluno Cantílio Lemes de Arruda, queixa esta que tive de responder em 9 do dito mês, e daí para cá, tenho castigado àqueles meninos cujos pais ou educadores autorizaram-me que assim praticasse nas suas faltas.

Sendo assim, durante o período imperial, observamos que não existia uma unanimidade em relação aos castigos físicos. Se por um lado começaram a surgir várias denúncias acusando professores, por outro, havia muitos pais e professores que estavam acostumados a procederem com a aceitação da prática dos castigos físicos.

Por conseguinte, os castigos físicos passaram a ser mais ponderados, sem, contudo, desaparecerem completamente dos espaços escolares.

Sendo assim, é importante salientarmos que Kramer (2002) afirma que a criança é um ser social, possuindo uma história que definirá suas relações segundo seu contexto, apresentando linguagem proveniente dessas interações sociais e culturais, além de ocupar um espaço simultaneamente geográfico e de valor.

Dessa forma, observamos que a necessidade de civilizar a população esteve, ao longo da história, presente nos ideais da metrópole. Através da padronização de hábitos e costumes, seria mais fácil o controle da população como mão de obra e como consumidora dos produtos industrializados, sendo a escola, a responsável por uniformizar os indivíduos.

Nessa perspectiva, Aragão (2017, p. 72) esclarece:

[c]abe salientar que o espaço escolar veio a constituir-se ao longo dos séculos como lócus de educação por excelência, tendo em vista a necessidade de civilizar a população, ou seja, promover uma mudança de comportamento em direção ao controle dos sentimentos, traduzido no corpo, nos hábitos e nos costumes, o que demandaria intenso processo de aprendizagem.

Nas primeiras décadas do século XX, inicia-se um novo paradigma, a partir do qual a criança começa a ser considerada de forma diferente do que até então se considerava. Conforme Aragão (2017), somente após a Primeira Guerra Mundial, período no qual milhares de crianças ficaram sem lar e em situação de abandono em razão da morte de seus pais, que se concebeu a necessidade de pensar os direitos desse público.

Se em nível mundial a preocupação com a situação das crianças surgiu somente após a Primeira Guerra Mundial, no Brasil, seguindo-se as preocupações internacionais, foi inaugurado o Juizado de Menores por meio da aprovação do Decreto nº 16272, de 20/12/1923, para proteger menores abandonados e delinquentes.

Legalmente, a proibição dos castigos físicos aos estudantes só foi normatizada com a Reforma do Ensino de 1925, que estabelece outras penas disciplinares como admoestação, repreensão, privação de recreio, reclusão na escola, suspensão da frequência com a comunicação aos pais ou responsáveis, suspensão de até três meses e cancelamento da matrícula (CARVALHO; MORAIS; CARVALHO, 2019).

Dois anos depois, em 1927, o regulamento do Ensino Primário restringiu ainda mais os castigos, estipulando que só seriam permitidas na escola primária as notas más, a reclusão na escola após os trabalhos e o comparecimento perante o diretor. Os castigos físicos, as posições

humilhantes, a privação de refeições e de recreio e da assistência a uma lição deveriam ser banidos definitivamente dos ambientes escolares.

Aragão (2017) ainda destaca que em 1927 foi aprovado também o Código de Menores, documento legal para a população menor de 18 anos, que estabelece, em seus artigos 137, 141 e 213, diversas penalidades para quem aplicasse castigos imoderados nos menores de 18 anos, ressaltando expressamente a proibição aos castigos físicos nas instituições educacionais de ensino. É relevante mencionarmos também que o Código de Menores não objetivou a proteção integral da criança, fato que se concretiza somente com a Constituição de 1988. Continuando seus estudos, Aragão (2017, p. 76) aponta:

[e]m 1932 um grupo de intelectuais – entre médicos, educadores e juristas –, preocupado em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado, lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meireles, entre outros importantes intelectuais brasileiros. O manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Veiga (2003) aponta que foi a partir do movimento pedagógico conhecido como Escola Nova que ocorreram profundas modificações tanto na concepção de infância quanto na relação professor-aluno, fortalecendo discursos que valorizavam a autonomia e a livre expressão da criança, colocando-a como centro do processo pedagógico.

Nesse ínterim, verificamos que, mesmo após o Código de Menores, outras ideias em defesa das crianças continuaram a ser pensadas. Com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação, a criança passa a ser o centro do processo pedagógico, dessa forma, os castigos escolares passam a ser duramente criticados pelos intelectuais da época.

Pouco depois, após a Segunda Guerra Mundial, as discussões para a proteção da criança continuaram em nível mundial, culminando com a Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959, documento que influenciará diversas nações na criação e implementação de leis locais (ARAGÃO, 2017).

A primeira LDBEN de 1961, a Reforma do Ensino de 1971 e a atual LDBEN de 1996 conferiram aos regimentos internos das escolas a autonomia para se tratar os casos de indisciplina e castigos. Com relação a isso, Aragão (2017, p. 25) menciona que

[a] primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 apenas constava em seu Art. 43, que ‘Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sobre a sua organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático’.

Em seguida, no Brasil, o presidente Marechal Castelo Branco, em 1964, cria a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem) com o objetivo de formular e implantar a política nacional do bem-estar do menor, mediante o estudo do problema e planejamento das soluções. Posteriormente, diversos estados brasileiros criaram a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem) com o intuito de formular e implantar programas de atendimento a menores em situação irregular, prevenindo-os a marginalização e oferecendo-lhes oportunidades de promoção social.

Já em 1979, foi editado um novo Código de Menores, que previa uma intervenção do Estado sobre a família, promovendo a disseminação das políticas de internatos, enfatizando que, se a família falha no cuidado e na proteção do menor, o Estado deve assumir tal função.

O ano de 1979 foi definido também como ano internacional da Criança, sendo assim, o governo da Polônia organizou a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC), enfatizando obrigações dos países signatários. Infelizmente, a versão final do documento demorou dez anos para ser publicada, sendo adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em novembro de 1989. A CDC foi confirmada por 192 países, sendo baseada em alguns princípios norteadores, entre eles: não discriminação, ações que levam em conta o melhor interesse da criança, direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento e respeito pelas opiniões da criança, de acordo com a idade e maturidade.

Entretanto, a Constituição Brasileira de 1988 se antecipou à CDC e afirmou a prioridade de direitos à criança e ao adolescente, tratando-os como sujeito de direitos, seguindo as diretrizes mundiais. Com a Carta Magna, a criança começou a ocupar um espaço nunca antes vivenciado na história brasileira, passando a contar com direitos, e se inicia, então, um processo muito significativo na erradicação dos castigos físicos e também morais. A Carta Magna eliminou a doutrina da situação irregular enfatizados nos Códigos de Menores de 1927 e de 1979, e assegura a crianças e adolescentes, com absoluta prioridade, direitos fundamentais, determinando à família, à sociedade e ao Estado o dever legal e concorrente de assegurá-los. De acordo com o Art. 227:

[é] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 132).

Em continuidade ao movimento mundial e local, foi aprovado em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) através da aprovação da Lei nº 8069, de 13 de Julho de 1990, seguindo-se os preceitos defendidos pela CDC e consolidando-se os direitos já previstos na Carta Magna, que proporciona uma transformação na observação do público infantil e adolescente, defendendo-se uma convivência não violenta e respeitosa nos diversos espaços em que as crianças e os adolescentes estejam inseridos. Contudo, esse documento não aborda especificamente formas de se lidar com os castigos em casa e na escola.

Para solucionar tal fragilidade, em 2014, foi aprovada a Lei nº 13010/14, que altera o ECA para estabelecer os direitos das crianças e dos adolescentes de serem educados e cuidados sem o uso de castigos corporais ou de tratamento cruel ou degradante, ou seja, buscou-se dar maior esclarecimento a certas dúvidas no entendimento do ECA. Com as alterações, assim ficou redigido o ECA (BRASIL, 1990, p. 15):

Art. 18-A. A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.

Parágrafo único. Para os fins desta Lei, considera-se:

I - castigo físico: ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em:

- a) sofrimento físico; ou
- b) lesão;

II - tratamento cruel ou degradante: conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que:

- a) humilhe; ou
- b) ameace gravemente; ou
- c) ridicularize.

Art. 18-B. Os pais, os integrantes da família ampliada, os responsáveis, os agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou qualquer pessoa encarregada de cuidar de crianças e de adolescentes, tratá-los, educá-los ou protegê-los que utilizarem castigo físico ou tratamento cruel ou degradante como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto estarão sujeitos, sem prejuízo de outras sanções cabíveis, às seguintes medidas, que serão aplicadas de acordo com a gravidade do caso:

- I - encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família;
- II - encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico;
- III - encaminhamento a cursos ou programas de orientação;
- IV - obrigação de encaminhar a criança a tratamento especializado;
- V - advertência.

Parágrafo único. As medidas previstas neste artigo serão aplicadas pelo Conselho Tutelar, sem prejuízo de outras providências legais.

Sendo assim, a legislação é bem clara em relação à proibição de castigos físicos, tratamento cruel e degradante. Para especificar melhor o que seria o tratamento cruel e degradante, o texto ainda esclarece que são atitudes que humilhem e ridicularizem as crianças

e adolescentes, no entanto, os conceitos de humilhação e ridicularização ainda não se fazem presentes no cotidiano de vários profissionais da escola, sendo os castigos ainda encontrados de forma velada dentro das salas de aula. A esse respeito, Aragão (2017, p. 86) reflete:

[n]o interior das escolas, dentro de cada sala de aula, as leis ganham vida, mas nem sempre aquela imaginada pelos legisladores. Os atores da escola dão sua 'pitada', colocam seus 'temperos', fazem acordos, escolhem qual trecho das prescrições deve ser respeitados e quais merecem uma nova roupagem. [...] Resistências se fazem presentes, e muitas vezes vêm à tona de forma sorrateira, como água desviando de pedras num riacho, lançando mão de "astúcias aprendidas [...] ao longo de gerações".

Portanto, nem sempre, na prática, as leis entram em vigor após suas promulgações. Resistências e discordâncias são comuns e, no caso dos castigos, determinados profissionais acabam fazendo uma interpretação equivocada, que lhes favoreça em suas práticas pedagógicas.

No final do século XX e início do século XXI, podemos observar uma minimização dos castigos físicos na escola, no entanto, surge uma nova conformação:

[...] temos assistido a uma história de violência nas escolas. No entanto, modificaram-se as formas de educar, os fins da educação e as exigências e demandas da sociedade. Com isso, os castigos físicos foram extintos. Na verdade, refletindo sobre a questão, não podemos afirmar que totalmente, pois casos ainda ocorrem, apesar de isolados. E, em um novo cenário, os discentes, de agredidos física e moralmente no passado, passaram a agressores, invertendo-se, em alguns casos, a história de desrespeito ao outro, percebendo-se necessária e urgente a construção de uma cultura da paz e de direitos humanos no espaço escolar (CARVALHO; MORAIS; CARVALHO, 2019, p. 34).

Baseado nesta perspectiva, de agressores, os professores passaram a ser agredidos. Dessa forma, ao debatermos a indisciplina escolar, devemos aproveitar para discutir essa instituição como um todo, fazendo uma análise minuciosa de suas fragilidades e potencialidades.

1.4 A exclusão das aulas de Educação Física como castigo

Não podemos negar que os castigos ainda se perpetuam de forma velada nos espaços escolares, no entanto, diferentemente dos castigos físicos e morais de outrora, verificamos que esses adquiriram uma nova roupagem, como a exclusão dos estudantes das aulas de Educação Física como forma de punição ao comportamento indisciplinado.

No estudo de De Paula, Paixão e Oliveira (2015), que busca identificar a prevalência da exclusão das aulas de Educação Física, a maioria esmagadora dos estudantes (85%) alegara reincidência nos tipos de punições e suas respectivas causas.

Dessa forma, identificamos que as punições não estão alcançando seus objetivos, que é o de acabar ou minimizar os atos de indisciplina e/ou descumprimento de normas da escola, todavia, as estratégias punitivas ainda se perpetuam nos espaços escolares.

Outro aspecto que merece destaque ao se utilizar a exclusão como ferramenta pedagógica, diz respeito aos sentimentos experimentados pelos estudantes. De Paula, Paixão e Oliveira (2015) verificaram que 10% alegaram “sentir raiva” e outros 50% mencionaram que ficaram “chateados ou tristes”. Esses sentimentos, vivenciados pelos estudantes, após sofrerem tais punições, são importantes e merecem maior atenção, pois pode ser que as reincidências e a continuidade dos atos de indisciplina na escola sejam apenas uma consequência de tais sentimentos.

Segundo Cruz e Fiamenghi Júnior (2010, p. 428), “percebe-se que a Educação Física parece influenciar os aspectos emocionais desses adolescentes, no sentido de expectativas em relação às quais atividades serão desenvolvidas durante as aulas”. No mundo globalizado do século XXI, verificamos a ansiedade como uma das grandes características dos seres humanos. E na escola, não é diferente, também identificamos comportamentos de ansiedade, principalmente nas aulas de Educação Física, pois, devido às suas especificidades, muitos estudantes criam uma grande expectativa sobre como serão as aulas e, dessa forma, ao serem excluídos, acabam frustrados, o que pode, em parte, ser extravasado por meio da indisciplina.

No mesmo estudo, De Paula, Paixão e Oliveira (2015) verificaram que 40% dos estudantes permaneceram indiferentes ao serem excluídos das aulas de Educação Física, os estudantes compreenderam serem merecedores de tal castigo, ou seja, têm consciência das faltas cometidas e, por isso, acreditam que as medidas adotadas pela escola foram corretas. Interessante tal pensamento, pois, nesse mesmo estudo, mesmo acreditando serem merecedores das punições, os estudantes voltaram a cometer as infrações, isto é, a indisciplina permanece nos ambientes escolares.

Na pesquisa de De Paula, Paixão e Oliveira (2015, p. 466), um estudante apresentou o seguinte relato. “[...] normal, porque tinha várias pessoas na sala também, e eu prefiro ficar na sala desenhado e, também, porque, na Educação Física, só me colocam no gol e eu não gosto. (Estudante 4)”. Importante este depoimento, pois estamos realizando uma análise das exclusões das aulas de Educação Física sob a ótica dos estudantes que gostam do componente curricular, no entanto, acabamos desconsiderando aqueles que não gostam das aulas de Educação Física

escolar, pois, para esses, a exclusão seria premiação ao invés de uma punição. Ainda continuando a análise sobre a reflexão desse estudante, ele menciona que sempre o colocam no gol, sendo assim, identificamos no discurso uma grande desmotivação para a participação nas aulas de Educação Física, tendo como possíveis causas a esportivização excessiva e a repetição de conteúdos. Portanto, é necessária, por parte dos professores, a proposição de atividades diversificadas, oferecendo ao estudante a oportunidade de vivenciar e experimentar diversas situações, isso irá ajudá-lo mais à frente, a tematizar e contextualizar as diversas possibilidades da Cultura Corporal de Movimento. Outro agravante, evidenciado no depoimento, é o fato de não ficar sozinho na sala, demonstrando que outros estudantes vivenciam a mesma situação, e que desenhar se tornou mais interessante do que participar com os demais colegas das aulas de Educação Física. Ademais, continuando suas análises, De Paula, Paixão e Oliveira (2015, p. 466) afirmam:

[a] suspensão das aulas não é percebida pelo aluno como uma punição, castigo, ou algo desvantajoso [...] possível desvalorização da disciplina e o desconhecimento dos estudantes de seu direito em participar [...] a suspensão de alunos das aulas de Educação Física tem-se configurado em uma estratégia rotineira e comum. O que, infelizmente, por sua vez, já não causa nenhum tipo de estranhamento, nem mesmo por parte dos alunos.

Então, percebemos que ser excluído das aulas de Educação Física se tornou algo normal para alguns estudantes, demonstrando assim uma desvalorização da disciplina como componente curricular obrigatório e, também, o desconhecimento, por parte dos estudantes, do direito legal à participação nas aulas.

Além disso, é possível imaginarmos um professor de Educação Física excluir um estudante da aula de Matemática devido ao comportamento inadequado em suas atividades em quadra? Como essa atitude seria percebida pelos demais profissionais da escola? E pelos representantes legais do estudante?

Almeida Júnior (2000) realizou um estudo sobre a presença da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental, encontrando também situações em que os estudantes são excluídos das aulas devido ao mal comportamento. Darido (2001, p. 64) pondera sobre como a Educação Física vem sendo utilizada como moeda de troca:

[o]s alunos confirmam em um dos seus depoimentos o papel de ‘castigo/prêmio’ que a disciplina tem na escola: De vez em quando a professora deixa um aluno sem Educação Física porque conversa, não termina a lição...daí ela deixa sem participar das aulas de Educação Física [...] daí ela corrige até ficar certinho, aí ela deixa brincar.

Logo, a Educação Física não deve ser utilizada como castigo ou premiação, ônus ou bônus. O estudante deve ser capaz de identificar sua importância pelas suas próprias interações e vivências. Para demonstrarmos a importância de ressignificação da EFe, na última palavra do depoimento, no termo “brincar”, o estudante deixa evidente sua percepção da disciplina como momento de brincadeira.

Em outra linha de investigações, Moraes (2000) vivenciou os papéis docentes nos cotidianos, e anotou um diálogo em que o professor faz a seguinte afirmação: “daqui a pouco será a aula de Educação Física e aquele estudante que não terminar, ficará sozinho na sala”. É triste e lamentável vermos a Educação Física ser utilizada como forma de castigo, nesse depoimento específico, uma punição dupla, pois ao mesmo tempo em que foi excluído da aula, o estudante ainda terá que ficar sozinho, enquanto seus companheiros estão em outros espaços, tendo a oportunidade de vivenciarem as diversas possibilidades proporcionadas pela Educação Física escolar.

Continuando, Darido (2001) ressalta a postura de alguns professores, que insistem em fazer da Educação Física uma moeda de troca com os estudantes, sendo importante percebermos que em muitas situações os estudantes experimentam prazer, mesmo sem a participação dos professores, pois os mesmos adotam uma postura de abandono da prática docente.

Nos estudos de Darido (2004), uma característica chama atenção: no 6º ano (antiga 5ª série), 2,2% dos estudantes são punidos com castigos, no 8º ano (antiga 7ª série), 0,7% dos estudantes são punidos e no 1º ano do Ensino Médio, somente 0,6% dos estudantes são punidos com castigos. Os percentuais relacionados à utilização dos castigos pelos docentes vão sendo reduzidos com o avançar dos anos da Educação Básica, dando a entender que os castigos conseguem atingir os objetivos que lhes foram propostos.

Buscando combater a indisciplina, Uhlig e Santos (2008, p. 3), defendem que

[a]tualmente a indisciplina tornou-se um ‘obstáculo’ ao trabalho pedagógico e os professores ficam desgastados, tentam várias alternativas, e já não sabendo o que fazer, chegam mesmo em algumas oportunidades a pedir ao aluno indisciplinado que se retire da sala já que ele atrapalha o rendimento do restante do grupo.

Os autores argumentam que alguns docentes, após fazerem uso de várias metodologias para solucionar o problema, acabam por tomar atitudes drásticas, que seria a exclusão de alguns estudantes das aulas. Compreendemos que quando esse nível de estresse é alcançado atitudes importantes precisam ser adotadas para o bem comum de todos os envolvidos, no entanto, não entendemos ser a exclusão das aulas o melhor caminho.

Por conseguinte, Darido e Rangel (2012, p. 49) encontraram justificativas para a permanência das punições nas escolas.

Quando os professores generalistas são obrigados a ministrar as aulas de Educação Física, podemos afirmar que possuem três concepções dominantes sobre o papel da disciplina em pauta na escola, papéis estes que não são excludentes, mas sim complementares. A primeira delas refere-se ao reconhecimento de que os alunos experimentam muito prazer nas práticas corporais e, talvez, justamente por isso, as aulas de Educação Física são utilizadas como castigo ou prêmio pelo comportamento dos alunos em sala de aula. Alguma coisa como: "se vocês terminarem as tarefas nós sairemos da sala, caso contrário vocês não terão a aula de Educação Física hoje". Infelizmente, essa prática é frequente. Isto provavelmente ocorre porque muitos professores não conhecem os benefícios e a importância da Educação Física, em termos educacionais, e também porque possuem dificuldades no tratamento das questões relacionadas à autoridade e limites.

Ademais, devemos ressaltar que não são apenas professores generalistas que adotam as atitudes mencionadas na citação anterior, mas sim um conjunto de agentes da escola, profissionais que, ao identificarem o grande prazer proporcionado pelas práticas corporais, acabam por adotá-las como moeda de troca no ambiente escolar, ou seja, se os estudantes atenderem as regras estabelecidas, poderão participar das aulas de Educação Física, caso contrário, ficarão de castigo. Nesse sentido, Strazzacappa (2001, p. 70) enfatiza:

[n]a tentativa de minimizar o problema da indisciplina, muitos professores assumem atitudes autoritárias e disciplinadoras. Frequentemente, alunos considerados indisciplinados dentro de sala de aula, veem-se impedidos de participar de atividades no pátio, do recreio e, sobretudo, das aulas de Educação Física.

Por certo, na Educação não é cabível aceitarmos a lógica de que os fins justificam os meios, pois, na ânsia de tentar resolver o problema da indisciplina, muitos docentes acabam tomando atitudes equivocadas, e nós não podemos criar novas problemáticas excluindo os estudantes considerados indisciplinados das aulas de Educação Física e demais atividades relacionadas ao movimento corporal.

Não obstante, devemos ressaltar que, em muitas situações, a exclusão é realizada com o consentimento do próprio docente de Educação Física escolar, que compactua com essa metodologia. Em outros casos, o professor até discorda da exclusão, contudo, em função de não ser professor efetivo (concursado), não tem o destemor necessário para discordar dos castigos impostos pela Equipe Gestora.

De Paula, Paixão e Oliveira (2015, p. 463) encontraram os seguintes discursos mencionados por professores regentes e/ou de outras disciplinas: “[o]u vocês ficam quietos ou não vão participar da aula de Educação Física”. Mais uma vez, um exemplo negativo de como

a Educação Física vem sendo utilizada como moeda de troca na escola, e o mais grave, esse discurso é proferido por professores de outros componentes curriculares, fato que demonstra como outras áreas se sentem à vontade para interferir no andamento das aulas de Educação Física. Ainda sobre os castigos implementados na escola, Strazzacappa (2001, p. 69) afirma que

[o] movimento corporal sempre funcionou como uma moeda de troca. Se observarmos brevemente as atitudes disciplinares que continuam sendo utilizadas hoje em dia nas escolas, percebemos que não nos diferenciamos muito das famosas ‘palmatórias’ da época de nossos avós. Professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio. Constantemente, os alunos indisciplinados (lembrando que muitas vezes o que define uma criança indisciplinada é exatamente o seu excesso de movimento) são impedidos de realizar atividades no pátio, seja através da proibição de usufruir do horário do recreio, seja através do impedimento de participar da aula de educação física, enquanto que aquele que se comporta pode ir ao pátio mais cedo para brincar. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto.

Assim, o dueto punição e premiação perpassa as discussões. O movimento humano seria uma forma de prêmio e a imobilidade, punição pela indisciplina. É importante mencionarmos que o conceito de indisciplina pode ser justamente o excesso de movimento, pois é comum professores mencionarem que determinado estudante “não para um minuto”, “só fica em pé e passeando pela escola”, evidenciando assim que, entre os comportamentos reprováveis, o movimento corporal está sempre presente. Com essa definição, é importante esclarecermos que a imobilidade em certas ocasiões poderá proporcionar o movimento em outros momentos. O que fazer então, se as intenções não se complementam, a escola, deseja a imobilidade, e o estudante, o movimento?

Da mesma forma, ao nos referirmos sobre a exclusão das aulas de Educação Física, não estamos discutindo somente a exclusão de aulas relacionadas aos esportes, conteúdos tradicionalmente preferidos dos estudantes, mas também de outras manifestações da Cultura Corporal de Movimento. Strazzacappa (2001, p. 74) exemplifica tal situação:

[a]lguns professores que aprovam a iniciativa, por outro lado, reclamam que as crianças ficam mais agitadas nos dias em que há atividades de dança. Assim, para ‘acalmar’ a classe, acabam usando a famosa ‘chantagem’: ou vocês ficam quietos e prestam atenção, ou não irão para a aula de dança.

Dessa maneira, no estudo de Strazzacappa (2001) é possível identificar duas características importantes: primeiro, a agitação mencionada por alguns docentes nos dias das aulas de dança pode estar relacionada à ansiedade vivenciada pelos estudantes, sentimento

também identificado em outros estudos sobre as aulas de Educação Física (CRUZ; FIAMENGGHI JÚNIOR, 2010; DE PAULA; PAIXÃO; OLIVEIRA, 2015). E, ainda, a mesma prática imoral, utilizada aqui em relação à aula de dança também é utilizada em relação às aulas de Educação Física, lembrando-se que os conhecimentos de dança fazem parte dos conteúdos a serem vivenciados nas aulas de Educação Física. Dessa forma, se o estudante ficar imóvel, ele terá como prêmio o movimento; conseqüentemente, se ele não obedecer, terá seu período de imobilidade estendido, vivenciando um castigo.

1.5 Tentativas de minimização da indisciplina escolar

A princípio, salientamos que um bom planejamento, com objetivos adequados para o desenvolvimento dos estudantes, é primordial para todos os professores. Se, ao chegarmos à sala de aula, verificarmos que muitos estudantes não estão presentes poderemos ver comprometido todo o projeto inicial.

Segundo Kunz (2001, p. 95), “teoricamente a escola, além de repassar o conhecimento social de caráter pragmático e técnico, deverá também auxiliar os jovens no pleno desenvolvimento de sua personalidade sociocultural”. Dessa forma, ampliar o desenvolvimento sociocultural deve ser o objetivo de todas as disciplinas e entendemos que a Educação Física, assim como os demais componentes curriculares, pode contribuir para o alcance desses objetivos, não de forma isolada, mas sempre interdisciplinarmente.

Várias são os procedimentos a serem adotados pelos professores para minimizar os casos de indisciplina, nesse sentido, Oliveira (2005, p.65) enfatiza que

[o] bom senso e a experiência podem ajudar no gerenciamento de sala de aula. Manter os alunos sempre ocupados com atividades que lhes interessem e que exijam concentração pode ser um fator fundamental para evitar a indisciplina. O professor deveria ter condições de preparar sua aula antes de entrar em sala procurando prever a dosagem, o nível de dificuldade e a duração de cada atividade, evitando seu excesso ou a ociosidade dos alunos.

Por sua vez, Aragão (2017) aponta ações sugeridas para o tratamento da indisciplina nos ambientes escolares:

- a) não utilizar os estudos como punição, mas trabalhá-los no sentido de pensá-lo como oportunidade para o desenvolvimento do sujeito;
- b) não utilizar a ‘cadeirinha do pensamento’;
- c) estabelecer regras e limites muito claros e direcionados à fase do desenvolvimento da criança, em vez de punir o comportamento;
- d) utilizar a ‘sanção por reciprocidade’;

- e) retirar temporariamente a criança da atividade em que ela não tenha conseguido seguir as regras do grupo;
- f) não gritar ou humilhar a criança, em especial publicamente;
- g) desenvolver projetos sobre temas referentes à solidariedade, amizade e respeito;
- h) não utilizar castigos físicos;
- i) não utilizar cópias ou a avaliação como método punitivo;
- j) trabalhar com conteúdos de ensino, questões relacionadas à moral e ao convívio social a fim de criar um ambiente de cooperação, onde há maior possibilidade de as regras serem seguidas e os limites, respeitados (p. 165).

Na intenção de que os estudantes não sejam excluídos das aulas de Educação Física que nos próximos parágrafos veremos algumas tentativas de minimização da indisciplina nos espaços escolares.

1.5.1 Investimento na formação docente

Antes de tudo, é importante destacarmos que o mundo contemporâneo não sustenta aquele modelo de professor apenas transmissor de conhecimentos, outras habilidades precisam ser tematizadas e vivenciadas nos cursos de formação docente (OLIVEIRA; GOLBA, 2008; OLIVEIRA; REIS, 2005).

Dessa forma, felizmente, é possível perceber uma “luz ao final do túnel”, conforme Aragão (2017, p. 171), “[o] importante e bonito no mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam”. Com essa ideia em mente, não podemos naturalizar os castigos, devemos lhes dar a devida importância e não deixar a cargo de cada professor, que agem com base no *habitus*² individual, por isso, os castigos são aspectos a serem tematizados como prática docente. Sobre isso, Aragão (2017, p. 173) destaca:

[...] somos fruto de um processo histórico e cultural. Nessa perspectiva, a naturalização dos castigos na prática pedagógica como algo “próprio de cada docente”, e não como componente da prática pedagógica, necessitando ser pensado e problematizado, tal como outras ações docentes, termina prejudicando a prática do professor e direcionando-o a agir a partir do *habitus* construído, especialmente, na infância.

Pirola e Ferreira (2007) defendem uma profunda reflexão, por parte dos professores, sobre suas práticas pedagógicas, por meio da análise de suas potencialidades, e principalmente,

² O *habitus* pode ser compreendido como um conjunto de ações estabelecidas e aprendidas, as quais não existem a partir da racionalização do ser que as executa. Trata-se de "um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações [...]" (BOURDIEU, 1983, p. 65).

suas fragilidades, pois mudanças em concepções pedagógicas podem, e devem, acontecer durante toda a vida profissional através de novas possibilidades acadêmicas e/ou formações continuadas, do questionamento, da reflexão e, posteriormente, da intervenção na realidade vivenciada.

Indubitavelmente, trazermos o tema *castigo* para as formações iniciais e continuadas de todas as áreas do conhecimento se torna uma necessidade, devemos refletir de forma histórica e subjetiva acerca da temática dos castigos para a construção de novos *habitus*, entretanto, buscando debater toda a complexidade e diversidade da escola, Oliveira (2005) afirma que o tema não tem recebido o tratamento merecido nos cursos de formação de professores.

É importante realizarmos avaliações detalhadas das concepções adotadas, e, se for o caso, realizarmos algumas correções de rotas. Para Arroyo (2011, p. 27), “problematizar a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram mais do que libertam”. Nesse sentido, segundo Aragão (2017), é relevante a problematização de diversos referenciais que podem “nos enclausurar”, como aqueles referenciais de comportamento originados da família, pois é muito comum que crenças e valores pessoais invadam o universo profissional.

A escola deve procurar insistentemente definir claramente o conceito de disciplina, pois a partir dele conseguirá elencar os comportamentos e atitudes que serão aceitos, sempre levando-se em conta o contexto pedagógico e social presente na instituição (SAMPAIO, 1997). Nesse sentido, outro aspecto importante a ser considerado é a discussão da indisciplina escolar nas reuniões pedagógicas, e durante a construção do PPP da escola (OLIVEIRA, 2005).

1.5.2 Políticas de direitos humanos para uma cultura de paz nas escolas

Uma das alternativas para o enfrentamento da indisciplina na escola seria uma Educação em Direitos Humanos (EDH), observando-se uma cultura de paz, desconsiderando-se práticas que buscam controlar os corpos e as mentes dos estudantes.

Como observamos, todas as leis e normatizações que surgiram na tentativa de melhoria da sociedade e do ambiente escolar ainda são ineficazes e carecem de sustentação. Infelizmente, a indisciplina ainda faz parte do cotidiano das escolas brasileiras (CARVALHO; MORAIS; CARVALHO, 2019).

Na intenção de explicar essa dificuldade de se fazer da escola um ambiente fraterno e que respeite a dignidade, Carvalho; Morais; Carvalho (2019, p. 36) defendem que

[a] expansão do acesso à escola pública, proporcionando a frequência de alunos de diferentes culturas, contribuiu para a modificação do cenário escolar. Se a escola do passado era silenciosa e disciplinada é porque dela fazia parte apenas uma parcela da sociedade, parcela esta que controlava os bens materiais e culturais disponíveis. Com a democratização da escola pública, o acesso das classes populares, e fatores como a participação da mulher no mercado de trabalho, a fragilidade das políticas públicas para a educação, o cenário educacional modificou-se. Entendem-se, então, a escola e a sala de aula como espaços de contradições e de conflitos.

Nesse contexto, podemos nos questionar: como alcançarmos a tão sonhada disciplina na escola? Em nossa humilde concepção, podemos construir um espaço de diálogo permanente na escola, em que se tente entender o porquê do comportamento do estudante, mostrando os limites, mas também as possibilidades. A educação moldada por meio da coação promove a construção de estudantes dependentes, imaturos e pouco criativos. Já a educação pelo diálogo, favorece a formação de estudantes autônomos e conscientes de suas potencialidades. A Educação em Direitos Humanos defende a transformação da ideia de disciplina por meio do controle externo dos corpos para uma baseada na convivência dialógica e fraterna (CARVALHO; MORAIS; CARVALHO, 2019).

Outro aspecto significativo acerca dessa nova ideia de disciplina seria a definição clara do papel do professor, que deve ter convicção de sua responsabilidade no processo educativo, e construir diálogos capazes de proporcionar o respeito às diferenças (VASCONCELOS, 2017).

Sendo assim, para se combater a indisciplina, é essencial que sejam criados nas escolas espaços de arbitragem, formação de conselhos, negociação e renegociação de regras. Através do diálogo constante, os estudantes começam a tomar consciência de seus deveres e, também, de seus direitos, intensificando as alternativas para um cotidiano mais digno (CARVALHO; MORAIS; CARVALHO, 2019).

Somente com a promulgação da Constituição Federal em 1988, com o ECA em 1990 e suas alterações em 2014, é que os 500 anos de castigos físicos e morais contra crianças e adolescentes chegam ao fim “no papel” – as legislações levam tempo para realmente se impregnarem no cotidiano dos indivíduos. Todos os estudantes que, durante suas vidas escolares, sofreram algum tipo de castigo físico ou moral são considerados, na percepção dos Direitos Humanos, como vítimas, pois foram violados em sua dignidade como sujeitos de direito.

Na sociedade contemporânea, dificilmente escutamos os professores discutirem sobre castigos e punições. Essa ausência de debate pode nos revelar duas coisas: os castigos não fazem mais parte das escolas brasileiras ou cada professor continua agindo de forma individual e com base em suas experiências pregressas. Devemos urgentemente compreender que as causas para

a indisciplina na escola não estão somente no professor, outros fatores e sujeitos também precisam assumir suas responsabilidades.

Na verdade, a proibição oficial dos castigos morais deixou uma lacuna na prática disciplinar das instituições de ensino. Os envolvidos ainda não identificaram formas eficientes de controle e condução dos estudantes à ordem e à obediência. Como preencher essa lacuna? Infelizmente, os serviços especializados de apoio a aprendizagem (SOE) estão cotidianamente abarrotados de estudantes que cometeram atitudes indisciplinadas e descumpriram as normas da escola, ou por outros motivos, como dificuldades de aprendizagem, de comunicação e de relacionamentos (CARVALHO; MORAIS; CARVALHO, 2019).

Nesse contexto, de ineficácia de propostas, que muitos profissionais da escola insistem em cometer ilegalidades ao optarem por continuar a prática de castigos morais a seus estudantes - é assim que entendemos a exclusão dos estudantes das aulas de Educação Física. Entretanto, em contraposição as essas práticas teórico-metodológicas equivocadas, apontamos para uma Educação em Direitos Humanos, trataremos de uma proposta que orienta para valores como justiça, equidade, solidariedade, tolerância, diversidade, alteridade, autonomia e emancipação. Somente com esses valores alcançaremos uma cultura de paz no ambiente escolar (CARVALHO; MORAIS; CARVALHO, 2019).

1.5.3 Jogos de aceitação

Primeiramente, é relevante enfatizar a conceituação de *jogo*. Em seus estudos, Huizinga (1980) menciona que a ludicidade somente é alcançada com o jogo, e que sua essência é marcada pelo divertimento, prazer, agrado e pela alegria. Trabalhar de forma lúdica deve ser uma obsessão dos professores de Educação Física, por isso o cuidado ao se trabalhar com esportes, que, em algumas situações, podem proporcionar muito mais a exclusão do que a inclusão dos estudantes.

De acordo com Uhlig e Santos (2008, p. 3), “[a] Educação Física, sendo um dos componentes curriculares da escola, tem como função educar para compreender e transformar a realidade que nos cerca, a partir de sua especificidade que é a cultura do movimento humano”. Ademais, a Educação Física, como componente curricular obrigatório, não pode se abster de contribuir para o tratamento da indisciplina na escola. Através de seu foco na cultura corporal de movimento, deve zelar pela compreensão e transformação das desigualdades sociais. Continuando, Uhlig e Santos (2008, p. 3) ponderam:

[s]e o objetivo da escola é atender à educação global do aluno, a Educação Física, como seu componente curricular precisa também dar a sua contribuição para que o aluno possa conhecer, escolher, vivenciar, transformar, planejar e ser capaz de vivenciar os valores associados à boa convivência em sociedade.

Assim também, saber viver em sociedade é a palavra-chave, e deve ser um dos grandes objetivos da escola, e conseqüentemente, de seus componentes curriculares. Com esta intenção, a Educação Física pode e quer contribuir na formação integral dos estudantes. Com esse objetivo, surgem os jogos de aceitação, definidos por Orlick (1989, p. 104) da seguinte:

[j]ogos de aceitação devem substituir os jogos de rejeição. Se fizermos com que cada criança se sinta aceita e dermos a cada uma um papel significativo a desempenhar no ambiente de atividades, estaremos bem adiantados em nosso caminho para a solução da maioria dos sérios problemas psicossociais que atualmente permeiam os jogos e os esportes. Essa é uma das razões por que é tão importante criar jogos e ambientes de aprendizado onde ninguém se sinta um perdedor.

Não há como negarmos a importância do trabalho com jogos nos espaços escolares, contudo, devemos repensar as perspectivas, sempre vislumbrando seu caráter inclusivo em relação às diversidades.

Para Zagury (1999), devemos sempre valorizar a história de vida do estudante, de sua família e seu contexto sociocultural. É importante também, entendermos sua visão de mundo e demais situações que extrapolam os muros da escola, assim, alguns estudantes em contato com ambientes calmos e acolhedores acabam melhorando consideravelmente suas atitudes disciplinares.

Em síntese, ter ciência da história de vida de cada estudante é imprescindível ao tentarmos compreender seus comportamentos em sala. Quanto maior a resistência oferecida pela escola em conhecer seus estudantes, maiores serão as dificuldades no tratamento da indisciplina.

1.5.4 Aprendizagem cooperativa

Outra possibilidade para a Educação Física enfrentar a indisciplina, e que tem ganhado espaço internacional nos últimos momentos, é o chamado modelo de Aprendizagem Cooperativa. Segundo Fernandez-Rio (2014, p. 6): “trata-se de uma proposta na qual os estudantes aprendem com, de e por outros estudantes através de uma proposta de ensino-aprendizagem que facilita e potencializa a interação e a interdependência positivas e na qual o docente e os estudantes atuam como co-aprendizes”. Nessa proposta, as atividades são

desenvolvidas em pequenos grupos, na maioria das vezes apresentando grande diversidade entre seus integrantes, na intenção de que os estudantes possam unir suas potencialidades e disseminar seus conhecimentos para melhorar os conhecimentos de seus pares.

Segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999) *apud* Darido, Gonzalez e Ginciene (2018, p. 14)³ existem cinco elementos essenciais que devem ser expressamente incorporados em cada turma para que o trabalho nessa perspectiva funcione:

1. A interdependência positiva. O professor deve propor uma tarefa clara e um objetivo grupal para que os alunos saibam que todos têm um destino comum. Esta interdependência positiva cria um compromisso com o sucesso de outras pessoas além de sua própria, que é a base da aprendizagem cooperativa. Sem interdependência positiva, não há nenhuma cooperação.
2. Responsabilidade individual e de grupo. O grupo deve assumir a responsabilidade de atingir os seus objetivos, e cada membro será responsável pelo cumprimento de parte do trabalho que corresponde. Ninguém pode tirar proveito do trabalho dos outros. O grupo deve ter objetivos claros e devem ser capazes de avaliar (a) os progressos realizados na consecução destes objetivos e (b) os esforços individuais de cada membro. O objetivo dos grupos de aprendizagem cooperativa é capacitar cada membro individualmente, ou seja, os alunos aprendem em conjunto para poder desempenhar-se melhor como indivíduos.
3. Interação estimulante, preferentemente, face a face. Os alunos devem realizar em conjunto uma tarefa em que cada um promova o sucesso dos outros, compartilhando os recursos existentes, brindando ajuda, apoio, incentivo e felicitando-se uns aos outros por seus esforços para aprender.
4. Ensinar aos alunos algumas práticas interpessoais e de grupo são imprescindíveis para o trabalho conjunto. A aprendizagem cooperativa é inerentemente complexa, porque requer que os alunos aprendam habilidades sociais para funcionar como parte de um grupo. Dessa forma, devem ter oportunidade de aprender como exercer a liderança, tomar decisões, criar um clima de confiança, comunicar e gerir conflitos, entre outros.
5. A avaliação do grupo. Trata-se de que os membros do grupo analisem em que medida alcançam os seus objetivos e mantêm relações de trabalho eficazes. Os grupos devem determinar quais ações de seus membros são positivas ou negativas, e tomar decisões sobre quais comportamentos devem ser mantidos ou modificados.

Assim sendo, no caso específico da Educação Física, verificamos a publicação de várias pesquisas, principalmente na Europa e na América do Norte, demonstrando os resultados positivos da aprendizagem cooperativa em relação ao compromisso e à motivação dos estudantes, fatores que certamente podem contribuir na redução de atitudes indisciplinadas.

³ DARIDO, S. C.; GONZÁLEZ, F. J.; GINCIENE, G. **O afastamento e a indisciplina dos alunos de Educação Física escolar**. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede, 2018. Texto apresentado na disciplina de Problemáticas da Educação Física.

1.5.5 Jogos plenamente cooperativos

Percebe-se como o ambiente pode influenciar no comportamento das pessoas, e é comum verificamos casos de estudantes agitados que melhoram seus comportamentos quando participam de turmas mais calmas. Entretanto, o mais comum nas escolas é uma aglomeração de estudantes indisciplinados em apenas uma turma, o que acaba dificultando o enfrentamento do problema. Existem várias formas de se dizer “sim” ou “não”, o que muda é forma e a maneira como as palavras são utilizadas. Da mesma maneira ocorre com os limites e as regras, tendo sua maior ou menor aceitação variando pela metodologia utilizada.

Segundo Soler (2003), nos jogos plenamente cooperativos existe a obrigatoriedade da colaboração e da participação efetiva de todos os integrantes, sendo que cada pessoa é indispensável para o sucesso do grupo, não podendo de forma alguma ocorrer discriminação e exclusão. Pratica-se o jogo pelo prazer e cada membro se utiliza de habilidades e capacidades diferentes. A metodologia de jogos plenamente cooperativos exige uma participação efetiva de todos os integrantes para o sucesso do grupo, proporcionando um sentimento de pertencimento em todos os envolvidos.

1.5.6 *Teaching personal and social responsibility* (TPSR): modelo de responsabilidade pessoal e social

Em âmbito internacional, uma das propostas mais pesquisadas é a *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR) ou Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social. Trata-se de um projeto de intervenção pedagógica por meio de práticas corporais criada por Donald Hellison na década de 1990. A proposta de Hellison (2013) surgiu com a intenção de ajudar estudantes a terem responsabilidades em relação ao seu desenvolvimento e ao de seus colegas. O TPSR objetiva o desenvolvimento de valores sociais e pessoais centrados em aulas de práticas corporais e, posteriormente, a transferência desses valores para a vida diária dos estudantes.

Portanto, a proposta é dividida em uma progressão de níveis, quais sejam: respeito (nível I); empenho (nível II); autonomia (nível III); ajuda (nível IV); transferência para a vida (nível V). O programa, *a priori*, foi elaborado para ajudar crianças e adolescentes negligenciados, porém também tem sido adaptado para estudantes nas aulas de Educação Física escolar. A implementação dessa proposta poderá proporcionar a todos os estudantes um ambiente favorável para o desenvolvimento de comportamentos e responsabilidades. Atualmente, existe

um número elevado de estudos em nível internacional demonstrando o impacto dessa proposta no enfrentamento da indisciplina escolar e aperfeiçoamento de valores durante as aulas.

1.5.7 *Futbol Callejero*

Nos países da América Latina, uma proposta que tem ganhado muito espaço é o chamado *Futbol Callejero*. De acordo com Silva-Gutierrez, Dotto e Allet, (2016, p. 20),

[d]esde essa perspectiva, de assumir o esporte e o lazer como espaços de educação para a juventude, que educadores de diversas partes do mundo começaram a abordar a largamente difundida cultura do futebol de rua. A partir dessa ideia, em um bairro violento dos arredores de Buenos Aires, surge o Movimento *Futbol Callejero* como um instrumento de mobilização e organização da juventude. A ideia fundamental é voltar às raízes do futebol de rua, uma prática desportiva de lazer autorregulada, onde regras são previamente acordadas e tacitamente respeitadas por todos os participantes de um jogo, sem a necessidade de uma regulação ou autoridade externa.

Do mesmo modo, o desenvolvimento do jogo é bastante parecido com o futebol tradicional, todavia, organizado em três etapas. A primeira, os atletas combinam às regras e atitudes que regulam a partida, na segunda etapa de 20 minutos, acontece o jogo propriamente dito, e na terceira etapa, se define a pontuação. Neste jogo, o *Futbol Callejero*, não existem árbitros; existe uma pessoa que realiza uma mediação, proporcionando o debate e participação efetiva dos jovens na resolução dos impasses. A determinação do vencedor é realizada com base em um conjunto de variantes, sendo elas: número de gols marcados, observação das regras previamente determinadas e a cooperação entre atletas da mesma equipe e adversária (SILVA-GUTIERREZ; DOTTO; ALLET, 2016).

Em suma, a proposta do *Futbol Callejero* praticamente não possui publicações que demonstrem seus impactos na educação de jovens, porém, vários grupos de pesquisa no Brasil estão trabalhando com essa proposta, realizando avaliações positivas sobre seus resultados iniciais. Nesse sentido, acreditamos que em um futuro próximo existirão estudos mais concretos que poderão contribuir efetivamente para redução da indisciplina escolar.

1.5.8 *Teaching games for understanding* (TGfU): o ensino dos jogos para a compreensão

Primeiramente, é importante enfatizarmos que o modelo de ensino dos jogos para a compreensão (*Teaching Games for Understanding* - TGfU) teve suas origens em movimentos reformadores do ensino dos jogos iniciados nos fins dos anos de 1960 e durante a década 1970

do século passado, na universidade inglesa de Loughborough. Bunker e Thorpe (1982), num pequeno artigo intitulado “*A Model for the teaching of games in secondary schools*”, publicado num número do *Bulletin of Physical Education* inteiramente dedicado ao tema “*Reflecting on the teaching of games*”, formalizaram as ideias iniciais desse modelo de ensino. Segundo Graça e Mesquita (2007, p. 402),

[n]o essencial, os proponentes pretendiam que a atenção tradicionalmente dedicada ao desenvolvimento das habilidades básicas do jogo, ao ensino das técnicas isoladas, fosse deslocada para o desenvolvimento da capacidade de jogo através da compreensão táctica do jogo. A ideia era deixar de ver o jogo como um momento de aplicação de técnicas, para passar a vê-lo como um espaço de resolução de problemas. [...] A adaptação destas formas de jogo faz-se por referência a quatro princípios pedagógicos: a seleção do tipo de jogo (*game sampling*); a modificação do jogo por representação (formas de jogo reduzidas representativas das formas adultas de jogo); a modificação por exagero (manipulação das regras de jogo, do espaço e do tempo de modo a canalizar a atenção dos jogadores para o confronto com determinados problemas tácticos); o ajustamento da complexidade táctica (o repertório motor que os alunos já possuem deve permitir-lhes enfrentar os problemas tácticos ao nível mais adequado para desafiar a sua capacidade de compreender e atuar no jogo).

Além disso, o modelo TGfU engloba as ideias construtivistas sobre o papel do estudante no processo de ensino-aprendizagem, reservando-lhe uma posição de autor ativo das suas próprias aprendizagens, qualificando os processos cognitivos de percepção, de decisão e compreensão. Dessa forma, o modelo se adequa perfeitamente a um estilo de ensino de descoberta guiada, em que o estudante é exposto a determinadas problemáticas e é incitado a procurar as respostas adequadas, a debatê-las e, por fim, explicá-las, sempre guiado pelos questionamentos estratégicos do professor, na intenção de resolução e compreensão crítica da tática do jogo (GRAÇA; MESQUITA, 2007).

Ademais, nessa proposta, o docente possui as seguintes responsabilidades: (a) estabelecer a forma de jogo; (b) observar o jogo ou a exercitação; (c) investigar o problema táctico e as potenciais soluções em conjunto com os estudantes; (d) observar o jogo; (e) intervir para melhorar as habilidades (se necessário).

Ainda segundo Graça e Mesquita (2007), durante a década de 1990, ocorreu um crescimento das ideias cognitivistas e construtivas, enfatizando-se o processamento da informação, as decisões, e posteriormente, a construção do conhecimento. Nesse momento, a tática passa a ocupar espaço e lugar de destaque nas aulas de Educação Física. O TGfU, com sua ênfase na compreensão, na tática e na tomada de decisão, respondia perfeitamente as perspectivas daquele novo momento histórico. Assim, outro importante aspecto a ser mencionado é o carácter versátil apresentado pelo modelo TGfU:

[o] modelo TGfU não é um modelo cristalizado, entendido como algo que atingiu a sua forma perfeita e acabada. É um modelo aberto ao diálogo com diferentes perspectivas teóricas sobre o curriculum, a instrução, a relação pedagógica e a aprendizagem, com preponderância para as diversas perspectivas cognitivistas e construtivistas, mais ligadas às teorias do processamento da informação, às perspectivas construtivistas de pendor mais piagetiano ou radical, de pendor mais vygotskiano, social e cultural, como a teoria da aprendizagem situada. [...] Nesta perspectiva é importante que o professor, na seleção da forma de jogo apropriada, se preocupe em apresentar formas de jogo que tenham em conta as concepções que os alunos trazem para a situação de aprendizagem e que possam ser vistas por parte dos alunos como formas de jogo credíveis e autênticas (GRAÇA; MESQUITA, 2007, p. 404).

Em síntese, as aprendizagens situadas são aquelas autênticas e que proporcionam significados aos ensinamentos vivenciados pelos estudantes, levando-se em consideração as práticas corporais externas às escolas enquanto realidades sociais, culturais e multifacetadas.

1.5.9 *Sport Education* (SE): o modelo de educação desportiva

Uma das alternativas para o enfrentamento da indisciplina na escola e que vem ganhando simpatizantes em todo o mundo é o modelo de ensino *Sport Education* (SE), desenvolvido pelo professor norte-americano Daryl Siedentop (1994).

Siedentop afirma que a origem do modelo de ensino *Sport Education* foi sua tese de doutorado, em que defendia a colocação da educação lúdica (*play education*) em local privilegiado nas orientações curriculares da Educação Física. O seu manual *Physical Education: Introductory Analysis*, publicado pela primeira vez em 1972, disseminou essa sua visão da Educação Física. Foi em 1982 que Siedentop, numa conferência proferida no âmbito do *Commonwealth Games*, em Brisbane, na Austrália, defendeu de forma pioneira a criação do modelo de ensino *Sport Education*, na procura da contextualização da sua concepção de *play education*, através da implementação de ambientes de prática propiciadores de experiências desportivas autênticas, sendo assim, pretendia resolver equívocos e mal entendidos na relação da escola com o esporte.

Além disso, o modelo de ensino *Sport Education* não objetiva somente o ensino de jogos, sua proposta curricular proporciona um plano viável e coerente para alterações no ensino de jogos no interior das instituições de ensino, enfatizando seu potencial educativo. Segundo Graça (2007, p. 410), esse modelo “aposta na democratização e humanização do Desporto, de forma a evitar os problemas associados a uma cultura desportiva enviesada, tais como o elitismo, a iniquidade e a trapaça”. Conforme Graça e Mesquita (2007, p. 410), a proposta do SE comporta:

[...] a inclusão de 3 eixos fundamentais que se revêm nos objectivos da reforma educativa da educação física atual: o da competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta. Competente, quer dizer que domina as habilidades de forma a poder participar no jogo de um modo satisfatório e que conhece, compreende e adopta um comportamento tático apropriado ao nível de jogo praticado. Baseia-se na assunção de que o desempenho competente se relaciona mais com os conteúdos táticos, os jogos modificados e as progressões de jogos do que com o desenvolvimento das habilidades isoladas. Culto, significa que conhece e valoriza as tradições e os rituais associados ao desporto e que distingue a boa da má prática desportiva. Entusiasta, quer dizer que a prática do desporto o atrai e que é um promotor da qualidade e um defensor da autenticidade da prática desportiva. A importância da ênfase do entusiasmo pela prática fundamenta-se no entendimento de que os níveis de motivação das crianças para a prática desportiva podem ser incrementados quando os componentes afetivos e sociais são expressivamente considerados, enquanto conteúdo curricular da disciplina de Educação Física.

Assim, no sentido de garantir a legitimidade das experiências desportivas, Siedentop (1994) integrou seis características do esporte institucionalizado no modelo de educação desportiva: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes.

As *épocas desportivas* procuram maximizar o tempo de contato do estudante com o conteúdo de ensino-aprendizagem. Destaca-se que nos programas atuais existe uma preferência por currículos muito fragmentados.

A *filiação* procura desenvolver no estudante o sentimento de pertencimento ao grupo. Uma preocupação evidente em relação às metodologias tradicionais está na tentativa de se eliminar os fatores de exclusão, procurando-se equilibrar a participação oferecendo-se papéis realmente importantes para os menos habilidosos, favorecendo a participação efetiva e equilibrada de todos, contribuindo para elevação de autoestima e, conseqüentemente, para a valorização da prática desenvolvida.

A implementação de um *quadro competitivo formal* é desenvolvida desde o início da formação das equipas, por meio da promoção da igualdade de oportunidades para a participação. Nesse quadro competitivo o *fair play*⁴ sempre será valorizado, inclusive com pontuação diferenciada para as equipas participantes da competição formal.

Paralelamente à competição, são elaborados instrumentos de auto avaliação, importante incentivo para o trabalho da equipa. Como forma de valorizar a competição, são realizados, em

⁴ O Código de Ética Desportiva, elaborado pelo Conselho da Europa (1992), ressalta que o *fair play* está além de um simples comportamento: o *fair play* significa muito mais do que o simples respeito às regras, cobre as noções de amizade, de respeito pelo outro, e de espírito esportivo, representa um modo de pensar, e não simplesmente um comportamento. O conceito abrange a problemática da luta contra batota, a arte de usar a astúcia dentro do respeito às regras, o *doping*, a violência (tanto física quanto verbal), a desigualdade de oportunidades, a comercialização excessiva e a corrupção.

relação a todas as equipes, *registros de resultados*, comportamentos, estatísticas, que servem para registrar a história da competição, dando ênfase a *eventos culminantes*, de preferência de *caráter festivo*.

Aliás, ao realizarmos uma breve revisão de literatura sobre o modelo de educação desportiva, verificamos que muitos artigos publicados apresentam especial destaque aos estudos empíricos sobre o impacto do modelo de educação desportiva nas aprendizagens dos estudantes, quer no nível do conhecimento e do desempenho tático e no domínio das habilidades técnicas, como no que se refere às competências pessoais, afetivas e sociais.

Analogamente, Hastie (1998) relata que a filiação e a responsabilidade conferida aos estudantes na tomada de decisões é o fator primordial no alcance do entusiasmo durante a prática desportiva. Já Carlson e Hastie (1997) identificaram que uma das grandes particularidades do modelo de ensino *Sport Education* em relação a outras propostas reside no fato dos estudantes serem colocados, simultaneamente, a desempenhar tarefas de ensino e de gestão, papéis tradicionalmente atribuídos ao professor. Essa característica proporciona aos estudantes exercer uma maior responsabilidade com o resultado e desenvolvimento das atividades.

Em síntese, Hastie (1996) afirma que em uma proposta do modelo de ensino *Sport Education* em que os estudantes apresentaram ótimos resultados se relacionam ao desempenho dos papéis de árbitro, anotador e estatístico, enfatizando-se a percepção positiva dos estudantes e professores em relação à extensão do tempo dedicado a uma mesma modalidade (época desportiva). Em contrapartida, essa mesma evolução não pode ser verificada nas atividades relacionadas ao desenvolvimento motor.

Segundo González e Fraga (2012), o modelo de ensino *Sport Education* constitui um projeto pedagógico que almeja ressignificar o papel dos estudantes na escola, tornando-os corresponsáveis pelo seu aprendizado e pelo de seus colegas. A ideia de Siedentop (1994) é que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades técnicas ou táticas, participem de experiências esportivas autênticas. A intervenção consiste na organização de um campeonato da modalidade esportiva que está sendo trabalhada em determinada unidade didática, culminando com um evento ou um torneio final. Durante a participação no campeonato, a classe é dividida em no mínimo 3 equipes equilibradas, enquanto duas estão se enfrentando, a terceira será responsável pela organização do jogo, momento em que os estudantes poderão assumir as funções de árbitro, cronometrista, anotador, entre outras possibilidades.

Essa proposta ainda defende que, na intenção de proporcionar uma aprendizagem significativa para todos os estudantes, é primordial possibilitar que todos os estudantes

desempenhem o máximo de funções na organização da competição, desde um jogador efetivo, até funções de organização do evento, tendo-se sempre o cuidado na inclusão de todos.

1.5.10 Propostas híbridas

Em princípio, verificamos que algumas propostas procuram combinar diferentes modelos durante o processo de ensino-aprendizagem com a única intenção de satisfazer as necessidades de cada situação e contexto. Um bom exemplo de proposta híbrida é a união do modelo de ensino *Sport Education* e do Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social, que podem proporcionar o desenvolvimento de um modelo em que o estudante se torna o centro da aula (SANTURIO; FERNÁNDEZ-RÍO, 2016).

Assim, propostas híbridas permitem conciliar os modelos para o desenvolvimento dos valores com outros modelos e/ou métodos de ensino de conteúdos específicos da Educação Física, como relatado em algumas experiências entre a Aprendizagem Cooperativa e o TGfU (método de ensino dos esportes) (FERNÁNDEZ-RÍO; MÉNDEZ-GIMÉNEZ, 2016) e o modelo de ensino *Sport Education* e o TGfU (HASTIE; CURTNER-SMITH, 2006).

Enfim, não pretendemos afirmar que tudo que vem sendo realizado nas aulas de Educação Física está errado, uma boa ideia é a adaptação dos pontos positivos de cada modelo, e a consequente adequação das atividades ao contexto e realidade dos estudantes.

1.5.11 Os jogos de minha escola

Atualmente, observamos que inúmeras são as propostas de intervenção nas aulas de Educação Física através da sistematização de jogos e esportes, pois acreditamos que não são todos os professores que estão trabalhando esses conteúdos de forma adequada.

Com a intenção de transformarmos esta realidade, uma boa alternativa é compreendermos as ideias de Castellani Filho e Castellani (2009), que apresentam de forma bem compreensível algumas sugestões.

A obra dos referidos autores, denominada “Os jogos de minha escola”, inicia-se com a história de Renan e alguns amigos, todos adolescentes, que se surpreendem com a chegada de um novo professor de Educação Física na escola, que, de forma bastante tranquila, proporciona grandes alterações na forma que os jogos interclasses eram organizados até então naquela instituição. Tais transformações modificaram para sempre a vida de todos os envolvidos.

Os jogos interclasses na instituição eram atividades de única e exclusiva responsabilidade do professor de Educação Física, contudo, ao chegar à escola, o professor novato faz as seguintes ponderações:

[p]ois não é que certo dia, na aula de educação física, quase no período dos Jogos Interclasses, Jorge, o professor recém-chegado naquele ano na escola, aproxima-se deles e pergunta como estava indo a organização dos Jogos. Como? Isso não é problema nosso, responderam quase que ao mesmo tempo... Quem organiza é o professor de educação física; nós... jogamos (CASTELLANI FILHO; CASTELLANI, 2009, p. 8).

O professor Jorge rompe com o *modus operandi* até então em vigor naquela escola. Se os estudantes realmente quisessem que os jogos acontecessem, deveriam participar de sua organização, ou seja, os estudantes teriam seus papéis ampliados.

Os esportes na escola, e conseqüentemente os jogos interclasses, sempre foram um momento de bastante alegria para Renan, entretanto, com o passar dos anos, esse encanto estava se dissipando, a alegria estava desaparecendo e as práticas corporais se transformando em meros momentos repetitivos de gestos técnicos, uma reprodução fiel do esporte de alto rendimento que era praticado fora dos muros da escola. Esse pensamento de Renan fica evidenciado no seguinte trecho:

[o] prazer de brincar com a bola, de acaricia-la com os pés, cabeça, peito – no caso do futebol – e de reproduzir as enterradas e fintas vistas na NBA – no caso do basquete – presente em todas as ocasiões em que o esporte preenchia seu tempo e espaço de lazer -, era trocado pelas cansativas repetições de chutes a gol – ou de arremessos à cesta – buscando melhorar a pontaria ou – como ouvia e lia na mídia esportiva – melhorar a performance, fazendo-o se sentir como uma máquina, sem emoção, parecendo mesmo um robô com seus movimentos nada naturais, que o impedia de se movimentar livre, alegre e, por isso mesmo, criativamente (CASTELLANI FILHO; CASTELLANI, 2009, p. 12).

Ademais, outro aspecto que sempre marcou os jogos interclasses da escola de Renan foram as exclusões dos menos talentosos. Os estudantes que participavam dos jogos sempre eram aqueles considerados mais habilidosos pelo professor e, conseqüentemente, aqueles que não se adequavam a esse perfil eram descartados, desempenhavam apenas os papéis de espectadores (CASTELLANI FILHO; CASTELLANI, 2009). Igualmente, os jogos realizados na escola de Renan também eram marcados pela exclusão de outros segmentos, como as meninas, que sempre eram deixadas de lado. Sobre isso, Castellani Filho e Castellani (2009, p. 13), exemplificam: “- Ah é! – exclamou Marina, e não dando tempo para que outros falassem,

continuou – E nós, garotas, que nem jogar podemos, como se pra nós só restasse ficar nas arquibancadas torcendo por vocês, nossos ‘heróis!’”.

Ao chegar à escola, o professor Jorge propôs aos estudantes uma mudança de atitude, ao invés de exercerem papéis coadjuvantes no evento, os estudantes se tornariam protagonistas, assumindo responsabilidades até então exercidas somente pelo professor. Nas primeiras reuniões para a organização dos jogos, os estudantes e o professor definiram que naquele ano todos os estudantes iriam participar, independente se eram “bons” ou “ruins” nas práticas corporais abordadas. Para conseguirem pôr em prática essa ideia de inclusão total nos jogos, os estudantes fizeram a seguinte proposta aos seus companheiros:

– Pois então – disse Pedro -, você ensina futebol pra quem não souber jogar e por outro lado os outros ensinam você a jogar vôlei, basquete, handebol e o que mais você não souber! Afinal, o que importa pra nós é que todos se saiam bem e só com uns ajudando os outros é que iremos garantir o sucesso de nossa turma, não é galera? (CASTELLANI FILHO; CASTELLANI, 2009, p. 14).

A partir dessas discussões iniciais, passa a haver uma valorização da cultura local, pois foi proposto, pelos próprios estudantes que os jogos da escola, que geralmente reproduziam os esportes consolidados pela mídia, enfatizassem os esportes e jogos presentes em seus cotidianos (CASTELLANI FILHO; CASTELLANI, 2009).

Pouco depois dos debates iniciais, os estudantes e o professor se deparam com um grande problema. Como colocar pessoas com diferentes níveis técnicos para praticarem o mesmo esporte, sem proporcioná-las qualquer tipo de constrangimento? Em continuidade, a criatividade floresceu conforme o trecho em destaque.

As sugestões foram surgindo uma aqui, outra ali, mais outra acolá. Aos poucos, foram amadurecendo a ideia de que as equipes deveriam ser distribuídas em grupos/categorias/divisões que levassem em conta o nível técnico de cada jogador, agrupando-os a partir do domínio da técnica que demonstrassem possuir. [...] - Ah! Então tá! Já tô me vendo jogando na quinta divisão e todos olhando pra mim como o coitadinho ruim de bola! Todos caíram na risada, até mesmo Fejão. Foi aí que Jorge, recordando alguns estudos que fez, falou: - Mas não precisa ser assim. Vejam... Se a gente estabelecer que para uma turma ser vencedora seja necessário que ela alcance o maior número de pontos obtidos a partir da somatória dos por ela conquistados em todas as categorias, será tão necessário e importante vencer na quinta quanto na primeira divisão (CASTELLANI FILHO; CASTELLANI, 2009, p. 17).

Em suma, com essa simples adequação, compreendemos que todos os estudantes se tornam essenciais para o sucesso da turma, sendo ainda mais necessário um trabalho coordenado e em equipe. Desse modo, consideramos importante também, aplicar essas ideias na formação das equipes femininas.

2 METODOLOGIA

A metodologia está estruturada a partir de seis eixos: o primeiro apresenta o locús da pesquisa, o segundo aborda a Educação Física no Centro de Ensino Fundamental Rio Preto: organização, professores e Projeto Político Pedagógico, o terceiro e quarto caracterizam os estudantes participantes e os membros da Equipe Gestora, o quinto esclarece as estratégias e escolhas metodológicas, e por fim, o último eixo discorre sobre o campo de pesquisa: planejamento e execução das ações pedagógicas.

2.1 O lócus da pesquisa

O Centro de Ensino Fundamental Rio Preto é uma escola do campo localizada à DF 320, Km 10, no Núcleo Rural Rio Preto, a aproximadamente 33 quilômetros de distância da sede da Coordenação Regional de Ensino de Planaltina, a qual se encontra vinculada, na cidade satélite de Planaltina-DF. O acesso à escola é feito por meio de estrada pavimentada em todo o percurso da sede da Região Administrativa (RA) VI - Planaltina até o portão da escola.

Fotografia 1 - Entrada principal do Centro de Ensino Fundamental Rio Preto

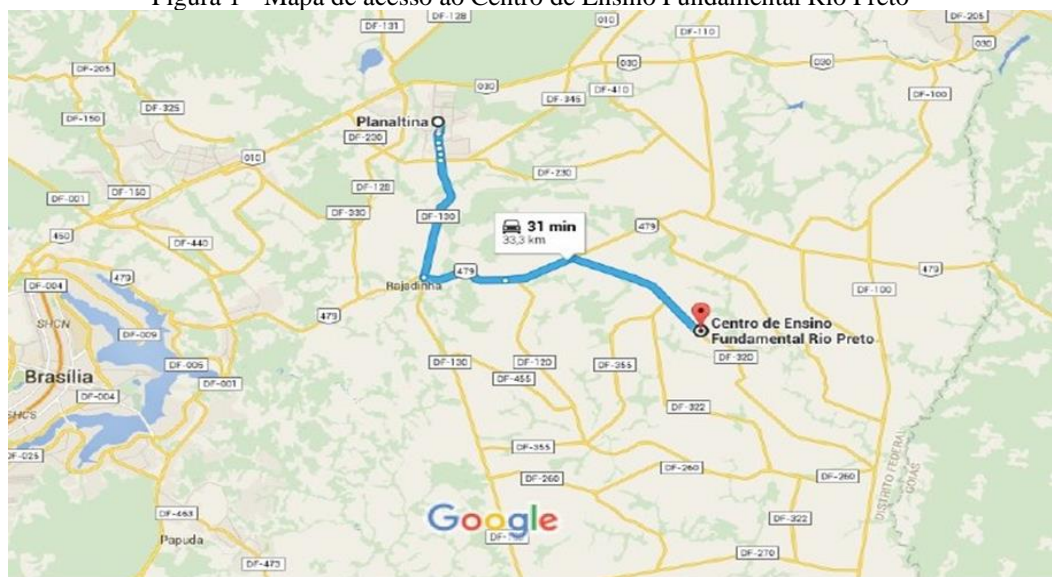


Fonte: Acervo do autor.

A escola atende estudantes moradores do Núcleo Rural Rio Preto, Núcleo Rural Barra Alta, Núcleo Rural Rajadinha, Núcleo Rural Tabatinga, Núcleo Rural São José e adjacências,

do primeiro ciclo de aprendizagens (1º e 2º períodos da Educação Infantil), do Bloco I (1º ao 3º anos do Ensino Fundamental) e do Bloco II (4º e 5º anos do Ensino Fundamental) do segundo ciclo de aprendizagens, e do Bloco I (6º e 7º anos do Ensino Fundamental) e do Bloco II (8º e 9º anos do Ensino Fundamental) do terceiro ciclo de aprendizagens. A partir de 2018, a escola adota a organização escolar em ciclos de aprendizagens em todas as etapas da Educação Básica. O horário de funcionamento da escola é de 07h30min a 12h30min para o turno matutino e de 13h a 18h para o turno vespertino. No período noturno não há expediente, ficando a escola fechada.

Figura 1 - Mapa de acesso ao Centro de Ensino Fundamental Rio Preto



Dados do mapa ©2016 Google 5 km

Fonte: Google Maps.

A escola foi fundada no dia 14 de janeiro de 1966, por meio da aprovação do Decreto nº 489 como Escola Classe Rio Preto, e, em 28 de fevereiro de 1985, através da Resolução nº 1360 foi transformada em Centro de Ensino Fundamental Rio Preto. A unidade de ensino foi criada com o intuito de atender a comunidade do núcleo rural, tendo em vista a dificuldade encontrada pelos camponeses, chacareiros, proprietários rurais e seus empregados em transportar as crianças até a escola mais próxima na cidade de Planaltina-DF.

Durante duas décadas, a escola acolhia apenas os estudantes da 1ª a 4ª série – do antigo Ensino Fundamental, que durava 8 anos –, o que acabava provocando a interrupção dos estudos de boa parte desses estudantes em função da dificuldade encontrada pelas famílias para transportá-los até a escola mais próxima para continuidade dos estudos. Em 1985, a escola passou a atender também aos adolescentes e jovens da 5ª a 8ª séries – também do antigo Ensino

Fundamental –, e desde 2011 recebe também os estudantes da Educação Infantil, a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

O Centro de Ensino Fundamental Rio Preto recebe também estudantes que cursaram a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Classe Coperbrás, na Escola Classe Barra Alta e na Escola Classe Rajadinha. Quando terminam o Ensino Fundamental, seus estudantes são transferidos para o Centro Educacional Várzeas, no Núcleo Rural Tabatinga, para cursarem o Ensino Médio. Conta atualmente, com aproximadamente 332 estudantes, distribuídos em 2 (duas) turmas de Educação Infantil e 13 (treze) turmas do Ensino Fundamental, conforme especificado na Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição de turmas da escola

Ciclo de aprendizagem	Quantidade de estudantes
Primeiro Ciclo: Educação Infantil	
1º Período	21
2º período	22
Segundo Ciclo: Ensino Fundamental – Anos Iniciais	
Bloco I - Inicial de Alfabetização	
1º ano	15
2º ano	18
3º ano	15
Bloco II	
4º ano	08
5º ano	26
Terceiro Ciclo: Ensino Fundamental – Anos Finais	
Bloco I	
6º A	26
6º B	27
7º A	31
7º B	20
7º C	30
Bloco II	
8º A	19
8º B	29
9º A	25
Total de estudantes da escola	332

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações do PPP da escola pesquisada (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Dentre os estudantes mencionados, o Centro de Ensino Fundamental Rio Preto atende, no ano de 2019, 12 estudantes com deficiência intelectual matriculados nas turmas regulares. Esses também são acompanhados pela Sala de Recursos Generalista do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que conta com dois professores, sendo um com formação na

área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, e outro com formação na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias. Além disso, são atendidos na escola estudantes com transtornos funcionais específicos – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Dislexia e Transtorno de Conduta (TC) – com o auxílio do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA) e do Serviço de Orientação Educacional (SOE).

No que tange a estrutura física, o prédio principal da escola (Bloco A) ainda é o original de sua construção da década de 1960, onde hoje funciona a parte administrativa da escola: sala de professores, sala de coordenação pedagógica, sala de descanso dos servidores, cantina, depósito de gêneros alimentícios, mecanografia, sala de direção, biblioteca, sala de recursos, sala do serviço de orientação educacional, laboratório de informática (atualmente usado como sala de aula), almoxarifado, secretaria escolar, 4 (quatro) banheiros e mais 3 (três) salas de aula e 2 (dois) depósitos diversos. No bloco de salas de aula (Bloco B), construído há cerca de 20 anos, há 6 (seis) salas de aula, com capacidade para 30 (trinta) estudantes cada uma e mais 2 (dois) banheiros para estudantes.

Tabela 2 - Dependências da escola

Dependências	Quantidades
Salas de aula	09
Secretaria escolar	01
Sala dos professores	01
Cantina	01
Almoxarifado	01
Depósito de gêneros alimentícios	01
Sala de recursos	01
Sala do serviço de orientação educacional	01
Biblioteca	01
Sala de coordenação pedagógica	01
Banheiro feminino – professores	01
Banheiro masculino – professores	01
Banheiro – direção	01
Banheiro - estudantes	02
Banheiro – servidores	01
Laboratório de informática	01
Sala de direção	01
Mecanografia	01
Sala de descanso dos servidores	01
Depósitos diversos	02

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações do PPP da escola pesquisada (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Há ainda uma quadra poliesportiva coberta, uma quadra de voleibol em construção e um parquinho de areia com brinquedos de ferro. A escola também possui rampa com acesso para cadeirantes do portão até a entrada principal do prédio.

Fotografia 2 - Quadra poliesportiva coberta



Fonte: Acervo do autor.

Fotografia 3 - Quadra de voleibol em construção



Fonte: Acervo do autor.

Fotografia 4 - Parquinho de areia com brinquedos de ferro



Fonte: Acervo do autor.

Mesmo estando em bom estado de conservação, a estrutura física da escola apresenta alguns problemas, pois, como já mencionado anteriormente, trata-se de um prédio construído na década de 1960. Dentre estas deficiências, podemos destacar, as telhas de amianto que fazem que as salas de aula fiquem bastante quentes, principalmente nos meses de agosto e setembro, e também as janelas, que ainda são do tipo basculante, o que dificulta bastante à circulação de ar, e algumas salas estão com os ventiladores danificados, o que agrava a situação da temperatura dentro da escola.

Além disso, no que se refere ao quesito tecnologia, a escola apresenta grande defasagem em relação ao que seria ideal para o pleno funcionamento de uma instituição de ensino. O laboratório de informática foi desativado para que o espaço se transformasse em sala de aula, sendo que os computadores foram “entulhados” em um depósito. Os recursos de tecnologia disponíveis aos professores se resumem a 4 (quatro) televisores e 2 (dois) *data shows*. A escola não possui telefone fixo ou móvel funcional, também não dispõe de internet banda larga fornecida pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A rede disponível é transmitida via rádio e mantida através de contribuições mensais dos professores, entretanto, aqueles que porventura não possam contribuir, não possuem o direito de utilizar.

Ademais, analisando de forma específica a situação da Educação Física, podemos afirmar que essa disciplina enfrenta as mesmas dificuldades de outros componentes curriculares, pois compartilha os mesmos espaços de outras disciplinas, todavia, a escola possui uma excelente quadra poliesportiva coberta, o que acaba incrementando as intervenções das

aulas de Educação Física. É importante mencionarmos, conforme as fotografias, que existe uma excelente área verde em volta de toda a escola, espaços bastante utilizados pelos professores em momentos de grande calor.

O Centro de Ensino Fundamental Rio Preto está inserido na realidade de uma comunidade do campo, onde a maior parte dos estudantes atendidos são filhos de trabalhadores assalariados do campo: caseiros, lavradores, operadores de máquinas e outros empregados do agronegócio, alguns poucos são pequenos produtores da agricultura familiar. Raros são os casos de estudantes que são filhos dos proprietários ou arrendatários das terras, que quase em sua totalidade são destinadas à produção de monocultura, especialmente milho, soja e feijão. Há estudantes que são de famílias de moradores de um assentamento ainda não regularizado no Núcleo Rural Rajadinha, cujos pais, mães ou responsáveis são trabalhadores urbanos em regiões como Lagos Norte e Sul, Plano Piloto, Paranoá, São Sebastião, Sobradinho e Planaltina.

A principal característica do corpo discente é a itinerância, justificada pelas oportunidades de trabalho geradas em períodos de plantio e colheita. Dessa forma, muitos estudantes ficam matriculados na escola apenas durante o período do contrato de trabalho dos pais, mães ou responsáveis, que é por tempo determinado, logo, é comum o estudante ir e voltar diversas vezes no decorrer do ano letivo.

A maior parte das famílias dos estudantes reside em construções de alvenaria, abastecida com água de poços artesianos e o esgoto é lançado em fossas sépticas. A maioria das moradias possuem energia elétrica e cerca 42% possui acesso à internet, seja via rádio ou por meio de linhas móveis. Não há telefone fixo nem internet banda larga na maior parte das residências.

Cerca de 60% dos estudantes reside no próprio Núcleo Rural Rio Preto, 30% no Núcleo Rural Rajadinha e os outros 10% nos núcleos rurais Barra Alta, Tabatinga, São José e outros locais. Entre os estudantes matriculados na unidade de ensino, uma faixa de aproximadamente 85% provém de famílias de baixa renda, cerca de 70% tem o responsável legal com baixa escolaridade (menos que o 9º ano do Ensino Fundamental) e em 90% das residências o chefe de família tem ocupação. Entre os estudantes em situação de risco ou vulnerabilidade social, a maior parte reside no Núcleo Rural Rajadinha.

A escola possui como objetivo geral educar para a cidadania plena por meio de práticas pedagógicas que propiciem as aprendizagens significativas e transformadoras, capazes de promover a autonomia do estudante, proporcionando uma formação para o desenvolvimento de suas potencialidades e superação dos desafios propiciados pelo cotidiano.

O Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, onde o currículo escolar não

pode desconsiderar o contexto social, econômico e cultural dos estudantes. A democratização do acesso à escola para as classes populares requer que essa instituição seja reinventada, tendo suas concepções e práticas refletidas e revisadas com vistas ao atendimento das necessidades formativas dos estudantes, grupo cada vez mais heterogêneo que adentra a escola pública do Distrito Federal.

A Pedagogia Histórico-Crítica esclarece sobre a importância das pessoas na construção da história. Sujeitos que são formados nas relações sociais e na interação com a natureza para a produção e reprodução de sua vida e de sua realidade, estabelecendo relações entre os seres humanos e a natureza. Dessa forma, Saviani (2003, p. 7) defende que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Partindo, assim, da realidade dos estudantes, do seu contexto de carências materiais, da desestrutura familiar, dos baixos índices de desenvolvimento humano e tendo como contraponto a realidade do campo, grande produtor de riquezas, já que o Núcleo Rural Rio Preto faz parte da região de produção de grãos, que geram riquezas para uns e exploração para outros, as ações pedagógicas não podem desconsiderar essa realidade de desigualdade social latente do campo. Pelo contrário, deve fomentar o desejo de transformação, para que as famílias dos trabalhadores tenham a opção de produzir na própria terra, fortalecendo a agricultura familiar e a qualidade de vida das pessoas do campo, fazendo desses indivíduos sujeitos de transformação da própria realidade.

A aprendizagem não ocorre solitariamente, mas na relação com o outro, favorecendo, às crianças, aos jovens e adultos, a interação e a resolução de problemas, questões e situações. A possibilidade de o estudante aprender em colaboração pode contribuir para o êxito, a partir de sua “zona de desenvolvimento imediato” (VIGOSTSKY, 2001, p. 329). Assim, a aprendizagem deixa de ser vista como uma atividade isolada e inata, passando a ser compreendida como processo de interações de estudantes com o mundo, com seus pares, com os objetos, com a linguagem e com os professores num ambiente favorável à humanização.

2.2 A Educação Física no Centro de Ensino Fundamental Rio Preto: organização, professores e Projeto Político Pedagógico

Em primeiro lugar, é importante lembrarmos que, no Brasil, a Educação Física ainda tem um longo caminho em busca de sua tão sonhada legitimidade, pois mesmo sendo uma disciplina obrigatória da grade curricular, ela não recebe a mesma valorização que outros

componentes curriculares considerados de primeira classe. Se comparada a outras disciplinas, a Educação Física ocupa um lugar considerado de segunda categoria.

Fotografia 5 - A Educação Física no Centro de Ensino Fundamental Rio Preto



Fonte: Acervo do autor.

No Centro de Ensino Fundamental Rio Preto, essa realidade não é diferente, os professores de Educação Física comumente recebem ataques e críticas depreciativas provenientes de vários segmentos da comunidade escolar, pois infelizmente muitas pessoas desconhecem os objetivos da Educação Física escolar.

A Educação Física está presente em todo o currículo da escola, desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, há o Projeto Educação com Movimento (PECM) com 2 (duas) aulas semanais e, nos anos finais, 3 (três) aulas semanais, sempre geminadas, ou seja, as aulas estão sempre juntas em um mesmo dia da semana.

A instituição possui 2 (duas) cargas horárias de Educação Física, havendo 1 (um) professor cuja carga horária é de 40 horas semanais, que atua com uma turma de Educação Infantil e (8) oito turmas de anos finais do Ensino Fundamental e 1 (um) professor de carga horária de 20 horas semanais que atua com (1) uma turma da Educação Infantil e (5) cinco turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, devido à distância da escola em relação à zona urbana, é muito comum que as turmas de Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental (carga de 20h) não tenham professor para ministrar as aulas, conforme observamos na maioria dos dias letivos de 2019.

Ademais, do ponto de vista das abordagens e/ou concepções pedagógicas adotadas por seus professores, podemos averiguar que a Educação Física preserva, na instituição, características críticas em suas intervenções (SOARES *et al.*, 1992). Essa afirmação baseia-se na análise do plano de curso da disciplina (séries finais do Ensino Fundamental) que foi elaborado individualmente pelo professor “de 40 horas” no início do ano letivo com base no Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, não foram localizados planejamentos de ensino para o componente curricular de Educação Física.

No PPP do Centro de Ensino Fundamental Rio Preto existem apenas 5 (cinco) menções ao componente curricular de Educação Física, distribuídos da seguinte forma:

1º menção: o currículo da escola é subdividido em unidades didáticas. A 3ª unidade didática de 2019 é intitulada “Corpo: qualidade, propriedade e conservação da vida”. O tema tem por objetivo proporcionar aos estudantes o conhecimento sobre as funções de seu corpo e estabelecer relações de movimento que pertencem ao indivíduo em sua totalidade, revelando sentimentos, emoções, experiências vivenciadas, assim como, a importância de se criar hábitos e atitudes integradas ao corpo, possibilitando a construção da personalidade e da identidade. Todas as unidades didáticas definidas para o ano letivo possuirão uma culminância, ou seja, um evento para marcar o seu final. Na 3ª unidade didática o evento culminante se dará com os “X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)”, quando, além de desenvolverem as habilidades relacionadas aos esportes, os estudantes mostrarão a cultura dos países que cada equipe representará, por meio de apresentações artísticas diversas. Haverá a abertura dos jogos com desfile de cada equipe, confecção de bandeiras dos países que cada time representará e, após os jogos, haverá a premiação. Esse evento será coordenado pelos professores de Educação Física e Arte, em articulação com os demais professores da escola. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, em que não haverá competição, propõem-se atividades esportivas em forma de gincana com os estudantes, envolvendo conhecimentos sobre esportes e países, além de jogos, sempre em times mistos.

2ª menção: a fim de tornar a prática da atividade física e o conhecimento do corpo uma rotina não apenas durante momentos isolados, a unidade de ensino aderiu ao PECM da SEEDF e, assim, recebeu autorização para contratação de um professor de Educação Física para atuar exclusivamente com os professores pedagogos regentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3ª menção: a terceira menção ao componente curricular da Educação Física no PPP da escola pesquisada pode ser verificada na Tabela 3.

Tabela 3 - Carga horária dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal						
Curso: Ensino Fundamental – SEGUNDO CICLO - Anos Iniciais						
Modalidade: Regular						
Módulo: 40 semanas						
Turno: Vespertino						
CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL				
		ANOS				
		BIA			BLOCO 2	
		1º	2º	3º	4º	5º
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	X	X	X	X	X
	Educação Física	X	X	X	X	X
	Arte	X	X	X	X	X
	Matemática	X	X	X	X	X
	Ciências Naturais	X	X	X	X	X
	História	X	X	X	X	X
	Geografia	X	X	X	X	X
PARTE DIVERSIFICADA	Ensino Religioso (Ética)	X	X	X	X	X
TOTAL CARGA HORÁRIA SEMANAL (hora-relógio)		25	25	25	25	25
TOTAL ANUAL (hora-relógio)		1000	1000	1000	1000	1000

Fonte: Distrito Federal (2019, p. 72).

4ª menção: a quarta menção ao componente curricular da Educação Física no PPP da escola pesquisada pode ser verificada na Tabela 4.

Tabela 4 - Carga horária dos anos finais do Ensino Fundamental

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal					
Curso: Ensino Fundamental – TERCEIRO CICLO - Anos Finais					
Modalidade: Regular					
Módulo: 40 semanas					
Turno: Matutino					
CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL			
		ANOS			
		6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	5	5	5	5
	Matemática	5	5	5	5
	Geografia	3	3	3	3
	História	3	3	3	3
	Ciências Naturais	4	4	4	4
	Arte	2	2	2	2
	Educação Física	3	3	3	3
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	2
	Projeto Interdisciplinar Leitura	1	1	1	1
	Projeto Interdisciplinar Agroecologia	1	1	1	1
	Projeto Interdisciplinar - Ética (Ensino Religioso)	1	1	1	1
TOTAL CARGA HORÁRIA SEMANAL (módulo-aula)		30	30	30	30
TOTAL CARGA HORÁRIA SEMANAL (hora-relógio)		25	25	25	25
TOTAL SEMESTRAL (hora-relógio)		500	500	500	500
TOTAL ANUAL (hora-relógio)		1000	1000	1000	1000

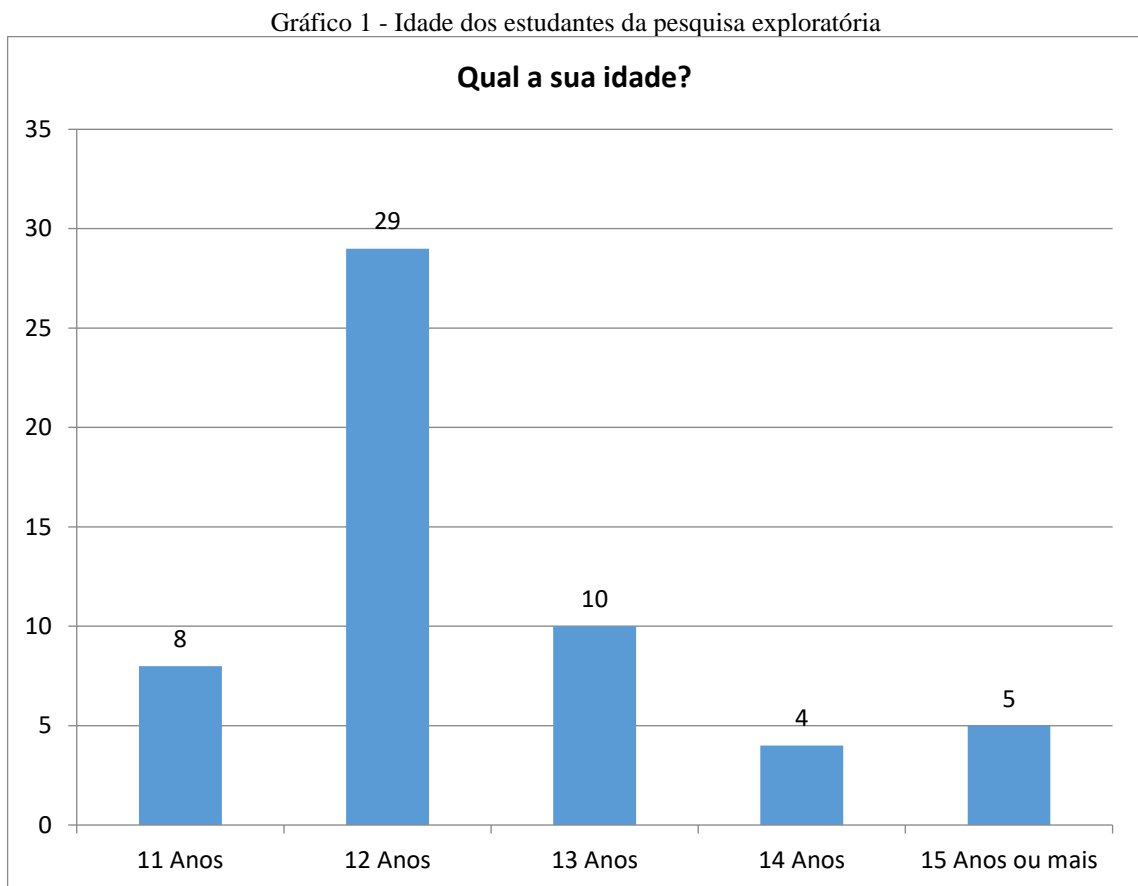
Fonte: Distrito Federal (2019, p. 73-74).

5ª menção: No início de cada ano letivo, é realizado um procedimento de distribuição de carga horária e escolha de turmas por cada professor regente na escola. No início de 2019, a escola ainda não tinha professor de Educação Física para os anos iniciais do Ensino Fundamental, já para os anos finais, a carga horária ficou distribuída da seguinte forma: Educação Física - Ensino Fundamental (6ºA, 6ºB, 7ºA, 7ºB, 7ºC, 8ºA, 8ºB e 9ºA) e Educação Infantil (2º Período - PECM) – Total de 26 (vinte e seis) aulas para o professor Hadamo Fernandes de Souza.

Quanto ao processo de formação continuada, observamos que o atual professor de Educação Física da escola, com a carga horária de 40 horas semanais, preocupa-se com atualização constante de suas práticas pedagógicas, possuindo 2 (duas) graduações (Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Educação Física) e 3 (três) especializações (Docência do Ensino Superior, Gestão Escolar e Educação Física Escolar), entre outros cursos de formação complementar. O professor também é estudante do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) no polo da Universidade de Brasília (UnB).

2.3 Os estudantes participantes

Nas perguntas iniciais do questionário da pesquisa exploratória iniciada em dezembro de 2018 tivemos como objetivo a caracterização dos estudantes, procurando conhecer informações básicas como idade, gênero e a conciliação do estudo com atividades profissionais.

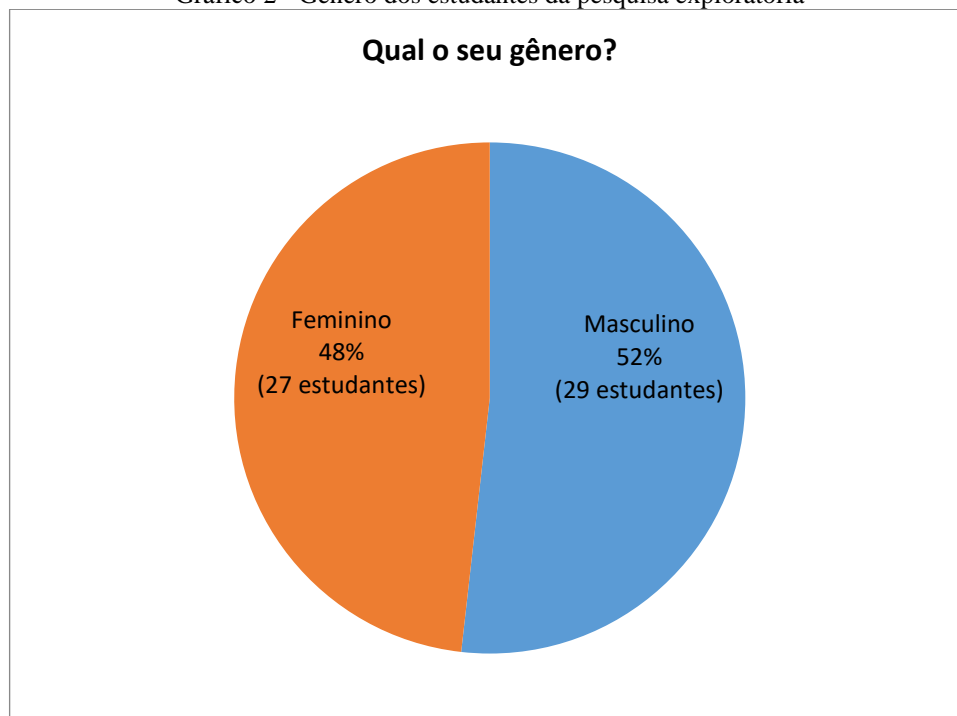


Fonte: Elaborado pelo autor.

A *priori*, é importante destacarmos que 19 (dezenove) participantes do estudo, ou seja, 33% encontravam-se na faixa etária de 13 (treze) anos ou mais, sendo essa informação relevante, pois demonstra que praticamente um terço dos estudantes estava com defasagem idade-ano, uma vez que os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental deveriam ter no máximo 12 (doze) anos de idade completos.

Em relação ao gênero dos participantes do estudo, verificamos que existe uma divisão quase que uniforme.

Gráfico 2 - Gênero dos estudantes da pesquisa exploratória

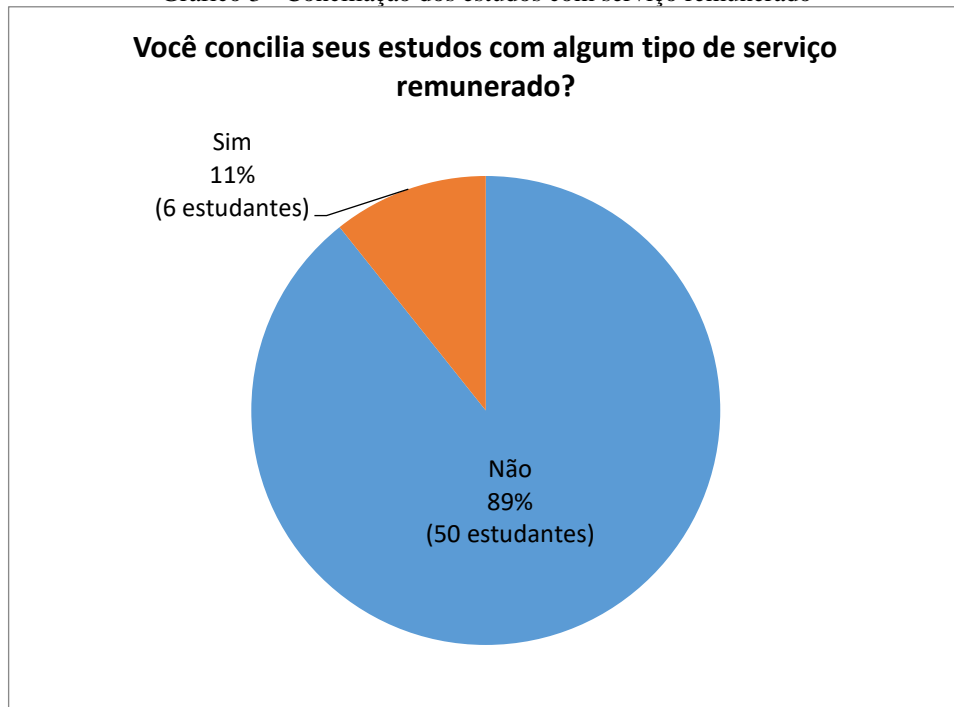


Fonte: Elaborado pelo autor.

Identificamos 29 (vinte e nove) meninos e 27 (vinte e sete) meninas. Essa informação é relevante, pois poderemos, no momento dos resultados e discussões, verificar se existe alguma concentração dos casos de indisciplina em algum gênero de forma específica.

Os participantes da pesquisa são residentes da zona rural da cidade de Planaltina-DF, sendo assim, mesmo se tratando de crianças e adolescentes, identificamos que muitos conciliam os estudos com atividades profissionais.

Gráfico 3 - Conciliação dos estudos com serviço remunerado

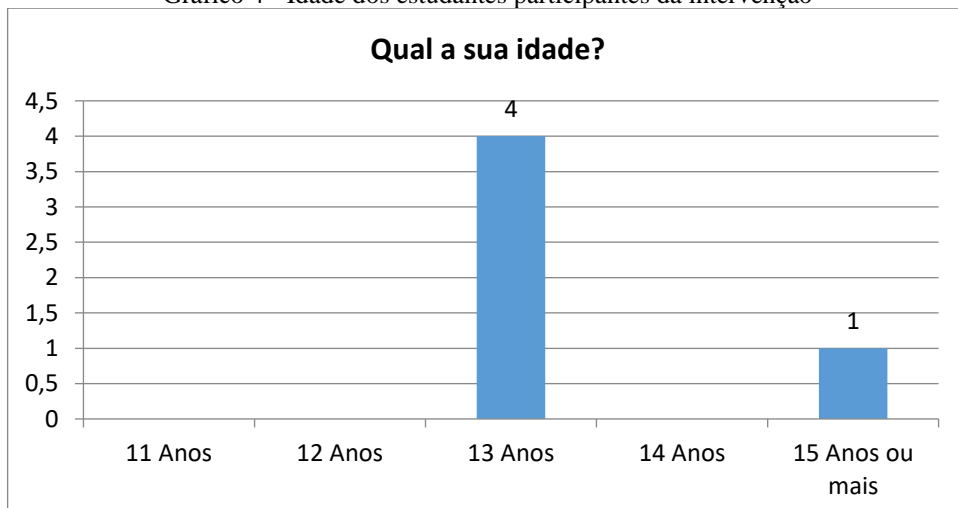


Fonte: Elaborado pelo autor.

Esse fator pode, em parte, influenciar a percepção e o interesse dos estudantes pelas aulas de Educação Física, e pela escola de forma geral. O Gráfico 3 apontou que 11% dos estudantes desempenham afazeres profissionais no contraturno de estudo.

Para a pesquisa-ação, realizada entre os dias 29 de julho de 2019 e 04 de outubro de 2019, tivemos como participantes somente 5 (cinco) estudantes, momento em que outro questionário foi aplicado, indagando sobre idade, gênero e ano de estudo.

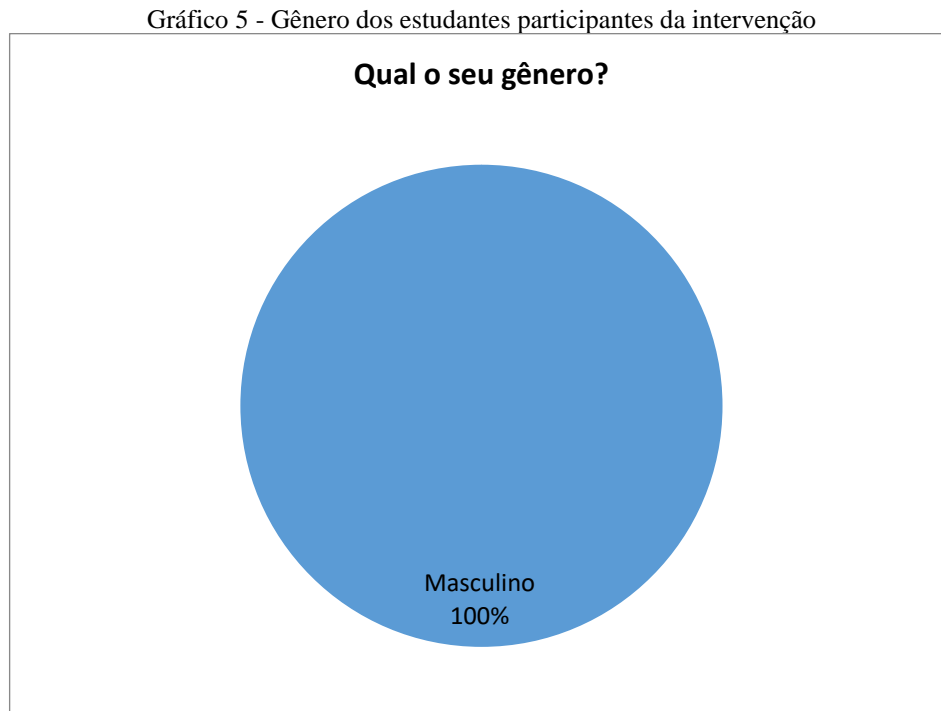
Gráfico 4 - Idade dos estudantes participantes da intervenção



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos 5 (cinco) estudantes selecionados para a intervenção, 4 (quatro) tinham 13 anos e 1 (um), 15 anos ou mais, conforme podemos observar no Gráfico 4.

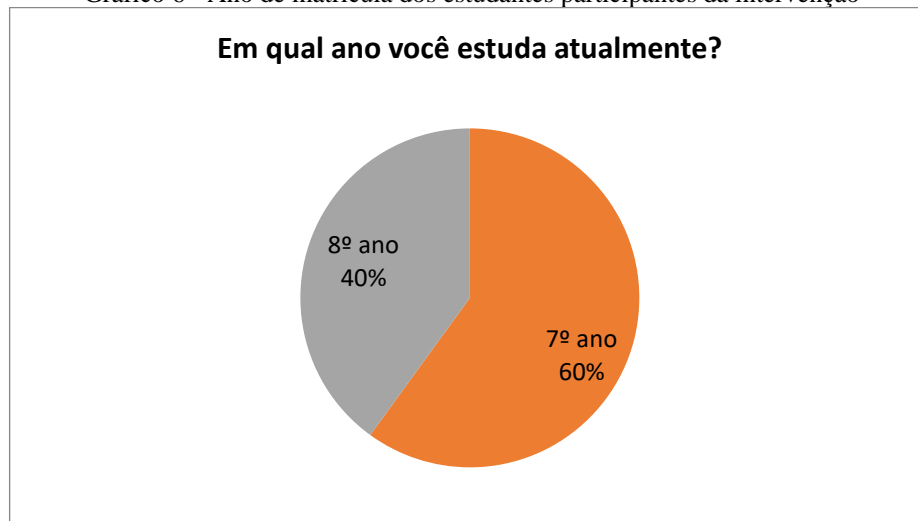
Verifica-se que todos os estudantes participantes da intervenção são do gênero masculino, conforme apresentado no Gráfico 5.



Ao analisarmos os casos de indisciplina na escola alvo da intervenção, observamos uma prevalência do gênero masculino nas ocorrências. Segundo Moreira e Santos (2002), há vários debates sobre a maneira como os professores reagem a situações de indisciplina, sendo evidenciadas formas de tratamentos diferenciadas para meninos e meninas. Constantemente, durante as formações iniciais dos docentes, sempre são enfatizadas as formas de tratamento aos estudantes, defendendo-se que, independentemente do gênero, todos devem receber tratamento isonômico, sendo isto considerado uma questão de ética profissional.

Ademais, posteriormente, procuramos saber em qual ano os estudantes estavam matriculados.

Gráfico 6 - Ano de matrícula dos estudantes participantes da intervenção



Fonte: Elaborado pelo autor.

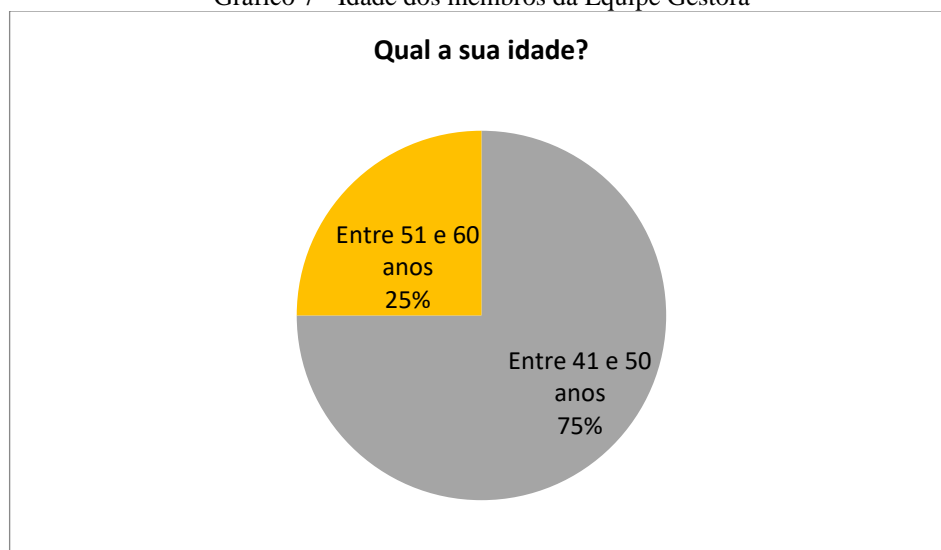
O Gráfico 6 demonstrou que 40% (2 estudantes) estão frequentando o 8º ano do Ensino Fundamental e 60% (3 estudantes) estão matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental.

2.4 Os membros da Equipe Gestora

Nas perguntas iniciais do questionário aplicado aos membros da Equipe Gestora tivemos como objetivo a caracterização dos profissionais, procurando conhecer informações básicas como idade, gênero e o tempo que atuavam no magistério.

O primeiro questionamento realizado aos membros da Equipe Gestora foi relacionado a idade de cada integrante.

Gráfico 7 - Idade dos membros da Equipe Gestora

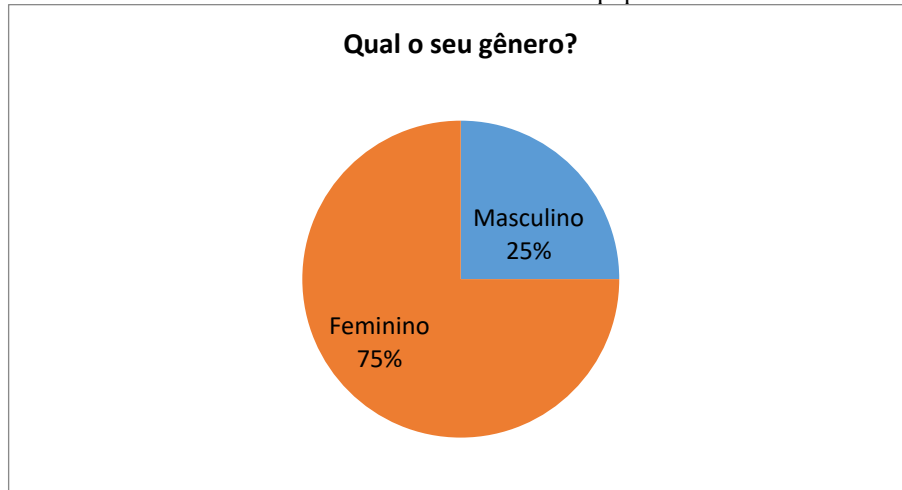


Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos 4 (quatro) participantes da Equipe Gestora, 1 (um) possuía mais de 50 anos e 3 (três) estavam na faixa etária entre 41 e 50 anos, conforme Gráfico 7.

O segundo questionamento foi relacionado ao gênero dos participantes membros da Equipe Gestora.

Gráfico 8 - Gênero dos membros da Equipe Gestora

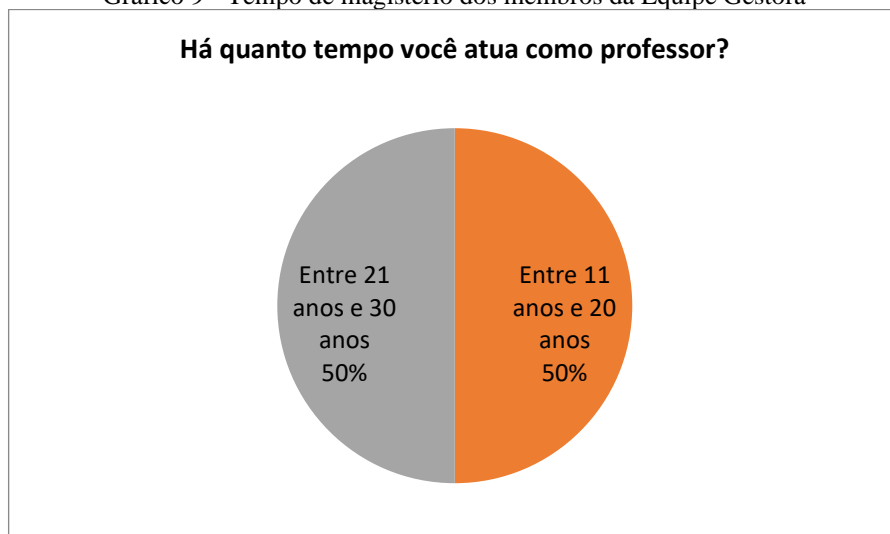


Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados produzidos evidenciaram apenas 1 (um) participante do gênero masculino e 3 (três) participantes do gênero feminino.

Buscando identificar a experiência de cada integrante da Equipe Gestora, foi questionado o tempo de experiência de cada um no magistério da Educação Básica.

Gráfico 9 - Tempo de magistério dos membros da Equipe Gestora



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os resultados demonstraram que 2 (dois) integrantes tinham entre 11 e 20 anos de experiência e 2 (dois) integrantes entre 21 e 30 anos de magistério.

2.5 Estratégias e escolhas metodológicas

Antes de nos arriscarmos a propor um enfrentamento para os casos de indisciplina na escola, ousamos realizar uma pesquisa exploratória com a intenção de confirmar nossas questões de estudo. De uma coisa tínhamos certeza, muitos estudantes não estavam presentes em sala para nossas aulas, no entanto, não conhecíamos as causas para essas ausências. Foi assim que nos aventuramos a investigar essa problemática, sendo que os resultados encontrados serão apresentados em capítulo específico. Entretanto, é importante ressaltar que essa informação foi crucial nos caminhos a serem desenvolvidos nas etapas posteriores do estudo. Os obstáculos apresentados nesses momentos iniciais foram sendo gradativamente superados, todavia, inesperadamente, outras limitações foram se apresentando.

A priori, a pesquisa exploratória era nosso único objetivo, no entanto, com o desenrolar das atividades, fomos desafiados a enfrentar nosso contexto e, assim, responder ao problema apresentado: como os estudantes compreendem sua exclusão das aulas de Educação Física como castigo pela indisciplina? Para isso, poderíamos simplesmente optar pelo caminho mais tranquilo, contudo não é esse o perfil de professor-pesquisador que tanto defendemos, é necessário avançarmos para águas mais profundas. Nesse sentido, Demo (2006, p. 84) enfatiza que

[a] primeira preocupação é repensar o ‘professor’ e na verdade ‘recriá-lo’. De mero ‘ensinador’ – instrutor no sentido mais barato – deve passar a ‘mestre’. Para tanto, é essencial recuperar a atitude de pesquisa, assumindo-a como conduta estrutural, a começar pelo reconhecimento de que sem ela não há como ser professor em sentido pleno.

Na fase exploratória, o instrumento utilizado foi um questionário com questões abertas e fechadas desenvolvido por nós especificamente para a produção de dados. Um pré-teste do questionário, em sua versão preliminar, foi aplicado a estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, turma imediatamente anterior ao público alvo, visando aumentar a eficiência e eficácia da pesquisa. Segundo Severino (2007, p. 125), um questionário pode ser definido como um

[c]onjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a

opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal. De modo geral, o questionário deve ser previamente testado (pré-teste), mediante sua aplicação a um grupo pequeno, antes de sua aplicação ao conjunto dos sujeitos a que se destina, o que permite ao pesquisador avaliar e, se for o caso, revisá-lo e ajustá-lo.

O questionário foi composto por 18 questões, em que, na sua maioria, os estudantes tiveram de justificar suas opções. As questões de 01 a 04 tinham como objetivo a caracterização dos estudantes, procurando conhecer informações básicas como idade, gênero, ano de estudo e a conciliação dos estudos com serviços remunerados. As questões de 05 a 08 tiveram como intenção identificar a relação do estudante com o componente curricular de Educação Física, com o professor e com os demais colegas de turma. Já as questões 09 e 10 identificaram a visão dos estudantes relacionada às suas disciplinas preferidas e àquelas que julgam ser mais importantes para sua vida pessoal e profissional. Nas questões de 11 a 18, enfocamos especialmente os objetivos gerais e específicos do nosso estudo, compreendendo as percepções dos estudantes que já foram excluídos das aulas de Educação Física.

Posteriormente, objetivando uma intervenção na problemática identificada, foi realizada uma pesquisa-ação. Severino (2007) define este tipo de pesquisa da seguinte forma:

[a] pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (p. 120).

Além disso, esse tipo de pesquisa constitui em uma alternativa interessante para os professores conduzirem suas pesquisas no interior das escolas. Nesse sentido, Thiollent (1998) destaca que a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social, empírica e com estreita relação com uma ação ou com uma resolução de um problema, em que participantes e pesquisadores estão envolvidos de forma participativa e cooperativa.

Segundo Thiollent (1998), estes são os principais aspectos da pesquisa-ação:

- 1) Grande e visível interação entre sujeitos e pesquisadores na situação problema;
- 2) Após a interação, definição da ordem de prioridade dos problemas tratados;
- 3) O objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social;

4) O objetivo da pesquisa-ação é uma tentativa de resolução ou pelo menos de esclarecimento dos problemas da situação observada;

5) Existência de um acompanhamento das ações e das decisões de todos os envolvidos;

6) Objetiva-se o aumento do conhecimento dos pesquisadores e dos sujeitos envolvidos.

Dessa forma, entendemos que o contexto escolar é bastante complexo e que os estudos internos necessitam estar aptos a captar todas as nuances envolvidas. A atitude do pesquisador deverá ser de escutar e tentar elucidar os posicionamentos, sendo assim “[...] pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação de situação” (THIOLLENT, 1998, p. 17).

Nesse contexto, no caso específico da Educação Física escolar, também corroboramos com a ideia de que a pesquisa-ação constitui a melhor opção para se tentar elucidar, e posteriormente, experimentar alguma proposta. Compartilhando desse pensamento, Betti (2009, p. 221) defende:

[c]onsidero a pesquisa-ação a melhor alternativa para articular o projeto de Educação Física Escolar (apropriação crítica da cultura corporal de movimento) com a meta da ciência (produzir conhecimento no confronto com o mundo). A pesquisa-ação ainda apresenta a vantagem de romper com as tradicionais relações de poder pesquisador-pesquisado, minimizando o risco ‘tecnocrático’, o autoritarismo do discurso científico que se pretende superior aos outros saberes/conhecimentos. Na pesquisa-ação, o diálogo permanente com a realidade da qual se originou o projeto – a prática pedagógica e seus atores – reduz este risco de ‘abuso do saber’ por parte dos pesquisadores, em geral professores universitários dos quais se esperam ‘soluções’.

Como instrumento para a realização desta pesquisa-ação, utilizamos primeiramente como técnica a formação de grupos focais. Segundo Powell e Single (1996, p. 449), um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”.

Atualmente, os grupos focais vêm sendo amplamente utilizados nas abordagens qualitativas para investigações sociais e humanas. Para intervir na problemática abordada, entendemos que a técnica do grupo focal se adequou perfeitamente. Sobre isso Gatti (2005, p. 9) menciona: “[a] ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam”.

Ainda nesse sentido, Morgan e Krueger (1993) *apud* Gatti (2005, p. 9) complementam: “a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo,

conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos”.

Com a utilização dos grupos focais, objetivamos compreender a interação entre os estudantes ao serem motivados a participarem de uma forma diferenciada na organização dos “X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)”. Com essa técnica, conseguimos verificar práticas cotidianas, ações, atitudes e comportamentos relevantes para a compreensão global. Como complemento aos grupos focais, conforme defendido por Gatti (2005), optamos por também aplicar um questionário individual para cada estudante e para os membros da Equipe Gestora.

A abordagem que utilizamos foi a qualitativa, em que o ambiente natural é fonte direta de produção de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados. E, para finalizar, adotamos a triangulação dos dados, que, conforme Prodanov e Freitas (2013), é um processo de comparação de dados oriundos de diferentes fontes no intuito de tornar mais convincentes e precisas as informações obtidas. Nesse sentido, realizamos a tabulação dos dados, análise e confrontação das informações adquiridas com o referencial teórico.

2.6 O campo de pesquisa: planejamento e execução das ações pedagógicas

Esta pesquisa está vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília (UnB) em 10 de junho de 2019, sob o nº CAAE: 15374119.1.0000.0030, cujo parecer aprovado nº 3.735.301 é datado de 29 de novembro de 2019.

Na fase exploratória deste estudo a escola totalizava 69 estudantes regularmente matriculados nos 6º anos A, B e C do Ensino Fundamental no turno matutino em dezembro de 2018.

O pesquisador responsável pelo estudo é também o professor regente da disciplina de Educação Física das turmas participantes da pesquisa. Por se tratar de um programa de mestrado profissional em rede, foi exigido que o estudo fosse realizado na realidade profissional do mestrando. Objetivando não gerar nenhuma vulnerabilidade aos estudantes, o convite para a participação, esclarecimentos, aplicações de questionários e demais encaminhamentos da pesquisa foram realizados em sua totalidade pelo Coordenador Pedagógico. Assim, o professor regente somente teve contato com os estudantes no momento da intervenção.

Os critérios de inclusão foram: assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelo representante legal ou pelo participante da pesquisa maior de idade.

Os critérios de exclusão foram: recusa em participação na pesquisa pelo estudante e a não assinatura do TCLE pelo representante legal ou pelo participante da pesquisa maior de idade.

A proposição do estudo baseado em pedagogias críticas (SOARES, *et al.*, 1992) foi aceita por todos os envolvidos no projeto, tendo em vista as necessidades dos estudantes em lutarem pela redução das desigualdades sociais vivenciadas em seus cotidianos. Por consequência, a escolha por turmas do 6º ano se justificou pelos seguintes motivos:

- 1) Trata-se do ano com maior quantidade de matrículas na instituição;
- 2) O 6º ano é o momento em que os estudantes passam a interagir com professores especialistas dos diferentes componentes curriculares e essa nova disposição das aulas traz consigo diversos desafios para a rotina de estudos e riscos de fragmentação dos conhecimentos;
- 3) Há possibilidade de se identificar se os estudantes recém-chegados a escola já tinham vivenciado a exclusão das aulas de Educação Física devido a comportamentos indisciplinados nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- 4) Trata-se do primeiro contato dos estudantes com o componente curricular de Educação Física, disciplina até então desconhecida pela grande maioria dos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, pois em poucos estados da federação brasileira existe a obrigatoriedade de um professor especialista em Educação Física para essa etapa da Educação Básica;
- 5) As turmas dos 6º anos são as turmas em que costumávamos perceber a maior falta de estudantes nas nossas intervenções por estarem de castigo na direção.

Nossas intenções em relação ao projeto interventivo foram organizadas no pré-projeto de pesquisa, que contou com as colaborações e ajustes de professores da Educação Física escolar durante o processo de qualificação. Somente a partir desse momento foi que nos sentimos confiantes para arriscarmos em nosso espaço de estudo: a escola.

A produção de dados foi iniciada em 11 de dezembro de 2018 pelo Coordenador Pedagógico que previamente foi treinado pelo pesquisador. Primeiramente, o Coordenador Pedagógico realizou uma explicação sobre o objetivo da pesquisa, bem como sua temática, solicitando a participação dos estudantes. Como os estudantes-participantes eram menores de idade, lhes foi entregue o TCLE para que fossem assinados pelos seus respectivos representantes legais, com o compromisso de trazer preenchido no dia seguinte. Os estudantes que concordaram em participar da pesquisa e trouxeram o Termo assinado, receberam os questionários para que respondessem em suas casas, e, posteriormente, fizessem a devolução

na coordenação da escola. Do total de 69 estudantes matriculados, somente 56 questionários foram validados.

Em 15 de fevereiro de 2019, realizamos uma reunião com a Equipe Gestora para apresentação e solicitação de anuência a proposta de intervenção. Nessa ocasião, a Equipe Gestora foi informada sobre os dados iniciais da pesquisa exploratória realizada em dezembro de 2018, em que demonstramos a importância da busca por alternativas para o enfrentamento da indisciplina na escola, sempre colocando o componente de Educação Física como partícipe desse processo, e deixando claro o descumprimento da LDBEN nº 9394/96 ao se optar por excluir os estudantes das aulas de Educação Física como castigo pela indisciplina, conforme podemos verificar na Fotografia 6.

Fotografia 6 - Estudantes de castigo na direção



Fonte: Acervo do autor

A Equipe Gestora concordou prontamente com a proposta de intervenção, e o membro dessa equipe, que anteriormente era responsável pela aplicação dos castigos, teve sua atividade alterada: ao invés de aplicar imediatamente a punição, ele passou apenas a registrar todas as ocorrências indisciplinadas.

Em 28 de junho de 2019, realizamos nova reunião com a Equipe Gestora. Nesse momento, foram indicados os 5 (cinco) estudantes que apresentaram a maior quantidade de casos de indisciplina até a data do ano letivo. É importante salientarmos que, em princípio, intentávamos propor uma intervenção com um número maior de estudantes, entretanto, após

uma análise detalhada das condições objetivas de trabalho e de oportunas contribuições da orientação, consolidamos a intervenção em apenas 5 (cinco) estudantes.

Os estudantes apresentavam os seguintes históricos registrados no livro de ocorrências disciplinares da instituição educacional referente ao primeiro semestre de 2019:

O estudante DVSS apresentou apenas uma ocorrência disciplinar aplicada pela Coordenação Pedagógica por estar fora da sala de aula em 26 de junho de 2019.

O estudante RPB apresentou várias ocorrências, entre elas podemos destacar: 01 de março de 2019 (Disciplina: Arte - não fez a tarefa de casa); 12 de março de 2019 (Disciplina: Matemática - brincadeira e não cumprimento de regras); 21 de março de 2019 (Disciplina: Ciências – puxou a bermuda do colega dentro da sala de aula); 17 de abril de 2019 (Provão – “colou” na prova multidisciplinar); 31 de maio de 2019 (Disciplina: Ciências – atrapalhou a prova); 05 de junho de 2019 (Disciplina: Ciências – jogou papel); 07 de junho de 2019 (Disciplina: Ciências – foi pego fora da sala de aula); 25 de junho de 2019 (Coordenação Pedagógica – rasgou a mochila do colega DVSS); 26 de junho de 2019 (Coordenação Pedagógica – foi pego fora da sala de aula).

O estudante TFSB apresentou três ocorrências, são elas: em 27 de março 2019 (Disciplina: Geografia – desrespeitou a professora de Geografia); em 07 de junho de 2019 (Disciplina: Ciências – foi pego fora da sala de aula); 26 de junho de 2019 (Coordenação Pedagógica – foi pego fora da sala de aula);

Já o estudante PHAL apresentou o registro de três ocorrências, são elas: em 27 de março de 2019 (Disciplina: Arte – outros, não detalhado pela professora aplicadora do registro); em 10 de junho de 2019 (Disciplina: Ciências – foi pego brincando em sala); em 12 de junho de 2019 (Disciplina: Arte – não fez a tarefa de casa).

Por fim, o estudante PGFSD apresentou duas ocorrências, são elas: em 29 de maio de 2019 (Disciplina: Arte – não fez atividade de sala de aula); 02 de abril de 2019 (Coordenação Pedagógica – não fez as tarefas de casa; desrespeitou os professores; não realiza as atividades de sala de aula; não traz o material necessário, como livros, cadernos, lápis, etc.).

Questionamos ao membro da Equipe Gestora o caso do estudante DVSS, que apresentou apenas um registro em praticamente todo o primeiro semestre. O membro da Equipe Gestora informou que “mesmo não possuindo muitos registros”, esse estudante “atrapalha bastante o rendimento da turma”, e por isso, mereceria estar entre os mais indisciplinados.

Em 05 de julho de 2019, em conjunto com a Equipe Gestora, realizamos uma reunião com todos os 5 (cinco) estudantes indicados que, em princípio, em anos anteriores, seriam excluídos das aulas de Educação Física. Nesse momento, fizemos um convite a todos os

estudantes para participarem da pesquisa-ação proposta pela escola, e enfatizamos que possuiriam responsabilidades diferenciadas na organização dos “X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)”.

Além disso, informamos que a participação no referido projeto seria voluntária, e que os estudantes que não aderissem à pesquisa-ação não seriam castigados, e também não sofreriam qualquer tipo de retaliação. Surpreendentemente, todos os estudantes, sinalizaram positivamente com a proposta, e a partir de então passaram a ser orientados na elaboração e execução do projeto interventivo na escola sob a ótica de alguns elementos abordados pelo modelo de ensino *Sport Education* (SE).

Assim, foram entregues aos membros da Equipe Organizadora e à Equipe Gestora o TCLE para serem assinados - no caso dos estudantes menores, o documento seria assinado pelos representantes legais.

A Fotografia 7 mostra a Equipe Organizadora dos jogos composta pelos 5 (cinco) estudantes com maior quantidade de casos de indisciplina no primeiro semestre de 2019.

Fotografia 7 - Equipe Organizadora



Fonte: Acervo do autor.

Segundo Graça e Mesquita (2007, p. 410), o modelo de ensino *Sport Education* tem por objetivo a “[...] competência desportiva, o da literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto, sendo o seu propósito formar a pessoa desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta”, que possa alcançar, assim, uma vivência corporal autêntica.

Com o propósito de proporcionar a vivência autêntica, aplicamos o modelo de ensino *Sport Education* que tem seis características principais: a época esportiva, a filiação, a competição formal, o registro estatístico, a festividade e o evento culminante (SIEDENTOP, 1994).

Em princípio, na época desportiva, também conhecida como a unidade didática, sistematizamos durante o 3º bimestre de 2019 (de 29 de julho de 2019 a 04 de outubro de 2019) o conteúdo de Futsal, conforme previsto no Currículo em Movimento da SEEDF. A opção por esse conteúdo ocorreu devido ao Futsal ser o conteúdo predominante nos jogos internos, uma vez que o evento dos Jogos já consta na proposta pedagógica da escola com ocorrência semestral. Outro fator que justificou a escolha pelo Futsal foi o fato de tratar-se da modalidade esportiva preferida dos estudantes, o que fez com que pudéssemos contar com a participação efetiva de mais de 50% dos estudantes matriculados na instituição de ensino.

Fotografia 8 - 6º “A” masculino – época desportiva



Fonte: Acervo do autor.

Analogamente, na filiação, possibilitamos ao estudante o reconhecimento de sua importância na realização do referido projeto, logo, é na filiação que ocorre a organização das equipes. Em eventos anteriores, a organização das equipes ficava exclusivamente sob a responsabilidade do professor de Educação Física, no entanto, a partir desta intervenção, os estudantes selecionados (Equipe Organizadora), foram os responsáveis por montar as equipes com todos os estudantes da escola que tiveram interesse em participar dos “X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)”, e também por escolher as cores e os modelos de uniforme de cada equipe.

Anteriormente, determinamos alguns requisitos necessários, como a obrigatoriedade da participação de todos os estudantes interessados e a necessidade de formação de equipes com o máximo de equilíbrio possível.

Fotografia 9 - 7º “A” feminino – filiação



Fonte: Acervo do autor.

Na competição formal, buscamos proporcionar a prática autêntica do Futsal em suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, rompendo assim com algumas formas tradicionais de tratamento dos esportes, no caso específico, do Futsal na escola. Logo, a Equipe Organizadora procurou enfatizar situações igualitárias de disputa, sempre proporcionando a inclusão de todos os estudantes. Os estudantes membros da Equipe Organizadora participaram dos “X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)” em equipes distintas, o que proporcionou grande legitimidade à Equipe Organizadora, pois contava com integrantes de várias equipes. É comum em eventos dessa natureza os estudantes reclamarem que a organização beneficiou uma determinada equipe, todavia, no caso desta intervenção, esses argumentos foram eliminados, pois várias equipes participantes possuíram algum membro na organização dos jogos.

Fotografia 10 - 7º “B” masculino – competição formal



Fonte: Acervo do autor.

Da mesma forma, no registro estatístico, os estudantes realizaram todo o levantamento de informações e divulgação. A Equipe Organizadora convidou todos os capitães das equipes para a elaboração das tabelas de disputa, conforme apresentado na Tabela 5. O sorteio foi realizado com a presença de todos, de forma bem democrática e transparente. No dia anterior ao evento, a Equipe Organizadora compareceu em todas as salas para convidar formalmente os demais colegas da escola, e posteriormente, ficaram responsáveis por tabular e divulgar os resultados do evento nos murais e no *blog* da instituição de ensino.

Tabela 5 - Confrontos de disputa - registro estatístico
“X JOGOS INTERNOS DO RIO PRETO (JIRP)”
QUINTA-FEIRA (26/09/2019)

08:00	SOLENIDADE DE ABERTURA				
08:30	JOGO 01	FEM	6º A	X	8º B
08:50	JOGO 02	FEM	9º A	X	7º B
09:10	JOGO 03	FEM	7º C	X	7º A
09:30	JOGO 04	MAS-G	8º B - 1	X	7º A – G
09:50	JOGO 05	MAS-G	8º A - 2	X	8º B – 2
10:10	JOGO 06	MAS-G	7º B - G	X	8º A – 1
10:30	JOGO 07	MAS-P	6º B - 1	X	7º C – 2
10:50	JOGO 08	MAS-P	6º A - 1	X	7º A – 1
11:10	JOGO 09	MAS-P	6º A - 2	X	7º C – 1
11:30	JOGO 10	MAS-P	6º B - 2	X	7º B – 1
11:50	JOGO 11	MAS-G	9º A - 1	X	Melhor perdedor dos jogos 04, 05 e 06
12:10	ALMOÇO				

SEXTA-FEIRA (27/09/2019)

08:00			Seleção dos Professores e Motoristas	X	Equipe de organização do “X JIRP”
08:30	JOGO 12	SEM F	Vencedor do jogo 01	X	Vencedor do jogo 02
08:50	JOGO 13	SEM F	Vencedor do jogo 03	X	Melhor Perdedor dos jogos 01, 02 e 03
09:10	JOGO 14	SEM M P	Vencedor do jogo 07	X	Vencedor do jogo 08
09:30	JOGO 15	SEM M P	Vencedor do jogo 09	X	Vencedor do jogo 10
09:50	JOGO 16	SEM M G	Vencedor do jogo 04	X	Vencedor do jogo 06
10:10	JOGO 17	SEM M G	Vencedor do jogo 05	X	Vencedor do jogo 11
10:30	JOGO 18	FINAL F	Vencedor do jogo 12	X	Vencedor do jogo 13
10:50	JOGO 19	FINAL P	Vencedor do jogo 14	X	Vencedor do jogo 15
11:10	JOGO 20	FINAL G	Vencedor do jogo 16	X	Vencedor do jogo 17
11:30	SOLENIIDADE DE PREMIAÇÃO				
12:10	ALMOÇO				

Fonte: Equipe Organizadora e capitães das equipes.

Na festividade, os estudantes procuraram sempre buscar um ambiente de confraternização e alegria na realização de todas as etapas anteriores. É importante lembrarmos que os estudantes participantes da Equipe Organizadora são estudantes reincidentes em casos de indisciplina, e em muitas situações aproveitavam os momentos fora da sala de aula para insistirem nessas práticas, entretanto, durante a organização do evento, observamos uma postura diferenciada.

Fotografia 11 - 7º “C” feminino – festividade



Fonte: Acervo do autor.

Nesse sentido, quanto ao evento culminante, tivemos a realização dos “X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)” nos dias 26 e 27 de setembro de 2019, realizado na própria quadra poliesportiva da escola, momento em que os estudantes se tornaram protagonistas e compartilharam seus conhecimentos. Foi o fechamento da época esportiva, isto é, o encerramento da unidade didática. Nessa fase, os estudantes, além da participação como estudantes-atletas, organizaram a solenidade de abertura e, também, de premiação, além de desempenharem outras funções de destaque, como técnicos, capitães, divulgadores, anotadores, cronometristas, árbitros e fotógrafos.

A solenidade de abertura contou com a participação de vários integrantes da comunidade escolar (Equipe Gestora, professores, servidores, entre outros) e com apresentação artística das estudantes do 9º ano, com a execução do Hino Nacional, com uma palavra de incentivo da diretora e com o juramento por parte de uma estudante representando todos os demais colegas. Outro detalhe que mereceu destaque na solenidade de abertura foi um jogo realizado entre os professores da escola e os estudantes participantes da Equipe Organizadora.

Os “X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)” distribuiu como premiações, troféus e medalhas para equipes campeãs e vice-campeãs, além de troféus exclusivos para artilheiros. É importante ressaltar que foram realizados 3 (três) torneios: masculino dos pequenos (6º e 7º anos), masculino dos grandes (8º e 9º anos) e feminino. Alguns estudantes, dos 6º e 7º anos com maior porte físico foram remanejados para participarem do evento juntamente com os estudantes dos 8º e 9º anos.

Fotografia 12 - Equipe Organizadora no evento culminante (premiação)



Fonte: Acervo do autor.

Fotografia 13 - Mural com equipes – evento culminante (divulgação)



Fonte: Acervo do autor.

Logo após os “X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)”, no dia 04 de outubro de 2019, realizamos um grupo focal com a participação dos estudantes da Equipe Organizadora e dos membros da Equipe Gestora. A utilização do grupo focal ao final da época desportiva teve como objetivo avaliar o projeto, as percepções dos envolvidos e sua interface com o modelo de ensino *Sport Education*.

Identificamos uma enorme timidez entre os estudantes para externarem seus sentimentos e vivências. Para resolvermos essa situação, buscamos duas alternativas: primeiramente, realizamos o grupo focal sem a participação dos membros da Equipe Gestora e, depois, adotamos a aplicação de questionários.

Fotografia 14 - Grupo Focal realizado com a Equipe Organizadora em 11/10/2019



Fonte: Acervo do autor.

O novo grupo focal foi realizado às 11h30min do dia 11 de outubro de 2019. Para captura do áudio, utilizamos um gravador de voz do telefone Samsung marca J7 Prime sendo que o tempo total de gravação foi de 17min43seg., na sequência, foram entregues os questionários para serem respondidos.

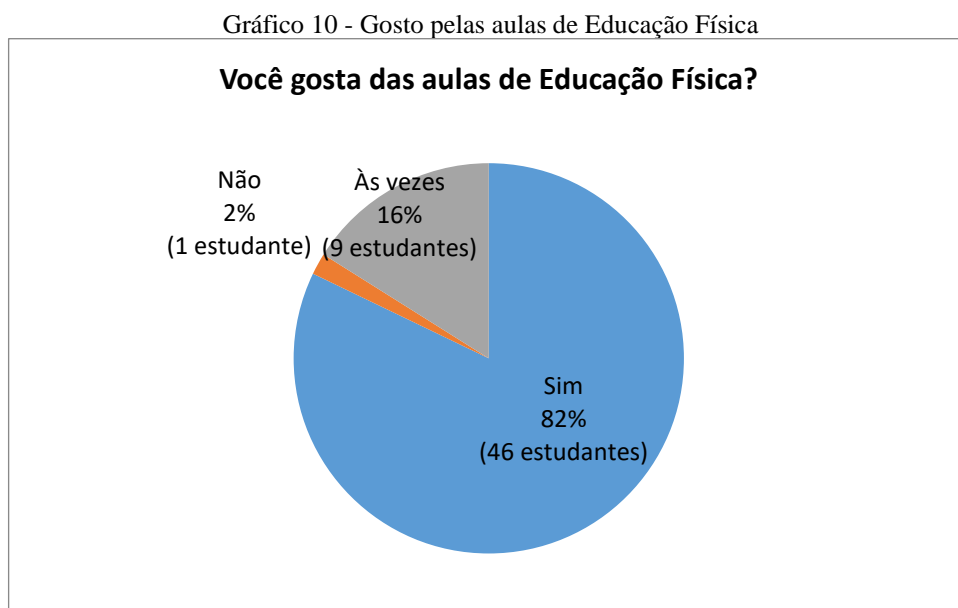
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos dados produzidos, juntamente com uma análise cuidadosa, realizamos uma interpretação com viés pedagógico buscando compreender a percepção dos estudantes de uma escola do campo da rede pública de Planaltina-DF com relação à sua exclusão das aulas de Educação Física por motivos indisciplinados, a fim de se propor uma experiência pedagógica de forma a aprimorar ações no enfrentamento à indisciplina.

Nesse sentido, surgem informações importantes que optamos por subdividir em três unidades de análise: a ratificação da exclusão como castigo, a intervenção na percepção da Equipe Organizadora, e por fim, o enfrentamento na visão da Equipe Gestora.

3.1 A ratificação da exclusão como castigo

Antes de nos arriscarmos a propor um enfrentamento para os casos de indisciplina na escola, ousamos realizar uma pesquisa exploratória com a intenção de responder certos questionamentos prévios. Nas questões iniciais, objetivamos identificar a relação do estudante com o componente curricular de Educação Física, com o professor e com demais colegas de turma.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Dessa forma, identificar o campo de interesse dos estudantes se tornou uma das atribuições importantes da escola. Com efeito, esse fator pode contribuir para compreendermos

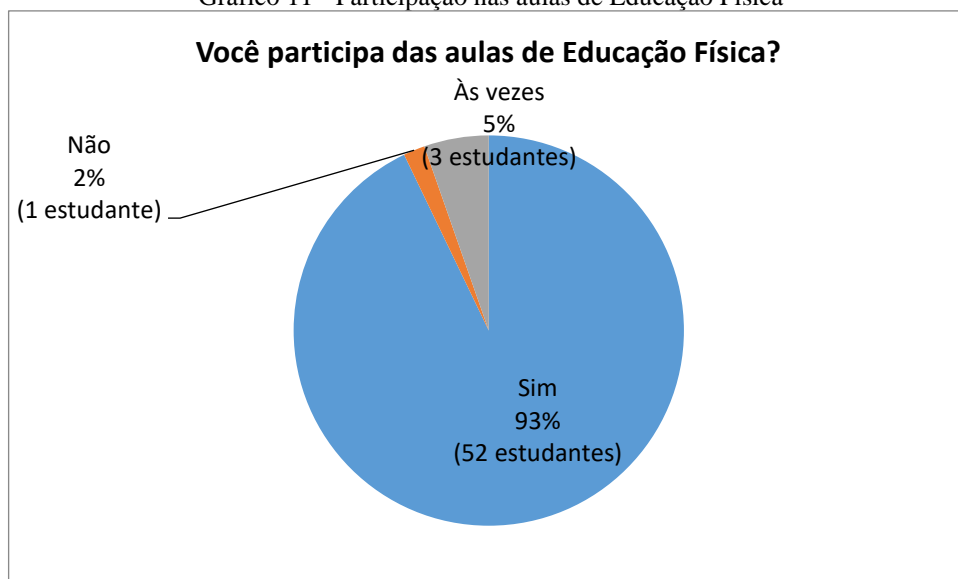
grande parte das problemáticas vivenciadas pela Educação Física escolar. Os dados apresentados no Gráfico 10 demonstraram que 82% dos estudantes gostam das aulas de Educação Física.

De Paula, Paixão e Oliveira (2015) também identificaram que a Educação Física é valorizada pelos estudantes, pois 80% dos estudantes pesquisados pelos autores mencionou gostar desse componente curricular. Por certo, é importante ressaltar o elevado grau de aceitação da disciplina pelos estudantes, percentual dificilmente alcançado por outras disciplinas.

Ademais, ratificando os estudos sobre a importância da Educação Física e como os estudantes gostam das aulas, Almeida *et al.* (2011) mencionam que a Educação Física é o componente curricular que os estudantes gostam de participar, chamando a atenção para o fato das quadras poliesportivas ficarem afastadas das demais salas de aula, observando-se, a cada intervalo de uma aula para outra, estudantes correndo em disparada para participarem das aulas de Educação Física.

Em sequência, questionamos aos estudantes se eles participavam das aulas de Educação Física. Essa pergunta teve como objetivo fazer uma interface entre o gostar das aulas e a participação efetiva nelas, pois é comum encontrarmos nas escolas brasileiras diversas práticas metodológicas que afastam o estudante das aulas, assim, o fato de se gostar das aulas de Educação Física não é uma garantia de participação.

Gráfico 11 - Participação nas aulas de Educação Física



Fonte: Elaborado pelo autor.

No Gráfico 11, identificamos que 93% do público alvo participam efetivamente das aulas, ou seja, 52 dos 56 estudantes, o que demonstra, mais uma vez, a importância da Educação Física no contexto escolar. Essa diferença de 11% entre os que gostam (82%) e os que realmente participam (93%) das aulas de Educação Física evidencia que alguns estudantes participam das aulas de Educação Física, mesmo não possuindo afinidade pela disciplina, essa participação pode ser em parte justificada pelo objetivo de alcance de notas, evitando-se uma futura reprovação no referido componente curricular.

Logo, não podemos desconsiderar a força e o prestígio da Educação Física, em um momento em que muitos professores afirmam o crescente desinteresse dos estudantes pela escola. Sendo assim, a Educação Física consegue conciliar, simultaneamente, o interesse e a participação da grande maioria dos estudantes, e a escola, que desvaloriza esse componente curricular, desperdiça uma oportunidade de se tornar um local em que os estudantes realmente tenham vontade de se fazer presentes.

Não são recentes as afirmações sobre a importância de relacionamentos positivos e construtivos nos espaços de convivência, e na escola não é diferente. Nesse sentido, questionamos aos estudantes sobre seus relacionamentos com o professor de Educação Física, e, também, com os demais colegas de turma nas aulas de Educação Física.

Gráfico 12 - Relacionamento com o professor de Educação Física



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como resultado, para 96% dos participantes da pesquisa, o relacionamento com seu professor foi considerado “Ótimo” ou “Bom”. Esses percentuais merecem destaque, pois relacionamentos positivos podem contribuir significativamente na melhoria do processo de

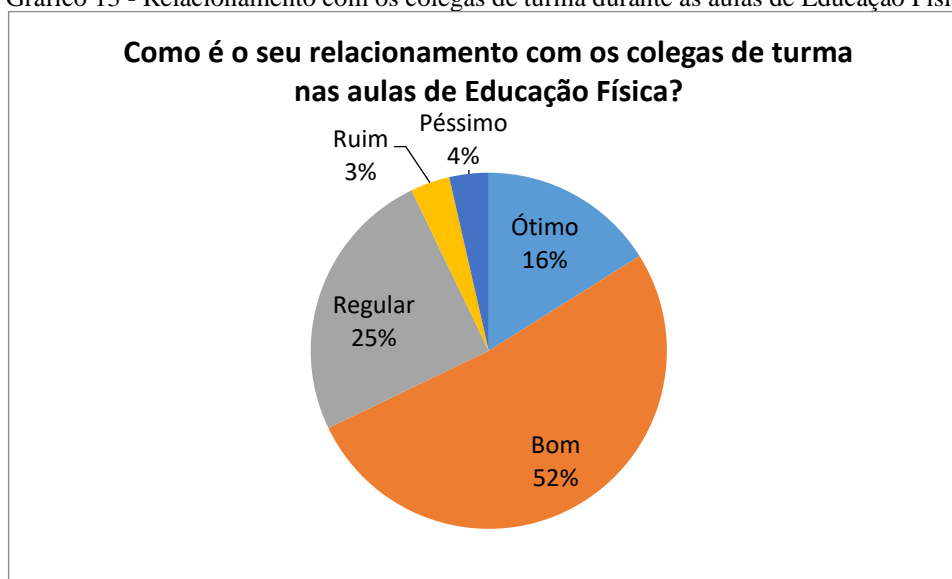
ensino-aprendizagem. Sobre essa questão, alguns relatos merecem destaque: “Ótimo: Porque ele é justo e deixa todos jogarem” (Estudante 1). “Bom: Porque ele é muito bom comigo e deixa as meninas participar das aulas” (Estudante 2). “Regular: Por que eu não quero jogar e o professor manda ir, eu não gosto” (Estudante 3).

Esses depoimentos nos ajudam a compreender este espaço tão complexo das aulas de Educação Física. O Estudante 1 mencionou que o professor deixa todos jogarem, essa atitude que em princípio pode parecer uma concessão docente, pode vir carregada de experiências anteriores dos estudantes de momentos em que o professor não permitia a participação de todos os estudantes nas atividades propostas, selecionando apenas aqueles com maior habilidade, por exemplo. O Estudante 2 abordou um aspecto interessante em relação a questão de gênero na escola, destacando que as aulas de Educação Física foram vivenciadas por todos os estudantes, independentemente se eram meninos ou meninas. Já o Estudante 3 trouxe para o debate um depoimento que pode ser analisado sobre dois vieses. Primeiro, se o professor deixar a participação em suas aulas como algo facultativo, pode acabar entrando em descrédito. Logo, devemos lembrar que a Educação Física é uma disciplina obrigatória da grade curricular. Em segundo lugar, o relato do estudante pode dar a entender que o professor assume uma postura autoritária, aquele que obriga seus estudantes a participarem das aulas, não oportunizando um momento para debates e justificativas para as recusas nas participações.

De acordo com González (2008), muita coisa diferente se faz no tempo-espaço que, nas grades horárias das escolas, é denominado de Educação Física. É comum encontrarmos docentes com “práticas tradicionais”, atuações centradas no ensino dos esportes e com metodologias que não mais encontram sustentação no campo acadêmico, contudo, ainda presentes nos pátios escolares dos mais diversos cantos do País. Simultaneamente, observamos também professores com “abandono do trabalho docente”, que não apresentam grandes pretensões em suas práticas, talvez seus maiores objetivos sejam o de ocupar seus estudantes com alguma atividade. Já os professores com “práticas inovadoras”, que se empenham em ensinar conteúdos pautados pelos parâmetros de um componente curricular, ainda são minoria e encontram grandes desafios em suas instituições de trabalho.

Em referência ao relacionamento com os colegas de turma durante as aulas de Educação Física, podemos observar o Gráfico 13.

Gráfico 13 - Relacionamento com os colegas de turma durante as aulas de Educação Física



Fonte: Elaborado pelo autor.

Identificamos que 68% dos participantes consideram seu relacionamento “Ótimo” ou “Bom”. Destaca-se que 7% dos estudantes consideram que possuem um relacionamento “Péssimo” ou “Ruim” com os demais colegas de turma, justificando uma melhor análise que favoreça a compreensão de tais posicionamentos. Com esta intenção, alguns relatos merecem destaque: “Bom: Porque a gente se diverte” (Estudante 1). “Regular: Porque às vezes eles fazem bulím” (Estudante 2). “Ruim: Porque nem todos sabem conversar direito” (Estudante 3).

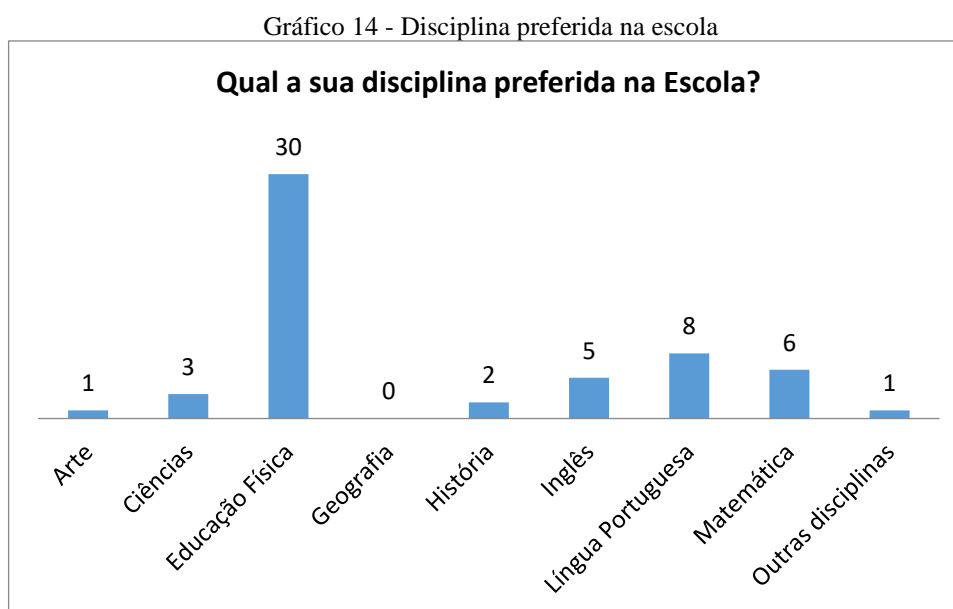
O relato do Estudante 1 pode dar impressão de que a Educação Física seja uma disciplina descompromissada e sem objetivos, pois alegou que o relacionamento é bom porque se diverte durante as aulas. De maneira semelhante, Barbosa (2001) já mencionava que a Educação Física era percebida como meros momentos recreacionais ou de divertimento, em que o estudante fica livre para fazer o que bem entender. Sobre esse aspecto, entendemos ser possível que as aulas de Educação Física proporcionem diversão, alegria e prazer, entretanto, simultaneamente, é necessário que elas alcancem seus objetivos curriculares previsto no PPP e no Plano de Ensino da disciplina. Nessa defesa, Lovisolo (1998) afirma que o componente curricular de Educação Física não pode se eximir da responsabilidade de transformar a escola em um local atraente, divertido, excitante e emocionante.

Além disso, sobre a importância da Educação Física nos relacionamentos positivos na escola, Hanauer (2013) afirma que as aulas de Educação Física são mencionadas por grande parte dos estudantes como o componente curricular que mais gostam, e talvez a única que possibilite uma integração social e afetiva relevante entre os estudantes. É nessa disciplina que os estudantes convivem com a realidade social, aprendendo a respeitar regras, a saber vencer,

saber perder, cumprir horários, respeitar companheiros e adversários, vencer seus próprios limites, como o medo, a vergonha e a timidez.

Nesse sentido, também merece destaque o depoimento do Estudante 2, que afirmou sofrer *bullying* dos demais colegas. O professor de Educação Física não pode fazer vistas grossas para essas atitudes inconvenientes em suas aulas. Deve adotar posturas enérgicas e, quando necessário, envolver outros membros da gestão escolar na discussão e resolução de conflitos dessa natureza.

Nas questões seguintes, buscamos identificar as visões dos estudantes relacionadas às suas disciplinas preferidas e aquelas que julgam ser mais importantes para suas vidas pessoais e profissionais.

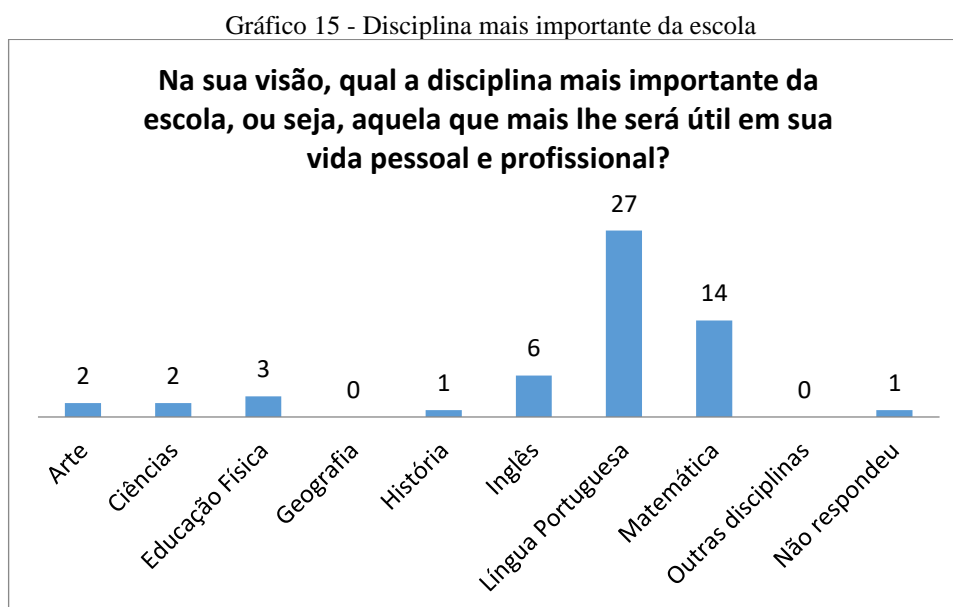


Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre a disciplina preferida na escola, verificamos no Gráfico 14, que 30 estudantes apontaram a disciplina de Educação Física como a sua predileta, isso representa 53% da amostra; a segunda disciplina mais adorada pelos estudantes foi Língua Portuguesa, com apenas 8 indicações. Por certo, esses números são significativos para compreendermos como a Educação Física, considerada a preferida pelos estudantes, pode contribuir com a escola no alcance de seus objetivos. Assim, alguns relatos merecem destaque: “A Educação Física porque eu me divirto muito e é legal jogar outros jogos diferentes” (Estudante 1); “Porque praticamos esportes” (Estudante 2); “Porque nós fazemos várias brincadeiras” (Estudante 3); “Porque as aulas a gente faz exercícios e joga bola” (Estudante 4); “Porque a gente se diverte mas também nos ensina” (Estudante 5).

Enfatizamos, aqui, o depoimento do Estudante 1, que alegou que a Educação Física é sua disciplina preferida por oferecer a oportunidade de jogar outros jogos diferentes. Essa característica de diversificação, apontada pelo estudante, não deveria ser uma exceção nas aulas de Educação Física por todo o Brasil. Segundo González (2008), muitos docentes insistem em aulas tradicionais, marcadas predominantemente por apenas quatro modalidades esportivas (Futsal, Voleibol, Basquetebol e Handebol), oferecendo pouco contato com as diversas possibilidades da Cultura Corporal de Movimento. Constantemente, tematizações sobre danças, lutas, ginásticas, entre outros, são praticamente desconsiderados das intervenções nas escolas brasileiras.

Na sequência, solicitamos aos estudantes que mencionassem qual a disciplina que consideravam mais importante, ou seja, aquela que mais lhe seria útil em sua vida pessoal e profissional.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Verificamos de acordo com o Gráfico 15, um fato significativo em relação ao Gráfico 14. A “preferida” não é a que consideram “mais importante”, pois 73% dos estudantes mencionaram “Língua Portuguesa” e “Matemática” como sendo as mais importantes para suas vidas pessoais e profissionais. Tais respostas podem, em parte, ser justificadas pelos desconhecimentos dos estudantes da importância, no mundo globalizado, de um conhecimento amplo e generalizado sobre todas as áreas do conhecimento humano. Sobre esses posicionamentos, alguns relatos merecem destaque: “[Língua Portuguesa] Porque aprende a

falar e a ler” (Estudante 1); “Porque eu vou passar nas matérias e na faculdade e outras disciplinas” (Estudante 2); “[Matemática] Tudo na vida tem números e contas” (Estudante 3).

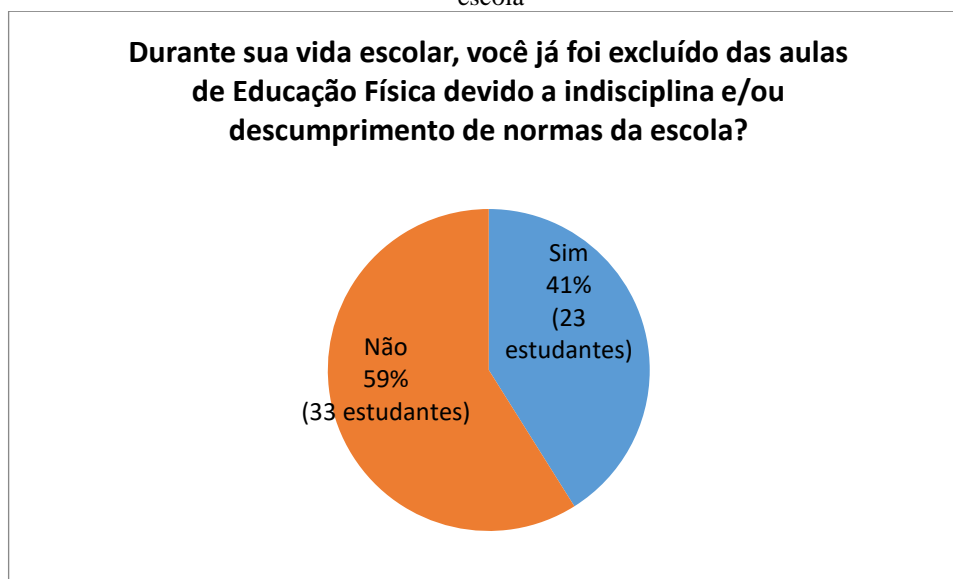
Em seus estudos, Lovisolo (1995) pondera que a Educação Física representa a disciplina que os estudantes mais apreciam, porém não é considerada a mais importante. Com efeito, a Educação Física, enquanto área do conhecimento e disciplina escolar, deve procurar eliminar essa percepção, fazendo-se simultaneamente, apreciada e importante. Por certo, todos os componentes curriculares deveriam ser igualmente considerados importantes pelos que vivenciam o ambiente escolar, no entanto, não é isso que observamos. Alguns componentes são considerados mais importantes do que outros, sendo que esse ponto de vista é compartilhado tanto por estudantes quanto por diversos membros da comunidade escolar.

De Paula, Paixão e Oliveira (2015) afirmam que, na visão dos estudantes, os componentes curriculares mais importantes são aqueles que lhes serão úteis na vida adulta, e as que lhes ensinam algo como fazer contas, falar melhor e a história do passado. Atualmente, para nossa tristeza, os estudantes não estão identificando utilidade nos conhecimentos tematizados e vivenciados nas aulas de Educação Física escolar.

Para Rangel-Betti (1992), os estudantes enxergam a Educação Física como uma atividade recreativa, cujo principal objetivo é o alcance da diversão. Essa visão tem causas bastante variadas: distribuição desigual da carga horária, nenhuma ou pequena cobrança dos conteúdos da Educação Física nos concursos e vestibulares, postura inadequada do professor de Educação Física em sua prática pedagógica diária. Em alguns municípios e estados brasileiros, a quantidade de aulas de Educação Física é muito pequena, não sendo suficiente para um bom desenvolvimento da disciplina – em contraste com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que frequentemente, possuem cargas horárias quase que dobradas em relação à disciplina de Educação Física. Além disso, é fundamental mencionarmos que essa falta de cobrança nos vestibulares vem se alterando de forma tímida, pois já identificamos algumas questões de Educação Física nas últimas edições do Enem. Por fim, devido à falta de planejamento e de compromisso profissional de vários docentes, estudantes não compreendem a Educação Física como componente curricular, logo, não conseguem contextualizar como os conhecimentos advindos da Cultura Corporal de Movimento lhes poderão ser úteis na vida adulta.

Nas questões finais, procuramos compreender a percepção dos estudantes que já foram excluídos das aulas de Educação Física devido à indisciplina e/ou ao descumprimento de normas da escola.

Gráfico 16 - Exclusão das aulas de Educação Física devido a indisciplina e/ou descumprimento de normas da escola



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme podemos observar no Gráfico 16, dos 56 participantes da pesquisa, 23 já foram excluídos das aulas de Educação Física devido a indisciplina e/ou descumprimento de normas da escola, ou seja, já tiveram um direito constitucional violado. Essa informação reforça a importância de intensificarmos os estudos sobre a exclusão de estudantes das aulas de Educação Física como punição, pois os castigos e punições, apesar de pouco debatidos - e pouco reconhecidos pelos seus agentes -, permanecem de forma subjacente, ou melhor, velada, no interior da escola.

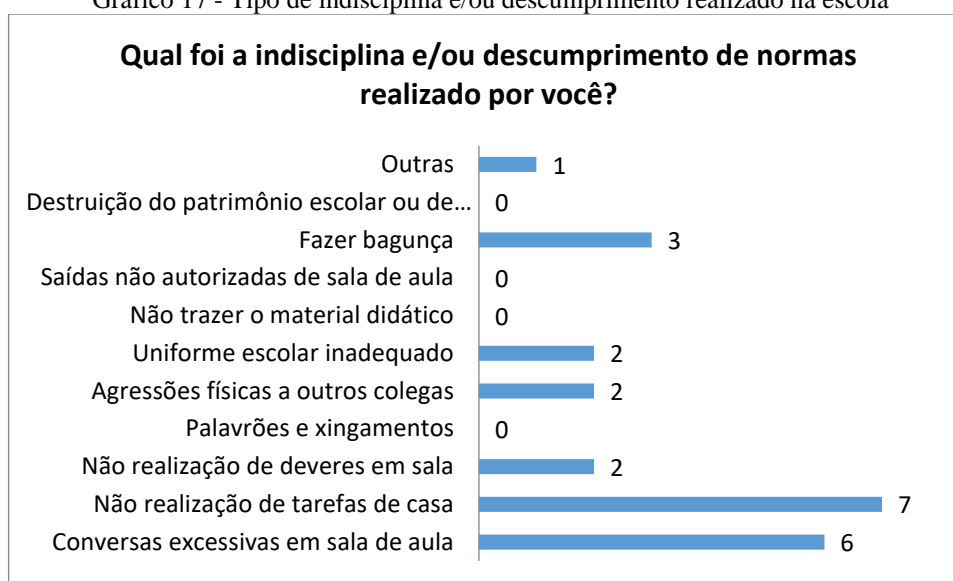
Strazzacappa (2001), enfatiza que, na intenção de reduzir a indisciplina, muitos docentes adotam posturas disciplinadoras e autoritárias, excluindo os estudantes indisciplinados das atividades no pátio, do recreio, e, também, das aulas de Educação Física. Ademais, existe um famoso ditado popular que afirma que, para se alcançar um objetivo, “os fins justificam os meios”. Todavia, na educação, não podemos concordar com tal concepção, pois, na ânsia de tentar resolver o problema da indisciplina, não podemos admitir condutas equivocadas. Assim sendo, compreendemos os fins, no caso específico, a eliminação da indisciplina. Para resolvermos esse dilema, não podemos criar novos problemas – e excluir os estudantes considerados indisciplinados das aulas de Educação Física e de demais atividades relacionadas ao movimento corporal constitui um problema escolar grave.

Aproveitando o ensejo devemos ressaltar que, em muitas situações, a exclusão é realizada com o consentimento do próprio professor regente de Educação Física, que compactua com essa metodologia. Em outros casos, o professor de Educação Física até discorda da

exclusão, porém, por não ser professor efetivo, gozando de relativa estabilidade profissional, não tem o destemor e a autonomia necessária para discordar dos castigos impostos pela Equipe Gestora.

Para compreendermos este mecanismo de exclusão dos estudantes das aulas de Educação Física, procuramos identificar quais as indisciplinas e descumprimento de normas foram realizados pelos estudantes.

Gráfico 17 - Tipo de indisciplina e/ou descumprimento realizado na escola



Fonte: Elaborado pelo autor.

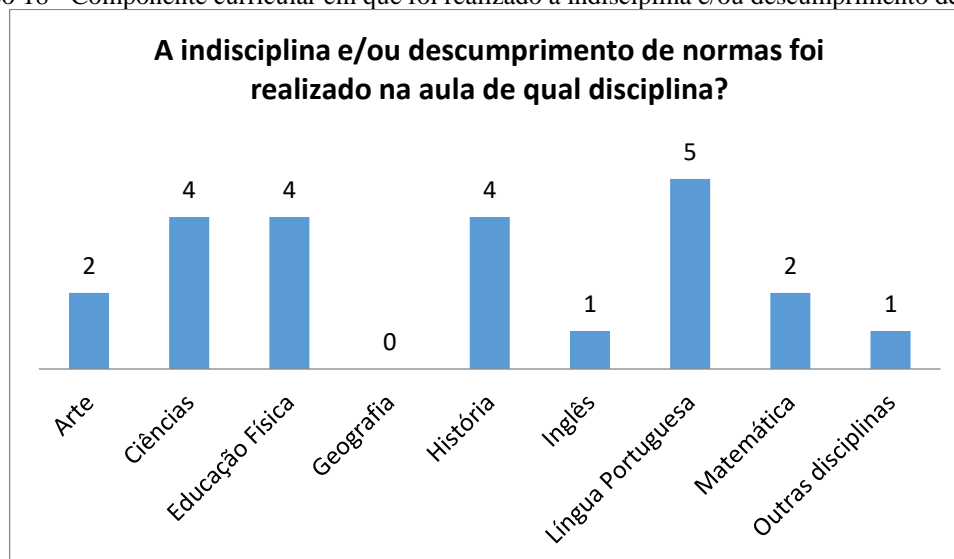
Por consequência, verificamos que 13 estudantes (56,52%) foram excluídos das aulas de Educação Física devido à “não realização de tarefas de casa” ou “conversas excessivas em sala de aula”.

De Paula, Paixão e Oliveira (2015) também procuraram identificar se os estudantes participavam regularmente das aulas de Educação Física, e um percentual significativo (70%), mencionou que nem sempre participavam. A justificativa para a não participação estava relacionada, conforme os docentes, a motivos indisciplinados, sendo os principais elencados pelos estudantes: “fazer bagunça”, “não fazer dever”, “esquecer os livros em casa”, e “bater no colega”.

O estudo de Lima (2009) mostra que é possível identificarmos, nas instituições educacionais, uma infinidade de atitudes consideradas indisciplinadas, entre elas destacam-se conversas paralelas, falta de atenção, uso de bonés na sala de aula, não desenvolvimento de tarefas solicitadas pelo professor, não uso de uniforme, saídas não autorizadas da sala, bagunça e destruição do patrimônio escolar.

A indisciplina consolidou-se como um dos grandes problemas enfrentados pela escola contemporânea, sendo assim, buscamos neste estudo identificar se os atos indisciplinados estavam concentrados em algum componente curricular de forma individualizada.

Gráfico 18 - Componente curricular em que foi realizado a indisciplina e/ou descumprimento de normas



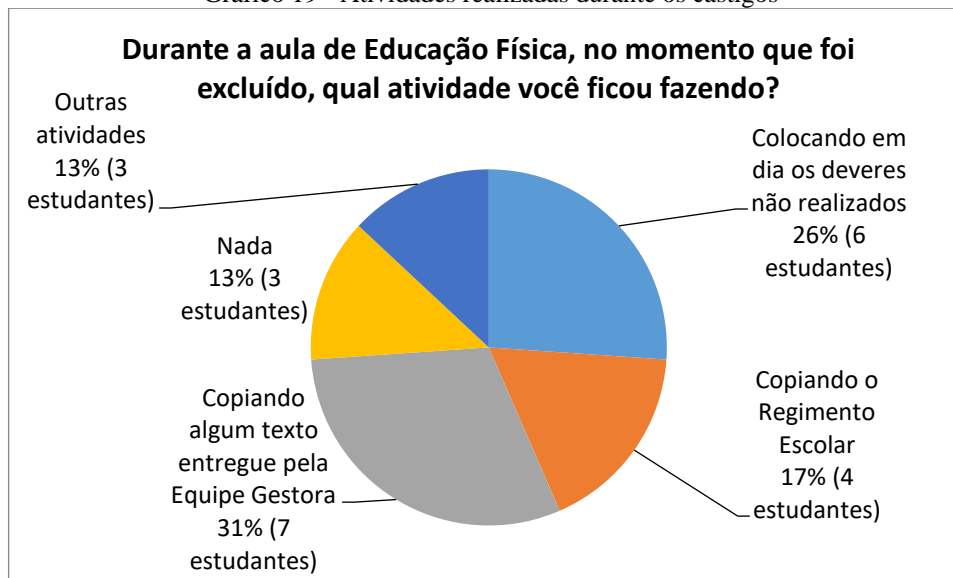
Fonte: Elaborado pelo autor.

O Gráfico 18 permite compreender que esta problemática está permeando todos os componentes curriculares da escola, não se concentrando em nenhuma disciplina de forma particular, entretanto, simultaneamente a isso, é interessante verificar que 82% dos estudantes afirmam que esses comportamentos inadequados foram em aulas de outras disciplinas, ou seja, o estudante está sendo excluído da aula de Educação Física devido a ações indisciplinadas em outros componentes curriculares. Vamos fazer um exame de consciência, seria inimaginável algum estudante ser excluído da aula de Matemática devido ao comportamento inadequado na aula de Educação Física, e se este fato ocorrer, temos convicção que os representantes legais não reagiriam amistosamente. Desta forma, podemos inferir que a Educação Física ainda possui um longo caminho em busca de sua legitimidade nos espaços escolares.

Corroborando com tais evidências, as pesquisas realizadas por Brito (2012) identificaram a indisciplina como o grande problema enfrentado por professores de todo o país, deixando de lado reclamações clássicas, como a falta de recursos, materiais e equipamentos. É importante enfatizarmos, que as atitudes indisciplinadas praticadas pelos estudantes são bastante similares em vários estudos que abordam o tema, independente de qual seja a disciplina envolvida, ou seja, a indisciplina aflige indistintamente todos os componentes curriculares.

Outrossim, os estudantes que são excluídos das aulas de Educação Física são encaminhados para a direção escolar para realizarem outras atividades.

Gráfico 19 - Atividades realizadas durante os castigos



Fonte: Elaborado pelo autor.

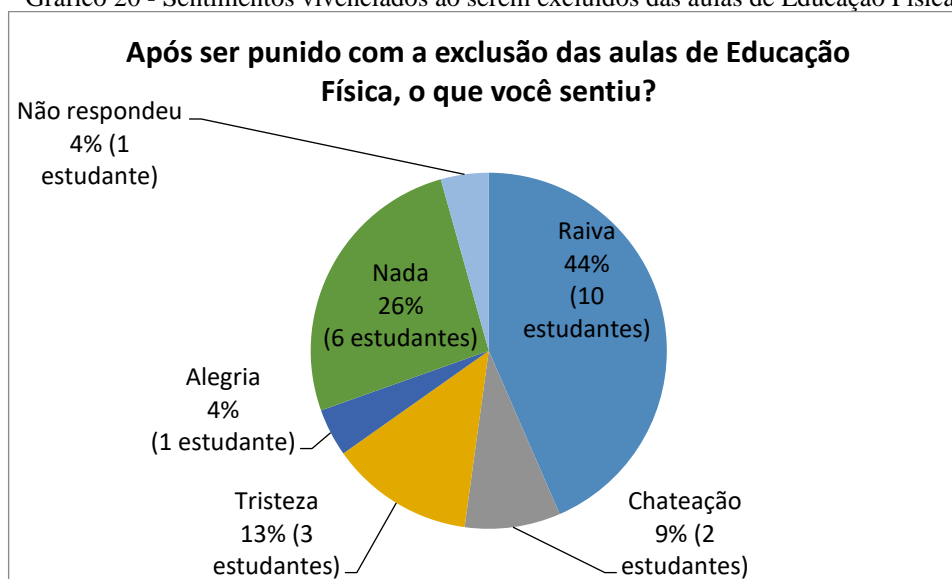
Entre os participantes deste estudo, verificamos que 31% ficaram “Copiando algum texto entregue pela Equipe Gestora”, 26% “Colocando em dia os deveres não realizados”, 17% “Copiando o Regimento Escolar”, 13% “Outras atividades” e 13% não ficaram fazendo “Nada”. Acreditamos que ao realizarem estas atividades, os estudantes não estarão fazendo uma reflexão sobre seus atos considerados equivocados.

Verificamos, também, que não existe uma uniformidade sobre as atividades a serem realizadas pelos estudantes nos momentos em que estão excluídos das aulas. Em suas pesquisas, De Paula, Paixão e Oliveira (2015), apresentaram depoimentos de estudantes que achavam normal serem excluídos das aulas de Educação Física, ressaltando ainda que preferiam “ficar desenhando”.

Lima (2009) discorda categoricamente da aplicação desses castigos mencionados e faz uma conceituação interessante, abordando a manutenção da disciplina pela imposição, a manutenção da disciplina pelo processo de humanização e a não disciplina, deixando evidente que nesta encruzilhada é que se encontram as dúvidas e as incertezas dos docentes e estudantes das escolas.

É evidente como os sentimentos vivenciados pelos estudantes são relevantes para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Gráfico 20 - Sentimentos vivenciados ao serem excluídos das aulas de Educação Física



Fonte: Elaborado pelo autor.

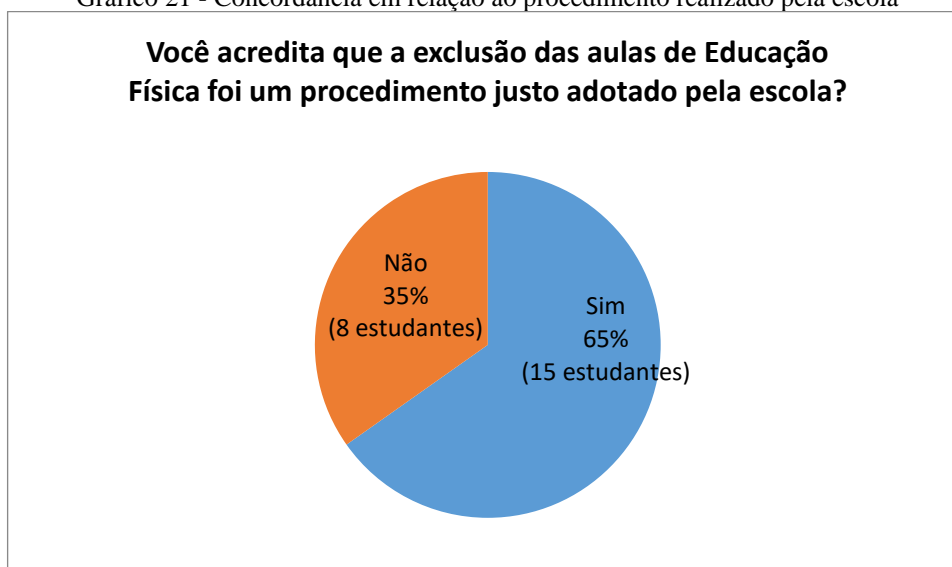
Com efeito, através do Gráfico 20, foi possível verificarmos que 44% dos estudantes sentiram “Raiva”, 13% “Tristeza”, 9% “Chateação” e 4% sentiu “Alegria”. Nesse sentido, alguns relatos merecem destaque: “[Raiva] Porque não é legal fica sem a aula, é chato” (Estudante 1). “Nois estava esperando a semanas inteiras mais não foi” (Estudante 2); “[Nada] Não me acontece nada” (Estudante 3).

Em estudos sobre a mesma temática, De Paula, Paixão e Oliveira (2015) verificaram que 10% alegaram “sentir raiva”, e outros 50%, mencionaram que ficaram “chateados ou tristes”, perfazendo um total de 60%. Analogamente, no referido estudo o percentual de descontentamento atingiu 66%, ou seja, números bastante similares.

Sobre estes sentimentos, o relato do Estudante 2 merece uma atenção especial, pois mencionou que ficou a semana toda esperando a aula de Educação Física, todavia, não participou devido ao castigo. Sobre esta expectativa, em suas pesquisas, Cruz e Fiamenghi Júnior (2010), encontraram sentimentos parecidos, onde 62% dos estudantes mencionaram que ficam ansiosos para saberem quais seriam as atividades desenvolvidas durante as aulas de Educação Física.

No questionamento seguinte, procuramos verificar a concordância dos estudantes ao procedimento adotado pela escola.

Gráfico 21 - Concordância em relação ao procedimento realizado pela escola



Fonte: Elaborado pelo autor.

No Gráfico 21, foi possível verificarmos que 65% dos estudantes excluídos das aulas de Educação Física, ou seja, a maioria entende que o procedimento adotado pela escola foi justo e adequado. Neste questionamento, alguns relatos merecem destaque: “[Sim] pois eu mereci” (Estudante 1); “[Não] Porque so alguns colega tava bagunçando i eu não tava mais o professor deixou todo mundo” (Estudante 2); “[Sim] A punição foi correta por que se não eu não tinha aprendido” (Estudante 3); “[Sim] Porque só tirando nossas coisas boas para nos aprender” (Estudante 4).

Por certo, os castigos permeiam o universo escolar desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, logo, os estudantes já estão acostumados com tais práticas, não sendo mais causa de espanto, evidenciando um desconhecimento de seus direitos constitucionais previstos em lei, fato que pode estar relacionado, em parte, a pouca idade da grande maioria dos respondentes.

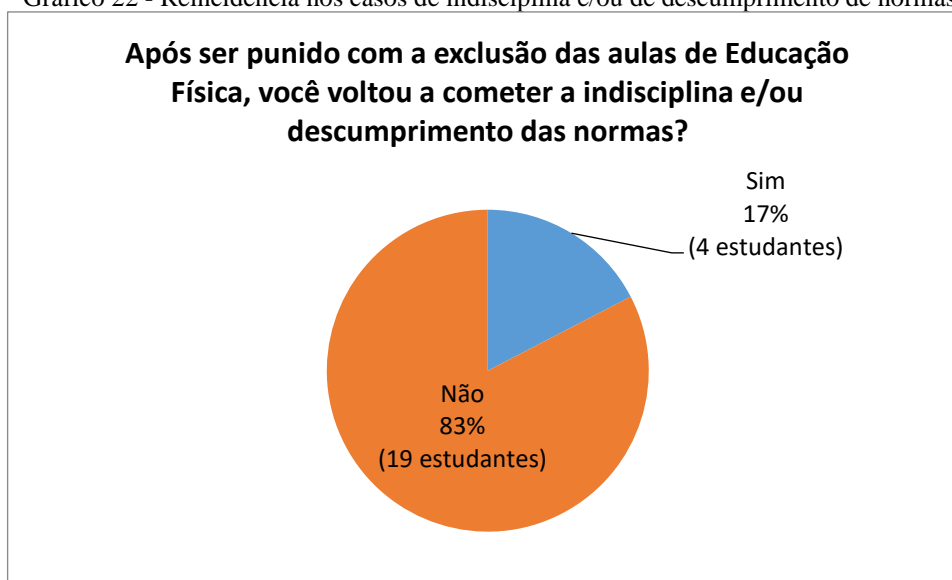
Vale a pena analisarmos a resposta do Estudante 2, que discordou do castigo recebido, pois alegou que somente alguns estudantes estavam bagunçando, entretanto, o professor optou por castigar toda a turma. Esta atitude pode ser considerada grave e, portanto, não pode ser naturalizada nos espaços escolares. Sempre que fatos indisciplinares ocorrerem, é conveniente identificar os envolvidos, e somente estes, responderem por seus atos. É necessária uma atenção maior dos professores ou um olhar sensível para que os estudantes inocentes não paguem pelos outros.

Corroborando os resultados encontrados, De Paula, Paixão e Oliveira (2015) verificaram que 40% dos estudantes permaneceram indiferentes ao serem excluídos das aulas de Educação Física. Os mesmos entendem que são merecedores de tal castigo, têm consciência

das faltas cometidas e por isso, acreditam que as medidas adotadas pela escola foram corretas. Em suas pesquisas, De Paula, Paixão e Oliveira (2015, p. 466), apresentaram o seguinte relato. “[...] normal, porque tinha várias pessoas na sala também, e eu prefiro ficar na sala desenhado e, também, porque, na Educação Física, só me colocam no gol e eu não gosto. (Aluno 4)”. Dessa maneira, torna-se importante este depoimento, pois estamos realizando uma análise das exclusões das aulas de Educação Física sob a ótica dos estudantes que gostam do componente curricular, no entanto, para os que não gostam das aulas de Educação Física escolar esta exclusão seria uma premiação ao invés de um castigo.

Logo depois, procuramos verificar a reincidência nos casos de indisciplina e/ou de descumprimento de normas na escola.

Gráfico 22 - Reincidência nos casos de indisciplina e/ou de descumprimento de normas



Fonte: Elaborado pelo autor.

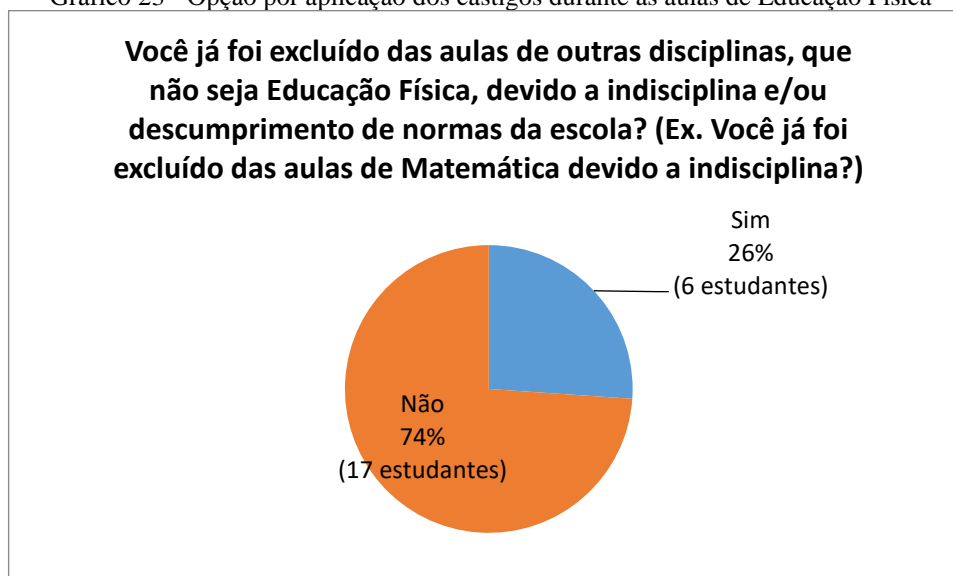
O Gráfico 22 demonstrou que 83% dos estudantes alegaram que não voltaram a cometer atitudes indisciplinadas e/ou descumprimento de normas. Sobre essa questão, alguns relatos merecem destaque: “[Não] Eu fique com medo de ser punido de novo” (Estudante 1); “[Não] Porque eu gosto demais da aula de Educação Física” (Estudante 2); “[Sim] Porque eu esqueci de fazer as tarefas” (Estudante 3). Por outro lado, o Estudante 2 fez um depoimento que não merece passar em branco, pois estava carregado de sentimentos positivos em relação as aulas de Educação Física. O estudante não se contentou em afirmar que deixou de cometer atitudes indisciplinadas por “gostar” da Educação Física, mas sim, por “gostar demais” desse componente curricular.

Ao analisarmos as respostas a este questionamento, podemos, equivocadamente, acreditar que a exclusão atinge os objetivos a que se propõe. Entretanto, não acreditamos que estas mudanças atitudinais foram sinceras, e realmente internalizadas pelos estudantes. Foram sim, apenas estratégias para não ficarem sem participar da disciplina que mais lhe atraem na escola.

Pelo contrário, discordando com os resultados obtidos no presente estudo, segundo o estudo de De Paula, Paixão e Oliveira (2015), os estudantes alegaram que voltaram a cometer as infrações, isto é, o castigo aplicado não contribuiu para uma mudança de comportamento. Ademais, buscando encontrar algumas justificativas para permanência das punições nas escolas, Darido (2012) afirmou que quando os professores licenciados em pedagogia são responsáveis por ministrar as aulas de Educação Física, esses adotam a Educação Física como castigo ou prêmio. Se os estudantes tiverem um comportamento adequado, irão para a quadra, caso contrário, ficarão em sala. Os professores insistem nessas práticas por acreditarem que elas funcionam, tendo em vista a motivação dos estudantes para as aulas de Educação Física.

Sendo assim, que a exclusão das aulas de Educação Física como castigo precisa ser revista, não temos dúvidas. Inicialmente, acreditávamos que outros componentes curriculares também sofriam com essas práticas, todavia, ao longo da pesquisa, percebemos que essas exclusões não estavam ocorrendo em outros componentes curriculares, mas somente na Educação Física.

Gráfico 23 - Opção por aplicação dos castigos durante as aulas de Educação Física



Fonte: Elaborado pelo autor.

O Gráfico 23 apontou que 74% dos estudantes que já foram excluídos das aulas de Educação Física nunca foram excluídos das aulas de outras disciplinas. Esta informação corrobora com evidências identificadas em outras pesquisas, onde percebemos a existência de uma hierarquização das disciplinas, ou seja, esta exclusão vem sendo adotada somente em relação à Educação Física escolar.

Enfim, Darido (2001), em suas reuniões com coordenadoras e professoras regentes, buscando evitar que os estudantes fossem excluídos das aulas, apresentou o seguinte relato:

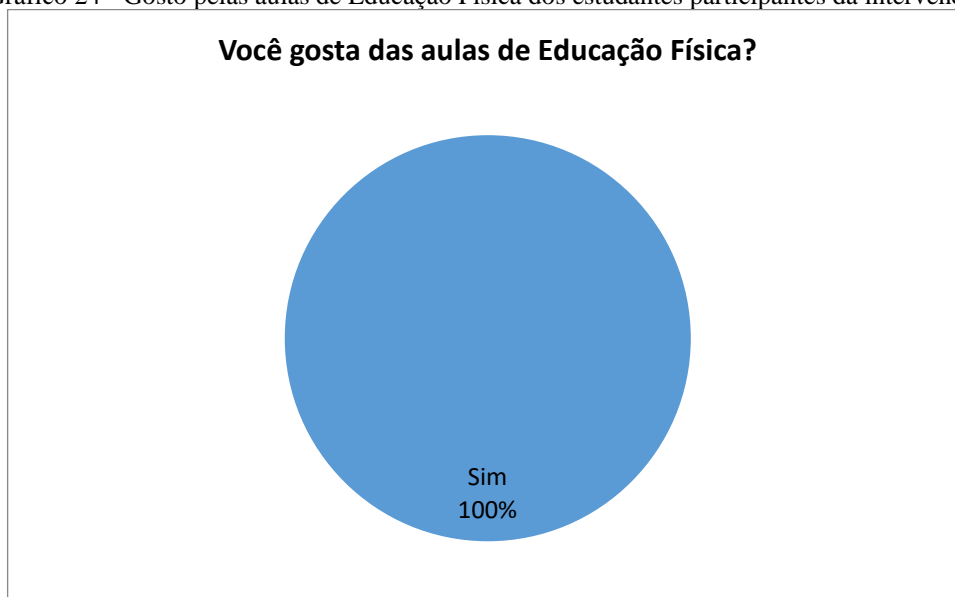
[u]m fato curioso que merece destaque ocorreu em uma das reuniões entre as coordenadoras e as professoras de sala. Os estagiários vinham reclamando que algumas crianças não eram liberadas para as aulas de Educação Física como forma de castigo por não terem cumprido as tarefas exigidas em sala de aula. Nesta reunião tratamos de esclarecer que as práticas corporais não podem ficar atreladas a um ‘prêmio’ ou ‘castigo’, na medida em que estamos falando de certo tipo de conhecimento; a cultura corporal de movimentos, do qual a criança não pode ser privada. Seria imaginar alguém não cumprindo as exigências de matemática e que por isso ficariam excluídas do conhecimento provindo da língua portuguesa, por exemplo. Na verdade, por mais que argumentássemos contra os castigos impingidos aos alunos, as professoras insistiam com tal prática. O que nos remete as seguintes possíveis causas da forma de pensar das professoras de sala: – Os conhecimentos da cultura corporal de movimento não são tão importantes quanto os demais conhecimentos escolares; – o prazer que os alunos experimentam nas aulas de Educação Física justifica o não acesso dos que não cumprem as demais exigências. Estas são as concepções das professoras de sala, em que pese o trabalho de formação dentro da escola. O que nos leva a dois caminhos, o sempre propagado e necessário aumento da qualidade da formação inicial, ou a necessidade do trabalho do especialista, dadas as particularidades do componente curricular Educação Física (p. 64).

Nesse sentido, ratificamos que a exclusão das aulas de Educação Física vem sendo a principal forma de castigo aplicado aos estudantes devido à indisciplina e/ou ao descumprimento de normas na escola. Os motivos para escolha da Educação Física estão relacionados à percepção de que os conhecimentos da cultura corporal não são tão importantes quanto os demais conhecimentos de outras disciplinas escolares e/ou que as aulas de Educação Física proporcionam prazer aos estudantes, caracterizando-se como a disciplina favorita da maioria da amostra pesquisada.

3.2 A intervenção na percepção da Equipe Organizadora

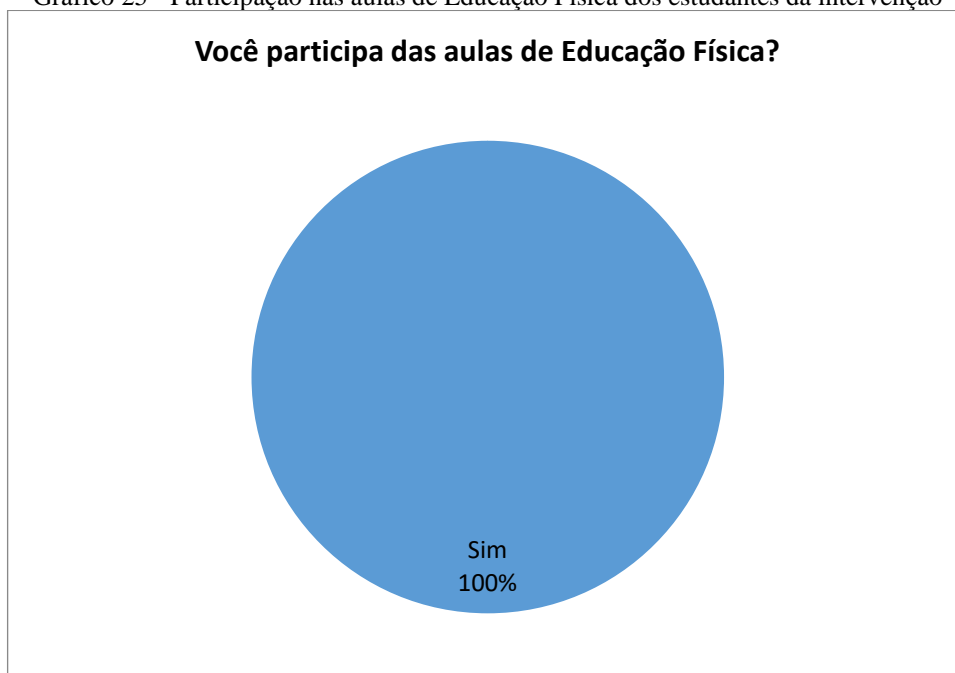
A partir de agora, daremos ênfase às percepções apenas dos 5 (cinco) estudantes participantes indicados pela Equipe Gestora da unidade de ensino para o desenvolvimento da pesquisa-ação, procurando compreender a relação desses estudantes com o componente curricular de Educação Física e suas relações com os castigos escolares.

Gráfico 24 - Gosto pelas aulas de Educação Física dos estudantes participantes da intervenção



Fonte: Elaborado pelo autor.

Gráfico 25 - Participação nas aulas de Educação Física dos estudantes da intervenção

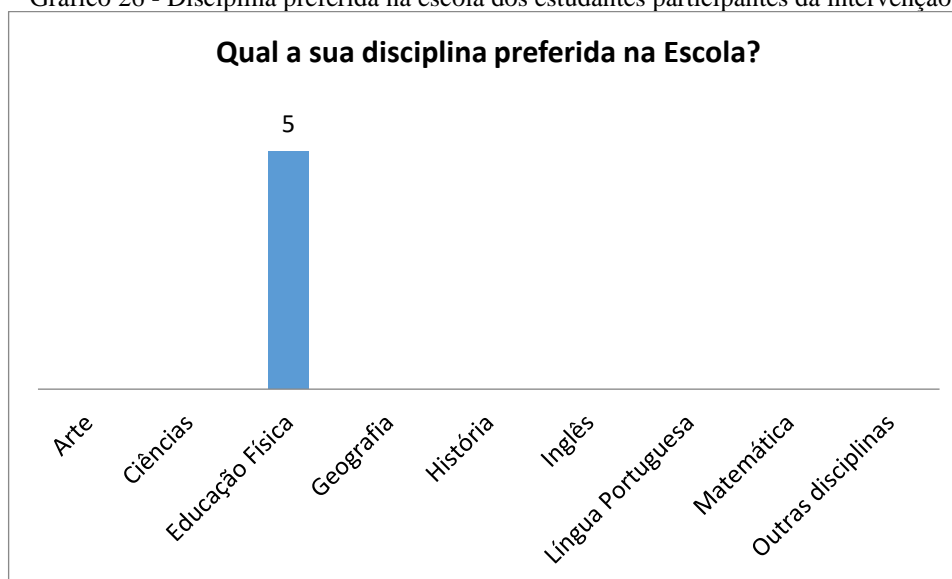


Fonte: Elaborado pelo autor.

Os Gráficos 24 e 25 evidenciam que todos os estudantes envolvidos no projeto interventivo gostam e participam ativamente das aulas de Educação Física.

Na sequência, foi questionado a esses estudantes qual seria sua disciplina preferida na escola.

Gráfico 26 - Disciplina preferida na escola dos estudantes participantes da intervenção



Fonte: Elaborado pelo autor.

O Gráfico 26 apontou que o componente curricular de Educação Física é o preferido de todos os participantes do projeto interventivo.

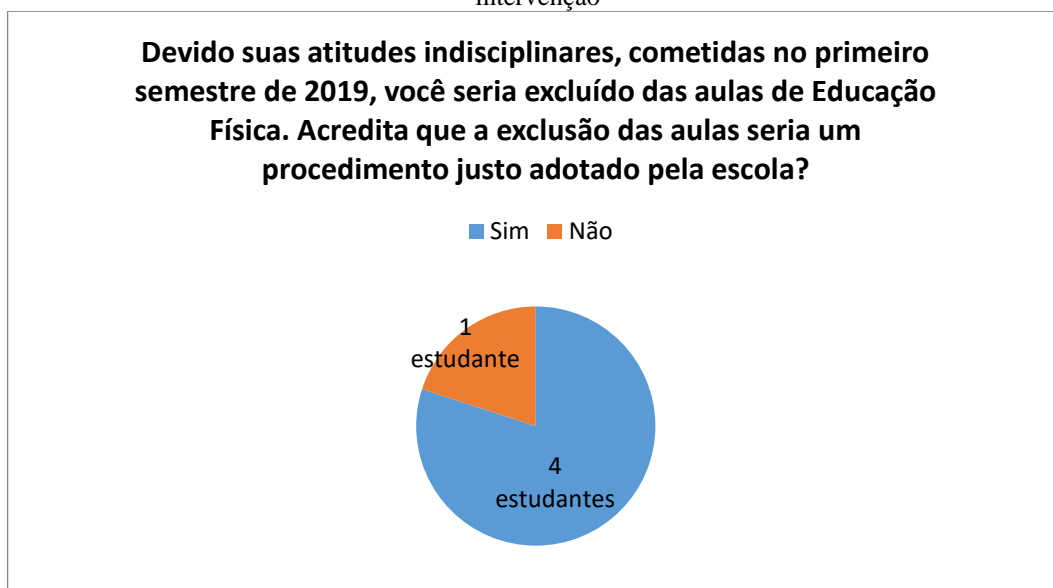
Imediatamente, ao serem questionados sobre o porquê dessa preferência, destacam-se os seguintes relatos: “Gosto de praticar Educação Física, correr, se exercitar, jogar bola e tudo mais” (Estudante PGFSD); “Porque é onde eu mais me divirto com meus amigos” (Estudante PHAL); “Porque é a única matéria que eu saio para fora. Para fazer muitas brincadeiras legais” (Estudante RPB); “Porque nois se diverte, se alegra nas aulas, não fica muito tempo na sala” (Estudante TFSB).

Os estudos conduzidos por Darido (2004, p. 68) “mostram que a Educação Física é disparadamente a disciplina preferida dos estudantes e a partir disso pode cumprir um papel importante na identificação necessária de uma escola prazerosa e atraente para os estudantes”.

Corroborando essa ideia, Lovisolo (1998, p. 67) afirma: “a disciplina de Educação Física não pode se furtar a este objetivo devendo chamar para si a tarefa de transformar a escola num lugar atraente, excitante, emocionante”. Cabe ressaltarmos que esse sonho não é uma utopia, é possível uma Educação Física significativa, prazerosa, e que alcance as expectativas de aprendizagem para o componente curricular previstos na BNCC.

Os participantes do projeto fazem parte de um universo muito maior de estudantes que seriam excluídos das aulas de Educação Física devido a suas atitudes indisciplinadas cometidas no primeiro semestre de 2019. Em um dos questionamentos, procuramos identificar a percepção desses estudantes em relação a esse procedimento adotado pela escola.

Gráfico 27 - Concordância em relação ao procedimento realizado pela escola dos estudantes participantes da intervenção



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Gráfico 27 demonstrou que 80% (4 estudantes) concordavam com o procedimento adotado pela escola e apenas 20% (1 Estudante) não achava justo ser excluído das aulas de Educação Física. Alguns relatos merecem destaque: “Sim, pois eu estava bagunçando muito e minhas notas estavam ruins” (Estudante PHAL); “Sim, eu converso muito” (Estudante DVSS); “Sim, porque eu não estudei, fiquei conversando dentro da sala de aula” (Estudante RPB); “Sim, porque e não estudei direito e o comportamento não foi bom e etc.” (Estudante TFSB); “Não, pois no decorrer do tempo podia mudar o comportamento e melhorar nas disciplinas” (Estudante PGFSD).

Durante a realização do Grupo Focal, ao serem questionados novamente se achavam justa a exclusão nas aulas de Educação Física, os estudantes fizeram as seguintes considerações:

A sim, estava conversando pra porra e minhas notas estava caindo aí voltou a subir e caindo novamente, mais foi certo, eu tava conversando demais atentando [...] agora não [...]. Esse ano eu fui para a direção 3 vezes, falaram até que eu ia ser transferido e RPB já foi 5 vezes e continua na escola. Eu vou é sair da escola (Estudante DVSS – Grupo Focal).

O estudante DVSS, no Grupo Focal, fez um desabafo. No questionário, sua resposta foi bastante sucinta, demonstrando concordância com o castigo, no entanto, no Grupo Focal, ele mencionou que “agora não”, ou seja, ele afirmou que sua conversa diminuiu bastante, o que não mais justificaria sua exclusão das aulas de Educação Física. Ele também fez questão de comparar seu comportamento com o estudante RPB, que, segundo ele, possui muito mais registros indisciplinados e nunca foi ameaçado de ser transferido da escola.

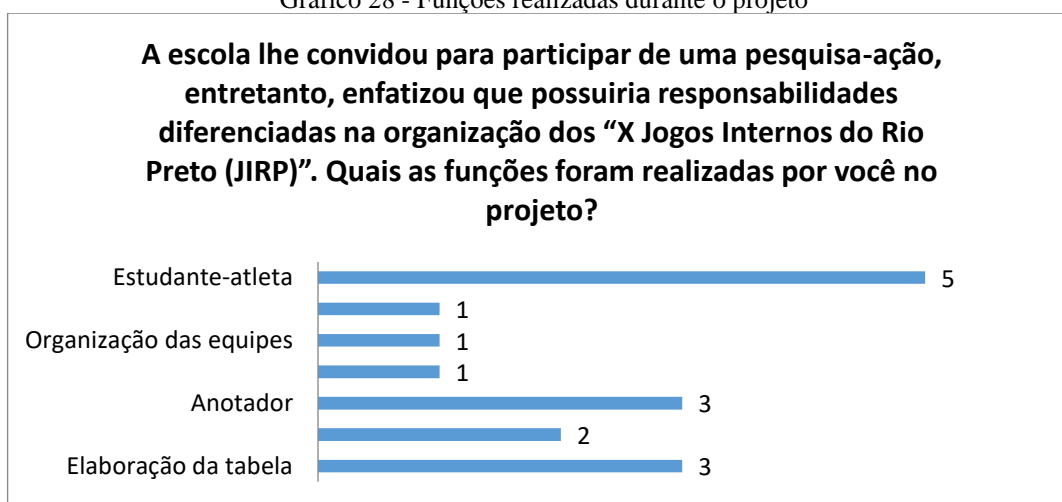
O estudante TFSB apresentou o seguinte questionamento: “Por que tem que ser na de Educação Física? Por quê? Pois não é? Tem Matemática, Português” (Estudante TFSB – Grupo Focal). Esse estudante apresentou uma divergência em seu posicionamento, no questionário ele mencionou que acreditava ser justa a exclusão, todavia, durante o Grupo Focal, mudou de opinião e realizou um questionamento importante, que contribuiu significativamente com nossa discussão. Sendo assim, respondendo ao questionamento proposto, acreditamos que a Educação Física é utilizada como mecanismo de controle e/ou chantagem devido a ser um componente curricular que proporciona, nos estudantes, vários sentimentos, entre eles felicidade, prazer, alegria e diversão.

O estudante PHAL mencionou: “Foi justo [...] quase todo dia indo para a direção” e o estudante PGFSD, no Grupo Focal mencionou: “Achou justo no começo, mais depois que melhorou acha que não”. Esses dois estudantes mantiveram os posicionamentos adotados no questionário individual.

Corroborando os resultados encontrados, De Paula, Paixão e Oliveira (2015) verificaram que 40% dos estudantes permaneceram indiferentes ao serem excluídos das aulas de Educação Física, os estudantes entendem que são merecedores de tal castigo, tem consciência das faltas cometidas e, por isso, acreditam que as medidas adotadas pela escola foram corretas.

Conforme mencionado anteriormente, a escola propôs uma participação diferenciada para esse grupo de estudantes nos “X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)”, sendo que, posteriormente, lhes foi questionado quais foram as funções executadas por eles no projeto.

Gráfico 28 - Funções realizadas durante o projeto



Fonte: Elaborado pelo autor.

No Gráfico 28, pudemos verificar que os 5 (cinco) estudantes participaram do projeto como estudantes-atletas, 1 na divulgação, 1 na organização dos times, 1 como cronometrista, 3 como anotadores, 2 na arbitragem e 3 no sorteio.

Durante a realização do Grupo Focal, ao serem questionados sobre as funções desempenhadas durante a organização dos “X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)” os estudantes fizeram as seguintes ponderações:

O estudante TFSB, no Grupo Focal, afirmou: “tirar os times, confronto, fomos na sala convidar o povo, nós ajudou na arbitragem, na mesa”. Sobre o que considerou mais complexo, o estudante mencionou: “acho que a mesa, porque não sabia o nome de todo mundo”. Sobre o mesmo tema, o estudante DVSS, no Grupo Focal, esclareceu: “tinha lá na camisa, o nome do menino era Thiago, aí bota lá lendário, aí bota outro nome, invencível”.

Sobre suas as facilidades, o estudante TFSB, no Grupo Focal, destacou: “a arbitragem é o mais fácil porque com amarelo no bolso”. O estudante compreendeu que com os cartões vermelhos e amarelos em seu poder, ficou fácil para manter a organização e bom andamento dos jogos do evento.

No dia do evento culminante foi realizado um jogo de Futsal entre os professores e a Equipe Organizadora, o Estudante PGFSD, no Grupo Focal, relatou: “muito engraçado”. Para o estudante DVSS, no Grupo Focal: “Bebi refri e corri umas 3 vezes e tava querendo vomitar”.

Fotografia 15 - Equipe dos professores



Fonte: Acervo do autor.

A utilização do modelo de ensino *Sport Education* pode contribuir para a melhoria do ambiente escolar. Nesse sentido, Vargas *et al.* (2018, p. 744) afirmam: “[...] [uma] vantagem em se utilizar o *Sport Education* para o ensino dos esportes é a possibilidade de oportunizar aos alunos a participação em um evento culminante”. Nesse sentido, este momento do evento culminante merece ser enfatizado, pois a característica da “festividade”, tão defendida pelo modelo de ensino *Sport Education* ocupou lugar de destaque.

Não somente os participantes da intervenção, mas todos os estudantes presentes no evento demonstraram bastante alegria e divertimento ao terem a oportunidade de ver seus professores em quadra disputando uma partida de Futsal. É importante esclarecer que a equipe dos professores foi formada por diversos professores das mais diferentes áreas do conhecimento, alguns sem nenhuma afinidade com a prática do Futsal. O evento contou também com jogos dos motoristas e das monitoras dos ônibus que fazem o transporte dos estudantes.

Fotografia 16 - Equipe dos motoristas do transporte escolar



Fonte: Acervo do autor.

Fotografia 17 - Equipe das monitoras do transporte escolar



Fonte: Acervo do autor.

Além disso, na questão seguinte objetivamos avaliar a satisfação dos estudantes na organização do projeto.

Gráfico 29 - Aceitação em relação a participação no projeto



Fonte: Elaborado pelo autor.

Logo, no Gráfico 29, pudemos verificar que todos os estudantes aprovaram suas participações no projeto. Alguns depoimentos merecem destaque: “Sim, por que eu me senti uma autoridade” (Estudante PHAL); “Sim, porquê eu me diverti muito ajudando o professor”

(Estudante RPB); “Sim, a experiência foi boa! Eu gostei muito e não fiquei sem jogar no campeonato da escola” (Estudante TFSB); “Sim, é bom ficar lá ajudando o professor” (Estudante PGFSD).

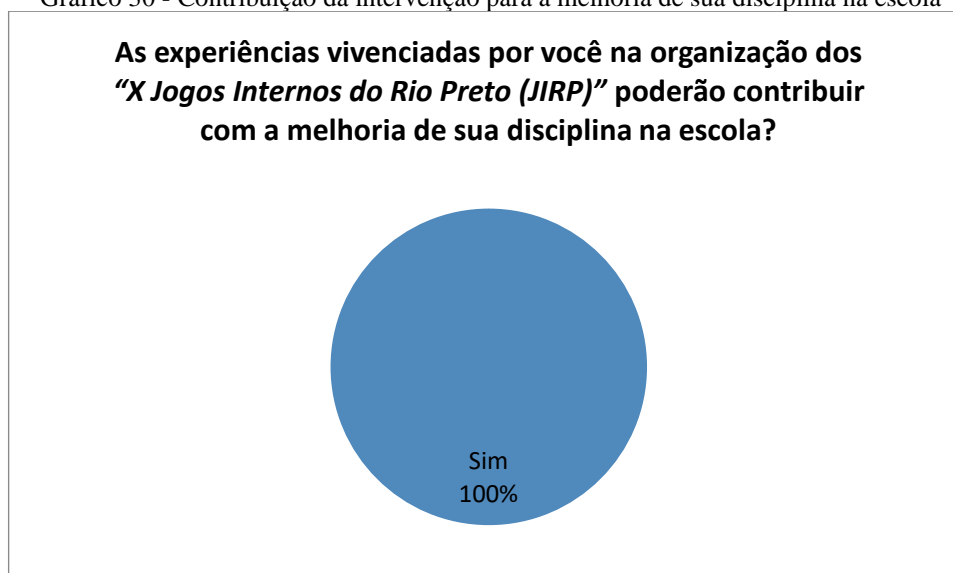
Sobre os benefícios de se utilizar o modelo de ensino *Sport Education*, Vargas *et al.* (2018, p. 744) enfatizam:

[...] vantagem que podemos considerar sobre a utilização do modelo do *Sport Education* se refere ao trabalho colaborativo entre os alunos. Durante as aulas, observamos que as atividades que foram encaminhadas [...] fizeram com que eles se envolvessem, trabalhassem juntos e, assim, cada um pôde contribuir com o que sabia fazer melhor.

Durante a realização do evento, os estudantes tiveram a autonomia para definirem qual o papel cada um queria desempenhar naquele dia, pois não os obrigamos a desempenhar qualquer função. Eles tinham a liberdade de contribuírem com aquilo que sabiam fazer de melhor.

Posteriormente, questionamos aos estudantes se eles acreditavam que as experiências vivenciadas na organização dos “X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)” poderiam contribuir com a melhoria de sua disciplina na escola.

Gráfico 30 - Contribuição da intervenção para a melhoria de sua disciplina na escola



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com efeito, o Gráfico 30 demonstrou que todos os estudantes acreditam que “sim”, ou seja, as experiências poderão contribuir na melhoria de seus comportamentos na escola. Destacam-se alguns depoimentos: “Sim, por que agora eu penso quando for fazer alguma coisa

errada” (Estudante PHAL); “Sim, Eu vai fica queto” (Estudante DVSS); “Sim, melhoro muito dentro da sala de aula e melhorou minha disciplina” (Estudante RPB); “Sim, para melhorar as notas e os estudos” (Estudante TFSB).

Durante a realização do Grupo Focal, novamente questionamos aos estudantes se acreditavam que as experiências vivenciadas por eles na organização dos “X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)” poderiam contribuir com a melhoria de sua disciplina na escola. O estudante DVSS fez as seguintes ponderações:

Se nós não tiver a Educação Física nos vai ficar melhor? [...] Lá em casa eu tenho responsabilidade até demais. Aí só Deus sabe [...] de vez em quando eu venho pirado para estudar [...] de vez em quando eu venho morto [...] só de vez em quando [...] mais minhas notas tá boa, mas eu não sou de estudar [...] mas quando eu pego para estudar nas época das provas.

Novamente, o estudante DVSS foi bastante sucinto nas respostas aos questionários, entretanto, por meio do Grupo Focal, foi possível compreender melhor suas ideias. Sobre a possibilidade de mudança de sua postura na escola, acabou relatando problemas pessoais, que em algumas situações podem passar despercebidos no cotidiano da sala de aula. O estudante não é um saco plástico que precisa ser preenchido, ele possui uma vida particular fora da escola, que influencia diretamente no seu comportamento em muitas situações, as causas para a indisciplina estão muito além dos muros da escola.

Na sequência, questionamos aos estudantes sobre se acreditavam que a participação entre eles foi uniforme, ou seja, se todos tiveram o mesmo interesse e engajamento.

Estudante DVSS – Grupo Focal: “- Hum, hum. Não, esse daqui (Estudante RPB) nem chegou perto da quadra”.

Estudante PHAL – Grupo Focal: “- No dia dos professores tava lesionado [...] eu acho que não, ou é por causa da mulher [...] tava andando normal”.

Estudante TFSB – Grupo Focal: “- Tava os bonitão comendo e nos ajudando”;

Estudante DVSS - Grupo Focal: “- A mulher só trás desgraça pro homem [...] depois se cresce, se tem o trabalho, aí sim, mais agora”.

Estudante RPB – Grupo Focal: “- Ficar sem Educação Física?”.

O Estudante RPB apresentou uma postura diferenciada em relação aos demais colegas. Em princípio, aceitou plenamente a participação na proposta de intervenção, no entanto, durante as atividades, começou a se afastar da Equipe de Organização. No diálogo foi possível descobrir que ele estava com uma nova namorada, e que esse relacionamento acabou influenciando sua postura na escola. O estudante RPB terminou o Grupo Focal fazendo um questionamento: “ficar

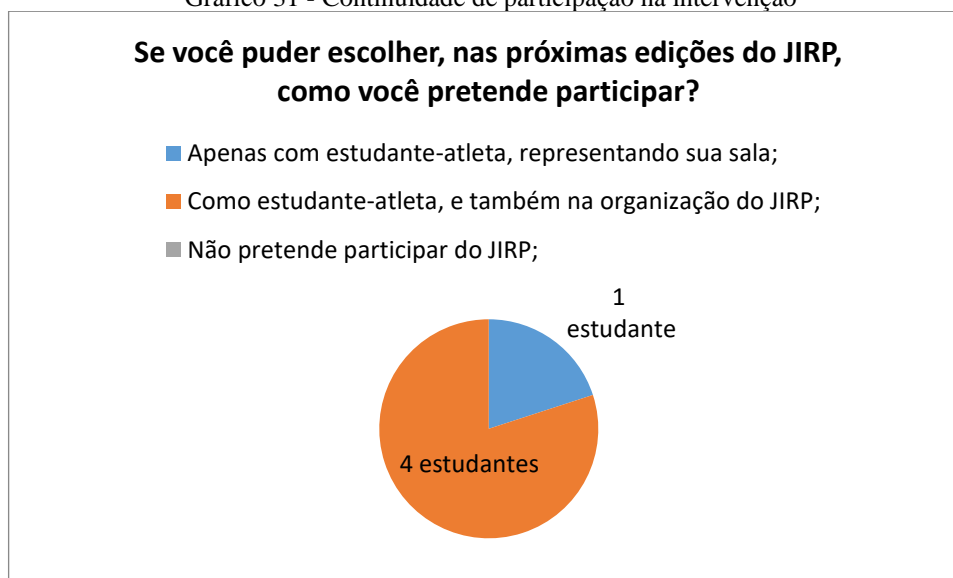
sem Educação Física?” Durante nosso debate acabou confessando que só participou do projeto interventivo devido ao medo de ficar sem as aulas de Educação Física.

Sobre a implementação do modelo de ensino *Sport Education*, Vargas *et al.* (2018) identificaram dificuldades em conseguir a participação homogênea entre os estudantes.

Por outro lado, uma das dificuldades que percebemos por parte dos alunos foi que nem todos tiveram uma participação ativa nas aulas. Alguns grupos não se envolveram em todas as atividades que foram propostas e alunos faltaram aulas importantes, inclusive o evento culminante (p. 746).

Enfim, no último questionamento, verificamos se nas próximas edições do projeto os estudantes gostariam de continuar com esses papéis diferenciados.

Gráfico 31 - Continuidade de participação na intervenção



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para nossa felicidade, o Gráfico 31 demonstrou que a maioria dos estudantes pretendem continuar no projeto, e apenas um estudante informou que não quer continuar na organização, objetivando participar do Projeto apenas como estudante-atleta. Os estudantes fizeram as seguintes colocações:

O Estudante DVSS, no Grupo Focal, mencionou: “se tiver, né! Não tem problema eu participar, eu participo”; Já o Estudante RPB disse: “se falar que sim eu nem participo, aí eu não fico sem Educação Física o resto do ano”.

Infelizmente, durante a realização dos jogos tivemos o princípio de um problema disciplinar, pois uma equipe feminina que perdeu a final ameaçou as estudantes integrantes da equipe campeã. Essa atitude gerou algumas ocorrências para serem administradas pela Equipe

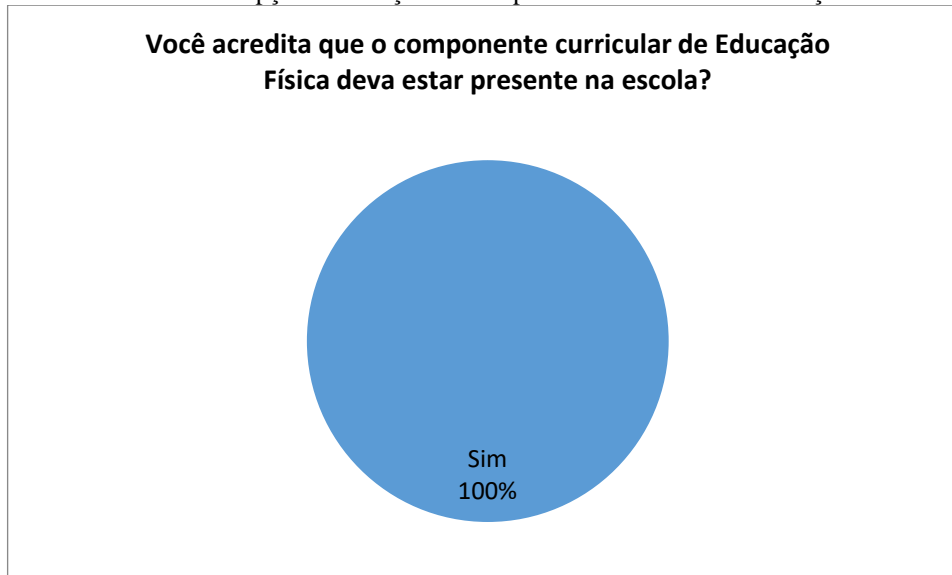
Gestora que optou por suspender a realização de novos eventos, por isso e que o estudante DVSS mencionou a expressão “se tiver né”. Quanto ao estudante RPB, esse deixou evidente que só participou do projeto para não ficar sem as aulas de Educação Física.

3.3 O enfrentamento na visão da Equipe Gestora

Inicialmente, procuramos conhecer a percepção dos estudantes ao serem excluídos das aulas de Educação Física, de agora em diante, vamos compreender a visão da Equipe Gestora nesse processo, afinal de contas, eles são os principais responsáveis pelo fato de a Educação Física estar sendo utilizada como mecanismo de castigo. A Equipe Gestora do Centro de Ensino Fundamental Rio Preto é formada por 7 (sete) integrantes, dos quais 4 (quatro) participaram deste estudo: Diretora, Supervisor Pedagógico, Coordenadora Pedagógica e Orientadora Educacional.

O primeiro questionamento buscou identificar a visão da Equipe Gestora em relação à presença da Educação Física na escola, conforme o Gráfico 32.

Gráfico 32 - Percepção em relação ao componente curricular de Educação Física



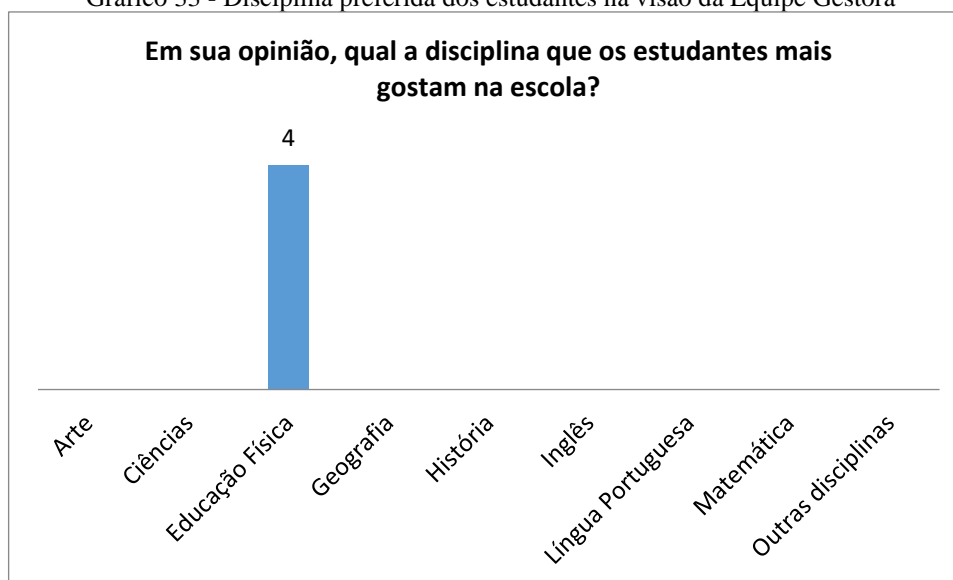
Fonte: Elaborado pelo autor.

Dessa forma, todos os participantes concordaram com a presença desse componente curricular na escola. Além disso, algumas justificativas para essas respostas merecem destaque: “Por ser uma disciplina que contribui com o desenvolvimento do estudante nos fatores corporal, moral e intelectual, proporcionando a eles uma vida saudável, desenvolve o espírito de equipe

e a socialização e interação no âmbito social” (EG1)⁵; “Na ed. Física o estudante desenvolve a socialização, adquire hábitos saudáveis e aprende a lidar com regras e respeito” (EG2); “[A Educação Física] ajuda na formação do estudante, que passa a ter conhecimentos do seu corpo e de seus limites, contribuindo na formação de indivíduos justos e saudáveis com referência ao físico e aos demais valores éticos e morais” (EG3); “A educação física promove o desenvolvimento integral do estudante, visa a alimentação saudável, a socialização, o espírito de equipe, melhora a autoestima” (EG4).

Na pergunta seguinte, buscamos identificar, na visão da Equipe Gestora, qual seria o componente curricular que os estudantes mais gostam de participar na escola, conforme o Gráfico 33.

Gráfico 33 - Disciplina preferida dos estudantes na visão da Equipe Gestora



Fonte: Elaborado pelo autor.

Obtivemos uma unanimidade na resposta a esse questionamento, pois todos os integrantes concordam que a Educação Física é o componente curricular que os estudantes mais gostam.

Outrossim, algumas justificativas para estas respostas merecem destaque: “Por ser uma disciplina com metodologia diversificada e prazerosa” (EG1). “Na aula de ed. Física eles ficam mais livres, e fora da sala de aula, é mais prazerosa” (EG2). “A grande maioria dos estudantes gostam de participar ativamente da disciplina quando refere-se à prática. Nota-se a baixa

⁵ As siglas EG1, EG2, EG3 e EG4 foram utilizadas para preservarmos as identidades dos membros da Equipe Gestora.

infrequência, ocorre eventuais reclamações quando não acontece a prática da disciplina” (EG3). “O gosto pela prática do esporte e pela motivação do professor” (EG4).

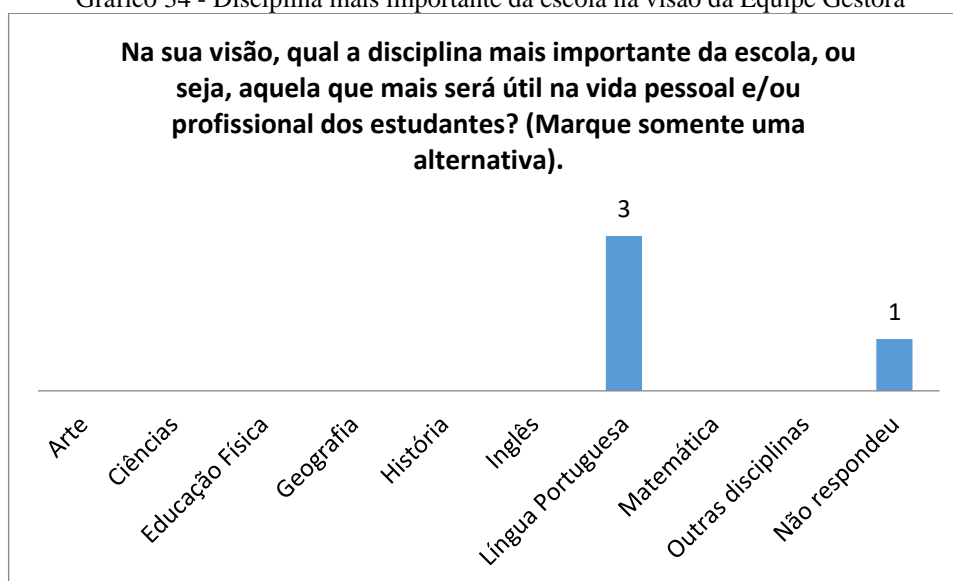
A análise minuciosa das respostas oferecidas pelos membros da Equipe Gestora para este questionamento pode nos ajudar a compreender os motivos pelos quais os castigos são aplicados principalmente nas aulas de Educação Física. A EG2 mencionou que durante as aulas de Educação Física “eles ficam mais livres, e fora da sala de aula”. A priori, podemos discutir o que realmente seria ficar livre, pode ser que em sua percepção as aulas estejam sem um direcionamento, com estudantes correndo para todos os lados, mas realmente, a Educação Física é diferente e provoca um “caos” organizado na escola. Sobre as aulas serem fora da sala, podemos fazer duas análises: primeiro, nesta instituição as aulas de Educação Física estão divididas da seguinte forma, uma aula em sala e duas na quadra, lembrando que o local onde estão sendo realizadas as intervenções não determina se as aulas serão teóricas ou práticas, devemos sempre evitar esta visão reducionista, criando uma dicotomia entre teoria e prática como opostos e com locais pré-determinados. Podemos muito bem trabalhar teoria na quadra e prática na sala de aula e vice-versa. Segundo, em alguns discursos, observamos vários professores enfatizarem que os estudantes gostam das aulas de Educação Física devido às aulas serem fora da sala. Entretanto, não encontramos nos ordenamentos legais documentos que determinam locais específicos para as intervenções dos mais diversos componentes curriculares, ou seja, Matemática, Língua Portuguesa entre outras, também podem ocorrer fora da sala de aula.

A resposta apresentada pela EG3 trouxe alguns aspectos interessantes para nossa reflexão. Primeiro, afirmou que os estudantes gostam de participar quando a aula é prática (dimensão procedimental), ou seja, percebe que o interesse pelas aulas de Educação Física minimiza nas intervenções que trabalham as dimensões conceituais e atitudinais. Também mencionou, que durante as aulas de Educação Física, temos uma baixa infrequência, ou seja, os estudantes não deixam de ir à escola nos dias que terão as intervenções de Educação Física. Na escola participante da intervenção as três aulas de Educação Física da semana estão geminadas, ou seja, são todas no mesmo dia e na sequência, esta característica favorece para que os estudantes se organizem e não falem à escola, é comum verificarmos que alguns estudantes marcam suas consultas, exames entre outros compromissos para dias diferentes das aulas de Educação Física. Outro aspecto importante mencionado pela EG3 está relacionado aos dias que as aulas de Educação Física não se concretizam. Como sabemos, os cotidianos das escolas são bastante dinâmicos, e por vezes, é comum a realização de adequações nos horários para atendimentos de necessidades diversas, como por exemplo: palestras, provas da OBMEP,

provas do SAEB e etc., no entanto, os estudantes que por algum motivo, não vivenciam as aulas de Educação Física planejadas para aquela semana são os primeiros a comparecer na direção e reclamarem a não realização das aulas. Agora, podemos nos questionar: será que os estudantes adotam esta postura perante todos os componentes curriculares?

Na sequência, procuramos compreender qual a disciplina que os gestores consideram mais importante da escola, ou seja, aquela que mais será útil na vida pessoal e/ou profissional dos estudantes.

Gráfico 34 - Disciplina mais importante da escola na visão da Equipe Gestora



Fonte: Elaborado pelo autor.

Logo, a maioria dos participantes afirmaram que o componente curricular mais importante para a vida pessoal e profissional é Língua Portuguesa, porém, 1 (um) participante não respondeu este questionamento.

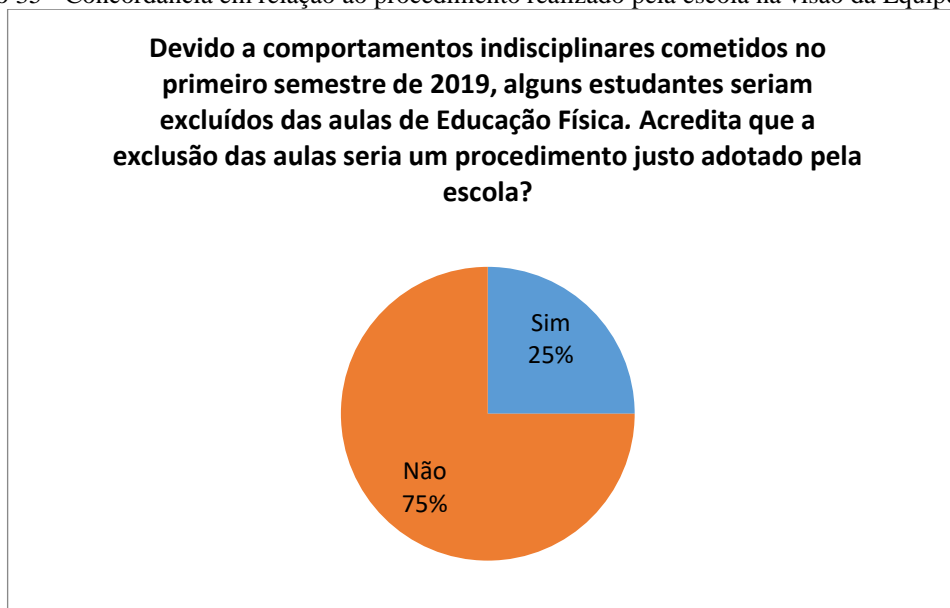
Além disso, algumas justificativas para estas respostas merecem destaque: “Língua Portuguesa: Nesta disciplina desenvolve todas os outros componentes disciplinares no âmbito escolar” (EG1). “Sem resposta: Não acho que existe uma mais importante. Elas se completam e todas são úteis na vida pessoal e profissional” (EG2). “Língua Portuguesa: A leitura e a escrita são fundamentais para transmitir pensamentos e ideias para que ocorra interação com os indivíduos. O saber compreender e interpretar demonstra a importância de se estudar português” (EG3). “Língua Portuguesa: O estudante que lê bem e interpreta consegue se sair bem em todas as demais disciplinas” (EG4).

Neste questionamento, aproveitamos para comentar a justificativa apresentada pela EG2. Ela não respondeu o questionamento, todavia, justificou sua opção fazendo a seguinte

alegação: “Não acho que existe uma mais importante. Elas se completam e todas são úteis na vida pessoal e profissional”. Compartilhamos com o posicionamento adotado pela EG2, entendendo que devemos buscar a todo instante se evitar esta compartimentalização dos componentes curriculares, como se tivéssemos em nosso cérebro várias gavetas, em que cada uma corresponderia a uma disciplina de forma específica. Defendemos uma escola diferente da encontrada em nosso cotidiano, um local em que as tematizações ocorressem de forma interdisciplinar e integrada, no entanto, temos ciência das limitações existentes.

Ademais, verificamos ser a exclusão das aulas de Educação Física um procedimento corriqueiro adotado pela escola, sendo assim, questionamos a cada membro da Equipe Gestora, se acreditavam ser a exclusão das aulas de Educação Física um procedimento justo a ser adotado pela escola.

Gráfico 35 - Concordância em relação ao procedimento realizado pela escola na visão da Equipe Gestora



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como resultado, 3 (três) participantes informaram que “Não” e 1 participante informou que “Sim”. Inesperadamente, essas respostas nos proporcionaram grandes interrogações, pois entram em contradição com os procedimentos que estão sendo executados na escola. Entretanto, bastou analisarmos detalhadamente as justificativas para compreendermos as incoerências entre os discursos e as práticas.

Então, vejamos as justificativas apresentadas:

Figura 2 - Resposta da EG1– questão 07⁶

Sim Não

Justifique sua resposta:

Porém as vezes é necessário.

Fonte: Acervo do autor.

Figura 3 - Resposta da EG2 - questão 07⁷

Sim Não

Justifique sua resposta:

Os alunos poderiam se tornar ainda mais revoltados e indisciplinados.

Fonte: Acervo do autor

Figura 4 - Resposta da EG3 – questão 07⁸

Sim Não

Justifique sua resposta:

O BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR, O DESINTERESSE NAS DEMAIS DISCIPLINAS E AS ADVERTÊNCIAS POR PARTE DE ALGUNS ALUNOS, VERIFICAMOS QUE A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA É UMA DISCIPLINA QUE ELES GOSTAM, PARTIMOS PARA ESSA "AÇÃO" MOSTRANDO QUE CERTOS COMPORTAMENTOS HAVERIAM CONSEQUÊNCIAS.

Fonte: Acervo do autor.

Figura 5 - Resposta da EG4 – questão 07⁹

Sim Não

Justifique sua resposta:

Sendo a primeira indisciplina achamos justo adotar uma penalidade alternativa, havendo uma reincidência, concordo com a exclusão do evento.

Fonte: Acervo do autor.

Nesse caso, dois dos “não” apresentados, podem facilmente serem compreendidos, ou melhor, substituídos por “sim”. Vamos esclarecer: a EG1 afirmou que não acha justo punir comportamentos de indisciplina com a exclusão do estudante da aula de Educação Física,

⁶ Não. Porém, as vezes é necessário.

⁷ Não. Os alunos poderiam se tornar ainda mais revoltados e indisciplinados.

⁸ Sim. O baixo rendimento escolar, o desinteresse nas demais disciplinas e as advertências por parte de alguns alunos, verificamos que a prática de Educação Física é uma disciplina que eles gostam, partimos para essa “ação” mostrando que certos comportamentos haveriam consequências.

⁹ Não. Sendo a primeira indisciplina achamos justo adotar uma penalidade alternativa, havendo uma reincidência, concordo com a exclusão do evento.

todavia, afirmou que às vezes é necessário. Já a EG4 também acha injusta a exclusão, entretanto, no caso de reincidência de atitudes indisciplinadas por parte dos estudantes, se torna favorável à prática. Em síntese, dos 4 (quatro) participantes, 3 (três) acham justa a exclusão das aulas de Educação Física como castigo e apenas 1 (um) não concorda com o procedimento.

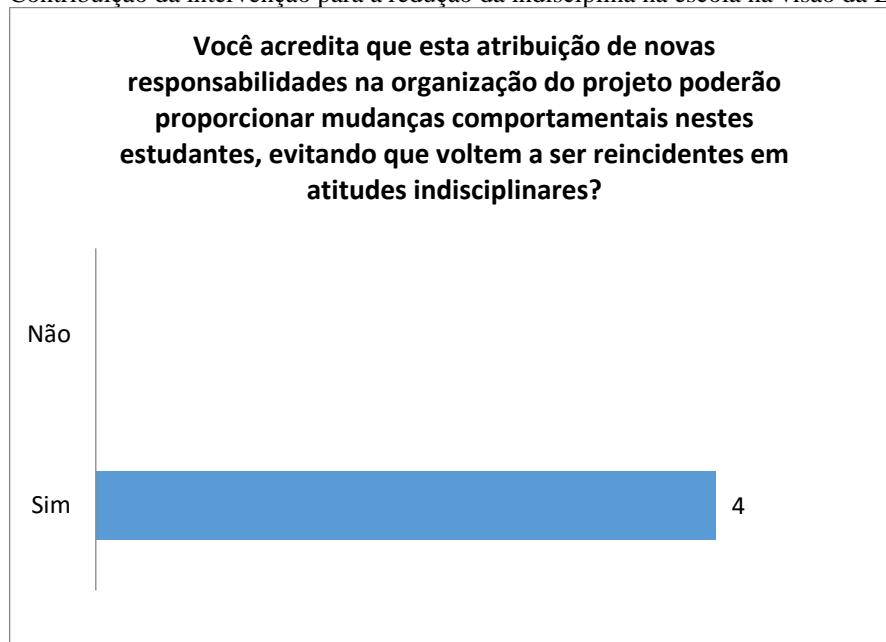
De todas as justificativas apresentadas para a exclusão dos estudantes das aulas de Educação Física, gostaríamos de chamar atenção para um trecho mencionado pela EG3: “o desinteresse nas demais disciplinas”. A EG3 da escola não percebe a Educação Física como componente curricular específico, com conhecimentos próprios a serem tematizados em suas intervenções, mas como um mecanismo para que outras disciplinas consideradas “mais importantes” alcancem seus objetivos.

Além disso, procuramos verificar como a Equipe Gestora percebeu a participação diferenciada dos estudantes na organização do projeto: “Percebi que alguns participaram bem, outros não aproveitaram a oportunidade que o professor ofereceu” (EG1); “Os estudantes se sentiram importantes” (EG2); “Foi proposto uma participação diferenciada. A aceitação e adesão por parte dos estudantes foi de engajamento, onde eles perceberam a dificuldade na organização do evento, mesmo assim gostaram da experiência e se comprometeram ajudar no próximo evento” (EG3); “Que alguns estudantes cumpriram as etapas da pesquisa-ação e outros não. Os estudantes que não cumpriram o planejamento penso que não deverão participar dos próximos eventos” (EG4).

Em seu depoimento, a EG4 estava enfatizando a participação do estudante RPB que constantemente não comparecia às atividades dos “X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)”. Seu posicionamento corrobora o que ela menciona sobre a necessidade de serem oferecidas oportunidades para o estudante, contudo, se não houver mudança em sua postura, a exclusão das aulas deve ser concretizada.

Com a última questão, procuramos conhecer a opinião da Equipe Gestora sobre se eles entendiam que essas novas responsabilidades na organização do projeto poderiam proporcionar mudanças comportamentais nos estudantes, evitando que voltassem a ser reincidentes em atitudes indisciplinadas.

Gráfico 36 - Contribuição da intervenção para a redução da indisciplina na escola na visão da Equipe Gestora



Fonte: Elaborado pelo autor.

Surpreendentemente, todos os membros da Equipe Gestora entenderam que essas novas atribuições poderão proporcionar melhorias comportamentais.

Nesse sentido, algumas justificativas para essas respostas merecem destaque: “Sim: Os que se dispõem a mudanças, veem isso como valorização a sua pessoa” (EG1); “Sim: Os estudantes se tornaram líderes, sendo observados pelos outros. Assim, ficaram com a obrigação de não decepcionar e mostraram responsabilidade” (EG2). “Sim: Inicialmente todos concordaram com a exclusão das aulas. Ao perceberem uma nova oportunidade de participarem com novas atribuições, creio que haverá mudanças, mesmo sendo adolescentes perceberam que comportamentos inadequados acarretam consequências, arcando com as responsabilidades dos atos certos e/ou errados” (EG3); “Sim: Eles vão entender que tudo na vida tem regras e normas a serem cumpridas, caso não cumpram, sofrerão penalidades” (EG4).

De todas as respostas mencionadas, entendemos que a apresentada na Figura 6, a resposta da EG2, merece uma análise especial.

Figura 6 - Resposta da EG2- questão 09¹⁰ Sim Não

Por quê:

Os alunos se tornaram líderes, sendo observados pelos outros. Assim, ficaram com a obrigação de não decepcionar e mostraram responsabilidade.

Fonte: Acervo do autor.

Nela, pudemos verificar que, na percepção da EG2, a utilização do modelo de ensino *Sport Education* contribuiu com a mudança de postura e maximização das responsabilidades perante os demais membros da comunidade escolar. Sobre a mesma temática, Vargas *et al.* (2018, p. 744) afirmaram: “[...] entendemos que todos se sentiram valorizados em algum momento e capazes de contribuir com algo além de habilidades técnicas durante o jogo”. Os estudantes participantes da intervenção tiveram a oportunidade de vivenciar novas experiências e, assim, se sentirem importantes na construção de um evento significativo para a escola.

¹⁰ Sim. Os alunos se tornam líderes, sendo observados pelos outros. Assim, ficaram com a obrigação de não decepcionar e mostraram responsabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de tudo, é importante mencionarmos que já havíamos tentado o prosseguimento nos estudos por meio da participação em seleções em mestrados acadêmicos, porém, identificamos que, para a tão sonhada continuidade, seriam necessários alguns esforços adicionais, como a participação em grupos de pesquisas e a frequência como estudante especial em programas de pós-graduação. Com o passar dos dias, esses obstáculos se tornavam mais intransponíveis, merecendo sublinhar, mormente, as dificuldades de conciliação entre os estudos e os compromissos pessoais e profissionais.

Em março de 2016, surgiu uma “luz ao final do túnel”, sendo lançado o primeiro edital do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). As provas de seleção foram realizadas em junho de 2016 e o resultado final divulgado em agosto, sendo que o início das atividades estava previsto para setembro do respectivo ano. Entretanto, antes que as aulas se iniciassem, ocorreu em agosto de 2016 o *impeachment* da até então presidente Dilma Rousseff. Para nossa infelicidade, a gestão do recém-empossado presidente Michel Temer foi marcada por uma política neoliberal, caracterizada por um severo “ajuste nas contas públicas”, o que acabou contingenciando grande parte do orçamento previsto para os Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB) e, conseqüentemente, provocando o adiamento das matrículas do ProEF para o início de 2017. Os meses foram se passando, e, após várias idas e vindas, a justificativa para o atraso foi sendo gradativamente alterada, de contingenciamento de recursos financeiros a problemas nos projetos submetidos inicialmente a CAPES.

Em abril de 2018, subitamente, quando muitos aprovados já haviam trilhado outros caminhos, o ProEF inicia suas atividades. O programa contou com grande quantidade de disciplinas – obrigatórias e eletivas – e, ao final, como requisito parcial para conclusão do curso, fomos desafiados a elaborarmos uma proposta de intervenção em nosso espaço laboral.

Com esse propósito, após reflexões e sabendo que os contextos escolares se apresentam sempre complexos e cheios de nuances, nem sempre perceptíveis a todos, optamos por selecionar a indisciplina como tema de nosso estudo, acreditando constituir-se um dos grandes desafios da escola no século XXI.

Não obstante, na tentativa de enfrentamento desta problemática, várias atitudes inadequadas são praticadas pelos professores envolvidos. É nesse contexto que conseguimos delimitar nosso objeto, buscando compreender a percepção dos estudantes de uma escola do campo da rede pública de Planaltina-DF com relação à sua exclusão das aulas de Educação

Física por motivos indisciplinados, a fim de se propor uma experiência pedagógica de forma a aprimorar ações no enfrentamento à indisciplina.

A pesquisa teve como primeiro objetivo específico: caracterizar o cenário do processo de exclusão dos estudantes das aulas de Educação Física. Os estudos indicaram que os estudantes concordam com o procedimento adotado pela Equipe Gestora, sendo possível perceber que existe uma naturalização dos castigos na escola. Suas ocorrências não causam nenhuma estranheza, pois os estudantes já estão acostumados com essas práticas desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na sequência, no segundo objetivo específico, buscamos identificar os sentimentos vivenciados pelos estudantes após sofrerem os castigos, sempre lembrando que essas experiências são muito relevantes para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Como resultado, verificamos que os estudantes sentiram “raiva”, “tristeza”, “chateação”, “nada” e até “alegria”.

Posteriormente, o terceiro objetivo específico foi experimentar o modelo de ensino *Sport Education* em contraposição aos castigos a que os estudantes estavam sendo submetidos. Após essa vivência, destaca-se um reconhecimento da importância individual de cada estudante no desenvolvimento das ações, a maximização e o incremento do trabalho coletivo e, por fim, o clima de festividade proporcionado pela organização e participação nos “X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)”. Entretanto, a tentativa de utilização do modelo de ensino *Sport Education* não foi somente um “mar de rosas”; algumas dificuldades foram se apresentando, principalmente relacionadas à nossa inexperiência de trabalho com o modelo, ao tempo escasso para planejamento das atividades, pois ficou evidente que tal metodologia requer do professor uma postura diferenciada diante do planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os estudantes.

Grosso modo, acreditamos na existência de duas vertentes de ideias para a perpetuação da exclusão dos estudantes das aulas de Educação Física: de um lado, a Educação Física é a disciplina preferida dos estudantes, o que leva à exclusão do estudante indisciplinado das atividades dessa disciplina como castigo, de outro, há uma hierarquização dos componentes curriculares, pois, como os estudantes precisam ser castigados, opta-se por se aplicar tais punições nos espaços-tempos destinados às disciplinas consideradas de menor importância, no caso, a Educação Física.

Nesse contexto, acreditamos que o estudo proporcionou contribuições no âmbito acadêmico, profissional e social. No âmbito acadêmico, proporcionamos a discussão sobre a existência de uma concepção equivocada acerca dos objetivos da Educação Física, como sendo

meros momentos de divertimento e descontração. Reconhecemos, na atual sociedade da produtividade e do cansaço, que aprender a descontrair e relaxar pode constituir uma forma de “resistência” ao status produtivo defendido pelo sistema capitalista. Contudo, entendemos ser necessário um melhor esclarecimento da Educação Física como componente curricular, com conhecimentos científicos a serem vivenciados, contextualizados e tematizados na escola.

Já no âmbito profissional, entendemos que esta pesquisa abordou a necessária e urgente mudança na postura do professor, sendo imprescindível uma melhor formação inicial e continuada. Não há espaço para aquele professor com práticas tradicionais, preocupado somente com o “saber fazer”, concentrado em habilidades técnicas, que nem sempre favorecem a participação dos menos habilidosos. Não compactuamos também com o docente marcado pelo abandono e desinvestimento pedagógico, que apresenta pouca diversidade na sistematização dos conteúdos, quando muito, dando ênfase apenas nas modalidades esportivas e, em alguns casos, atuando somente na divisão das equipes e arbitragem das partidas. O mundo contemporâneo quer mais, exige da Educação Física um professor com práticas inovadoras, perceptível ao novo estudante que adentra a sala de aula cotidianamente com uma bagagem cultural mais rebuscada.

Na esfera social, mesmo que de maneira tímida, este estudo proporcionou algumas reflexões. Entendemos que as causas para a indisciplina na escola podem estar muito além dos muros dessa instituição, sendo determinadas por uma multiplicidade de fatores, todavia, é evidente que reconhecemos a indisciplina como problema a ser enfrentado por todos, não sendo possíveis soluções simplistas. Logo, não vislumbramos o combate da indisciplina por meio de atitudes equivocadas, como não garantir o direito de um estudante e estar presente em uma determinada aula. A Educação Física por meio de seus agentes, professores, pode contribuir para o enfrentamento da indisciplina com suas especificidades, mas também de forma transdisciplinar com outros componentes curriculares presentes na escola, sempre defendendo a tão sonhada disciplina através de um processo de humanização dos estudantes.

Vivenciamos, enquanto grupo, grandes limitações e dificuldades, sobretudo relacionadas ao ProEF, pois, como fomos a primeira turma, muitas etapas do curso foram sendo construídas gradativamente. Em alguns momentos, por exemplo, a demora em determinadas definições e orientações (prazos, formatos) para a resolução de atividades acabaram impactando negativamente a qualidade de nossos produtos. Outro aspecto que merece ser destacado relaciona-se às dificuldades de conciliação do curso com as atividades profissionais e pessoais, pois as primeiras normatizações enfatizaram que durante todo o programa o mestrando deveria estar em serviço e em regência de classe. Contudo, não concordamos com essa resolução;

pensamos que seria salutar um afastamento temporário das atividades docentes para que, posteriormente, os professores-mestrandos pudessem voltar para a escola mais enriquecidos e dispostos para o enfrentamento de nossas dificuldades. É como se precisássemos sair do “olho do furacão” para conseguirmos ter consciência de seu tamanho, retornando, depois, conscientes das forças que seriam demandadas para alcançarmos o sucesso.

Por fim, acreditamos ter promovido um debate acerca do uso da Educação Física como mecanismo de castigo, sempre compreendendo a sensibilidade para se tratar desse objeto. Temos absoluta convicção das limitações e provisoriedade dos resultados alcançados, todavia, nosso desejo é o surgimento de outras investigações que possam contribuir com a temática, preenchendo as possíveis lacunas deixadas por nós, e, certamente, nos contrapondo em muitos posicionamentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A. B. *et al.* Percepção discente sobre a educação física escolar e motivos que levam à sua prática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 109-116, 2011.
- ALMEIDA JUNIOR, O. **A prática pedagógica das professoras de 1ª a 4ª séries nas aulas de educação física**. 2000. 35p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2000.
- ALVES, L. M. S. A. Os castigos corporais na escola nos discursos narrativos nas obras de Machado de Assis, Manoel Antônio de Almeida e Raul Pompéia. *In: SIMPÓSIO DE HISTÓRIA DO MARANHÃO OITOCENTISTA*, 3., 2013, São Luís. **Anais [...]** São Luís: Universidade Estadual do Maranhão, 2013. p. 1-13.
- ANTUNES, C. **Professor Bonzinho = Aluno Difícil**. A questão da indisciplina em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2002.
- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, 1998.
- ARAGÃO, M. **Castigos Escolares: conversando com professores**. Curitiba: Appris, 2017.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARBOSA, C. L. A. **Educação física escolar: as representações sociais**. Rio de Janeiro: Shape, 2001. 121p.
- BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Unijuí, 2009. 344 p.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In: ORTIZ, R. (org.) Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. 1827. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/lei%2015-10-1827%20lei%20do%20ensino%20de%20primeiras%20letras.htm. Acesso em: 12 abr. 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. 498 p.
- BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014. Altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 3 jul. 2014.

BRITO, C. **Indisciplina Escolar**: antigo problema, novas discussões. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

BUNKER, D.; THORPE, R. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of physical education**, [s.l.], v. 18, p. 5-8, 1982.

CARLSON, T. B.; HASTIE, P. A. The student social system within sport education. **Journal of teaching in physical education**, [s. l.], v. 16, p. 176-195, 1997.

CARVALHO, M. E. G.; MORAIS, G. M. de; CARVALHO, B. K. G. Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direito: contribuições de políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 24-46, jan./mar. 2019.

CASTELLANI FILHO, L.; CASTELLANI, R. M. **Os jogos de minha escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.

COLEÇÃO das leis do império. 1854. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acer_histedu/decreto%20n.%201331.pdf. Acesso em: 20 abr. 2014.

CONSELHO DA EUROPA. **Código de Ética Desportiva**. Rodes: Sétima Conferência de Ministros Europeus Responsáveis pelo Desporto, 1992. Disponível em: <http://napsi.no.sapo.pt/codigoetica.html>. Acesso em: 23 dez. 2004.

CRUZ, E. O.; FIAMENGHI JÚNIOR, G. A. O significado das aulas de educação física para adolescentes. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 425-431, abr. 2010.

DARIDO, S. C. Educação Física de 1ª a 4ª série: quadro atual e as implicações para a formação profissional em educação física. **Revista paulista de educação física**, São Paulo, supl. 4, p. 61-72, 2001.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista brasileira de educação física e esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, janeiro 2004.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Por que a educação física na escola não avança ou avança tão lentamente? Algumas considerações. *In*: PACHECO NETO, M. (org.). **Educação física, corporeidade e saúde**. Dourados: UFGD, 2012. p. 45-63.

DEMO, P. **Pesquisa princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DE PAULA, E. J.; PAIXÃO, J. A.; OLIVEIRA, E. C. Suspensão de aulas de educação física como forma de punição: a percepção discente. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 461-471, abr./jun. 2015.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal**: Pressupostos Teóricos. Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político-Pedagógico CEF Rio Preto: Uma escola inclusiva e de leitores**. Brasília: SEEDF, 2019.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Porto: Porto, 1992.

FERNANDEZ-RIO, J. Another step in models-based practice: hybridizing cooperative learning and teaching for personal and social responsibility. **Journal of physical education: Recreation and dance**, Oviedo - Espanha, v. 85, n. 7, p. 3-5, 2014.

FERNANDEZ-RIO, J.; MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. El aprendizaje cooperativo: modelo pedagógico para educación física. **Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, Oviedo - Espanha, n. 29, p. 201-206, 2016.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de desenvolvimento**. Curitiba, n. 95, p.101-108, jan./abr. 1999.

GASPARI, T. *et al.* A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 109–137, 2006.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber livro editora, 2005.

GONZÁLEZ, F. J. **A problemática da inovação e do abandono do trabalho docente em Educação Física**: contextualização e aportes teórico-metodológicos. Seminário sobre inovação e desinvestimento/abandono pedagógico na educação física escolar, 27 de agosto de 2008, UFES – Vitória [Mimeografado], 2008.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazer da educação física na escola**: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto/Portugal, v. 7, n. 3, p. 401-421, 2007.

HANAUER, F. C. Fatores que influenciam na motivação dos alunos para participar das aulas de educação física. **Revista FAI**, Itapiranga, v. 2, n. 4, p. 76-82, 2011. Disponível em: <http://www.seifai.edu.br/artigos/Fernando-MotivacaonasaulasdeEdFisica.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2019.

HASTIE, P. A. Student role involvement during a unit of Sport Education. **Journal of teaching in physical education**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 88-103, 1996.

HASTIE, P. A. The participation and perceptions of girls within a unit of Sport Education. **Journal of teaching in physical education**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 157-171, 1998.

HASTIE, P. A.; CURTNER-SMITH, M. D. Influence of a hybrid Sport Education - teaching games for understanding unit on one teacher and his students. **Journal Physical education & sport pedagogy**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 1-27, 2006.

HELLISON, D. **Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical**. [s.l.] Human Kinetics, 2013.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

JESUS, G.; MAIA, G. Z. A. Indisciplina escolar: reflexões. **Revista de Iniciação Científica da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP**, Marília, v. 10, n. 1. p. 01-16, abr. 2010. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/307>. Acesso em: 01 mai. 2014.

JOHNSON, D.; JOHNSON, R.; HOLUBEC, E. J. **Los nuevos círculos del aprendizaje**. La cooperación en el aula y la escuela. Buenos Aires: Aique, 1999.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. 2. ed. Ijuí: Unijuí Ed. 2001.

KRAMER, S. Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LA TAILLE, Y. de; PEDRO-SILVA, N.; JUSTO, J. S. **Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 120 p.

LIMA, P. G. Indisciplina na escola. **Educere e educare revista da educação**, Cascavel, v. 4, n. 8, p. 323-327, jul./dez. 2009.

LOVISOLO, H. **Educação física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

LOVISOLO, H. Pós-graduações e educação física: paradoxos, tensões e diálogos. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 11-21, 1998.

MORAES, A. L. C. **Expectativas dos alunos em relação às aulas de educação física no ensino fundamental**. 2000. 62f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

MOREIRA, M. F. S.; SANTOS, L. P. Indisciplina na escola: uma questão de gênero? **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 3, p. 141-160, 2002.

MORGAN, D. L.; KRUEGER, R. A. When to use focus groups and Why. In: MORGAN, D. L (ed.). **Successful focus groups: advancing the state of the art**. Newsbury Park, CA: Sage Publications, 1993. p. 3-9.

NERY, C. **A prática pedagógica da educação física nas séries iniciais do ensino fundamental suas relações com o perfil de formação dos professores.** 2001. 171f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

OLIVEIRA, M. I. **Indisciplina escolar: determinações, consequências e ações.** Brasília: Liber-Livro-Editora, 2005.

OLIVEIRA, R. L. G.; GOLBA, M. A. M. Reflexões sobre Indisciplina Escolar e Formação de Professores. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 12., 2008, Cachoeira do Sul. **Anais [...]** Cachoeira do Sul: Editora ULBRA, 2008. p. 34-41.

OLIVEIRA, M. C. P; REIS, M. S. A. (In) disciplina: uma problemática no cotidiano escolar. *In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO DO SUDOESTE GOIANO*, 4., 2005, Jataí. **Anais [...]**. Jataí, 2005. p.1-9.

ORLICK, T. **Vencendo a competição.** São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

PIROLA, S. M. F; FERREIRA, M. C. C. O problema da indisciplina dos alunos: um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação continuada de professores. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, ano/vol. 10, n. 2, p. 81-99, 2007.

POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. Focus groups. **International journal of quality in health care**, [s. l.], v. 8, n. 5, p. 499-504, 1 jan. 1996.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

RANGEL-BETTI, I. C. Educação física escolar: olhares sobre o tempo. **Revista motriz**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 37-39, jun. 1999.

RANGEL–BETTI, I. C. **O Prazer em Aula de Educação Física Escolar: a perspectiva discente.** 1992. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Campinas, Campinas, 1992.

SAMPAIO, D. **Indisciplina: um signo geracional?** Lisboa: Ed. Instituto de inovação educacional, 1997. (Coleção Cadernos de organização e gestão curricular)

SANTURIO, J. I. M.; FERNÁNDEZ-RÍO, J. Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social: una experiencia a través de un programa de kickboxing educativo. **Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, [s. l.], n. 30, p. 150-158, jun. 2016.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIEDENTOP, D. **Sport education: quality pe through positive sport experiences.** [s. l.]: Human Kinetics Publishers, 1994. 152 p.

SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. M. Modernidade e castigos escolares: oscilando entre os costumes e a legislação (o caso da Província de Mato Grosso). *In: DERMEVAL, J. C.. L.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. (org.). Navegando pela História da Educação Brasileira.* 2006. p.1-14. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frame. Acesso em 06 mai. 2011.

SILVA-GUTIERREZ, C. A.; DOTTO, A.; ALLET, A. Futebol callejero, juventude e cidadania. **Lúdica pedagógica**, [s. l.], n. 23, p. 19-29, 2016.

SOARES, C. L. Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 2, p. 6-12, 1996.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil.** 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOLER, R. Jogos Cooperativos. Rio de Janeiro: 2 ed. Sprint, 2003.

SOUSA, J. M. Os jesuítas e a *Ratio Studiorum*: as raízes da formação de professores na Madeira. **Revista Isleña**, Madeira, n. 32, p. 26-46, jan./jun. 2003.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedex**, [s. l.], ano XXI, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

UHLIG, J. M.; SANTOS, S. L. C. **Vencendo a indisciplina por meio dos jogos cooperativos.** Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1798-8.pdf>. Acesso em: 31 maio 2019.

VARGAS, T. G. de *et al.* A Experiência do Sport Education nas aulas de Educação Física: utilizando o modelo de ensino em uma unidade didática de Futsal. **Movimento - Revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 735-748, jul./set. 2018.

VASCONCELOS, I. C. O. Aprender a conviver, sem violência: o que dá e não dá certo? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 897-917, out./dez. 2017.

VEIGA, C. G. Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX. *In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS*, 2., 2003, Uberlândia. **Anais [...]** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZAGURY, T. **Encurtando a adolescência.** Rio de Janeiro: Record, 1999.

APÊNDICE A – Termo de informação à instituição de ensino



TERMO DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO DE ENSINO

De: Hadamo Fernandes de Souza

Para: Centro de Ensino Fundamental Rio Preto

Assunto: Participação dos estudantes dos 6º A, B e C na pesquisa: **A exclusão das aulas de Educação Física como castigo.**

Venho por meio desta, solicitar autorização para a realização da pesquisa “**A exclusão das aulas de Educação Física como castigo**” com os estudantes dos 6º A, B e C.

Os estudantes do 6º do Ensino Fundamental serão submetidos a um questionário e devidamente esclarecidos pelo mestrando **Hadamo Fernandes de Souza** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os seus objetivos e finalidades. Serão lhes garantido que poderão desistir de participar em qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Também serão informados que os dados coletados serão divulgados para fins acadêmicos e científicos, através de Dissertação de Mestrado que será apresentado em sessão pública de avaliação e posteriormente disponibilizado para consulta através da Biblioteca Digital de Dissertações da Universidade de Brasília - UnB.

Brasília – DF ___ de _____ de 20__.

Assinatura do Mestrando: _____

Assinatura do Diretor: _____

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Estudantes



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação Física - FEF

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar voluntariamente do projeto de pesquisa “*A exclusão das aulas de Educação Física como castigo*”, sob a responsabilidade do pesquisador Hadamo Fernandes de Souza e do orientador prof. Dr. Jonatas Maia da Costa. O estudo será realizado com estudantes do 6º ano do ensino fundamental do Centro de Ensino Fundamental Rio Preto na cidade de Planaltina – DF.

O objetivo desta pesquisa é identificar a percepção dos estudantes com relação à exclusão das aulas de Educação Física.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará por meio de respostas a um questionário contendo dezoito questões semiestruturadas, na própria escola em dezembro de 2019 com um tempo estimado de 20 minutos para sua realização.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são relativos a respostas a questões sensíveis na escola, todavia, para se minimizar tais desconfortos será garantido local reservado, liberdade para não responder questões constrangedoras, confidencialidade, privacidade e a não utilização de informações em prejuízo dos participantes. Se o(a) senhor(a) aceitar participar, estará contribuindo para a melhoria das aulas de Educação Física, evitando que estudantes sejam excluídos das aulas devido a comportamentos indisciplinados.

O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Todas as despesas que o(a) senhor(a) e seu acompanhante, quando necessário tiverem relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa (tais como, passagem para o local da pesquisa, alimentação no local da pesquisa ou exames para realização da pesquisa) serão cobertas pelo pesquisador responsável.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, o(a) senhor(a) deverá buscar ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília - UnB podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone a qualquer hora para: Hadamo Fernandes de Souza e para o orientador prof. Dr. Jonatas Maia da Costa, na Universidade de Brasília – UnB, no telefone fixo (61) 3631-3694 e móvel (61) 99662-9532, disponível inclusive para ligação a cobrar e e-mail: hadamofernandes@yahoo.com.br.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidas pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail cepfs@unb.br ou cepfsunb@gmail.com, horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o(a) Senhor(a).

Nome e assinatura do participante de pesquisa

Nome e assinatura do pesquisador responsável

Brasília, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Equipe Gestora



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação Física - FEF

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar voluntariamente do projeto de pesquisa “***A exclusão das aulas de Educação Física como castigo***”, sob a responsabilidade do pesquisador Hadamo Fernandes de Souza e do orientador prof. Dr. Jonatas Maia da Costa. O estudo será realizado com estudantes do 6º ano e Equipe Gestora do Centro de Ensino Fundamental Rio Preto na cidade de Planaltina – DF.

O objetivo desta pesquisa é identificar a percepção dos estudantes com relação à exclusão das aulas de Educação Física.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará por meio de respostas a um questionário contendo dezoito questões semiestruturadas, na própria escola em dezembro de 2019 com um tempo estimado de 20 minutos para sua realização.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são relativos a respostas a questões sensíveis na escola, todavia, para se minimizar tais desconfortos será garantido local reservado, liberdade para não responder questões constrangedoras, confidencialidade, privacidade e a não utilização de informações em prejuízo dos participantes. Se o(a) senhor(a) aceitar participar, estará contribuindo para a melhoria das aulas de Educação Física, evitando que estudantes sejam excluídos das aulas devido a comportamentos indisciplinados.

O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Todas as despesas que o(a) senhor(a) e seu acompanhante, quando necessário tiverem relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa (tais como, passagem para o local da pesquisa, alimentação no local da pesquisa ou exames para realização da pesquisa) serão cobertas pelo pesquisador responsável.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, o(a) senhor(a) deverá buscar ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília - UnB podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone a qualquer hora para: Hadamo Fernandes de Souza e para o orientador prof. Dr. Jonatas Maia da Costa, na Universidade de Brasília – UnB, no telefone fixo (61) 3631-3694 e móvel (61) 99662-9532, disponível inclusive para ligação a cobrar e e-mail: hadamofernandes@yahoo.com.br.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem

ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail cepfs@unb.br ou cepfsunb@gmail.com, horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o(a) Senhor(a).

Nome e assinatura do participante de pesquisa

Nome e assinatura do pesquisador responsável

Brasília, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE D – Questionário – Pesquisa Exploratória - Estudantes

Prezado estudante, agradeço sua atenção.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender a percepção dos estudantes de uma escola pública do campo de Planaltina com relação à exclusão das aulas de Educação Física.

01 - Qual a sua idade?

- 10 anos
- 11 anos
- 12 anos
- 13 anos
- 14 anos
- 15 anos ou mais

02 - Qual o seu gênero?

- Masculino
- Feminino

03 - Em qual ano você estuda atualmente?

- 6º ano
- 7º ano
- 8º ano
- 9º ano

04 - Você concilia seus estudos com algum tipo de serviço remunerado?

- Sim
- Não

05 - Você gosta das aulas de Educação Física?

- Sim
- Não
- Às vezes

06 – Você participa das aulas de Educação Física?

Sim Não Às vezes

07 – Como é seu relacionamento com o professor de Educação Física da sua escola?

Ótimo Bom Regular Ruim Péssimo

Justifique sua resposta:

08 - Como é o seu relacionamento com os colegas de turma nas aulas de Educação Física?

Ótimo Bom Regular Ruim Péssimo

Justifique sua resposta:

09 - Qual a sua disciplina preferida na Escola?

- Arte
- Ciências
- Educação Física
- Geografia
- História
- Inglês
- Língua Portuguesa
- Matemática
- Outras disciplinas

Por quê?

10 – Na sua visão, qual a disciplina mais importante da escola, ou seja, aquela que mais lhe será útil em sua vida pessoal e profissional?

- Arte
- Ciências
- Educação Física
- Geografia
- História
- Inglês
- Língua Portuguesa
- Matemática
- Outras disciplinas

Por quê?

11 – Durante sua vida escolar, você já foi excluído das aulas de Educação Física devido à indisciplina e/ou descumprimento de normas da escola?

- Sim Não

Se a resposta à questão **11** for “SIM”, responda as próximas questões (**12 a 18**), podendo marcar somente uma opção em cada pergunta. Se já recebeu várias punições, mencione apenas aquela que mais se recorda.

12 – Qual foi à indisciplina e/ou descumprimento de normas realizado por você?

- Conversas excessivas em sala de aula
- Não realização de tarefas de casa
- Não realização de deveres em sala
- Palavrões e xingamentos
- Agressões físicas a outros colegas
- Uniforme escolar inadequado

- Não trazer o material didático (livros, cadernos, etc.)
- Saídas não autorizadas de sala de aula
- Fazer bagunça
- Destruição do patrimônio escolar ou de terceiros
- Outras, especifique: _____

13 – A indisciplina e/ou descumprimento de normas foi realizado na aula de qual disciplina?

- Arte
- Ciências
- Educação Física
- Geografia
- História
- Inglês
- Língua Portuguesa
- Matemática
- Outras disciplinas

14 – Durante a aula de Educação Física, no momento que foi excluído, qual atividade você ficou fazendo?

- Colocando em dia os deveres não realizados anteriormente;
- Copiando o Regimento Escolar;
- Copiando algum texto entregue pela Equipe Gestora;
- Nada;
- Outras atividades, especifique: _____

15 – Após ser punido com a exclusão das aulas de Educação Física, o que você sentiu?

- Raiva;
- Nervosismo;
- Chateação;
- Tristeza;
- Alegria;

Nada;

Por quê?

16 – Você acredita que a exclusão das aulas de Educação Física, foi um procedimento justo adotado pela escola?

Sim Não

Justifique sua resposta:

17 – Após ser punido com a exclusão das aulas de Educação Física, você voltou a cometer a indisciplina e/ou descumprimento das normas?

Sim Não

Justifique sua resposta:

18 – Você já foi excluído das aulas de outras disciplinas, que não seja Educação Física, devido à indisciplina e/ou descumprimento de normas da escola? (Ex. Você já foi excluído das aulas de Matemática devido à indisciplina e/ou descumprimento de normas da escola?).

Sim Não

APÊNDICE E – Questionário – Pesquisa-ação – Estudantes

Prezado estudante, agradecemos sua atenção.

Esta pesquisa possui como objetivo experimentar o modelo de ensino *Sport Education* em contraposição aos castigos.

01 - Qual a sua idade?

- 10 anos
- 11 anos
- 12 anos
- 13 anos
- 14 anos
- 15 anos ou mais

02 - Qual o seu gênero?

- Masculino
- Feminino

03 - Em qual ano você estuda atualmente?

- 6º ano
- 7º ano
- 8º ano
- 9º ano

04 - Você gosta das aulas de Educação Física?

- Sim
- Não
- Às vezes

05 – Você participa das aulas de Educação Física?

- Sim
- Não
- Às vezes

06 - Qual a sua disciplina preferida na Escola?

- Arte
- Ciências
- Educação Física
- Geografia
- História
- Inglês
- Língua Portuguesa
- Matemática
- Outras disciplinas

Por quê?

07 – Devido suas atitudes indisciplinadas, cometidas no primeiro semestre de 2019, você seria excluído das aulas de Educação Física. Acredita que a exclusão das aulas seria um procedimento justo adotado pela escola?

- Sim Não

Justifique sua resposta:

08 – A escola lhe convidou para participar de uma pesquisa-ação, entretanto, enfatizou que possuiria responsabilidades diferenciadas na organização dos “**X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)**”. Quais as funções foram realizadas por você no projeto?

09 – Você gostou da sua participação no projeto?

Sim Não

Por quê?

10 – As experiências vivenciadas por você na organização dos “**X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)**” poderão contribuir com a melhoria de sua disciplina na escola?

Sim Não

Por quê?

11 – Se você puder escolher, nas próximas edições do JIRP, como você pretende participar?

- Apenas como estudante-atleta, representando sua sala;
- Como estudante-atleta, e também na organização do JIRP;
- Não pretende participar do JIRP;

APÊNDICE F – Questionário – Pesquisa-ação – Equipe Gestora

Prezado professor, agradecemos sua atenção.

Esta pesquisa possui como objetivo experimentar o modelo de ensino *Sport Education* em contraposição aos castigos.

01 - Qual a sua idade?

- Entre 18 e 30 anos
- Entre 31 e 40 anos
- Entre 41 e 50 anos
- Entre 51 e 60 anos
- 61 anos ou mais

02 - Qual o seu gênero?

- Masculino
- Feminino

03 – Há quanto tempo você atua como professor?

- Até 10 anos;
- Entre 11 anos e 20 anos;
- Entre 21 anos e 30 anos;
- 31 anos ou mais;

04 - Você acredita que o componente curricular de Educação Física deva estar presente na escola?

- Sim
- Não

Por quê?

05 – Em sua opinião, qual a disciplina que os estudantes mais gostam na escola?

- Arte
- Ciências
- Educação Física
- Geografia
- História
- Inglês
- Língua Portuguesa
- Matemática
- Outras disciplinas

Por quê?

06 – Na sua visão, qual a disciplina mais importante da escola, ou seja, aquela que mais será útil na vida pessoal e/ou profissional dos estudantes? (Marque somente uma alternativa).

- Arte
- Ciências
- Educação Física
- Geografia
- História
- Inglês
- Língua Portuguesa
- Matemática
- Outras disciplinas

Por quê?

07 – Devido a comportamentos indisciplinados cometidos no primeiro semestre de 2019, alguns estudantes seriam excluídos das aulas de Educação Física. Acredita que a exclusão das aulas seria um procedimento justo adotado pela escola?

Sim Não

Justifique sua resposta:

08 – Ao invés de castigar os estudantes, a escola convidou os mesmos para participarem de uma pesquisa-ação com responsabilidades diferenciadas na organização dos “**X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)**”. Como você percebeu o envolvimento dos estudantes na organização do projeto?

09 – Você acredita que esta atribuição de novas responsabilidades na organização do projeto poderão proporcionar mudanças comportamentais nestes estudantes, evitando que voltem a ser reincidentes em atitudes indisciplinadas?

Sim Não

Por quê?

APÊNDICE G – Regulamento dos “X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)”**REGULAMENTO “X JOGOS INTERNOS DO RIO PRETO (JIRP)”**

DATAS PREVISTAS: 26/09/2019 (quinta-feira) e 27/09/2019 (sexta-feira);

Tempo de jogo: dois tempos de 8 minutos sem intervalo;

Forma de disputa:

- Masculino 6º e 7º: eliminatória simples (mata-mata).

- Masculino 8º e 9º: eliminatória simples (mata-mata). Obs.: Melhor perdedor também se classifica para semifinais;

- Feminino: eliminatória simples (mata-mata).

Obs.: Melhor perdedor também se classifica para semifinais;

Congresso técnico dia 13/09 com um representante de cada equipe e membros da Organização;

A tabela de jogos com os confrontos será disponibilizada no dia 13/09 após sorteio no congresso técnico;

As inscrições poderão ser realizadas somente até o dia 13/09 com o professor de Educação Física;

Premiação: troféu para a equipe campeã, vice-campeã e medalhas para as duas primeiras equipes;

Uniformes: camisas, shorts, meião e tênis de futsal. Obs.: As meninas não poderão participar dos jogos se os shorts não estiverem dentro do modelo/padrão orientado nas aulas de Educação Física;

Fica obrigatória a participação de todos os estudantes-atletas inscritos nas equipes.

Arbitragem: será realizada por professores e estudantes da escola;

Somente haverá tolerância de 5 minutos no primeiro jogo da rodada, sendo considerado WO contra a equipe que atrasar;

No caso de indisciplina grave o estudante-atleta será eliminado dos jogos;

No caso de agressão física de um ou mais estudantes-atletas a equipe será eliminada;

Se alguma partida terminar empatada, será decidido nas penalidades máximas, com 02 pênaltis para cada equipe;

A partida só poderá ser iniciada com no mínimo 03 jogadores, contando com o goleiro (2 na linha e 1 goleiro);

No final dos jogos, em caso de empate de artilheiros, será premiado com o troféu o estudante que a equipe realizou a maior quantidade de gols.

Em caso de igualdade na pontuação das equipes, são critérios de desempate: 1) mais vitórias; 2) melhor saldo de gols; 3) mais gols pró; 4) confronto direto; 5) menos cartões vermelhos; 6) menos cartões amarelos; 7) sorteio.

Os casos omissos neste documento, poderão ser consultados com o professor Hadamo (Educação Física) e demais estudantes integrantes da Equipe Organizadora dos Jogos.

APÊNDICE H – Solenidade de abertura dos “X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)”

SOLENIIDADE DE ABERTURA DOS “X JOGOS INTERNOS DO RIO PRETO”

1º: Entrada das Bandeiras do Distrito Federal e do Brasil

2º: Entrada dos estudantes-atletas e professores conselheiros:

<i>Ano / Turma</i>	<i>Professor Conselheiro</i>
6º A	Dandara / Nicomédia
6º B	Márcia
7º A	Hadamo / Larissa
7º B	Ágda
7º C	Kelly
8º A	Hildebrando
8º B	Lídia
9º A	Valéria

3º: Momento de Reflexão: Orientadora Elde

4º: Hino Nacional Brasileiro

5º: Juramento (26/09/2019)

"Juro, participar dos X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP), consciente de que deverei seguir as normas que regem a competição e fazê-lo com o mais alto espírito de lealdade, esportividade e respeito para com os meus adversários, colegas de equipe e para com a organização".

6º: Apresentação Artística: 9º A

7º: Abertura oficial dos “X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)”: Diretora Mena

8º: Saída da quadra na mesma ordem de entrada.

9º: Jogo dos estudantes

APÊNDICE I – Tabela dos “X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)”

TABELA DOS “X JOGOS INTERNOS DO RIO PRETO (JIRP)”

QUINTA-FEIRA (26/09/2019)

08:00	SOLENIDADE DE ABERTURA					
08:30	JOGO 01	FEM	6° A		X	8° B
08:50	JOGO 02	FEM	9° A		X	7° B
09:10	JOGO 03	FEM	7° C		X	7° A
09:30	JOGO 04	MAS-G	8° B - 1		X	7° A - G
09:50	JOGO 05	MAS-G	8° A - 2		X	8° B - 2
10:10	JOGO 06	MAS-G	7° B - G		X	8° A - 1
10:30	JOGO 07	MAS-P	6° B - 1		X	7° C - 2
10:50	JOGO 08	MAS-P	6° A - 1		X	7° A - 1
11:10	JOGO 09	MAS-P	6° A - 2		X	7° C - 1
11:30	JOGO 10	MAS-P	6° B - 2		X	7° B - 1
11:50	JOGO 11	MAS-G	9° A - 1		X	Melhor perdedor dos jogos 04, 05 e 06
12:10	ALMOÇO					

SEXTA-FEIRA (27/09/2019)

08:00			Seleção dos Professores e Motoristas		X	Equipe de organização do “X JIRP”
08:30	JOGO 12	SEM F	Vencedor do jogo 01		X	Vencedor do jogo 02
08:50	JOGO 13	SEM F	Vencedor do jogo 03		X	Melhor Perdedor dos jogos 01, 02 e 03
09:10	JOGO 14	SEM M P	Vencedor do jogo 07		X	Vencedor do jogo 08
09:30	JOGO 15	SEM M P	Vencedor do jogo 09		X	Vencedor do jogo 10
09:50	JOGO 16	SEM M G	Vencedor do jogo 04		X	Vencedor do jogo 06

10:10	JOGO 17	SEM M G	Vencedor do jogo 05		X		Vencedor do jogo 11
10:30	JOGO 18	FINAL F	Vencedor do jogo 12		X		Vencedor do jogo 13
10:50	JOGO 19	FINAL P	Vencedor do jogo 14		X		Vencedor do jogo 15
11:10	JOGO 20	FINAL G	Vencedor do jogo 16		X		Vencedor do jogo 17
11:30	SOLENIDADE DE PREMIAÇÃO						
12:10	ALMOÇO						

Regulamento dos “X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)”

Em caso de igualdade na pontuação, são critérios de desempate:

- 1) mais vitórias.
- 2) melhor saldo de gols.
- 3) mais gols pró.
- 4) confronto direto.
- 5) menos cartões vermelhos.
- 6) menos cartões amarelos.
- 7) sorteio.

APÊNDICE J – Súmula dos “X Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)”

JOGO _____ X _____

NOME	GOLS	FALTA	CARTÃO AMARELO	CATÃO VERMELHO	NOME	GOLS	FALTA	CARTÃO AMARELO	CATÃO VERMELHO

EQUIPE A _____ X EQUIPE B _____

ANEXO A – Projeto “Jogos Internos do Rio Preto (JIRP)”

PROJETO “JOGOS INTERNOS DO RIO PRETO (JIRP)”

01. INTRODUÇÃO

É inquestionável a importância da prática esportiva para o saudável desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. O esporte, para além de proporcionar um desenvolvimento ao nível das capacidades coordenativas e condicionais, apresenta um cenário rico em comportamentos sociais, confrontando o jovem com a importância de valores como a cooperação e o respeito por princípios e regras.

É nesta perspectiva, a Escola, como espaço pedagógico por excelência, reúne as condições necessárias para que, ao nível do esporte, e mais especificadamente do Futsal, se perspetive uma formação integral dos estudantes a médio e longo prazo. Neste sentido, objetiva-se com esta proposta, proporcionar aos estudantes um torneio de Futsal que seja capaz de mobilizar toda a comunidade escolar, e que se traduza numa atividade capaz de influenciar positivamente o gosto pela prática esportiva. Assim, que estes jogos possam se desenvolver e se alargue a novas modalidades, indo ao encontro dos anseios e desejos de toda a Comunidade do Núcleo Rural Rio Preto na cidade satélite de Planaltina – DF.

02. OBJETIVOS

- Promover um evento esportivo complementar as aulas de Educação Física;
- Criar envolvimento entre as diversas turmas, proporcionando um intercâmbio entre os estudantes;
- Promover a criação de laços de afetividade e o trabalho em grupo dentro das turmas;
- Desenvolver a proposta de *Sport Education* com os principais estudantes envolvidos em casos de indisciplina;

03. EQUIPE GESTORA E COMISSÃO ORGANIZADORA

O JIRP será organizado simultaneamente pela Equipe Gestora e pela Comissão Organizadora.

A Equipe Gestora da Escola é composta por Diretor, Vice-diretor, Supervisores, Coordenadores e Orientadores Educacionais;

A Comissão Organizadora é composta pelos professores regentes e estudantes previamente escolhidos para desempenho destas funções;

04. PARTICIPANTES

O JIRP tem como público-alvo todos os estudantes de ambos os sexos que estão regularmente matriculados no Centro de Ensino Fundamental Rio Preto.

05. MODALIDADE

05.1. Futsal

05.2. A modalidade esportiva Futsal foi escolhida levando-se em consideração pesquisa de opinião realizada com os estudantes da escola. Em segundo momento, pretende-se expandir o evento para outras modalidades esportivas.

06. INSCRIÇÕES

06.1. Podem inscrever-se nos jogos, estudantes de ambos os sexos, matriculados no Centro de Ensino Fundamental Rio Preto e com a situação escolar devidamente regularizada na secretaria escolar.

06.2. As equipes serão formadas por estudantes da mesma turma.

06.3. Excepcionalmente poderão ser constituídas equipes com estudantes de turmas diferentes, desde que, nas respectivas turmas, não existam cinco estudantes do mesmo sexo. Estes estudantes só podem juntar-se com outras turmas nas mesmas condições.

07. SISTEMA DE COMPETIÇÃO

07.1. Forma de disputa:

Masculino 6º e 7º: eliminatória simples (mata-mata).

Masculino 8º e 9º: eliminatória simples (mata-mata).

Feminino: eliminatória simples (mata-mata).

07.2. Em cada ano letivo, a Comissão Organizadora dos jogos, poderá realizar alterações no sistema de competição, levando-se em consideração a quantidade de estudantes e turmas da escola.

08. CONGRESSO TÉCNICO

08.1. O congresso técnico será realizado em data a ser definida pela Comissão Organizadora e com um representante de cada equipe;

08.2. O sorteio dos confrontos será realizado na data do congresso técnico e disponibilizada a tabela de jogos a toda a Comunidade Escolar;

08.3. As inscrições poderão ser realizadas com a Comissão Organizadora somente até o dia do congresso técnico;

09. PRÊMIAÇÃO

09.1. Serão atribuídos prêmios a todos os estudantes participantes na fase final da competição. Premiação: Troféu para a equipe campeã, vice-campeã e medalhas para as duas primeiras equipes;

09.2. No final do torneio, em caso de empate de artilheiros, será premiado com o troféu o estudante que a equipe realizou a maior quantidade de gols.

10. CONSTITUIÇÃO DAS EQUIPES E CONDIÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DOS JOGOS

10.1. Cada equipe poderá ser constituída por um número ilimitado de estudantes, contudo, é obrigatória que tenha no mínimo é de 5 (cinco) estudantes para se inscrever;

10.2. Cada equipe deverá ter um representante que participará do congresso técnico;

10.3. Em jogo serão admitidos, por equipe, cinco jogadores, sendo um o goleiro;

10.4. Para que se possa realizar um jogo cada equipe deverá apresentar-se com um número mínimo de 3 (três) jogadores;

10.5. O não cumprimento do item 10.4 implicará a atribuição de derrota por WO pelo placar de derrota de 5 – 0.

10.6. A falta de comparecimento de uma equipe a um jogo implicará o seu afastamento imediato dos jogos.

10.7. Nenhum jogo poderá prosseguir se uma das equipas ficar reduzida a menos de 3 (três) jogadores, nesse caso, o resultado final será aquele que se verificar no momento da parada do jogo.

10.8. A alteração do calendário de jogos só é possível de comum acordo das equipas. O pedido de alteração da data e horário deverá ser comunicado á Equipe de Organização no prazo mínimo de dois dias de antecedência.

11. DURAÇÃO DOS JOGOS

11.1. O Jogo será composto por 2 (dois) períodos de 10 minutos, sendo que intervalo limita-se à troca de quadra;

11.2. Devido ao pouco tempo para realização do evento, Não haverá pedidos de tempo;

11.3. O tempo de jogo é controlado pela mesa na modalidade de “tempo corrido” sem paradas, exceto quando o jogo for interrompido por razões que o justifiquem (lesão de um jogador, bola fora muito afastada do recinto de jogo, esclarecimento à mesa e outras situações que o árbitro entenda necessárias).

11.4. Somente haverá tolerância de 5 minutos no primeiro jogo da rodada. Sendo considerado WO contra a equipe que atrasar pelo placar de derrota de 5 – 0.

12. EQUIPAMENTOS DOS JOGADORES

12.1. Uniformes: camisas, shorts, meião e tênis de futsal.

12.2. As meninas não poderão participar dos jogos se os shorts não estiverem dentro do modelo/padrão orientado nas aulas de Educação Física.

13. REGRAS DE JOGO

13.1. O jogo será regulamentado pelas regras oficiais do Futsal, da responsabilidade da Federação Brasileira de Futsal, com a aplicação dos seguintes pontos:

13.2. O lançamento lateral é realizado com o pé com a bola no local em que saiu do espaço de jogo;

13.3. Nas reposições de bola em jogo e na marcação de tiros livres, o jogador adversário deverá estar posicionado a uma distância mínima de 5 (cinco) metros da bola;

13.4. Na reposição da bola em Jogo com a mão pelo goleiro, se a bola entrar diretamente na meta adversária o gol não será válido.

14. FALTAS E COMPORTAMENTO ANTIDESPORATIVO

14.1. Em caso de comportamento antidesportivo por parte de um estudante, o árbitro poderá expulsá-lo do jogo. Neste caso, o estudante não poderá voltar à partida e nem sentar-se no banco de suplentes, podendo ser substituído imediatamente por um jogador suplente.

14.2. No caso de indisciplina grave o estudante-atleta será eliminado do campeonato;

14.3. No caso de agressão física de um ou mais estudantes-atletas a equipe será eliminada.

15. CLASSIFICAÇÃO / PONTUAÇÃO

15.1. Para a classificação final serão aplicados os seguintes critérios de pontuação:

Vitória: 3 (três) pontos;

Empate: 2 (dois) pontos;

Derrota: 1 (um) ponto.

16. FORMAS DE DESEMPATE

16.1. No caso de empate no fim do tempo regulamentar, será decidido nas penalidades máximas, com 02 pênaltis para cada equipe;

16.2. Em caso de igualdade na pontuação das equipes, são critérios de desempate:

1º - mais vitórias.

2º - melhor saldo de gols.

3º - mais gols pró.

4º - confronto direto.

5º - menos cartões vermelhos.

6º - menos cartões amarelos.

7º - sorteio.

17. DISPOSIÇÕES FINAIS

17.1. Os estudantes que farão parte da Comissão Organizadora serão indicados pela Comunidade Escolar, de preferência no início do ano letivo;

17.2. A quantidade de Jogos Internos do Rio Preto será decidida pela Comunidade Escolar no ato da elaboração da Proposta Pedagógica do referido ano;

17.3. Os casos omissos neste documento serão dirimidos pela Comissão Organizadora e Equipe Gestora da Escola.