

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

JOSÉ AIRTON DE FREITAS PONTES JUNIOR

A SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA
ECO-RELACIONAL

FORTALEZA
2009

JOSÉ AIRTON DE FREITAS PONTES JUNIOR

A SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA
ECO-RELACIONAL

Monografia submetida à Coordenação do Curso de Educação Física, da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do grau de Licenciado em Educação Física.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof^a Ms^a Maria Eleni Henrique da Silva

FORTALEZA
2009

P858s Pontes Junior, José Airton de Freitas

A saúde da educação física escolar sob a perspectiva eco-relacional /
José Airton de Freitas Pontes Junior, 2009.

72 f. ; il. color. enc.

Orientadora: Profa. Me. Maria Eleni Henrique da Silva

Área de concentração: Educação

Monografia (graduação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de
Educação - Faced, Fortaleza, 2009.

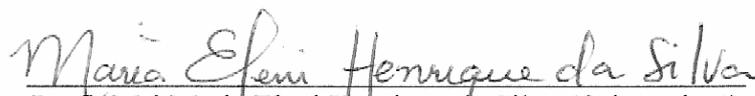
JOSÉ AIRTON DE FREITAS PONTES JUNIOR

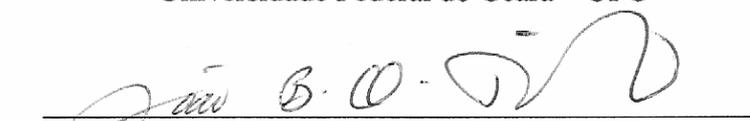
A SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA
ECO-RELACIONAL

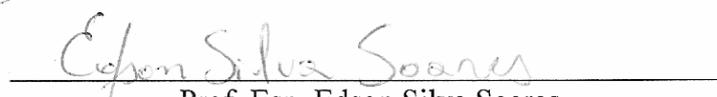
Monografia submetida à Coordenação do Curso de Educação Física, da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do grau de Licenciado em Educação Física. Área de concentração: Educação

Aprovada em: 08 / 12 / 09 .

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Ms^a Maria Eleni Henrique da Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC


Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo
Universidade Federal do Ceará – UFC


Prof. Esp. Edson Silva Soares
Universidade Federal do Ceará – UFC

Aos meus Pais, Verônica e Airton, por toda a dedicação à minha formação humana.

AGRADECIMENTOS

A todos os meus companheiros de Grupos de Estudos pelas reflexões, críticas e contribuições para o meu enriquecimento científico e humano.

À Professora Maria Eleni Henrique da Silva por toda a dedicação e paciência que teve na orientação deste trabalho, além de todo o aprendizado que vivenciei em suas aulas e que academicamente muito me influenciou.

Ao Professor Edson Silva Soares pelo apoio e ao estímulo às pesquisas nas quais adquiri muitas experiências e compreensões científicas.

À Professora Michele Gonçalves Romcy Torres pelo espaço e apoio cedidos na realização deste trabalho, além de toda a dedicação na qual admiro em seu trabalho docente.

A todos os educandos que participaram diretamente desta e de outras atividades acadêmicas no qual foram fundamentais para a minha formação docente.

Aos Departamentos de Fundamentos da Educação e Teoria e Prática do Ensino, pelo apoio a pesquisas e a iniciação à docência, pois sem estas experiências acadêmicas este trabalho não teria o mesmo direcionamento.

“Eu gostaria de ser lembrado como alguém que amou o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, a terra, as águas e a vida”.

(Paulo Freire)

RESUMO

A Educação Física, como disciplina do currículo escolar, como área de conhecimento e como atividade realizada por uma população cada dia maior, está em constante movimento. Com o intuito de acompanhar este movimento, vemos emergir neste campo abordagens e concepções de ensino que buscam reconfigurar as ações e práticas pedagógicas. O processo de transformações ocorridas ao longo dos tempos recai também na dimensão da saúde que passa por processo de reconfiguração no âmbito da Educação Física. Pensar esta reconfiguração da saúde em sua relação com a educação física escolar, atualmente, é pensar em diferentes práticas, humanos, concepções e realidades distintas. Nesse sentido, trata-se não somente de pensar novas estratégias de ensino, mas em propostas que busquem superar os modelos tradicionais que vinculam ainda a dimensão da saúde às concepções higienistas, com viés biologicista. Entendendo a Educação Física como parte da educação integral dos indivíduos, o estudo teve como propósito discutir a articulação da saúde na Educação Física escolar à Perspectiva Eco-Relacional. O trabalho teve como principal objetivo verificar quais as contribuições que a Perspectiva Eco-Relacional oferece como proposta epistemometodológica num processo de ensino-aprendizagem da Educação Física relacionada à saúde na escola. Através de uma proposta que se materializou via uma pesquisa intervenção engajada, foi possível experienciar este estudo no cotidiano escolar, nas aulas de educação física para estudantes de Ensino Médio em uma escola pública de Fortaleza, CE. Para a realização do estudo, utilizamos na coleta de dados questionários, relatos e diário de campo, onde a análise foi desenvolvida nos moldes do método da Análise de Conteúdos, no qual se chegou a um conjunto de categorias, em respostas às questões norteadoras do estudo. Na análise das contribuições da PER para os processos de ensino, destacamos: 1) o ensino dialógico, crítico e contextualizado como possibilidade; 2) o trabalho coletivo nas aulas de EF; 3) ampliação da concepção de saúde; 4) dificuldade e dilemas do cotidiano de ensino crítico e democrático. Para análise das mudanças favorecidas pela utilização da PER, foi possível identificarmos: 1) melhora no comportamento, maior participação e envolvimento nas aulas; 2) Ressignificação da concepção de saúde. Foi possível perceber ainda a evolução e o desenvolvimento do grupo no partilhar das informações e conhecimentos sobre a dimensão da saúde para além do enfoque biológico, através de uma postura mais crítica que se apresentou por meio do trabalho de contextualização, de uma maior abertura ao diálogo, do partilhar de experiências relacionais, tal como é próprio da Perspectiva Eco-Relacional. Acreditamos que os pressupostos da Perspectiva Eco-Relacional proporcionaram discussões e experiências gratificantes para mim como docente e, principalmente, para os discentes, pois instigaram neles questões sobre como os hábitos saudáveis são importantes em suas vidas, ampliando o conceito de saúde, tornando-a mais crítica. Com isso, percebeu-se ser viável vivenciar uma nova abordagem da saúde nas aulas de educação física na escola por meio da Perspectiva Eco-Relacional.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Perspectiva Eco-Relacional; Saúde

ABSTRACT

The Physical Education is in constant movement, as a discipline in the school curriculum, knowledge area and also as an activity accomplished by a bigger population each day. With the aim to follow this movement, we can see approaches and teaching conceptions in this field coming up, which search to reconfigure the pedagogical actions and practices. The process of transformation occurred with time also reflects in the health dimension, which passes through a reconfiguration process in the Physical Education ambit. Nowadays, thinking about this health reconfiguration in its relation to the school physical education is thinking about different practices, humans, distinct conceptions and realities. In this way, it is not only about thinking in new teaching strategies, but also in new proposals which seek to overcome the traditional models, those ones which still links the health dimension to hygienist conceptions, with a biologicist bias. Understanding the Physical Education as part of a whole individual education, this study has the purpose to discuss the health area articulation in School Physical Education under the Environmental-Relational Perspective. This paper has as its main objective to verify which contributions the Environmental-Relational Perspective offers as an epistemological and methodological propose in a learning-teaching process of the Physical Education related to health in school. Through a proposal which became real by way of an engaged intervention research, it was possible to experience this study in daily school, in PE classes to high school students in a public school in Fortaleza, CE. To this study accomplishment, we made the use of collection of questionnaire data, reports and diary field, where the analysis was developed shaped in the Content Analysis method, which came up with a group of categories, answering the guiding study questions. Analyzing the contributions of Environmental-Relational Perspective to teaching process, we can highlight: 1) the dialogic, critical and contextualized teaching as a possibility; 2) the collective work in PE classes; 3) The conception of health expansion; 4) the difficulty and dilemmas of the daily critical and democratic teaching. To the changes analysis held up by the Environmental-Relational Perspective usage, it was possible to identify: 1) improvement in the behavior, a better participation and involvement in the classes; 2) A new meaning for the conception of health; 3) New meaning for the conception of Physical Education. It was still possible to perceive the evolution and development of the group sharing their knowledge and information about the dimension of the health beyond the biological focus, through a more critical attitude which was brought up by the work contextualization, a wider dialogue access, by sharing of relation experiences, such as an own feature of the Environmental-Relational Perspective. We believe the assumptions of the Environmental-Relational Perspective provided grateful experiences and discussions for me as a teacher, and mainly for the students, because they were instigated by some questions about how important healthy habits are in their lives, enlarging their concept of health in a more critical way. For all, a new approach about health in Physical Education classes can be experienced through the Environmental-Relational Perspective.

Keywords: School Physical Education; Environmental-Relational Perspective; Health.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE NA ESCOLA.....	17
	2.1 História da Educação Física na Escola.....	19
	2.4 As Abordagens Pedagógicas.....	21
	2.3 Educação Física e Saúde.....	23
	2.4 A Perspectiva Eco-Relacional – PER.....	27
3	METODOLOGIA.....	31
	3.1. Tipo de Pesquisa.....	31
	3.2. Dinâmica Metodológica da Pesquisa.....	31
	3.3. O Cenário da Pesquisa.....	33
	3.3.1. A Escola.....	33
	3.3.2. A Constituição do Grupo de Pesquisa.....	35
	3.3.3. A Intervenção.....	37
	3.4. A análise e Interpretação dos dados.....	40
4	RESULTADOS.....	43
	4.1. Análise dos Questionários.....	43
	4.2. Análise do processo de Intervenção.....	52
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
	REFERÊNCIAS.....	64
	APÊNDICES.....	70

1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira vive uma mudança na área da educação decorrente de modismos de novas propostas de ensino, instrumentos pedagógicos e exigências mercadológicas e sociais. Neste contexto de mudanças, a Educação Física passa por processos de reconfiguração de suas concepções desde a década de 1980, mas ainda não encontrou sua identidade e sua real função pedagógica na escola.

Dos diversos conteúdos que a Educação Física se propõe a desenvolver, o esporte é o mais trabalhado e tematizado em detrimento de outras temáticas da educação como a política, atividade física, corpo, cultura, fisiologia, entre outros. Sabemos que a educação física não se reduz ao desenvolvimento do esporte em sua dinâmica pedagógica, pois esta também trabalha temas relacionados à saúde, ao corpo, hábitos saudáveis, atividade física e cultura, tal como podemos identificar a partir de uma de suas abordagens pedagógicas: a Saúde Renovada ou também como é denominada de Educação Física Relacionada a Saúde (FERREIRA, 2001; NAHAS, 2003; MENESTRINA, 2000).

Os conteúdos relacionados à saúde estudados por si só, podem incorrer em uma aproximação da educação física com sua concepção ou vertente higienista, tão propagada e privilegiada na introdução desta disciplina na escola (SOARES, 1994, 1996; CASTELLANI FILHO, 1988).

Atualmente, tem-se discutido sobre a prática pedagógica da Educação Física que durante muito tempo deu atenção à atitude higiênica, posteriormente à postura militar e, mais recentemente aos esportes competitivos.

Destas diversas tendências surgiram novas abordagens sobre a importância da Educação Física no âmbito escolar. Dentre estas novas abordagens está a Saúde Renovada ou Educação Física relacionada à Saúde (FERREIRA, 2001; NAHAS, 2003; MENESTRINA, 2000). Nesta proposta busca-se proporcionar aos estudantes conhecimentos e experiências que sejam importantes para que adotem um estilo de vida ativo e saudável.

Nas aulas, o professor teria o compromisso de apresentar uma nova Educação Física que incluiria hábitos de vida saudáveis, procuraria explicar como a atividade física pode ajudar na prevenção de doenças, proporcionaria vivências em atividades desconhecidas, além de compartilhar conhecimentos da área da saúde que são úteis para a autonomia em relação aos exercícios físicos.

Propostas como a das abordagens Psicomotora, Esportivista, Jogos Cooperativos e até mesmo a Saúde Renovada apresentam, como formação e concepção de homem e

sociedade nas suas metodologias de ensino da Educação Física na escola, baseadas no corpo como instrumento de modificação e intervenção social, ou seja, suas aulas têm como foco o trabalho corporal para mudar o indivíduo e a sociedade, melhorando-o, seja para a saúde, para o lazer ou para a prática esportiva (BRACHT, 1999; DARIDO, 2003).

Outras tendências enfatizam o trato político, social e cultural como a atividade a ser desempenhada pela Educação Física. Dos diferentes elementos que compõem a cultura corporal, destacamos o jogo, o esporte, a dança, as lutas, a ginástica, tal como vemos nas abordagens Crítico-Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e Crítico Emancipatória (KUNZ, 1994).

Na busca da autonomia dos conhecimentos na área da Educação Física, muitos trabalhos têm se baseado em propostas educacionais da Pedagogia e da Sociologia para dar suporte ao trabalho docente do educador físico (CORRÊA e MORO, 2004). Em geral, as metodologias de ensino são baseadas na proposta Freireana de uma Educação Libertadora, na proposta anarquista de uma Educação Libertária ou mesmo na deweyniana da Escola Nova (CORRÊA e MORO, 2004; FRADE, 1993).

Visando uma interface entre humano e natureza, foi apresentada uma nova proposta de interação política, espiritual, humana e ambiental baseada nos estudos de FREIRE (1996), MATURANA (1998) e BRANDÃO (1999), com o intuito de ampliar a visão holística do conhecimento e potencializar a inclusão da dimensão política, ambiental e popular, na busca de uma abordagem mais abrangente que traz como foco as relações e a afetividade para os processos de ensino e para a Educação como um todo.

Esta proposta é a Perspectiva Eco-Relacional (PER), uma nova abordagem epistemo-metodológica que privilegia a inclusão da dimensão afetiva, relacional, pedagógica, popular, ambiental, intercultural, e prioriza a importância da Dialogicidade, da Ecopraxis para os processos educativos (FIGUEIREDO, 2008).

O interesse por estudos sobre escola, educação, saúde e educação física e abordagens e metodologias de ensino foi fortemente influenciado pelo meu histórico de vida. Desde cedo, antes mesmo de ingressar no curso de Educação Física, fui intensamente marcado pela prática esportiva, atuando como atleta de basquete na escola e participando de competições locais e regionais, vivenciando a prática esportiva como um lazer ativo e fisicamente saudável.

O envolvimento e a participação no esporte, e de forma mais específica no basquete, traziam consigo indagações quanto à intervenção e o papel do professor de

educação física na formação humana, política, social e cultural dos seus educandos e, no meu caso, esportistas.

Questionava-me acerca dos métodos de ensino, da postura que o professor deveria assumir, que atitude deveria promover entre seus discentes e que pensamento sobre saúde poderia potencializar. Pensava também sobre os benefícios da saúde para uma vida longa e com qualidade de vida, hábitos de vida saudáveis e a prevenção de doenças por meio de um estilo de vida ativo e equilibrado.

Tudo isso potencializou o interesse sobre como o ensino da saúde na educação física escolar poderia promover conhecimentos e atitudes positivamente saudáveis na população, favorecendo uma mudança no estilo de vida da sociedade e potencializando a conscientização acerca dos debates sobre saúde.

Na faculdade, deparei-me com diversas concepções de ensino de educação física na escola. Fui compreendendo aos poucos que todo ato é um ato político (FREIRE, 1996) e o ensino de conteúdos relacionados à saúde, descontextualizado de todo o complexo sócio-cultural, pode tornar a docência alienante e favorecer socialmente a classe dominante. Enfim, diversas discussões relacionadas ao ato docente do educador físico acompanharam meu percurso na graduação e me motivaram a estudar as propostas pedagógicas das diferentes abordagens de ensino da Educação Física.

Por isso, durante o curso de educação física procurei encaminhar meus estudos acadêmicos para esta formação de promover a saúde no âmbito escolar. Iniciei participando em Grupos de Estudo como o de Educação Física Escolar (GEEFE), o de Atividade Física e Saúde (GEPAFS) e o de Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural e Educação Popular (GEAD), todos da Universidade Federal do Ceará.

Esta formação acadêmica favoreceu demasiadamente à minha inserção em projetos de pesquisa, de extensão e de docência, onde obtive experiências de pesquisa e estudo, ampliei meu entendimento sobre diversos conceitos educacionais e me instigou a estudar mais sobre o ensino da saúde na educação física escolar.

O primeiro contato que tive com a PER, como abordagem pedagógica, aconteceu com o meu envolvimento no Projeto de Extensão Educação e Saúde na Escola¹. Vivenciamos

¹ Projeto desenvolvido durante o 2º semestre de 2007 e 1º semestre de 2008, vinculado ao Departamento de Teoria e Prática do Ensino e cadastrado junto à Pró-Reitoria de Extensão. Durante o ano da realização do Projeto potencializamos vivências da Educação Física junto a crianças e adolescentes de 8 à 15 anos da EMEIF Marcos Valentim, localizada no bairro Serrinha. Foram realizados 25 encontros, onde fizemos diversos debates, reflexões e dinâmicas objetivando que os conteúdos relacionados à saúde, esporte e lazer fossem

a PER como abordagem de ensino com assuntos relacionados à saúde, esporte, jogos, educação e lazer com crianças da periferia de Fortaleza. Através de aulas teóricas e dinâmicas sobre os assuntos, pudemos verificar um crescente interesse sobre o estilo de aula de Educação Física baseado em discussões e vivências em que ocorresse a participação dos discentes na elaboração e desenvolvimento da aula. Além disso, apresentou-se uma melhora na atenção e participação no decorrer do trabalho.

Este Projeto desenvolveu-se a partir do interesse do GEEFE, no qual me incluía como integrante com o intuito de idealizar uma proposta de ensino nas aulas de Educação Física, em que os conteúdos fossem relacionados à saúde e que avançasse suas discussões para além dos saberes do corpo. Para tanto, valer-se da Perspectiva Eco-Relacional como metodologia de ensino possibilitou a realização de aulas com perspectiva e metodologia diferentes, saindo de um modelo de educação bancária (Freire, 2006) para uma proposta mais crítica, reflexiva, potencializadora da autonomia, de decisões democráticas, com foco na constituição de relações parceiras, que se pautavam no diálogo, na troca de experiências, na afetividade e no saber parceiro. Para tanto, fazíamos uso de diferentes atividades, potenciando o trabalho com múltiplas linguagens através da utilização de desenhos, músicas, gincanas, jogos cooperativos e até mesmo aulas de campo, onde os discentes visitaram o Centro de Desporto e Lazer do Campus do Pici da Universidade Federal do Ceará.

Todas estas experiências foram valorosas tanto para os discentes que conheceram e ampliaram seus conceitos sobre saúde, esporte, relações sociais e cultura, quanto para nós, que, partindo de um trabalho voluntário, relatamos o cotidiano das aulas e observando os resultados das nossas intervenções através da PER. Também desenvolvemos trabalhos acadêmicos² que foram frutos das nossas intenções educativas de integrar conteúdos relacionados à saúde e a proposta de ensino pautada na dialogicidade e na afetividade.

contextualizados aos saberes dos educandos e que as relações entre os discentes e os docentes proporcionassem uma interação afetiva e humana.

² Tais resultados foram o foco para a produção de trabalhos do grupo na área da educação e da educação física com os títulos: Educação e Saúde na Escola: Contribuições para a Formação Humana no XVI Encontro de Extensão da Universidade Federal do Ceará, Outubro de 2007; A Perspectiva Eco-Relacional na Educação Física Escolar: uma Metodologia em Inter-Ação, artigo publicado nos Anais do IV Congresso Científico Norte/Nordeste - CONAFF, Novembro de 2007; Saúde Renovada na Educação Física Escolar: um projeto de ação em movimento resumo publicado nos Anais do IV Congresso Científico Norte/Nordeste - CONAFF, Novembro 2007; Educação Física, Educação e Saúde na Escola: Visão Crítica para a Autonomia na Saúde resumo publicado nos Anais do II Encontro Estadual de Educação Popular da Universidade Federal do Ceará, Dezembro de 2008.

Porém, este projeto foi apenas um passo na busca de reformular as ideias que muitos têm sobre o que é a Educação Física na escola, o seu papel na sociedade, a sua participação na educação formal, a sua intenção quanto ao tema relacionado à saúde.

Os principais estudos que apontamos como bases para esta mudança de metodologia de ensino estão vinculados inicialmente à proposta freireana de trabalho docente e de pesquisa. Para tanto, fez-se necessário estudar a Perspectiva Eco-Relacional e os seus pressupostos pedagógicos para o desenvolvimento do ensino contextualizado, crítico, reflexivo da Educação Física, pois esta se baseia na dialógica e no afeto, avançando em relação a Freire nas relações homem-natureza e do saber parceiro.

Ao refletir sobre estes apontamentos, fui instigado a buscar respostas para minhas indagações e, desse modo, pensar na realização deste trabalho. Assim, alguns problemas orientaram minha trajetória de busca que me levaram a questionar: quais as contribuições que a Perspectiva Eco-Relacional oferece como proposta epistemo-metodológica para o processo de ensino-aprendizagem da educação física escolar relacionada à saúde? Quais os limites e as potencialidades que podem ser destacados com a utilização da PER no ensino da educação física? Que conhecimentos sobre saúde que os educandos possuem? Quais hábitos saudáveis eles mais vivenciam no seu cotidiano? Como as aulas de educação física podem ajudar no desenvolvimento de hábitos saudáveis e de atitudes positivas sócio-educacionalmente?

Fundamentado em estudos sobre a Educação Física Escolar relacionada a temas sobre a saúde e direcionada sob uma proposta pedagógica que responda os questionamentos apontados para uma educação física diferenciada, o trabalho teve como principal objetivo verificar quais as contribuições que a Perspectiva Eco-Relacional oferece como proposta epistemo-metodológica num processo de ensino-aprendizagem da Educação Física relacionada à saúde na escola.

Através de uma proposta que se experienciou via um projeto de Intervenção, foi possível experienciar este estudo no cotidiano da escola, nas aulas de educação física para estudantes de Ensino Médio em uma escola pública de Fortaleza, CE. O trabalho também apresenta uma análise dos conhecimentos sobre saúde que os educandos possuíam antes do projeto e quais os hábitos saudáveis eles mais vivenciam no seu cotidiano.

O Projeto teve ainda como objetivos proporcionar o desenvolvimento de hábitos saudáveis e de atitudes positivas sócio-educacionalmente, além de relatar quais os limites e as potencialidades que a Perspectiva Eco-Relacional apresenta como proposta epistemo-

metodológica num processo de ensino-aprendizagem da Educação Física na escola relacionada à saúde.

Para tanto, realizamos uma proposta de trabalho que foi desenvolvida em dois momentos. Num primeiro passo procuramos conhecer a realidade da escola e da educação física por meio de observações das aulas, das atitudes dos estudantes e da rotina escolar. Após este momento, trabalhamos a intervenção através de aulas teóricas sobre temas relacionados à saúde e vivências práticas, onde os conteúdos eram discutidos e escolhidos coletivamente e, em seguida vivenciados de forma democrática e participativa com todos os estudantes.

O levantamento e análise dos dados da pesquisa foram desenvolvidos nos moldes do método da análise de conteúdos (BARDIN, 1977), em que a opção foi categorizar os dados obtidos. O objetivo principal foi obter uma análise a partir da organização e classificação do material, seguida de uma leitura mais aprofundada, até chegarmos à obtenção de categorias que respondessem as questões de nossa pesquisa, através de um trabalho de corte e colagem. Seguimos a princípio, os contributos propostos por Lüdke e André (1986) que nos indicam que a tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material coletado, dividindo-o em partes, relacionando estas partes e identificando nelas, tendências.

Além das observações realizadas e do projeto de intervenção desenvolvido junto ao grupo, utilizamos ainda como instrumentos de coleta de dados, o diário de campo, os relatos dos participantes ao longo das aulas, o material produzido pelo grupo, como painéis e textos, e um questionário aplicado no início do trabalho.

A sistematização desse estudo está disposta nessa monografia em três capítulos. No primeiro capítulo abordamos uma contextualização geral da temática saúde em sua relação com a Educação Física, as diferentes abordagens de ensino da Educação física, realizando uma análise da literatura dos autores que tratam do assunto. Ainda neste capítulo apresentamos a Perspectiva Eco-Relacional como nossa opção teórico e metodológica para a realização do processo de intervenção da pesquisa.

No segundo capítulo, trazemos a apresentação do cenário da pesquisa, explicitando a dinâmica metodológica utilizada para a realização do trabalho, descrevendo o tipo de pesquisa, o cenário, a constituição do grupo de pesquisa, a intervenção, os métodos de coleta e análise de dados.

No terceiro capítulo apresentamos a análise e discussão dos resultados da pesquisa, descrevendo os resultados. E por fim, nas considerações finais, apontamos algumas conclusões que foram possíveis com a realização deste estudo.

Esperamos com este trabalho contribuir para que a disciplina educação física escolar possa repensar algumas de suas perspectivas na tentativa de ampliar sua práxis pedagógica com vistas a uma práxis mais autêntica, crítica, dialógica, afetiva e relacional.

2. EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE NA ESCOLA

Pretende-se desenvolver ao longo deste capítulo uma breve contextualização do percurso histórico da Educação Física no Brasil e sua relação com a saúde. Em seguida, é nosso propósito ainda, apresentarmos algumas reflexões acerca das principais tendências e abordagens pedagógicas da educação física e como a mesma se inseriu na escola e as influências que esta apresenta para o desenvolvimento da saúde no contexto escolar.

Com o intuito também de promovermos uma maior aproximação por parte do leitor de uma nova perspectiva que subsidiou teórica e metodologicamente este estudo, apresentamos a Perspectiva Eco-Relacional e seus contributos para a Educação Física escolar para potencializar uma abordagem diferente dos conteúdos relacionados à saúde no ensino desta disciplina na escola.

A introdução da Educação Física no Brasil, como prática pedagógica, se deu com fins profiláticos, morais e culturais. Historicamente, a Educação física sempre buscou estabelecer seus objetivos atendendo aos interesses de determinadas épocas. O contexto histórico determinava o que deveria ser ensinado, com que objetivos e como deveria ser este ensino. Através dos métodos ginásticos percebemos que a Educação física tinha por objetivo a manutenção da saúde corporal; a preocupação com os aspectos biológicos do corpo, com ênfase nos aspectos anátomo-fisiológicos.

Este período ficou reconhecido como o higienismo, tendência da Educação física que via a mesma como um mecanismo de intervenção social capaz de ensinar hábitos de higiene aos indivíduos e, ao mesmo tempo, desenvolver um corpo sadio, forte e disposto para o trabalho. Neste período, a compreensão da Educação Física era orientada por um predomínio da dimensão biológica.

Num outro momento histórico tivemos a influência da tendência militarista que tinha como objetivos para a Educação Física a preparação de um soldado para defender a pátria e o país, cabendo à educação física implantar atividades que viessem a promover a formação de um homem forte, capaz de adaptar-se aos mais difíceis desafios do cotidiano, preparando-o para a guerra e para defender a pátria.

Após a II Guerra, coube à Educação Física a preparação do atleta, preocupando-se com o contexto relativo à prática esportiva, trabalhando de forma mecânica os fundamentos dos esportes e os seus aspectos táticos. O competitivismo, tendência que ficou reconhecida

neste período, via na Educação Física um meio para o ensino das diversas modalidades esportivas com o objetivo de formar atletas para representar o país.

Na década de 70 e 80, a psicomotricidade foi largamente difundida pela Educação Física, esta tinha por objetivo garantir à criança a possibilidade de aprimorar seu esquema corporal, sua lateralidade, sua percepção de tempo e espaço, entre outros aspectos, com vistas a melhorar ou normalizar o comportamento das crianças.

Como podemos observar nessa recordação, coube à educação física, o ensino de exercícios físicos para melhorar a saúde; a preparação militar; o ensino de técnicas e táticas esportivas e a melhoria do comportamento das crianças.

Percebe-se assim, que historicamente a Educação Física vem de teorias não-críticas, fazendo parte da já citada vertente liberal da educação no Brasil. No entanto, desde a década de 1980, esta disciplina começa a repensar seus objetivos e, sua prática ganha novos contornos ao objetivar a formação de indivíduos críticos, conscientes e transformadores da sociedade. Se ainda não consolidada na prática, esta tinha por intenção iniciar um processo de educação através da educação física, modificando e aprimorando a sua práxis pedagógica. Apesar de existir divergências das mais diversas abordagens da Educação Física na escola, esta é focada para a formação de cidadãos, através da intervenção pedagógico-social do professor (CORRÊA e MORO, 2004; FRADE, 1993).

O direcionamento para esta melhoria social encontra-se justamente nas diversas maneiras de se ministrar aulas, pois estas podem ser para melhorar o condicionamento físico dos estudantes para os esportes, para a saúde, estimular a qualidade de vida e a compreensão das posturais sócio-políticas da comunidade (BRACHT, 1992).

Por não ter um currículo definido, a educação física na escola tem um gama de possibilidades de intervenção, o que propicia a interação, a cooperação, o conhecimento do corpo e da cultura e a criatividade (DARIDO, 2003). Assim, ao docente que trabalha com a Educação Física na escola, têm-se uma série de objetivos político-pedagógicos que podem ser utilizados em sua intervenção pedagógica.

Pensar objetivos para a Educação Física na escola, bem como sua importância, requer compreendermos de que educação, educação física, homem, sociedade, escola estamos nos referindo. Não adianta simplesmente colocarmos sua importância para a escola se a sociedade não a reconhece e se a forma com que a Educação física vem sendo desenvolvida apenas colabora para o processo de exclusão já tão debatido em nossa sociedade.

Pensar objetivos é pensar concepções, interesses, pontos de vista, pois são estes aspectos que determinam para quem, com que fins e de que formas os objetivos serão desenvolvidos e propostos. Não podemos pensar a educação física de forma isolada da sociedade, do contexto político, econômico e cultural. É preciso incluir a Educação Física num plano maior para que a mesma possa contribuir para com o desenvolvimento de indivíduos que não sejam apenas reprodutores do contexto no qual estão inseridos.

Para tanto, é que realizamos este estudo, apresentando uma proposta de intervenção para a Educação Física, associando-a e fundamentando-a com uma proposta epistemo-metológica crítica, na intenção de colaborarmos para que esta disciplina possa efetivar um trabalho comprometido socialmente no ambiente escolar.

2.1. História da Educação Física na Escola

Nos meados do século XIX, a Educação Física começa a ganhar importância no ambiente educacional das escolas brasileiras. Foi no ano de 1851 que a Educação Física teve seu início oficial no currículo escolar, através da Reforma Couto Ferraz (BETTI, 1991). Tal Reforma possuía respaldo, porém, somente para a cidade do Rio de Janeiro, até então Município da Corte. Com o foco nos métodos ginásticos surgidos na Europa, de cunho científico e militar, a Educação Física recebe toda a influência da educação higiênica, dando ênfase ao aspecto do corpo saudável, disciplinado e moralizado (SOARES, 1994).

Portanto, a Educação Física começa a ganhar força nos ambientes médicos e militares. Quanto à classe médica, Soares (1994, p. 100) afirma que “a influência exercida pelos médicos no pensamento e na prática educacional brasileira, de fato, foi marcante e acentuou-se ao longo de todo o século XIX, para tornar-se determinante nas primeiras décadas do século XX”.

No que diz respeito aos militares, estes foram os principais formadores de professores da área de Educação Física que passaram a atuar nos diversos ramos de ensino brasileiro. O método francês, criado por Francisco Amoros na Escola de Joinville-le-Pont, que tinha forte teor militar, passou a ser o método utilizado no Brasil em 1929 (BETTI, 1991).

O “Regulamento Geral de Educação Física”, foi adotado no país enquanto não fosse criado o “Método Nacional de Educação Física” (SOARES, 1994). A efetiva implantação da Educação Física nas escolas se daria somente após a Intervenção Militarista de 30, período marcado pelo autoritarismo e centralismo do presidente Vargas. A Educação

Física continuou a estar intimamente ligada à saúde, com o próprio surgimento de um Ministério que integrava as duas áreas, conforme aponta Betti (1991, p.64) “criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública (MES). Já em 1930, com o encargo do „estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar”.

No período após a Segunda Guerra, a Educação Física começa a receber bastante influência da instituição esportiva, voltada para a competição e o aprimoramento do gesto técnico. Para Taffarel (1985) *apud* Frade (1993, p.26-27) acaba “predominando um caráter competitivo e valorizando os resultados, sem o devido questionamento de como os mesmos foram atingidos”.

Somente na década de 1980, com o fim da ditadura militar e abertura para novas idéias de educação, é que a Educação Física ganha caráter mais crítico, consciente e transformador (CASTELLANI FILHO, 1991). A partir daí surgem novas abordagens na área, inclusive a abordagem que trata a Educação Física voltada à saúde.

A proposição destas abordagens metodológicas tinha por objetivo promover a superação das concepções tradicionais do ensino, modelo muito presente na Educação Física que incorporava, na aula, a figura do professor como o detentor do saber e principal modelo a ser seguido.

“Em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologicista surgem novos movimentos na EF escolar a partir da década de 70, inspirados no novo momento histórico social por que passou o país, a Educação de uma maneira geral e a EF especificamente”. (DARIDO, 2003; p. 3)

Podemos constatar que, a partir deste período, várias concepções emergem na área da EF, fazendo com que esta ganhe novos contornos. Surgem movimentos de críticas, que tinham por fim a constituição de teorias que viessem a promover uma melhor orientação para esta prática, com a inclusão dos aspectos educativos e formativos.

Autores como Taffarel (1997), Castellani Filho (1988) e Darido (2005), deram importantes contribuições para o entendimento destas concepções de críticas à educação física, então vigente. Esclarecendo seus agrupamentos, sistematizando-as para melhor compreensão e aplicação no ensino desta área de conhecimento no âmbito escolar.

Para efeito deste trabalho, não iremos nos deter no detalhamento destas concepções de ensino, optamos por abordar apenas os aspectos mais gerais através da explicitação de seus principais objetivos. No agrupamento destas concepções, constatamos a existência de dois grandes grupos: as concepções não-propositivas e as propositivas.

2.2. As Abordagens Pedagógicas

Desde a chegada dos jesuítas até a proclamação da república, a educação centrava-se na formação católica e na modificação cultural. Seminários e Colégios tinham o objetivo de educar a classe dominante e formar seguidores e os currículos eram formados por conhecimentos globais, longe de atender a interesses regionais e locais (FRADE, 1993). Tendo as Teorias Educacionais fortes crescimentos após a república, surgiu com elas a necessidade de maior engajamento político e social dos conteúdos e da postura cultural.

Para Veiga (1996), as teorias Não-críticas, caracterizam-se pela ideia da “educação pela educação”, sem contextualização social; Críticas-reprodutivistas, em que a educação é utilizada como meio de discriminação social e forma de poder da classe dominante; e Críticas, por atuar no âmbito escolar como determinante social e o ensino são focados pelos desejos de transformação social que especifica a comunidade.

Dentre as teorias não-críticas, enquadra-se a Pedagogia Liberal, que, inspirada no liberalismo, se tornou o fundamento da sociedade capitalista e apresenta as tendências Tradicional (centrada no professor, disciplina, aulas expositivas e arguições), Liberal Renovada (centrada no aluno).

Esta última se ramifica em Progressiva (conteúdos relacionados a vida dos discentes; "aprender fazendo", professor auxiliar no desenvolvimento do aluno), Não diretiva (foco nos valores e atitudes, os conteúdos não são prioritários; o professor ausente) e Tecnista (qualificação para o mercado de trabalho) (LIBANEO, 1994).

Caracterizado por fazer constante análise crítica da realidade social, a Pedagogia Progressista faz parte da Teoria Crítica. Esta pedagogia mostra algumas tendências como a Libertadora, a Libertária e a Crítico-social dos conteúdos.

A tendência Libertadora enfatiza o trabalho docente na problematização dos conteúdos, na educação não-formal, nos diálogos em grupo e no relacionamento horizontal entre educador e educando. Na tendência Libertária não existe autoridade ou poder, os conteúdos podem ser utilizados ou não, pois são valorizadas as experiências vivenciadas pelo grupo.

Na tendência denominada Crítico-social dos conteúdos, o objeto de trabalho, como o próprio nome diz, são os conteúdos como forma de fazer uma análise histórico-crítica da realidade social, onde o professor e o aluno são valorizados e o método de trabalho é a interface teoria e prática.

As abordagens de ensino da Educação Física escolar em geral podem ser classificadas dentre estas vertentes pedagógicas (CORRÊA e MORO, 2004; FRADE, 1993), e apresentam também uma interfase com os seus objetivos, mas recebendo diferentes denominações que as caracterizam. Na primeira classificam-se a perspectiva Biológico-Funcional (Desenvolvimentista; Saúde Renovada), as Psico-Pedagogizante (Psicomotora; Construtivista) e a Técnico-Esportiva (Técnico-Desportistas, Competitivista e Calistênica-Militarista). Na segunda vertente apresentam-se as Perspectivas Humanista (Humanismo), a Crítica (Crítico-Superadora; Crítico-Emancipatória; Concepção de Aulas Abertas e Concepção Plural), a Formativo-Recreativa (Jogos Recreativos).

A introdução destas abordagens no espaço do debate da Educação Física proporcionou uma ampliação da visão da área, tanto no que diz respeito à sua natureza, quanto no que refere aos seus pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas, afetivas e políticas, concebendo o aluno como ser humano integral. (DARIDO, 2003, p.23).

A perspectiva Biológico-Funcional abrange a abordagem Desenvolvimentista e Saúde Renovada. Ambas abordagens priorizam o ensino de exercícios físicos. A Educação Física tem o objetivo de prescrever e desenvolver exercícios físicos que proporcionem o condicionamento físico e uma melhor aptidão física para a saúde (NAHAS, 2003; GUEDES, 1997, 1999)

A perspectiva Psico-Pedagogizante representa a abordagem Psicomotora e Construtivista. Enfatizando o desenvolvimento da criança com a atitude de aprender com processos afetivos, cognitivos e psicomotores, estas abordagens objetivam a desenvoltura dos estudantes dentro de jogos e brincadeiras nas aulas, deixando em segundo plano habilidades e destrezas (CORRÊA e MORO, 2004).

ainda nos deparamos com práticas que limitam o aluno a reproduzir a melhor técnica para obter o melhor resultado, mas não o ensinam que este pode antes experimentar encontrar sua melhor forma, aquela que melhor se adapta ao seu modo de ser e agir, sentir, perceber o seu corpo (SILVA, 2009, p.120)

Na perspectiva Técnico-Esportiva estão concentradas as abordagens Técnico-Desportistas, a Competitivista e a Calistênica-Militarista que enaltecem o desenvolvimento físico para os esportes, fomentando a cultura esportiva e o rendimento físico e são de uso frequente entre os professores de Educação Física (KUNZ, 1994).

A abordagem Humanista está na perspectiva Humanista em que o ensino está centrado no estudante, pois orientando-o em sua própria experiência busca-se desenvolver

confiança e respeito ao discente. O conhecimento, em geral, vem ao encontro de suas necessidades e a aprendizagem é significativa quando suscita modificações no comportamento e nas atitudes (DARIDO, 2003).

As abordagens da perspectiva Crítica potencializam a consciência crítica dos discentes, promovendo mudanças no ato de ensinar e aprender integrando todos os participantes no processo de crescimento político sócio-cultural. Estão nesta perspectiva as abordagens Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Concepção de Aulas Abertas e Concepção Plural (COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 1994).

Por meio de jogos, brincadeiras, atividades recreativas e lúdicas a abordagem dos Jogos Cooperativos, inserida na perspectiva Formativo-Recreativa, busca contribuir na formação da personalidade dos estudantes através do aprimoramento motor, sem, no entanto, valorizar a competição e o treinamento, e sim, priorizando o prazer e a coletividade (BATISTA, 2006).

Como explicitado, todas as abordagens de ensino da educação física são diretamente relacionadas a uma tendência da pedagogia que fundamenta e generaliza a compreensão de formação educacional dos professores aos discentes. No ensino a partir da concepção higiênica da Educação Física observa-se uma tendência da pedagogia tradicional, não crítica e alienante social. Na abordagem da Saúde Renovada avança-se em relação a essa discussão de temas e o caráter de autonomia e motivação aos educandos, mas recebe críticas por ainda ser compreendida como abordagem de tendência Liberal e não crítica.

Sendo o ensino da educação física relacionado a temas da saúde a proposta estudada, pretende-se fundamentar a prática pedagógica como crítica, contextualizante, dialógica e social, como são as pedagogias Progressistas. Para o ensino da saúde na educação física optamos pela Perspectiva Eco-Relacional (PER), abordagem da educação, que apresenta uma tendência Crítica no entendimento da realidade social, e avança em relação às demais abordagens de ensino propostas pela Educação Física, pela inclusão das dimensões popular, política, ambiental, intercultural, por meio da dialogicidade e da afetividade.

2.3. Educação Física e Saúde

Como forma de darmos continuidade a esta contextualização e apresentação das relações entre educação física e saúde, problematizaremos algumas considerações, que, pela sua pertinência, nos fizeram pensar na possibilidade de desenvolver um projeto de intervenção

voltado para o trabalho da dimensão da saúde vinculada a proposta epistemo-metodológica crítica para o ensino da educação física.

Dimensionar a saúde se justifica pela necessidade de possibilitar um espaço para potencializar um processo de conscientização para uma vida mais ativa e saudável da população, pois entendemos que a educação física pode promover debates e discussões produtivas com este tema no âmbito educacional, indo além da mera incorporação como forma de modismos, sem a devida crítica a estes modelos. Justifica-se ainda pela própria ressignificação da dimensão saúde em sua relação com a Educação Física, ao viabilizar o pensar o corpo, não apenas como um agrupamento de ossos, músculos e tendões, aptos para a prática do exercício físico, mas como corpo inteiro, corpo consciente, que pensa, sente, age, cria, que tem sentimentos, que sente dor, que sonha, transforma e se forma (FREIRE, 2007).

Relacionar a Educação Física à saúde tornou-se necessário também, pois os indivíduos pertencentes a nossa sociedade sofrem de inúmeras doenças que poderiam ser evitadas com mudanças nos hábitos de vida. Portanto, um estilo de vida ativo tem contribuído para a diminuição de doenças hipocinéticas e crônico-degenerativas³, pois, o percentual de pessoas obesas, hipertensas, diabéticas, entre outras, aumentou muito no quadro de atendimentos médico-hospitalares (PITANGA, 2002).

A pouca atividade física causa 1,9 milhão de óbitos por ano no mundo. Globalmente, estima-se que a falta de exercícios seja responsável por 10% e 16% dos casos de câncer de mama, câncer do cólon e diabete, e 22% dos casos de doença cardíaca isquêmica. (Relatório sobre Saúde no Mundo da OPAS, 2003, p. 22)

O conhecimento sobre aptidão física ligada a saúde faz-se necessário desde a fase mais básica do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio para que os educandos conheçam e entendam, dentre outros assuntos, como funciona o corpo durante o exercício e pratiquem diferentes atividades físicas.

Vários podem ser os motivos para que a Educação Física seja tão importante na educação para a saúde, pois além de produzir conhecimento acerca da importância da

³ Entende-se por doenças hipocinéticas os problemas de saúde relacionados ao baixo nível de atividade física (atividades que envolvem gasto calórico acima dos níveis de repouso) e um estilo de vida aonde o consumo de alimentos vai além do necessário, como, por exemplo, obesidade, diabetes, problemas musculares e articulares sem histórico familiar ou outra causa não preventiva (NAHAS, 2003). Por isso, a atividade física regular e um estilo de vida saudável podem ajudar na prevenção destas e de outras doenças como as crônico-degenerativas que são doenças que persistem por longo tempo, como, por exemplo, doenças cardiovasculares, câncer, problemas endócrinos, respiratórios, infecciosos, entre outros (OPAS/OMS, 2003).

atividade física, ela pode proporcionar vivências e experiências positivas em relação aos exercícios físicos (GUEDES, 1999; NAHAS, 2003).

A prática esportiva pode estimular que autores sociais possam dar continuidade a estas atitudes positivas ao longo da vida desenvolvendo aptidão física ligada à saúde, pois esta envolve aspectos físicos, como melhora do condicionamento geral do corpo, a fim de que suporte as atividades do cotidiano do indivíduo sem sacrifícios excessivos.

Na abordagem da Saúde Renovada, busca-se, por meio de desenvolvimento das atividades físicas, aprimorar a aptidão física para a saúde dos indivíduos, tornando-os fisicamente ativos desde a infância, promovendo a educação para a saúde em programas de educação física na escola a todos os estudantes, para que quando adultos adotem um estilo de vida ativo e saudável (GUEDES, 2002).

Nesta abordagem não são privilegiadas apenas as aulas práticas, mas existe um direcionamento para aulas teóricas acerca dos benefícios sobre a atividade física para o bem-estar físico e a saúde. As aulas práticas costumam estimular atitudes positivas em relação a prática esportiva e aos exercícios físicos.

No Currículo, além destas posturas sobre aulas teóricas e práticas, a abordagem da Saúde Renovada promove a independência em relação a escolha das atividades, dos conteúdos e proporciona a auto-avaliação com o objetivo de fazer com que os educandos compreendam os benefícios da prática regular de exercícios físicos e conheçam como fazerlos corretamente a fim de alcançar os benefícios almejados (GUEDES, 1999; MENESTRINA, 2000; NAHAS, 2003; FERREIRA, 2001).

Contudo, a Educação Física deve instigar o trabalho consciente dos diversos fatores que a saúde e a qualidade de vida tem a desenvolver, afim de que os educandos critiquem o modo como o corpo é entendido em diferentes culturas e vivenciem hábitos de vida saudáveis.

Como disciplina escolar, ela não deve abandonar sua preocupação em subsidiar e encorajar as pessoas a adotarem estilos de vida ativa. Porém, esse seu papel estará limitado se ela não for capaz de promover o exame crítico dos determinantes sociais, econômicos, políticos e ambientais diretamente relacionados a seus conteúdos, de forma que as pessoas tenham autonomia para a prática de exercícios. (FERREIRA, 2001, p.50)

A Educação Física relacionada à saúde desenvolvida atualmente se diferencia da sua concepção higienista/sanitarista do passado que além do caráter eugênico, pois esta visava aspectos sanitaristas de combates a doenças e preparação de um homem produtivo para o trabalho. Seu objetivo hoje é de possibilitar que os indivíduos incorporem a idéia de que são

responsáveis diretos pelos cuidados com os seus corpos, e que a prática de atividades físicas seja um dos elementos que devem ser incluídos nestes cuidados.

As principais críticas a Educação Física relacionada à saúde estão justamente no reducionismo (depende apenas do indivíduo ser saudável) e na alienação social (deixa de lado a sociedade e os problemas sociais) (BRACHT, 1999; BAGRICHEVSKY e ESTEVÃO, 2005; GONÇALVES e PIRES, 1999). No entanto, o que esta proposta vem evidenciando é o desenvolvimento físico e da saúde inerente ao meio em que o indivíduo esta inserido, abrangendo as dimensões políticas, econômicas e sócio-culturais que rodeiam a promoção para a saúde.

Não bastaria a um aluno egresso da escola saber estruturar e avaliar um programa de exercícios para si próprio. Se não fosse capaz de compreender, por exemplo, a escassez de espaços públicos para a prática de exercícios, o acesso diferenciado das classes sociais a determinados desportos e a falta de tempo da classe trabalhadora para a prática desportiva, esse indivíduo não possuiria autonomia para praticar e compreender o exercício e o desporto no seu dia-a-dia. (FERREIRA, 2001, p. 51)

A formação de sujeitos críticos e autônomos em relação ao corpo e à cultura seria um dos principais avanços desta nova abordagem da Educação Física e a Saúde, pois, os praticantes eram e ainda podem ser alienados ao organismo e ao respeito social, sem uma mínima possibilidade de questionamento e posicionamento sócio-político (BAGRICHEVSKY e ESTEVÃO, 2005; GONÇALVES e PIRES, 1999).

Assim como ressalta Menestrina (2000, p.78) sobre a atuação da Educação Física: “Os estudos realizados referem-se a temas diferenciados, que vão desde os aspectos técnicos e questões filosóficas, até investigações relativas aos efeitos na saúde dos praticantes”. Podemos relacionar estas mudanças a novos paradigmas educacionais que vem contribuindo para a formação e elaboração de uma educação e educação física mais crítica e formadora de cidadãos autônomos.

Para tanto, estes novos paradigmas educacionais tem possibilitado o desenvolvimento de trabalhos docentes em que o conteúdo e a relação entre professor e educando seja afetiva e dialógica, contextualizando os saberes e vislumbrando uma formação integral do ser.

Estudar a saúde na escola envolvida por uma PER distingue do estudo atual proposto de Saúde Renovada, pois, com a PER, a intenção no processo de ensino-aprendizagem, a que propomos, transcende os conhecimentos e a aptidão física, pois eco-relacionar a Educação Física, torná-la ampla e dialógica, poderá facilitar a produção do conhecimento científico e das diferentes posições político-críticas.

2.4. A Perspectiva Eco-Relacional – PER

Estudando as tendências pedagógicas encontramos diversas e interessantes formas de interpretar e criticar a educação e os paradigmas da sociedade. Ter esse embasamento político-educacional para fundamentar os conteúdos nas diferentes áreas da educação pode proporcionar uma intervenção social diferente, possibilitando ao educador uma melhor compreensão de como lidar com os conteúdos e com o corpo discente.

Optamos por utilizar a Perspectiva Eco-Relacional, que embora não esteja ainda incluída como uma proposta para a educação física é mais abrangente, pois atende de forma muito pertinente, aspectos, dimensões e características que a evidenciam como uma proposta crítica, potencializadora de um projeto de educação que considera os indivíduos como fazedores, em parceria com os demais numa dinâmica relacional, de seus percursos formadores.

Acreditamos ainda que a Perspectiva Eco-Relacional, traz avanços em relação às demais abordagens de ensino presentes na Educação Física por apresentar uma dinâmica epistemo-metodológica que inclui um inter-relacionamento entre as dimensões ambiental, pedagógica, popular, afetiva, relacional, intercultural com vistas à superar o ensino que privilegia apenas a dimensão cognitivista (FIGUEIREDO, 2003), ainda tão fortemente presente no trato com os conteúdos e na prática pedagógica da Educação Física Escolar.

As abordagens em evidência que são desenvolvidas na educação física, atualmente, não apresentam todas as categorias e referências que a Perspectiva Eco-Relacional nos possibilita. Precisávamos de uma proposta que pudesse atender nossos propósitos de viabilizar uma re-leitura da dimensão da saúde na educação física escolar, de uma forma crítica, criativa e que oferecesse possibilidades aos educadores no sentido de revisitarem e ressignificarem constantemente suas ações, concepções e leituras que faziam e tinham da educação física, do corpo, da saúde.

Considerávamos oportuno também, pensar numa proposta que privilegiasse pressupostos edificantes de uma nova visão de educação e conseqüentemente, de educação física, que não tivesse incorporado os estigmas que muitas das abordagens relacionadas à área carregavam.

Pensávamos na reconfiguração da dimensão da saúde na Educação Física escolar, através de uma ação colaborativa junto aos educandos, para que estes tivessem a oportunidade de vivenciar uma educação física mais contextualizada e integrada ao seu cotidiano, a sua

realidade. Com a PER, uma proposta, que ainda não trazia pressupostos fixos e determinados, mas sim um projeto que potencializava a inclusão de um trabalho parceiro, dialógico, crítico a ser vivenciado entre os envolvidos, encontramos um caminho que possibilitou pensar e edificar novas possibilidades para o ensino da educação física em sua relação com a saúde no contexto escolar.

Na busca por avançar com a visão antropocêntrica de ciência e de relacionamento entre humano e os outros seres vivos e não vivos, nasce a Perspectiva que foi utilizada como referência epistemo-metodológica nesta pesquisa. A partir da Ecopráxis, ou seja, um sentido ampliado de Práxis e, através do Diálogo, a PER fundamenta sua atuação política, solidária, harmônica em relação à natureza e ao humano, relacionando-se assim afetivamente ao ambiente e ao saber popular (FIGUEIREDO, 2003).

Esse transcender proporciona compreender e relacionar o coletivo, o individual, o natural, a natureza e a sócio-cultura, apresentando para essa compreensão a afetividade diretamente relacionada à contextualização das ações políticas e culturais do homem em cada sociedade e, no nosso caso, também para a educação física.

A Perspectiva Eco-Relacional (PER) fundamenta-se na dialogicidade amorosa de Freire (2005); nos estudos de Maturana (1998), quanto à dimensão das relações afetivas e no respeito ao outro como legítimo outro; nas contribuições de Brandão (1994) no que se refere à crítica e a superação do modelo cartesiano das relações sociais e do estabelecimento de outra lógica para as relações entre humanos e não-humanos; dos estudos que tratam da colonialidade e descolonialidade do poder e do saber; e dos contributos de Lane (1995) acerca da dimensão dos afetos e da afetividade nos processos educativos. Na PER as relações múltiplas entre os (as) autores (as) epistêmicos é que gera o conhecimento necessário para o contexto social no qual estão inseridos (FIGUEIREDO, 2007).

Inicialmente desenvolvida e direcionada para a Educação Ambiental, a PER avançou no campo educacional como práxis educativa e tem como pressuposto base na sua abordagem o diálogo. Para Silva (2009, p. 105), autora que relaciona os pressupostos da PER para o ensino da Educação Física: “Para corporificar este objetivo a PER se apóia na dialógica, pois esta se torna essencial para potencializar uma educação que não se vincule à transferência de conhecimentos e sim, em consciência de inacabamento, incompletude”.

Para esta tecitura do conhecimento, a PER apresenta as metáforas categorias como a dialógica e a afetividade com o intuito de alavancar e estimular a criticidade da produção dos saberes e dos conteúdos dos e pelos (as) autores (as) sociais através do saber parceiro, da

contextualização, dos afetos, das emoções no processo formativo, seja na Educação Ambiental ou em outras áreas do processo educativo.

“A PER foi pensada e desenvolvida, inicialmente, para a educação ambiental e para os processos de formação de educadores da educação de jovens e adultos, mas se pode perceber que as contribuições desta proposta podem ser adotadas para outras áreas de conhecimento, pelos pressupostos que carrega, bem como pelas categorias ou metáforas que desenvolve. (SILVA, 2009, p. 104)

A proposta educativa apresentada pela PER, que tem como foco as relações autênticas, verdadeiras, afetivas, eco-relacionais, para a construção do conhecimento de forma partilhada, cooperativa, em comunhão, através de suas metáforas categorias que se articulam para potencializar a formação humana (FIGUEIREDO, 2008), nos motivou a propô-la como uma abordagem capaz de trazer novas possibilidades para o ensino da Educação Física.

A dialogicidade por meio do diálogo, ainda pouco privilegiado nos processos de ensino da Educação Física, é apresentada pela PER, como instância fundamental para os processos educativos. O diálogo para a PER representa um “processo que se dá em uma relação horizontal, fundado em uma matriz crítica e geradora de criticidade, nutre-se de amor, humanidade, esperança, fé e disciplina” (FIGUEIREDO, 2007, p. 41).

A dimensão afetiva, também pressuposto e metáfora categorial da PER, é defendida por esta abordagem como aporte principal para que a educação e o ensino possam valorizar os estudantes e ampliar a auto-estima, a confiança e o respeito entre todos, ao proporcionar que se sintam livres para criar e valorizados em seus saberes. Para Figueiredo:

“A afetividade representa uma dimensão essencial para os aprendentes em formação, pois é nela que se encontra a motivação e o estímulo para a ação e a comunicação. Na afetividade construímos confiança e respeito. Também a auto-estima é ampliada na práxis que proporciona o reconhecimento da capacidade de contribuir com a transformação da realidade” (FIGUEIREDO, 2009, p.38)

O ensino numa leitura Eco-Relacional, com a inclusão da dialógica e da dimensão afetiva, implica o repensar das próprias estratégias de ensino que usualmente são privilegiadas na abordagem tradicional, superando-os. Para tanto, a PER se apóia ainda na contextualização dos processos de ensino e no privilégio às múltiplas linguagens, como pressupostos imprescindíveis para a superação do ensino bancário (FREIRE, 2005), descontextualizado, autoritário, hierárquico, opressor, colonializante (FIGUEIREDO, 2008), seja uma possibilidade concreta a ser vivenciada para a formação mais humana, relacional e integral.

Assim, para esta Perspectiva, a contextualização dos processos de ensino, implica reconhecer a importância do cotidiano e das múltiplas vivências e experiências que os educandos trazem consigo e que podem e devem ser utilizadas como aportes essenciais para a

produção e ampliação de novos saberes e conhecimentos, tornando mais fácil a apreensão do novo saber a partir do que já é de conhecimento dos mesmos (FIGUEIREDO, 2008).

A contextualização, com base no reconhecimento e valorização dos saberes dos educandos, implica ainda na possibilidade de produção do que o autor da proposta denomina de „Saber parceiro“ que, “resulta do diálogo entre os saberes distintos gerando um novo saber mais rico e mais abrangente, compartilhado. Este saber se estabelece por meio do diálogo e da troca de experiências, no reconhecimento da supra-alteridade” (FIGUEIREDO, 2009, p. 38).

Esta produção de saberes em parceria, vivenciado em meio ao diálogo, a relações de confiança e respeito, privilegiam ainda que todos possam expressar o que sabem e reconhecer que esse saber se mostra de diferentes modos, através de múltiplas linguagens, na compreensão de que todos possuem uma lógica e uma maneira diferente de comunicar e partilhar o que se sabe. Desse modo, a PER, propõe que se valorize a multiplicidade de formas de expressão e comunicação para apreensão e partilhamento de informações, saberes e conhecimentos.

No ensino da Educação Física, para além da lógica de privilegiar somente a linguagem corporal ou a reprodução de gestos e comportamentos estereotipados, a utilização, da imagem, da música, da poesia, da dramatização, enfim, das múltiplas linguagens, potencializaria que os estudantes experimentassem o seu corpo e o corpo do outro de muitas e diferentes formas. Da mesma forma, a contextualização, pois que bem sabemos que o movimento e o exercício com o corpo nos acompanham antes mesmo de nos inserirmos nas aulas de educação física.

Ao pensar acerca destes pressupostos e metáforas categorias da PER e dos contributos que os mesmos já vêm oferecendo aos processos de ensino, é que nos sentimos motivados para realização deste trabalho e para utilizarmos essa proposta epistemometodológica no ensino da educação física na escola. Ao compreender que os princípios pedagógicos defendidos pela PER poderiam ser vivenciados no ensino da educação física escolar e que a proposta de um ensino contextualizado, dialógico, relacional, com a produção de saberes em parceria, poderiam potencializar a ampliação e a reconfiguração da dimensão da saúde é que optamos pela utilização da Perspectiva Eco-Relacional.

3. METODOLOGIA

3.1. Tipo de Pesquisa

A intenção de verificar quais as contribuições que a Perspectiva Eco-Relacional apresenta, como proposta epistemo-metodológica, num processo de ensino-aprendizagem da educação física escolar relacionada à saúde nos orientou para uma pesquisa de caráter qualitativo. Esta teve como foco as mudanças que passaram a ser vivenciadas pelos educandos em relação à proposta de ensino e das atividades realizadas, bem como a dinâmica das relações que foram estabelecidas ao longo do processo, através de uma pesquisa-intervenção engajada (FIGUEIREDO, 2004), participante (BRANDÃO, 1999a, 1999b, 2006) que foi desenvolvida no contexto das aulas de Educação Física.

A opção por este tipo de pesquisa se fez por compreendermos que esta se coaduna com os intuítos de uma proposta que se apresenta com um caráter formativo tanto para o pesquisador quanto para os participantes da pesquisa, por apresentar, ainda, como característica fundamental a interação, o respeito aos saberes e conhecimentos do grupo constitutivo deste trabalho, tal como pretendíamos com nosso projeto e pesquisa. Esta metodologia de pesquisa de caráter intervencionista engajado proporcionou ao pesquisador vivenciar e relacionar-se com os autores sociais, através de um trabalho coletivo, participativo, engajado com vistas ao processo de transformação na ação e a ressignificação de valores e concepções.

Levamos a proposta de uma Educação Física relacionada à Saúde subsidiada pela Perspectiva Eco-Relacional para o desenvolvimento de conteúdos, vivências, pesquisas e atividades relacionadas à saúde, esportes de lazer, política e crítica social, baseados numa proposta coletiva que foi sendo constituída e elaborada no próprio contexto da pesquisa, no que ia sendo proposto pelos discentes e pelo docente. O cenário geral da aula foi composto por uma discussão sobre os temas elencados, com a contextualização realizada junto ao grupo, através de questionamentos, do uso de imagens, com a confecção de painéis com recortes de revistas, além de outros materiais que puderam contribuir para que a discussão fosse a mais rica possível.

3.2. Dinâmica Metodológica da Pesquisa

Metodologicamente, no processo de mapeamento da ação, dividimos as etapas de realização da pesquisa da seguinte forma: *Conhecimento da Realidade Escolar e da Educação Física; Intencionalização do Trabalho Coletivo; A Intervenção; e Relato da Experiência.*

No *Conhecimento da Realidade Escolar e da Educação Física* descreveu-se as condições iniciais de trabalho (a estrutura física e pedagógica da escola, a rotina escolar, o cotidiano das aulas de Educação Física), observação das atitudes dos discentes e dos outros professores, processo de interação, inicialmente informal e depois de forma mais direta, com os estudantes e exposição das idéias de intervenção.

A *Intencionalização do Trabalho Coletivo* consistiu em fazer exames de como a disciplina era vista pelo grupo, esclarecer sobre os objetivos do projeto, formular um contrato coletivo de trabalho, partilhar as atitudes e as práticas do grupo para melhor aproveitamento do tempo e dos resultados.

A *Intervenção* consistiu na parte de execução do que foi discutido e planejado inicialmente. Na implementação deste plano de trabalho ficou claro que o processo era dinâmico, flexível e continuamente avaliado.

Na última etapa, que consistiu no *Relato da Experiência*, foi o momento de realização da avaliação junto ao grupo de todo o trabalho que foi vivenciado e desenvolvido durante o projeto.

Para que a primeira etapa fosse efetivada foi elaborado um questionário (APÊNDICE 1) que serviu de base para fazermos um conhecimento da realidade educacional da EEFM Flávio Marcílio. Para formulação e descrição do grupo que foi desenvolvido o projeto, realizou-se um período de observações e registros das aulas de educação física (três horas/aula em cada turma) com três turmas de Ensino Médio (1ºB, 2ºB e 3ºA).

Por meio da feitura de Diários de Campo, apresentamos um relatório geral das aulas registradas onde observamos as atitudes consideradas importantes para uma efetiva análise do que ocorreu durante as aulas do projeto.

Na segunda etapa foi apresentado o projeto de intervenção em cada turma. Neste mesmo momento, através de questionário (APÊNDICE 2), fizemos um levantamento dos principais assuntos que seriam trabalhados nas aulas, além das posturas educacionais que ambas partes teriam frente a proposta de ensino, ou seja, através de um contrato coletivo que fizemos com o grupo no início de nossos trabalhos, partimos para a elaboração de um planejamento também coletivo, participativo e interativo, onde a formulação dos objetos e dos

assuntos foi de interesse do grupo, respeitando as características e interesses pessoais, bem como as experiências e saberes do coletivo.

Também foi produzido um Relato individual sobre o que a disciplina Educação Física representou na vida dos discentes, afim de que pudéssemos identificar as ideias iniciais dos educandos frente à disciplina e como estas impressões se integrariam aos objetivos do trabalho. Nesta mesma etapa buscou-se verificar quais os conhecimentos de saúde que os educandos tinham e quais os hábitos saudáveis eles mais vivenciavam no seu cotidiano.

Na terceira fase do nosso projeto implementou-se o plano de trabalho por meio de aulas teóricas, discussões, debates, práticas corporais e construção de painéis potencializando-se assim a consciência da importância dos hábitos saudáveis e de atitudes positivas sócio-educacionalmente. Os planos de cada aula foram estruturados pelos desejos que as turmas demonstraram em discutir e vivenciar. Partindo destes anseios de debates dos discentes, direcionamos os interesses da pesquisa.

E na quarta e última fase verificou-se quais os limites e as potencialidades que a Perspectiva Eco-Relacional apresentou como proposta de ensino-aprendizagem da educação física escolar relacionada à saúde, analisando como um todo o projeto e o grupo, os avanços e dificuldades, os aprendizados e valores compartilhados no processo.

3.3. O Cenário da Pesquisa

3.3.1. A Escola

A realização e desenvolvimento da pesquisa, ocorreu na Escola de Ensino Fundamental e Médio Governador Flávio Marcílio, que localiza-se na Av. Pasteur 575, no bairro Cristo Redentor. Criada no ano de 1958, a Escola adota uma gestão democrática, onde a direção solicita a participação da comunidade envolvida na escola. Podemos dizer que a gestão da escola é formada pelo núcleo gestor (diretor, coordenadores, secretária), além de professores, alunos e comunidade em geral.

Optamos nesta pesquisa vivenciar as atividades em escola pública porque, em geral, encontramos os maiores desafios pedagógicos oriundos de obstáculos sociais nas classes economicamente desfavoráveis, além de serem estas instituições acolhedoras em relação a intervenções acadêmicas e que vem beneficiar os estudantes de alguma forma. Pretendíamos ainda, ao fazer esta opção, oferecer mecanismos de trocas de experiências e

parcerias institucionais, por meio de uma articulação entre o pesquisador e o professor colaborador na pesquisa, da escola em questão. Nossa intenção era, ao mesmo tempo em que pesquisávamos, colaborar de algum modo com a socialização de novos saberes por parte do professor da disciplina de educação física da escola, e também recebíamos contributos para nossa formação docente.

Na EEFM Flávio Marcílio, nos deparamos, de início, com uma escola relativamente pequena, mas que encontra dificuldades como qualquer outra instituição educacional pública. Dificuldades estruturais, de segurança e algumas faltas dos professores. No entanto, fui acolhido com atenção pela professora e pela coordenadora e, no dia a dia das aulas, fui muito bem recebido pelos outros professores e funcionários, onde senti um clima de dedicação ao trabalho na escola, apesar das dificuldades.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola teve um caráter democrático e participativo e desenvolvido na prática cotidiana da escola. Como foi elaborado por todos, torna-se mais fácil pôr em prática as metas lá estabelecidas. A Escola opta por adotar uma educação associada à vivência do ser humano (educando), priorizando a pesquisa, o diálogo e a interação do ser com o meio no qual está inserido.

Traz como principal desejo o de formar estudantes com autonomia intelectual e pensamento crítico, que conheçam os seus direitos e deveres para uma atuação plena na sociedade. A prática de esportes, capoeira, movimentos culturais como o Hip-hop e banda da escola podem ser citados como alguns dos projetos desenvolvidos pela escola com a comunidade escolar. Moradores do bairro também podem usufruir da quadra da escola, que cede o espaço para prática de esportes.

A escola possui um total de 1522 alunos matriculados, dentre os quais aproximadamente um terço frequenta as aulas de educação física. Em se tratando de sua estrutura física, podemos relacionar: 13 salas de aula consideradas em boas condições; 1 sala dos professores em ótimo estado; 1 sala de multimeios em bom estado de conservação; 1 sala de informática em ótimo funcionamento e mais 02 salas em construção; a administração da escola possui 5 computadores, enquanto 20 máquinas encontram-se utilizadas na sala de informática. 24 novos computadores estão guardados esperando as novas salas ficarem prontas. Normalmente nas aulas de computação 1 máquina é usada por 2 ou 3 alunos, dependendo da quantidade daquela respectiva turma.

A escola não possui uma biblioteca, mas os livros usados para consulta ficam na sala de multimeios. Esse espaço por sua vez, funciona no horário das aulas (manhã das 07:10

às 11:40, tarde das 13:10 às 17:40 e noite das 19:00 às 21:40). A escola possui cerca de 3000 livros paradidáticos, 6000 livros didáticos e 300 dicionários. A comunidade não tem acesso à biblioteca, somente os alunos regularmente matriculados.

Ainda existe um pátio para recreação em ótimo estado, porém sala de jogos e brinquedos, auditório, laboratórios ainda não fazem parte da estrutura física que a escola tem a oferecer. 3 salas compõem o setor administrativo: Diretoria, Coordenação e Secretaria. Ainda sobre a parte física, existem 6 banheiros, 2 bebedouros, 1 cantina e 1 cozinha destinada à merenda escolar que é cedida entre os horários do intervalo (manhã: 9:40 às 10:00; tarde: 15:40 às 16:00; noite: 18:30 às 19:00).

A Escola possui um pequeno estacionamento, 2 salas de almoxarifado e uma quadra poliesportiva que necessita de reparos. Seu corpo administrativo é formado por 11 funcionários, núcleo gestor composto por 1 diretor, 03 coordenadores e 1 secretária. Já o corpo pedagógico possui 44 professores efetivos e 14 temporários. Horário de funcionamento da escola é em 3 turnos: manhã: das 07:10 às 11:40, tarde: das 13:10 às 17:40 e noite: das 18:50 às 21:40).

3.3.2. A Constituição do Grupo de Pesquisa

O Projeto de Intervenção foi desenvolvido na EEFM Flávio Marcílio, localizado em Fortaleza-CE, com três turmas de Ensino Médio, uma de cada ano regular desta fase da educação básica, com adolescentes na faixa etária entre 14 e 20 anos de idade, ambos os sexos. As aulas foram vivenciadas ao longo de 13 semanas, no entanto algumas semanas não houve aula. Cada turma tem 3 horas/ aula de observação e 6 horas/ aula de intervenção, totalizando 27 horas/ aulas de projeto.

Minha inserção nas turmas ocorreu pela disponibilidade de tempo que eu tinha para realizar pesquisa e para frequentar as atividades e pela oferta de turmas da professora e que fosse de interesse para a pesquisa.

A escolha das turmas foi feita com base nas possibilidades de intervenção. Nosso interesse inicial era a realização da pesquisa em turmas do Ensino Médio, por serem estas turmas nas quais ocorre um alto índice de evasão e desinteresse pelas aulas. É ainda neste nível de ensino que ocorre uma maior possibilidade e disponibilidade para o envolvimento em atividades que representem desafios, por serem estas em sua maior parte constituídas por adolescentes que gostam de atividades que lhes proporcionem descobertas. Assim, com o

objetivo de promover o resgate por parte dos alunos do interesse pelas aulas de educação física por meio do envolvimento e participação direta na elaboração das aulas e em uma proposta de ensino democrática e aberta, é que optamos pela realização da pesquisa nas turmas do 1º B, 2º B e 3º A. Após a definição das turmas fui apresentado a cada uma delas como professor estagiário.

A turma do 1º B era constituída por estudantes com idades entre 14 a 20 anos (a maioria tinha entre 15 e 17 anos), com grande evasão escolar e adolescentes fora da faixa etária ideal para aquela série. Os educandos tinham comportamentos muito diversificados que caracterizavam a formação de pequenos grupos na sala. Havia um grupo que sentava próxima a professora, participava das aulas de diversas maneiras e era muito dedicado. Um segundo grupo sentava também próximo a professora e participava, mas era um pouco mais agitado e conversador, mas formado por estudantes muito educados.

Havia mais um ou dois grupos que se localizavam no final da sala que em algumas situações participavam da aula, mas que frequentemente conversavam e interrompiam o andamento das atividades. Foi próximo a este último grupo que fiquei sentado no período das observações, onde fui muito bem recebido e, nos momentos adequados, conversávamos um pouco sobre as aulas, os conteúdos e o cotidiano (times de futebol, onde eu estudava e o que eles faziam fora da escola).

O grupo do 2º B era constituído por estudantes de 15 a 20 anos (a maioria tinha entre 16 e 17 anos), apresentava bem menos evasão escolar, mesmo tendo alguns educandos que trabalhavam e estudavam. Esta turma era muito participativa com a iniciativa para a leitura dos textos, mas nas discussões quase não falavam. Sem grandes divisões no grupo, a turma como um todo me recebeu, pelo que percebi, aparentemente, com uma postura indiferente. Mas com o decorrer do projeto e com o início da minha intervenção, percebi que era o comportamento normal do grupo ser simpático e brincalhão em certos momentos e em outros ouvir e participar no que podiam.

O 3º A era um grupo muito engraçado e simpático, formado por adolescentes entre 17 e 20 anos, com baixíssimo nível de evasão escolar e excelente participação nas aulas. Alguns deles já trabalhavam ou estagiavam e uma parte pretendia fazer vestibular e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Contudo, como em toda turma, apresentava alguns estudantes desinteressados e que em certas situações atrapalhava as aulas. Quando fui apresentado à turma, fui muito bem recebido. Não conversaram muito comigo mais me olhavam, demonstravam sinais de positivo e brincaram um pouco.

Também fez parte do grupo de pesquisa a professora da disciplina. Formada em Educação Física há seis anos e em pedagogia há seis meses, a atuação da professora nesta escola era recente. Ela ministra aulas de educação física nas turmas de ensino médio e de educação religiosa em turmas do ensino fundamental. Suas aulas teóricas de educação física são orientadas pelo material do Governo do Estado denominado de Primeiro Aprender, além de oportunizar discussões e atividades práticas voltadas para a aptidão cardiorrespiratória e jogos populares.

Para o projeto de Intervenção a professora aceitou de imediato estas atividades de pesquisa na suas aulas e, durante o projeto, ela esteve presente em todas as aulas dando apoio as atividades, disponibilizando os horários das turmas disponíveis, dando orientações em relação a algumas atitudes minhas nas aulas e disponibilizando os materiais necessários para as atividades (bolas, som, pincéis e apagador).

3.3.3. A Intervenção

Antes do início do Projeto de Intervenção, realizamos um período de observações em cada turma. Percebeu-se uma disciplina bem orientada pela professora através de atividades teóricas e práticas para os estudantes. Por meio da apostila do Governo do Estado denominado Primeiro Aprender, os estudantes eram estimulados a estudar, ler, responder as atividades e discutir em sala de aula os temas propostos pelos textos.

Um dos problemas observados foi a visível evasão escolar que existe na lista de frequência das aulas. Diversos são os motivos que os estudantes apresentam para não irem às aulas, dentre eles podemos destacar que alguns já trabalham ou fazem estágio. Observei por meio de conversas com os próprios educandos que alguns deles já saíram de casa e/ou constituem famílias. Há outros fatores que explicam esta evasão como as mazelas sociais, histórico de repetências ou atraso escolar (muitos alunos fora de faixa) e o desinteresse pelo ambiente escolar.

Das três turmas, a que apresentava maior evasão era a do primeiro ano. E a turma que se demonstrou mais motivada e participativa foi a do terceiro ano. O segundo ano fica caracteristicamente intermediário entre os dois.

No entanto, havia estudantes que não participavam das aulas, mesmo estando presente na classe. Não faziam e nem corrigiam as tarefas. Nas discussões, a participação se limitava a uma minoria que, em geral, estava mais próximo da professora. Notei de alguns a

vontade de participar das aulas através da iniciativa de querer ler o texto para o grupo, ao prestar atenção as orientações da professora, ao perguntar ou compartilhar assuntos e experiências sobre o temas da aula.

Nas turmas, alguns temas eram frequentes nas aulas como: violência, sexualidade e drogas. A formação de grupos nas salas evidenciava posturas afins entre os membros. Mas pude perceber nas conversas deles que estes assuntos ganhavam amplo espaço para brincadeiras e discussões.

Nas discussões sobre os textos, que inclusive apresentavam conteúdos muito resumidos e limitados a conceitos sobre saúde e educação física (obesidade, esteróides anabólicos, atividade física, atividades de lazer, entre outros assuntos), alguns estudantes gostavam de participar, mas não faziam frequentemente porque se sentiam retraídos pelos demais que não participavam. Não havia nenhuma forma de intimidação, mas um mesmo grupo sempre participando era motivo de brincadeiras pelos que não participavam ou não respeitavam a participação dos colegas.

Nas aulas práticas que observei, muitos educandos não participavam porque não estavam com a vestimenta adequada para a prática dos exercícios, que era uma exigência da professora. Não estou julgando a atitude docente e sim enfatizando que os estudantes tinham oportunidade de vivenciar práticas esportivas e de exercícios e não o faz propositalmente ao não levar para o dia marcado de aula prática a vestimenta exigida.

O que a professora orienta é o uso de um calção e uma camiseta ao invés de calça tipo jeans e sandália. Os que não fazem a aula demonstraram grande satisfação em ficar sentados ao lado da quadra conversando e ouvindo música. Alguns esqueciam e faziam questão de relatar isso para a professora, demonstrando, acredito, respeito pelo trabalho dela.

Conversando com a professora, percebi dela vontade de modificar esta situação, pois ela relatou-me diversas e diferentes tentativas para que os estudantes participassem. Algumas foram em vão. Mas houve uma que até o momento vem dando resultados regulares, com boas participações. Divididos por sexo, no contra-turno, os estudantes tem aula prática com a professora uma vez por semana e uma aula teórica no horário regular também uma vez por semana.

Das aulas observadas e ministradas durante o período de intervenção do projeto foram estabelecidas e respeitadas etapas de execução do trabalho, pois para compreender a realidade da pesquisa existe a necessidade de formalizar e organizar os métodos de análise, avaliando continuamente as ocorrências da intervenção.

Ao iniciar a intervenção, realizamos uma apresentação do que significava o projeto e como seriam conduzidas as atividades. Ao intencionalizarmos os conteúdos para o âmbito da saúde e da atividade física através de uma proposta pedagógica em que o trabalho era dinamizado e direcionado em grupo percebi uma boa receptividade dos educandos.

Logo no início do nosso trabalho, através de um questionário (APÊNDICE 2), fizemos um levantamento sobre a opinião dos estudantes acerca de conceitos como educação, educação física e saúde, bem como sobre interesse dos mesmos nas aulas de educação física, além de mapear os principais conteúdos que poderíamos tematizar nas aulas e quais as atividades por eles desenvolvidas no horário extra-curricular.

Após as observações e aplicação dos questionários, os educandos fizeram um relato da educação física na vida deles. Em todas as aulas os estudantes tinham a oportunidade de escolher quais temas poderíamos discutir na aula. O momento da escolha sempre era movido por interesses e dúvidas. O que era enriquecedor para os debates e discussões. A escolha dos temas era decidida por votação e, sempre que possível, havia a “mistura” de temas relacionados.

Os temas discutidos nas aulas do primeiro ano seis horas/ aula de intervenção foram: tipos de treinamento, esteróides anabólicos, hábitos alimentares e doenças da modernidade. Na aula prática foram vivenciados jogos populares como o Carimba e o Futsal. Na turma do segundo ano foram tematizados os seguintes conteúdos em seis momentos de intervenção: distúrbios alimentares, doenças da modernidade e hábitos saudáveis e nas aulas práticas vivenciamos exercícios de alongamento e de relaxamento, além de jogos como o Carimba Livre e o Círculo de Meta.

Na turma do terceiro ano foram discutidos em seis encontros de intervenção os seguintes conteúdos: esteróides anabólicos, hábitos saudáveis e doenças da modernidade. Foram vivenciadas atividades de alongamento e relaxamento em uma aula e em outra foram jogos populares como o Carimba e o Vôlei.

A estrutura geral da aula era dividida em três partes: uma introdução ao tema a partir do conhecimento prévio dos estudantes, poderia ser potencializada por meio de uma pergunta, de uma frase ou uma imagem, logo depois aprofundamento e discussão do tema sempre possibilitando a fala dos discentes, suas experiências e dúvidas e finalizávamos com uma compreensão geral da temática contextualizando com a vida cotidiana, com os problemas políticos e midiáticos existentes.

Esse esquema de aula foi muito aceito pelos educandos. Mas havia situações onde era proposto que escrevessem sobre suas experiências e opiniões, e este tipo de atividade causava certo desconforto talvez porque eles não gostavam de escrever. Porém nas atividades dos painéis em que era solicitado recortes e desenhos houve muito mais aceitação e menos rejeição, por se tratar de uma atividade mais lúdica do que a escrita.

Partindo dessas atividades iniciais lúdicas, de múltiplas linguagens e questionadoras, o diálogo era o passo seguinte rumo à contextualização dos conteúdos discutidos. Houve momentos em que esse diálogo era facilmente promovido, mas em outros momentos acontecia mesmo que em menor proporção. O diálogo era a porta de entrada para a contextualização dos assuntos, pois era neste momento em que os discentes mostravam e relatavam situações do cotidiano e eu mostrava outras situações, ampliando à conceitos sociais, críticos e formativos.

3.4. A análise e Interpretação dos dados

Durante a realização da pesquisa algumas questões foram colocadas de forma bem imediata, enquanto outras foram aparecendo no decorrer do trabalho de campo. A necessidade de dar conta dessas questões para poder encerrar as etapas da pesquisa nos levou a um trabalho de coleta, análise e reflexão em torno dos problemas enfrentados, dos erros cometidos, da opção teórica realizadas e das dificuldades descobertas.

O levantamento e análise dos dados da pesquisa foram desenvolvidos nos moldes do método da análise de conteúdos (BARDIN, 1977), onde a opção foi por categorizar os dados obtidos. Para cada uma das questões propostas no início do estudo, propusemos um conjunto de categorias, tal como passamos a descrever:

Para a análise dos limites e potencialidades da Perspectiva Eco-Relacional como proposta epistemo-metodológica num processo de ensino-aprendizagem da educação física relacionada à saúde, na EEFM Governador Flávio Marcílio, chegamos a um conjuntos de quatro categorias: 1) o ensino dialógico, crítico e contextualizado como possibilidade; 2) o trabalho coletivo nas aulas de EF; 3)A ampliação da concepção de saúde; 4) dificuldade e dilemas do cotidiano de ensino crítico e democrático.

Para a análise das mudanças evidenciadas com a utilização da PER como abordagem epistemo-metodológica num processo de ensino-aprendizagem da educação física

escolar relacionada à saúde, categorizamos: a) melhora no comportamento, maior participação e envolvimento; b) Ampliação da concepção de saúde e Educação Física.

Realizamos ainda, a análise dos questionários que foram aplicados antes do início de realização do projeto de intervenção, no qual questionamos os estudantes acerca dos conceitos de educação, saúde, educação física, hábitos de atividade física e as experiências relacionadas à educação física em suas vidas.

O objetivo principal foi obter uma análise a partir da organização e classificação do material, seguida de uma leitura mais aprofundada, até chegarmos à obtenção de categorias que respondessem as questões de nossa pesquisa, através de um trabalho de corte e colagem. Seguimos a princípio, os contributos propostos por Lüdke e André (1986) que nos indicam que a tarefa de análise implica num primeiro momento, a organização de todo o material coletado, dividindo-o em partes, relacionando estas partes e identificando nelas, as tendências.

Para melhor entendimento das etapas que realizamos para a análise e interpretação dos dados coletados ao longo da pesquisa, passamos a descrever o que caracterizou cada uma delas a seguir: 1) organização e classificação do material coletado; 2) leitura preliminar, seguida de uma leitura aprofundada do material; 3) categorização inicial a partir do trabalho de corte e colagem; 4) reagrupamento e ajuste final das categorias em consonância com as questões da pesquisa.

Para a primeira etapa de análise e interpretação dos resultados fizemos uma organização inicial, separando o material e agrupando-os. De todo o material coletado ordenamos assim a separação dos mesmos: questionários; diários de campo das observações; diários de campo das aulas vivenciadas; confecção de painéis; textos escritos pelos estudantes acerca da representação da Educação Física.

Na segunda etapa do trabalho de análise, partimos para uma leitura preliminar de todo o material coletado. O procedimento aqui adotado foi a leitura de todo o material já agrupado. A leitura inicial constou de uma aproximação prévia que propiciou a familiarização com os dados, o que permitiu proceder a etapa seguinte que constava de uma leitura mais aprofundada que buscava já um agrupamento das respostas;

Análise dos questionários fez-se um agrupamento das questões. Após o agrupamento, realizamos corte e colagem, agrupando as respostas que estavam direcionadas ao mesmo tema. Finalizado o trabalho de corte e colagem e agrupamento, criamos categorias descritivas que sintetizassem em um pequeno termo o teor do que caracterizava as respostas;

Da leitura e análise dos diários de campo e das observações, bem como de todo o material elaborado ao longo do trabalho, como os painéis, a feitura do texto sobre a representação da Educação Física, os diálogos informais com os estudantes no decorrer das aulas e um relato final sobre o projeto no formato de uma Carta ao Professor, realizamos inicialmente uma classificação buscando relacionar os recortes dos textos com as respectivas questões que trazíamos no início e que nos acompanharam ao longo do trabalho, na tentativa de respondê-las. Isto também foi realizado através de um trabalho de corte e colagem.

Após a leitura inicial, leitura aprofundada, categorizamos a priori o material coletado e distribuimos as quatro questões problema de pesquisa e íamos colando partes dos textos em cada uma delas. Após este trabalho, fizemos para cada questão um reagrupamento das respostas, buscando novamente agrupar aquelas que estavam relacionadas a mesma temática ou que se aproximavam entre si. Repetimos este procedimento para cada uma das questões. Ao final, chegamos as categorias que advinham de nossas referências e outras que emergiram do próprio material coletado, tal como estão descritas no início deste tópico.

4. RESULTADOS

*O conceito deve ser considerado como mediação
para compreender a realidade*
Paulo Freire

Após o desenvolvimento de todo o processo de pesquisa, chegamos ao momento especial no qual nosso olhar e percepção, com os contributos de outros olhares e dizeres se encontram para a compreensão de que o caminho ainda é longo e de que muito ainda temos a caminhar.

Nossas questões de pesquisa nos acompanharam ao longo de todo o trajeto e ao lado delas, muitas outras apareceram pelo percurso. Temos a clareza de que nem tudo será aqui respondido, tal qual nossa intenção inicial, quando ávidos pelas respostas nos víamos já chegando a conclusões inconclusas.

Para apresentação e discussão dos resultados deste estudo, dividiremos esta sessão em dois momentos. No primeiro momento, apresentamos a análise dos questionários aplicados. Em seguida, a apresentação será subsidiada tendo como eixo principal a exposição de nossas questões de pesquisa, seguida de suas possíveis conclusões a partir de toda análise do material, que será proposto em forma de categorias, em que se buscou agrupar as respostas que melhor expressassem nossas conclusões acerca dos interesses explicitadas.

Assim, a apresentação dos resultados trará: 1) Análise dos questionários; 2) Análise dos limites e potencialidades da Perspectiva Eco-Relacional como proposta epistemo-metodológica num processo de ensino-aprendizagem da educação física relacionada à saúde, na EEFM Governador Flávio Marcílio; 3) Análise das mudanças evidenciadas com a utilização da PER como abordagem epistemo-metodológica num processo de ensino-aprendizagem da educação física escolar relacionada à saúde.

4.1. Análise dos Questionários

Antes de iniciarmos o projeto, foi nosso propósito conhecer a realidade da educação física a partir dos olhares e sentimentos dos educandos para que nosso trabalho fosse direcionado para melhor suprir as deficiências que observávamos serem frequentes em relação ao entendimento de educação física e a relação dela com a saúde.

Na análise dos questionários e dos relatos de experiência na educação física antes do projeto, fizemos interpretações e discussões sobre quais os conhecimentos que os

educandos traziam sobre educação, saúde e educação física. Também verificamos qual a percepção que os estudantes tinham em relação ao gosto de participar das aulas de educação física, além analisarmos que exercícios físicos eles costumam realizar fora da escola e, a partir dos relatos de experiência que os estudantes elaboraram na disciplina categorizamos as respostas referentes às vivências na área.

Na análise da compreensão e dos conceitos de EDUCAÇÃO apresentados pelos estudantes, as respostas foram divididas em duas categorias:

a –EDUCAÇÃO como postura social;

b –EDUCAÇÃO como acúmulo de conhecimento e aprendizagem escolar.

Quanto à primeira categoria que **menciona EDUCAÇÃO como postura social**, tivemos algumas respostas como: *“É saber lher dar com as pessoas e com tudo sem ser irracional e saber de tudo um pouco e se uma pessoa agradável.”* (K. 17 anos, 1º B) *“Saber respeitar, escutar e praticar o que é certo.”* (P. 17 anos, 2º B) *“É ter respeito um com outro e procurar ajudar.”* (J. 17 anos, 3º A);

Com relação a segunda categoria que **menciona EDUCAÇÃO como acúmulo de conhecimento e aprendizagem escolar**, os destaques foram: *“É aprender o que ainda não se sabe, também o que é de bom, está cheio de conteúdo e coloca-se em prática.”* (S. 15 anos, 1º B) *“É um processo de ensinar e aprender.”* (J. 17 anos, 3º A);

Vimos que a compreensão sobre o que é *educação* está dividida em dois grupos que resultam em diferentes visões de mundo. Compreender educação como postura social denota uma formação familiar e envolvimento de mundo menos formal, mais social, enaltecendo os dizeres de Freire (1996) que remete a compreensão educacional de amorosidade epistêmica.

Já a interpretação de acúmulo de conhecimento nos leva a entender que a compreensão de educação pelo grupo é formal e funcionalista, formadora de cidadãos para o mercado de trabalho. Ainda em Freire (1996) este tipo de formação conteudista fortalece ainda mais a hegemonia da classe dominante visto que pode diminuir a formação humana e social em detrimento de conteúdos descontextualizantes e alienantes. É a chamada educação bancária, onde o estudante é visto como um depósito no qual o professor vai depositando conteúdos.

Os resultados para a análise da concepção de educação física foram agrupados em 03 categorias:

a –EDUCAÇÃO FÍSICA como prática de atividade física.

b–EDUCAÇÃO FÍSICA como atividades escolares relacionados à esportivização.

c –EDUCAÇÃO FÍSICA como estudos escolares relacionados aos cuidados com o corpo.

Na análise daqueles que mencionam **EDUCAÇÃO FÍSICA como prática de atividade física**, tivemos dentre as respostas, as seguintes relatos: “*É uma forma de causar bom condicionamento físico e causar boa saúde.*” (N. 17 anos, 1º B) “*É uma série de exercícios físicos que proporciona uma vida saudável e um belo corpo, além de jogos, esporte, ginásticas etc.*” (A. 16 anos, 2º B) “*É o ato de exercitar-se, praticar exercícios, alongamento, etc.*” (F. 17 anos, 3º A).

Para os estudantes que mencionaram a **EDUCAÇÃO FÍSICA como atividades escolares relacionados à esportivização**, as respostas foram as seguintes: “*É praticar esportes: correr, jogar futebol...*” (C. 17 anos, 1º B) “*Educação física para mim é educa a sociedade para, o esporte em fim para a educação física.*” (R. 17 anos, 2º B) “*Para mim educação física é pratica esportes como: xadrez, jogar bola e muscular.*” (G. 18 anos, 3º A).

Por fim, tivemos ainda os estudantes que relacionaram a **EDUCAÇÃO FÍSICA como estudos escolares relacionados aos cuidados com o corpo, e apresentaram as seguintes falas:** “*É o conhecimento adquirido através do estudos nas aulas teóricas e através de atividades físicas.*” (W. 15 anos, 1º A) “*É exercitar o corpo, aprender fazer atividades físicas, e saber como cuidar do corpo.*” (J. 18 anos, 2º B) “*É aprender na pratica e na teoria saber assuntos do corpo e sobre atividades físicas.*” (M. 17 anos, 3º A).

Nas respostas sobre o que é educação física encontramos interpretações que nos remetem apenas a prática da atividade física, muito vivenciada nos anos 50 (SOARES, 1994), a prática pela prática, o fazer pelo fazer, sem nenhuma intenção ou pelo menos interpretação educacional. Outros discorrem para o âmbito da esportivização que ainda hoje está muito presente nas aulas de educação física (CASTELLANI, 1988). Um terceiro grupo relatou o cuidado com o corpo, os estudos teóricos e a vivencias como compreensão de educação física, relatos de uma abordagem de aulas de educação física que são as relacionadas à saúde (MENESTRINA, 2000).

Quando questionados quanto à concepção de saúde, as respostas foram agrupadas em 04 categorias:

a –SAÚDE como não ter doenças.

b –SAÚDE como bem-estar físico e/ou mental.

c –SAÚDE associando-a apenas à prática de atividade física.

d –SAÚDE associado a prevenção de doenças por meio de hábitos de vida.

A **SAÚDE como não ter doenças**, aparece nos trechos de relatos, nos quais se afirma que: *“É você estar saudável (livre de doenças) e também se sentir bem ou seja, uma qualidade de vida excelente.”* (W. 15 anos, 1º B) *“É estar de bem com a vida, sem nenhuma doença”* (F. 17 anos, 2º B) *“Saúde e você estar sempre bem. Sem doenças e dores no corpo”* (D. 17 anos, 3º A).

Na segunda categoria que **menciona SAÚDE como bem-estar físico e/ou mental**, tivemos dentre as respostas algumas que se destacaram: *“É esta bem com o corpo.”* (V. 15 anos, 1º B) *“Saúde para mim é estar bem comigo mesma em todos os sentimento tanto saúde de corpo e de espírito”* (R. 17anos, 2º B) *“É estar bem tanto com o corpo mas também com a mente”* (E. 17 anos, 3º A);

A **SAÚDE associando-a apenas à prática de atividade física**, aparece nas falas: *“Saúde para mim é praticar os exercícios que deixa o nosso corpo sempre em forma.”* (L. 16 anos, 1º B) *“Cuidar do corpo, da saúde física.”* (M. 18 anos, 2º B) *“É fazer exercícios físicos para diminuir o colesterol, ou até mesmo para alongar os nossos músculos.”* (R. 17 anos, 3º A);

Por fim, tivemos ainda uma última categoria que **menciona SAÚDE associada a prevenção de doenças por meio de hábitos de vida**. Nesta, alguns relatos podem ser reproduzidas: *“Saúde para mim e si alimentar bem praticar os exercícios que deixa o nosso corpo sempre em forma.”* (L. 16 anos, 1º B) *“Ter uma alimentação saudável, sem vícios e a pratica de esportes ou academia.”* (P. 17anos, 2º B) *“Saúde é procurar viver bem fazer atividades que nos trazem bem estar e nos proporcionem melhor qualidade de vida.”* (A. 20 anos, 3º A);

A ideia sobre saúde foi bastante diversa. Houve o grupo que respondeu não ter doenças, associando o funcionamento do corpo como saúde. Houve outro grupo que reduziu a sua interpretação sobre saúde apenas ao âmbito da prática da atividade física, sem nem sequer relacioná-lo ao bem-estar físico. Esta categoria lembra muito as iniciativas públicas e da mídia que visam a promoção da atividade física por meio de propagandas como Esporte é Saúde, programas como o Agita São Paulo ou o Dia Mundial da Atividade Física influenciando a população com ideias sobre saúde muito reducionistas (MENESTRINA, 2000; BAGRICHEVSKY e ESTEVÃO, 2005).

Outro grupo relatou o bem-estar físico e mental, ampliando a concepção de saúde um pouco mais, tornando-a mais integral, mostrando que não basta estar livre de doenças é

preciso se sentir bem e disposto físico e mentalmente. A última categoria mostra um conjunto de respostas que relaciona saúde com os hábitos de prevenção de doenças e promoção do bem-estar, o que demonstra uma opinião mais embasada sobre o assunto (FERREIRA, 2001). Todas essas respostas evidenciam a necessidade de uma maior discussão da temática saúde nas aulas de educação física, visto que a mesma encontra-se presente com um dos Temas Transversais, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e nos escritos sobre saúde de Bagrichevsky e Estevão (2005) em que discutem a importância de se refletir o significado desta temática e promover a educação para a saúde de forma social.

O quadro a seguir mostra as categorias anteriormente discutidas:

Compreensão sobre Educação	Compreensão sobre Educação Física	Compreensão sobre Saúde
Cat.1 Postura social	Cat. 1 Prática de Atividade Física	Cat.1 Não ter doenças
Cat. 2 Acúmulo de conhecimento e aprendizagem escolar.	Cat. 2 Atividades escolares relacionados à esportivização	Cat. 2 Bem-estar físico e/ou mental.
		Cat. 3 Associando-a apenas à prática de atividade física.
	Cat. 3 Estudos escolares relacionados aos cuidados com o corpo	Cat.4 Associado à prevenção de doenças por meio de hábitos de vida

Quando indagados acerca de se gostam ou não de educação física, as respostas foram também agrupadas em 03 categorias:

a – relata que gosta

b – relata que gosta, mas com restrições.

c – relata que não gosta.

Tivemos um primeiro grupo que **relata que gosta**. Afirmam estes que “*Sim, porque é uma maneira de cuidar do corpo.*” (A. 17 anos, 1º B) “*Sim. Por que a educação física, ela nos ensina a ter compreensão do jogo, esporte, lutas e atividade ritimica como fenômenos socioculturais.*” (J. 18 anos, 2º B) “*Sim. Porque é uma maneira de entender como funciona o corpo além das aulas de biologia, aplicando o conhecimento teórico às atividades do dia-a-dia.*” (O. 17 anos, 3º A).

Um outro grupo de respostas **relata que gosta, mas com restrições**. Dentre algumas respostas, temos os exemplos a seguir: *“Gosto, apesar de não praticar, mais é um ótimo passa-tempo além de promover o bem estar do corpo.”* (F. 16 anos, 1º B) *“Mais ou menos, às vezes não tenho vontade nem de levantar da cama.”* (M. 17 anos, 2º B) *“Não muito, porque eu não sei dizer, mas a minha sinceridade permite dizer que é preguiça.”* (E. 17 anos, 3º A).

Por fim, tivemos ainda, aqueles que **relatam que não gostam**. Algumas falas retratam que: *“Não por que eu não me sinto bem com a pratica de esportes meio pesados, pois tenho falta de ar quando corro ou faço coisa parecida.”*(K. 17 anos, 1º B) *“Não. Eu não gosto de praticar nada, só quando vou a praia jogo um pouco de vôlei.”* (P. 17 anos, 2º B) *“Não. Porque tenho preguiça.”* (Q. 17 anos, 3º A);

Outro grupo de respostas discutiu um pouco mais sobre o gosto pelas aulas de educação física e sobre as atividades que gostariam de vivenciar no projeto. Em relação às aulas de educação física, um grupo relatou gostar das aulas, pois valorizam as contribuições que a educação física tem a oferecer na escola, numa visão educacional, sem determinação de abordagem, mas objetiva e eficaz socialmente.

Um segundo grupo disse que tem certos problemas, na maioria das vezes de motivos pessoais para gostar da educação física com restrições. Essas restrições, pelos relatos, estão relacionadas a hábito de vida como falta de motivação e preguiça. Já um último grupo não gosta das aulas e demonstra problemas motivacionais e pessoais para essa escolha. A educação física pode proporcionar atividades físicas prazerosas para os indivíduos desde a infância, para que cresçam e se tornem adultos fisicamente ativos (NAHAS, 2003; GUEDES, 1999) e conscientes de todo o contexto social que sua saúde está inserida (FERREIRA, 2001; MENESTRINA, 2000).

Ainda como um direcionamento proposto no início do projeto com a intenção de realizar um diagnóstico inicial acerca das atividades que os estudantes gostariam que fossem desenvolvidos no projeto os mesmos respo que gostariam da realização de:

a – atividades esportivas convencionais.

b – atividades práticas diversificadas.

c – atividades teóricas e práticas.

d – apenas atividades teóricas.

Para as **atividades esportivas convencionais**, tivemos dentre as respostas: *“Alongamento, correr e jogar de vôlei ou futsal”*. (M. 17 anos, 1º B) *“Basquete, futsal.”* (R. 17 anos, 2º B) *“Esportes, como handebol, basquete, atletismo, dentre outras.”* (F. 17 anos, 3º A).

Para as **atividades práticas diversificadas**, as repostas foram as seguintes: *“Dinâmicas de grupo, jogos de tabuleiro, futebol americano, handebol.”* (F. 17 anos, 1º B) *“Futebol, basquete, dinâmicas de grupo, musculação.”* (R. 19 anos 2º B) *“Atividades que coloque em pratica a tranqüilidade como a meditação.”* (E. 17 anos, 3º A)

Para as **atividades teóricas e práticas**, as respostas: *“Doenças da modernidade, saúde, jogos populares, futebol, futsal, carimba, vôlei, lutas, handebol, ginásticas, sexualidade.”* (E. 17 anos, 1º B) *“Hábitos saudáveis, sexualidade, lutas, basquete, futsal, ginástica, futebol americano, esporte de competição e etc.”* (R. 17 anos, 2º B) *“Futsal, dinâmicas de grupo, esporte de lazer nutrição atividades física.”* (O. 17 anos, 3º A).

Por fim, para **apenas atividades teóricas**, tivemos as seguintes respostas: *“Estudos alimentares.”* (A. 17 anos, 1º B) *“Conteúdos variados entre eles - hábitos saudáveis, distúrbios alimentares.”* (R.17 anos, 2º B) *“Doença da modernidade/ hábitos saudáveis/ sexualidade esteróides anabólicos.”* (M. 17 anos, 3º A).

Sobre o projeto, o desejo por atividades esportivas foi o ponto de maior destaque na fala dos estudantes. Esse desejo pode ser associado à vontade de realizar atividade de lazer através dos esportes, pois uma das formas que a população mais tem acesso ao lazer é pela prática esportiva ou pelo enaltecimento dela (CAMARGO, 2006).

Outro grupo mencionou, em sua maioria, que gostaria de vivenciar atividades práticas mais diversificadas, fugindo um pouco das atividades convencionais, mas querendo aprender coisas diferentes, práticas sociais e de lazer (MARCELLINO, 2002). Um grupo também demonstrou interesse em mesclar o conhecimento teórico e a vivencia de práticas corporais, demonstrando interesse na abordagem do conhecimento do corpo, da saúde e de atividades física. Um grupo solicitou a abordagem de apenas temas teóricos nas atividades do projeto.

Quanto à prática de atividades física e ou esportivas fora do contexto escolar, os estudantes responderam que:

- a – pratica exercício físico cinco vezes ou mais por semana.**
- b – pratica exercício físico três vezes por semana.**
- c – pratica exercício físico uma ou duas vezes por semana.**

Na análise desta última questão relativa a *prática de algum esporte ou exercício físico fora das aulas de Educação Física, as falas retrataram que: “Faço alongamento todos os dias, aulas de ballet e natação.”* (S. 17 anos, 1º B) *“Sim, participo de um grupo de dança e é todos os dias da semana.”* (R. 17 anos, 2º B) *“Sim, pratico o surf, estou na praia todos os dias... mais ou menos 5 vezes na semana.”* (D 17 anos, 3º A).

Outro grupo afirmou **realizar atividade física três vezes por semana**. Algumas respostas: *“Sim, 3 vezes por semana, malhação”*. (C. 17 anos, 1º B) *“Sim: corro na praia 3 vezes por semana.”* (F. 16 anos, 2º B) *“Sim, malhação 3 vezes por semana.”* (E. 17 anos, 3º A).

Na última categoria tivemos aqueles que realizam a prática da atividade física uma ou duas vezes por semana, de onde extraímos as seguintes relatos: *“Futsal 2 vezes na semana”* (F. 17 anos, 1º B) *“Sim, (esporte natação) 2 vezes por semana.”* (N. 17 anos, 2º B) *“Sim, vôlei ou (futvôlei), 1 vez por semana.”* (E. 17 anos, 3º A); d – não faz ou não respondeu: em todas as três turmas apresentou pessoas que não praticam nenhum esporte ou exercício físico.

Quando questionados sobre a prática de exercícios físicos ou esporte fora da escola encontramos casos daqueles que fazem exercícios quase que diariamente, colocando em sua rotina diária a importância da atividade física regular (NAHAS, 2003). Tivemos ainda relatos dos que fazem o mínimo necessário para obter os benefícios de físicos e psicossociais que a prática regular de exercícios físicos proporciona (GUISELINI, 2004) e categorizamos aqueles casos que não fazem nenhum tipo de exercícios físicos ou se fazem apenas raramente em isolados momentos de lazer ativo (MENESTRINA, 2000).

Guedes *et alli* (2002) alerta para a necessidade de se prevenir doenças cardiovasculares, problemas relacionados ao peso corporal e aptidão física para a saúde desde a adolescência, pois os cuidados nesta idade retardam esses e outros problemas de saúde quando adultos. Nahas (2003) e Menestrina (2000) acrescentam os benefícios no bem-estar físico e melhora no relacionamento e no humor, aspectos delicados que os adolescentes vivem (COLE e COLE, 2004)

Sobre a representação da educação física na vida dos estudantes os relatos desenvolvidos pelo grupo, nos indicaram um conjunto de categorias que descrevemos a seguir:

a –Boas vivências e aprendizados positivos sobre esportes e atividade física.

b – Aprendizados positivos sobre cuidados com o corpo.

c – Inter-relações significativas entre atividade física, saúde e formação humana.

No relato dos que mencionam boas vivências e aprendizados positivos sobre esportes e atividade física, destacam-se algumas respostas:

Eu aprendi a importância da educação física na nossa vida, como se alongar, e a educação física representou muitas coisas boas porque eu faço desde o começo do ensino fundamental, e o que eu gostei mais foi das brincadeiras dos jogos de vôlei futebol e etc. C. 1º B

A educação física para mim até hoje foi muito importante nos dias que fiz. Mesmo não participando muito da aula de educação física, sempre fiz natação dès dos 10 anos de idade. Seja qual for o esporte, toda a pessoa tem que fazer algum esporte. K. 2º B

A educação física fez com que eu desenvolvesse minhas aptidões e procurasse fazer mais atividades físicas. Esse estímulo, claro, me trouxe uma boa saúde, estimulou o meu raciocínio e ajudou na minha cordenação motora. E hoje estou grato por tudo. P. 3º A

Na análise da segunda categoria que menciona aprendizados positivos sobre cuidados com o corpo, podemos extrair algumas respostas:

Foi maravilhoso praticar exercícios de educação física pois (aprendi) a respeitar, a ter uma vida melhor e ter uma vida saudável com todos os requisitos que fazem um ser humano se senti-se bem consigo mesmo. Agora tenho uma alimentação saudável, que combateram muitas doenças e adoro praticar vôlei, futsal, natação, basquete. F. 1º B

Até hoje a educação física foi boa, até por que eu gosto de saber sobre a saúde do corpo, o que é bom para manter uma saúde boa e o que não é bom, isso mim interessa muito. Quando eu fazia o ensino fundamental eu gostava muito das aulas práticas eu participava mesmo, tinha, jogos, brincadeiras e exercício para o corpo. Eu gosto de educação física mas eu não tenho tempo para pratica. J. 2º B

Representa equilíbrio e saúde, que nos mostra os modos corretos de se praticar atividades físicas. A seis anos atrás era praticamente acidua do vôlei, mas em uma partida quebrei a munheca esquerda mais por gostar do esporte ainda pratico. Agora raramente eu participo educação física por problemas de saúde. R. 3º A

As repostas para os que mencionam inter-relações significativas entre atividade física, saúde e formação humana, têm-se os seguintes relatos:

Representou coisas boas, na educação física aprendi muitas coisas aprendi a trabalhar em grupo. Eu tinha muito preconceito em mulher jogar futebol, até que ano passado o professor de educação física passou para gente jogar futebol e hoje eu adoro, jogar. Também acho que a educação física é fundamental para termos uma vida saudável e ficar bem com o nosso corpo e com a mente. V. 1º B

Minha maior vontade no ensino fundamental era fazer ducação física, para saber como era, mas comecei a praticar somente na 5º série e foi uma experiência muito boa, pois ai que a educação física não era feita apenas de exercícios físicos e sim de praticas de convivência, porque você aprende a conviver com outras pessoas dentro de um só objetivo. No começo era um pouco difícil acompanhar certas atividades devido a falta de pratica mas infelizmente hoje eu não posso fazer educação física, mas amava fazer... A. 2º B

Na minha vida a educação física sempre foi muito especial, pois eram momentos ótimos onde eu podia praticar atividades físicas junto com meus amigos, era a melhor parte do meu dia quando eu tinha aulas. No ensino fundamental fazia aula duas ou três vezes por semana, adorava jogar vôlei futsal etc. Depois na adolescência fui me distanciando um pouco dessas atividades por conta de ter pouco tempo para conciliar trabalho e estudo mas até hoje sempre que eu tenho oportunidade pratico atividades físicas e recomendo para todos principalmente para quem tem acesso dentro da escola. É fundamental para uma vida saudável praticar exercícios. A. 3º A

Tivemos ainda um pequeno grupo de estudantes que não menciona nenhum significado relevante sobre a educação física. Algumas das falas são reproduzidas a seguir:

Nunca fiz educação física em escolas, não gosto prefiro praticar esportes fora de uma escola como: já faço desde os 3 anos como natação, ballet e caminhada. S. 1º B

A educação física para mim até hoje é regulável nem é boa e nem ruim. Mais nas aulas de educação física é sempre a mesma coisa ou carimba, futebol, vôlei, por isso que eu digo que nem boa e nem ruim é regulável mais sempre uma aula cansativa e chata. R. 2º B

Sinceramente nada, pois não tive boas experiências com a educação física porque na maioria das aulas apenas joguei futsal e não tive muito aprendizado na parte teórica da educação física. N. 3º A

No quadro seguinte distribuimos as categorias acima discutidas:

Interesse nas aulas de educação física	Atividades que gostariam que fossem desenvolvidas no projeto	Prática de atividades físicas e ou esportivas fora do contexto escolar	O que a educação física representou na vida dos estudantes
Cat.1 gosta	Cat. 1 atividades esportivas convencionais.	Cat. 1 realiza a prática de atividade física cinco vezes ou mais por semana.	Cat. 1 Boas vivências e aprendizados positivos sobre esportes e atividade física.
Cat. 2 gosta, mas com restrições	Cat. 2 atividades práticas diversificadas.	Cat.2 realiza a prática de atividade física três vezes por semana.	Cat. 2 Aprendizados positivos sobre cuidados com o corpo.
	Cat. 3 atividades teóricas e práticas.		
Cat. 3 não gosta	Cat. 4 apenas atividades teóricas	Cat. 3 realiza a prática de atividade física uma ou duas vezes por semana.	Cat. 3 Inter-relações significativas entre atividade física, saúde e formação humana.

Quando fizemos a interpretação dos relatos sobre a importância da educação física na vida dos estudantes, nos deparamos com grupos que tiveram diferentes experiências com a disciplina. Alguns relacionaram boas vivências e aprendizados de esportes e atividades físicas, expressando suas lembranças em diversas atividades físicas, demonstrando a importância da educação física na suas vidas por meio do esporte.

Outros fizeram relação os aprendizados positivos que tiveram sobre o cuidado com o corpo, pois compreendem a prevenção de doenças e os cuidados com a saúde como as melhores contribuições que a educação física lhes proporcionou. Há ainda um grupo que também relaciona positivamente a educação física nas suas vidas, este amplia a visão do cuidado com o corpo para as inter-relações e experiências sociais relevantes. Porém, existe o grupo que não viu em momento algum de sua vida a importância desta disciplina na sua vida.

Com isso, podemos perceber que o grupo de trabalho possuía diferentes interpretações sobre os diferentes temas inerentes a educação física. Demonstram hábitos diversos de atividades físicas regulares e opiniões positivas sobre a influência da educação física nas suas vidas.

4.2. Análise do processo de Intervenção

Após este processo de análise da investigação sobre as experiências relacionadas a educação física e a saúde, os conhecimentos sobre a área e os temas sugeridos, iniciamos a intervenção. Partindo dos pressupostos da PER, fizemos a análise do projeto de Intervenção baseado nos Diários de Campo, foram apontadas as observações pertinentes que ocorreram nas aulas e com base nos relatos e impressões dos estudantes, realizado por meio da feitura de uma carta ao professor relatando as experiências dos mesmos ao longo do projeto.

Na análise dos limites e potencialidades da Perspectiva Eco-Relacional como proposta epistemo-metodológica num processo de ensino-aprendizagem da educação física relacionada à saúde, na EEFM Governador Flávio Marcílio, apontamos algumas categorias de respostas entre elas: 1) o ensino dialógico, crítico e contextualizado como possibilidade; 2) o trabalho coletivo nas aulas de EF; 3) A ampliação da concepção de saúde; 4) dificuldade e dilemas do cotidiano de ensino crítico e democrático.

Nas aulas foram discutidos diversos temas relacionados à saúde. Todos os temas foram escolhidos pelos próprios educandos, bem como as atividades práticas. Nas aulas do

primeiro ano a escuta ao outro e ao professor foi algo vivenciado ao longo de todo o trabalho, aspecto este privilegiado pela abordagem que estávamos vivenciando. Os discentes participavam prestando atenção aos temas e fazendo perguntas pertinentes ao assunto, em um processo dialógico, interativo e participativo.

Em diversas situações os temas sexualidade e drogas eram enaltecidos mostrando a relação direta com os hábitos de vida, momentos estes que vivenciávamos um processo de contextualização dos temas, promovendo uma aproximação entre os conteúdos e o cotidiano dos estudantes, o que tornava mais atrativo o conteúdo para os educandos. Neste momento, ficava ainda mais evidente **a importância do ensino contextualizado e dialógico, vivenciado em parceria com os educandos, potencializando o diálogo, a troca de experiências e a parceria no processo de construção do conhecimento.**

Antes da aula sobre hábitos saudáveis, por exemplo, os discentes confeccionaram alguns painéis a fim de demonstrarem por meio de imagens, poemas, desenhos, recortes de revistas, entre outras formas, o que era necessário para se ter uma vida feliz e saudável, através de um trabalho que privilegiou as múltiplas linguagens, uma das metáforas categoriais da PER,

“que proporciona a descoberta por parte dos estudantes, das pessoas, das diferentes possibilidades que temos e do potencial que trazemos. Ao utilizar-se a imagem, a música, a poesia, as palavras ou temas-geradores, o filme, propostos para o debate ou reflexão sobre algo, estamos viabilizando que cada um encontre diferentes formas de interação com um tema a ser tratado, possibilitamos que os sujeitos descubram suas capacidades diante das diferentes maneiras de comunicação com que a temática pode ser apresentada” (FIGUEIREDO, 2008)

Percebeu-se nesta atividade a efetiva participação de todos, de forma aberta e colaborativa, o que demonstrava um **trabalho coletivo** dos que estavam presentes na sala. Fizeram recortes de revistas e todos escreveram frases relacionadas às imagens. Ao final, entregaram os trabalhos e, na aula seguinte, demos continuidade a esta atividade através de um amplo debate. Importante destacar que nas aulas de educação física, em virtude da própria ênfase que se dá aos esportes de competição como conteúdo principal das aulas, tem-se pouco espaço para a vivência de atividades partilhas e o trabalho coletivo. No projeto de intervenção proposto pudemos verificar a possibilidade concreta de trabalhos coletivos em substituição às práticas competitivas.

Quando questionados sobre quais os hábitos saudáveis eles visualizavam nos painéis, as respostas estavam relacionadas a: exercício físico, boa alimentação e sono adequado. No decorrer da atividade, o grupo foi se surpreendendo quando foram instigados a

pensar em muitos outros hábitos que faziam parte de seu cotidiano, mas que naquele momento eles não relatavam.

Através de um processo dialógico, de conversas sobre o dia-dia do grupo e descobrindo mais categorias de hábitos, os educandos conseguiram **ampliar os hábitos saudáveis que conheciam**, mas que não recordavam, e que, com a ajuda dos demais e do debate, conseguiram resgatar. Assim, discutimos outros hábitos que surgiram, como: leitura/estudo, vida sexual ativa, higiene, bons relacionamentos (namoro e amizades), não uso de drogas, diversão e o próprio trabalho.

Importante destacarmos, mais uma vez, nosso processo de aprendizagem e vivência com a PER, quando compreendíamos a validade de experienciar um processo de ensino de forma aberta à participação dos educandos. Ao privilegiar o envolvimento de todos e tecendo um trabalho de constituição do respeito mútuo, em que compreendíamos coletivamente que o

Respeito ao outro ensina respeito a si, elevando a auto-estima. O dialogar gerando o diálogo – garante e estimula a fala do outro e motiva as pessoas a se sentirem importantes e envolvidas [...] o ambiente de liberdade possibilita a emergência de novos saberes. A compreensão de que somos parte do mundo resgata a solidariedade e a necessidade do cuidado com o outro. O pensar sobre o cotidiano torna mais significativo o aprendizado (FIGUEIREDO, 2008).

Seguindo esta mesma estrutura, de elaboração de painéis e avaliação das imagens, a turma do segundo ano teve mais dificuldade de elencar novas categorias de hábitos saudáveis além dos citados exercício físico e boa alimentação quando fizeram a análise dos trabalhos. Mesmo assim, outros temas foram discutidos, aparecendo os seguintes hábitos: exercícios físicos, boa alimentação, auto-estima, sono adequado, higiene pessoal, vida sexual ativa, leitura/estudo, diversão, não uso de drogas, boas amizades, trabalhar, acesso aos serviços de saúde, fé e religiosidade, a vida familiar e cultura.

Já a turma do terceiro ano não seguiu esta sequência porque no dia que seria de aula prática a maioria não levou a roupa adequada para a prática. Então propusemos a discussão dos hábitos saudáveis. A turma concordou e iniciamos listando os hábitos pelas conversas e experiências do dia-dia do grupo. Discutimos estes: boa alimentação, exercícios físicos, atividades de lazer, trabalhar, estudar, amar, vida sexual ativa, pensamentos positivos, higiene pessoal e ambiental, sono adequado, não consumo de drogas, leitura, boas amizades e atividade religiosas.

Na aula seguinte fizemos a atividade dos painéis e a compreensão foi diferente e ampliada. Alguns trabalhos foram relacionados a medidas preventivas de saúde como

atividade física regular, boa alimentação e descanso. No entanto, outros ampliavam esta visão e abordavam temas como diversão, realização profissional, atividades musicais, entre outros.

Um dos limites que nos deparamos no decorrer das aulas, foi a dificuldade para a realização das atividades práticas, as quais eles mesmos haviam sugerido. Porém, quando era o dia marcado para as aulas, os discentes não traziam a roupa adequada e não queriam fazer a aula com calça do tipo jeans alegando que iriam transpirar demasiadamente e ficariam desconfortáveis para as aulas seguintes. Certa vez realizei uma aula de alongamento e relaxamento com a própria farda da escola (calça jeans e camisa) em que somente dois estudantes não participaram e mesmo a partir de um diálogo com os mesmos estes não participaram da aula.

Durante o alongamento muitos relatavam sentir dificuldade para realizar movimentos simples. Isso foi uma oportunidade que discutir um pouco sobre o estilo de vida moderno e a necessidade da prática de atividades de flexibilidade e relaxamento. Ao final da aula, foi realizado um exercício de respiração a fim de vivenciar um pouco o relaxamento por meio da respiração correta e concentrada. Isto também possibilitaria que os estudantes pudessem levar para o seu cotidiano estas práticas.

Nas aulas sobre jogos populares como carimba, futsal e vôlei, tivemos a realização de adaptações dos „ditos jogos“ convencionais. O jogo do carimba foi vivenciado como o nome de *Carimba Livre* no qual os jogadores carimbados participavam do jogo correndo por toda a lateral da quadra, ampliando o seu campo de atuação e importância no jogo.

No jogo de futsal, foi um momento de descontração entre os meninos e as meninas em uma brincadeira chamada tradicionalmente de *Gol-a-Gol*. Esse jogo é conhecido no formato individual, mas naquele momento eles mesmos fizeram uma adaptação para que muitos pudessem participar. Os educandos ficaram em quadra e se posicionaram nos dois lados divididos em dois grupos. O objetivo era fazer o gol no outro lado adversário, mas ao contrário de ter somente um na defesa estavam todos os participantes. Infelizmente não demorou muito, pois algumas participantes ficaram com medo de serem machucadas pelas bolas que vinham fortes em sua direção.

Já no jogo de vôlei optamos pela realização de um círculo com todos os estudantes participantes vivenciando o *Círculo de Meta*, atividade que tem como objetivo dar o maior número de passes entre os jogares e não deixar a bola cair, proporcionando assim um jogo/ brincadeira altamente coletivo, cooperativo e participativo.

Para a análise das mudanças evidenciadas com a utilização da PER como abordagem epistemo-metodológica num processo de ensino-aprendizagem da educação física escolar relacionada à saúde, categorizamos: a) melhora no comportamento, maior participação e envolvimento; b) Ampliação da concepção de saúde e Educação Física.

Dentre os pressupostos da PER o que mais se evidenciou foi a constituição de um trabalho coletivo, participativo e dialógico, pois a escolha dos temas relacionados a saúde foi realizada em conjunto com os discentes, atendendo os interesses e escolhas dos mesmos, bem como com a participação do docente. Nas aulas ocorriam diversas perguntas pertinentes aos temas que estavam sendo discutidos e também alguns relatos orais de experiência de vida que os discentes compartilhavam para o grupo a fim de esclarecer uma dúvida particular que poderia ser uma dúvida coletiva.

Em uma das aulas do terceiro ano este aspecto ficou evidente quando falávamos sobre esteróides anabólicos e os seus fins médicos, esportivos e clandestinos/ ilegais, momento em que o direcionamento do tema foi modificado e debatido em perguntas relacionadas a temas como: saúde da mulher, sexualidade, esportes de competição, mídia, vaidade, problemas de comportamento e necessidades endócrinas específicas. Estes assuntos sobre os mais diversos temas relacionados a aula fizeram com que os colegas escutassem a fala do companheiro de sala, proporcionando nesta e em outras discussões um enriquecimento e ampliação dos temas pelos próprios participantes.

Essa possibilidade de abordagem coletiva dos temas proporcionou outro exercício que está entre os pressupostos da PER que foi a escuta e atitude afetiva em relação aos dizeres do outro na qual ao listar os hábitos saudáveis os companheiros ficavam atentos ao pensar e discutir a opinião do colega sobre uma possível categoria de hábito.

Este aspecto levou a mudanças no comportamento do grupo, que se demonstrava sempre atento, participativo, colaborativo e envolvido nas atividades propostas. Percebemos que quando os estudantes participam de um processo democrático, no qual podem expor temas de interesse do grupo e vivenciar um ensino contextualizado, as aulas tornam-se mais prazerosas e o todos passam a apresentar um maior envolvimento e participação, colaborando para que as atividades sejam melhor aproveitadas.

Claro que inevitavelmente algumas vezes ocorriam brincadeiras, mas que invés de menosprezar os saberes do colega, criava-se um ambiente descontraído e estimulava a participação dos mais conversadores. Isso foi ótimo para o andamento das aulas como um

todo, pois em certas situações escutá-los foi que os motivou a participar das aulas e ficar até o fim já que alguns tinham o hábito de fugir das aulas, mostrando que é na afetividade que:

se encontra a motivação e o estímulo para a ação e comunicação. Na afetividade construímos laços de confiança, de empatia e respeito mútuo. A auto-estima é ampliada na práxis que propicia o reconhecimento da capacidade que cada um(a) possui para contribuir com a transformação da realidade. (FIGUEIREDO e SILVA, 2009).

Essas contribuições do outro e o respeito ao saberes do outro potencializou mais uma característica da PER no ensino da educação física relacionado a saúde que foi a contextualização dos temas, em que podemos debater as doenças da modernidade e os hábitos cotidianos dos estudantes para que visualizassem e relação dos hábitos saudáveis e a prevenção de problemas ligados ao baixo nível de atividade física, ao estresse, ao estilo de vida sedentário moderno, aos maus hábitos tecnológicos e alimentares. Esse tripé Trabalho Coletivo, Afetividade e Contextualização proporcionaram muitos momentos agradáveis e descontraídos por parte do grupo, por se identificarem com as situações discutidas e relatadas. Essa troca de experiências e de entendimento dos conteúdos no meio do discente potencializa

O dialogar gerando o diálogo – garante e estimula a fala do outro motiva as pessoas a se sentirem importantes e envolvidas. A desordem orgânica gera uma nova organicidade – o ambiente de liberdade possibilita a emergência de novos saberes. A compreensão de que somos parte do mundo resgata a solidariedade e a necessidade do cuidado com o outro. O pensar sobre o cotidiano torna mais significativo o aprendizado.(FIGUEIREDO, 2006)

Intensificando a compreensão dos conhecimentos por meio do saber coletivo, entrelaça mais uma categoria da PER. O saber parceiro foi concretizado em momentos de diálogo e escuta aos saberes do outro, em que a troca de experiência entre os discentes e o docente se efetiva amorosamente ampliando os conteúdos da saúde, como em algumas falas dos educandos:

As aulas de educação física foram muito interessantes, principalmente quando teve o apoio coletivo, ou seja, quando todos se esforçavam para uma melhor aprendizagem. É importante ressaltar as aulas trataram de temas importantíssimos para todos e quando formamos grupos e elaboramos cartazes, conseguimos desfrutar do conhecimento de todos. S. 1º B

O professor explicava muito bem dava o direito de debater, conhecer e falar de outras ideias e com isso tanto aprende ele como a aprende a gente. O positivo de todas as aulas é que nós discutíamos muitas os temas relacionados a tudo que ele falou. F. 1º B

O professor teve muita criatividade nas aulas. As aulas teóricas tiveram uma grande aprendizagem, além de conselhos para a saúde e a vida social tratando de assuntos importantes que devem ser tratados mais. J. 3º B

No processo de conhecimento dos estudos sobre os hábitos saudáveis fez-se necessário vivenciar algumas atividades físicas a fim de estimular a vivência e a adoção de um estilo de vida ativo. Porém, neste momento os acordos feitos com o grupo para que trouxessem roupas adequadas para a prática não foi consolidado e isto se apresentou como uma dificuldade, a não iniciativa do grupo em participar da vivência.

No entanto, neste dia, falamos com os estudantes sobre a necessidade de estimulá-los a participar de atividades lúdicas para que se sentissem bem e pudessem tornar suas vidas mais ativas e saudáveis. Nas aulas que foram realizadas as práticas, levamos em consideração que a maioria não levaria as roupas adequadas e realizamos atividades que pudessem ser feitas com a farda da escola.

Acredito que esta atitude não impede que outras alternativas possam ser pensadas e que, coletivamente, o problema possa ser posto e debatido com o grupo para que uma solução possa ser efetivada também com a participação e o comprometimento de todos. No dia em que eles optaram por não ter aula prática (isso foi na turma do terceiro ano), tivemos ótimas discussões sobre os hábitos saudáveis. No momento seguinte, no qual decidimos que daríamos uma nova oportunidade para que viessem com a roupa extra e estes não haviam cumprido, foi esclarecido que como eles tiveram a chance de escolha do tipo de aula naquele dia, eu, como docente, também poderia escolher pelo tipo de atividade, que neste dia optei pela prática, tal como havíamos decidido que poderia ser feito.

Ao final das aulas os estudantes relatavam o quanto foram positivas as vivências e o desejo de ter mais prática, como em algumas falas:

Aprendi muito com as aulas como ao uso de anabolizantes, sobre a sexualidade, alimentação, como pratica esportes e outras coisas. Foi muito legal quando jogamos um carimba diferente. Logo no começo quase ninguém queria brincar, mas por incrível que pareça todos brincaram e gostaram do jogo, foi muito interessante. N. 1º B

Falar de esporte, saúde, de uma alimentação saudável e de como termos uma vida mais saudável é falar de coisas que jamais iria saber. As aulas prática foram muito boas, e o legal é que você também brincava com a gente. L. 1º B

Ao falar sobre muitos assuntos como saúde, sexualidade, entre outros foi muito legal. Foi discutido muitas coisas que eu ainda não sabia a respeito de saúde e doença. O que eu não gostei foi porque teria sido legal se tivesse mais trabalhos em cartaz, e também mais algumas aulas prática na quadra. E. 2º B

Sei que com esse projeto aprendemos muito, pois nunca sabemos de tudo. Aprendemos muito na teoria, infelizmente não tanto na prática, mas valeu a pena. M. 3º B

Essa troca de ideias e respeito à importância do outro, caracteriza outra categoria da PER, a supra-alteridade porque representou por um lado desejo e sentimento do corpo discente num momento e em outro se evidenciou e concretizou o desejo do docente. Em ambas as situações o respeito à escolha de um ou de outro foi dialogada e resolvida coletivamente (FIGUEIREDO, 2007 a).

Após todas as aulas, acredito que o conceito de Ecopráxis foi vivenciado. A relação de parceria e co-responsabilidade entre todos, as aprendizagens relacionadas ao diálogo e o respeito aos saberes de cada um, tudo isto articulado aos conhecimentos da saúde e da educação física, demonstrou o quanto positivo pode ser a utilização de uma abordagem crítica, relacional, afetiva, dialógica e contextualizada para o ensino da Educação Física escolar.

Os estudantes carinhosamente gostavam de relatar e mostrar ao final das aulas e em momentos fora de aula as suas tentativas de pôr em prática os assuntos discutidos em sala, em grupo. Esse partilhar de experiências mostra os avanços relacionais e de atitudes frente aos conteúdos relacionados à saúde e ao um estilo de vida ativo que a Perspectiva Eco-relacional ofereceu a educação física escolar

As aulas foram muito proveitosas, pois pela primeira vez perguntaram a nossa opinião sobre educação física o que a gente gostava ou não, e outra coisa ele não ficou numa coisa só, abordou vários assuntos relacionados a educação física. R. 2º B

Foi muito bom, pois tivemos debates sobre assuntos de saúde e uma das aulas práticas eu gostei muito, pois fizemos alongamento e outros tipos de exercícios tanto pra a mente quanto para o corpo. I. 3º B

Eu gostei muito das aulas, pois conseguimos ter um desenvolvimento muito bom. As aulas foram muito produtivas teve muito diálogo e trabalhamos em grupo, falamos de temas de muita importância. M. 2º B

Nas atividades do projeto, pude vivenciar a abordagem de temas relacionados à saúde de forma dialógica e afetiva. Não foi algo imposto por mim como docente. Foram atividades direcionadas para a discussão sobre esses temas, mas que o grupo como um todo elencou suas dúvidas e desejos para que as aulas fossem planejadas coletivamente. Acredito que dos diversos pressupostos da PER nos quais nos comprometemos a verificar sua viabilidade no ensino da educação física, todos apresentaram inter-relação e contributos para a que as aulas ocorressem de forma coletiva, dialógica e afetiva.

O grupo apresentou, na minha opinião, com base nas observações, um avanço na sua compreensão sobre saúde e um estilo de vida ativo, pois as discussões foram

potencializadoras de questões e atitudes que justificam e demonstram mudanças nos discursos. A criticidade apresentada ao contextualizar os hábitos saudáveis como prevenção de diversas doenças da modernidade não se ateve apenas ao âmbito biológico. Discutiam como o dia-dia estressante é influenciado pela necessidade de trabalhar demasiadamente para manter a família, as baixas condições de salários e também o não eximiram da responsabilidade individual de promover os hábitos em suas vidas. No entanto, o grupo precisa se envolver mais nas tentativas de atividades práticas, pois foi por elas que alguns se sentiram mais livres e coletivamente mais entusiasmados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Ser autor (...) dizer a própria palavra, cunhar nela
sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra
dita, gritada, sonhada, grafada...*
Sonia Kramer

Foi a intencionalidade, „de ser autor e ator“, que realizei este trabalho de pesquisa. Trilhar um percurso no qual eu pudesse experimentar dizer minhas próprias palavras, mas também apreender através das palavras de outros e outras que muito teriam comigo a compartilhar experiência, conhecimentos e momentos bons, estranhos, ruins e engraçados. A inserção neste trabalho de pesquisa se fez diante de muita motivação advinda de meu percurso de vida e formação da área da saúde e da educação, de questionamentos sobre como abordar temas relacionados ao ensino da educação física escolar de forma contextualizante e crítica.

Os aspectos importantes do trabalho são os direcionamentos das aulas para o interesse dos estudantes e docente, abordando um acordo coletivo e o relacionamento horizontal nas conversas. Partilhamos ao longo do trabalho que é possível a utilização de temas relacionado à saúde numa abordagem pedagógica dialógica e crítica.

Este caminhar materializou-se também marcado pelas dificuldades, como a necessidade de mais tempo para as aulas e a participação dos educandos nas aulas práticas. Mas os limites são acompanhados também por perspectivas positivas, pois os educandos estão cada vez mais interessados em discutir e vivenciar os temas relacionados à saúde e interessados em praticar atividades físicas de lazer.

Os educandos compreenderam as necessidades de inserir no dia a dia hábitos saudáveis e um estilo de vida ativo. Perceberam que o corpo não é apenas um emaranhado de músculos e órgãos. Ele pensa, se relaciona, critica, se alimenta, se exercita, brinca, chora e ri, ou seja, o corpo é o ser na sua totalidade. Senti deles, por meio de observações do dia a dia das aulas e dos relatos finais de experiência do projeto que o trabalho foi proveitoso e muito interessante, apesar de colocarem um pouco de resistência para a realização das atividades práticas. Talvez o que dificulta essa participação deles seja a vida corrida e estressante de alguns, bem como a desmotivação de outros.

Um dos pontos fortes deste trabalho de intervenção foi o trabalho coletivo e o diálogo, pois sem estes aspectos marcantes as aulas não seriam as mesmas, eu não teria aprendido tanto a ouvir o outro, os conteúdos seriam os que eu queria ministrar e o que o grupo queria aprender. Eu, fazendo parte desse grupo, aprendi a lidar com pequenas e grandes

diferenças de comportamento, mas isso só foi possível por que não foi imposto, foi fruto de um acordo do grupo de trabalho.

Outro ponto que acredito ser importante no projeto foi a inserção de temas e assuntos que o grupo tinha dúvida e que, juntos pudemos englobar na temática da saúde, como por exemplo, a sexualidade e a preocupação com o peso e a estética. Quando falávamos desses assuntos, sentia nas turmas uma curiosidade em querer aprender coisas novas que o professor estava falando. Não era a televisão vendendo um produto e não era um amigo dizendo “achismos”. Era um grupo dialogando e se expressando, baseado em fatos científicos, sobre assuntos que dificilmente poderiam perguntar e conversar em outro lugar, mas que no contexto das aulas, sentiam-se livres e sem medo para perguntar, para errar, questionar.

Acredito que tenho muito que aprender em relação aos conteúdos e saber administrar melhor o tempo das aulas. Deparei-me com situações nas quais fiquei nervoso por nunca ter lidado com alguns temas, mas com o diálogo, com a troca de experiências, consegui contornar a situação. Por isso, fica de aprendizado a humildade em trabalhar, em conversar, em mostrar o que sabe e também o que não sabe. Fica também o entendimento de que é possível se divertir nas aulas, que o ensino-aprendizado pode ser ao mesmo tempo interessante e prazeroso.

Foi o intuito principal deste estudo tratar do tema que relaciona o ensino da educação física escolar na perspectiva da saúde, para com isso apontar novas possibilidades potencializadas pela utilização de uma abordagem crítica, dialógica e relacional, com a intenção de apontar caminhos de superação de uma concepção que se apresenta ainda marcada pelo viés biológico, para uma vertente mais progressista que busque a formação humana integral.

Imbuídos deste propósito, que se concretizou de uma forma muito positiva, proporcionando a mim como pesquisador aprendizagens que ampliaram minha percepção educativa e social do trabalho docente, pois experiências como estas fazem com que a teoria possa ser transplantada e vivenciada na prática, a práxis pedagógica é posta no ato docente, a eco-práxis é afetiva no relacional, no diálogo e na aprendizagem.

Acredito que o que fica de mais valioso nesta experiência docente foram as relações vivenciadas com o grupo de pesquisa. Percebi que amorosidade no ensino faz muito diferença, pois marcou muito o relacionamento criado, o carinho demonstrado de rapazes e moças que me viam como um professor acessível e divertido. Acredito que para os estudantes deixo o desejo de se ter uma vida mais saudável, menos estressante, mais relacional e movida

de diálogo. Deixo informações construtivas para um dia a dia mais crítico e fisicamente ativo. E o que deixa saudades no projeto são as conversas, as dúvidas, a vontade de aprender, gosto em dar aula e em ver que os estudantes tinham vontade de ter aula, a atenção e o respeito estabelecidos.

Com a realização do projeto, mostramos uma possibilidade de avançar com o trabalho da educação física escolar relacionada à saúde, vislumbrando uma alternativa mais coletiva, crítica, dialógica e afetiva. Com essa experiência não buscamos solucionar todos os problemas e entraves que existem na abordagem de ensino da educação física. Mas acreditamos que os pressupostos da Perspectiva Eco-Relacional proporcionaram discussões e experiências gratificantes para mim como docente e, principalmente, para os discentes, pois instigaram neles questões sobre como os hábitos saudáveis são importantes em suas vidas, ampliando o conceito de saúde, tornando-a mais crítica.

Assim, não com o intuito de finalizar este percurso, mas iniciar uma nova etapa, continuo a trajetória na certeza de que há muito ainda a aprender, compartilhar, nesse nosso contexto relacional. Finalizo com a letra de uma música que muito representa o vivido desta caminhada, de quem se fez e se faz um eterno aprendiz:

“Viver
 E não ter vergonha de ser feliz
 Cantar e cantar e cantar
 A beleza de ser um eterno aprendiz
 Ah! Meu Deus eu sei, eu sei.
 Que a vida devia ser bem melhor e será
 Mas isso não impede que eu repita
 É bonita, é bonita, é bonita.”
 (O que é o que é – Gonzaguinha)

REFERÊNCIAS

BAGRICHEVSKY, Marcos; ESTEVÃO, Adriana. **Os Sentidos da Saúde e a Educação Física: Apontamentos Preliminares.** Arquivos em Movimento. v. 1, n. 1, p. 65-74, Rio de Janeiro: janeiro/junho 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Rio de Janeiro, RJ: Edições 70, 1977.

BATISTA, Sidnei R. Os Jogos Cooperativos e a Educação Física Escolar. In: MOREIRA, Evando C. *et alli.* **Educação física escolar: Desafios e Propostas II.** Jundiaí: Editora Fontoura, 2006.

BRACHT, V. **A Constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física.** Cadernos Cedes, ano XIX, nº 48, Agosto/99

_____. **Educação física e aprendizagem social.** Porto Alegre: Magister, 1992. 122 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante.** 8ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1999a.

_____. **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1999b.

_____. e STRECK, D. R. **Pesquisa participante: o saber da partilha.** São Paulo: Editora Santuário, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade.** São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber.** Campinas: Papyrus, 1998.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **O que é Lazer?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta.** 1ª. ed. Campinas - SP: Papyrus, 1988. v. 01. 224 p.

COLE, Michael. e COLE, Sheila. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CÔRREA, Ivan L. S. e MORO, Roque L. **Educação Física Escolar: reflexão e ação curricular**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

DARIDO, S. C. et alli. **Educação física no ensino médio: reflexões e ações**. MOTRIZ - Volume 5, Número 2, Dezembro/1999

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 2003

FIGUEIREDO, J. B. A. **Educação ambiental e dialógica e representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina: uma contribuição à consciência em Irauçuba-ce**. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas/ Ecologia/ Educação Ambiental), Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos – São Paulo, 2003.

_____. e OLIVEIRA, Haydée Torres. **Educação ambiental dialógica e a trajetória de sentido nos bairros de Irauçuba – CE**. In: MATOS, K. S. L., SAMPAIO, J. L. F. (Orgs.). **Educação ambiental em tempos de semear**. Coleção Diálogos intempestivos, nº 20, Fortaleza: Editora UFC, 2004.

_____. **Educação Ambiental Dialógica: a contextualização do ensino numa leitura de Paulo Freire**. In: **Formação Humana e Dialogicidade em Paulo Freire**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

_____.; SILVA, Maria Eleni Henrique. **Pedagogia Eco-Relacional e Formação docente: possibilidades para superação de processos educativos subalternizantes**. In: 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2009, João Pessoa. 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. João Pessoa : UFPB, 2009. v. 1. p. 1-15.

_____. **Educação Ambiental Dialógica: As contribuições de Paulo Freire e a Cultura Sertaneja Nordestina** Fortaleza: Edições UFC, 2007a.

_____. **Educação e afetividade na relação com @ outr@: contributos da Perspectiva Eco-Relacional**. In: Henz, Celso Ilgo; Rossato, Ricardo; Barcelos, Valdo.

(Org.). Educação humanizadora e os desafios da diversidade. 1 ed. Santa Cruz do Sul - RS: EDUNISC, 2009, v. 1, p. 22-43.

_____. **Educação ambiental e o educador em formação numa perspectiva eco-relacional.** Anais Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, 2007. Caxambu.

_____. **A educação ambiental popular e educação intercultural no contexto da formação docente.** In: 31ª. Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu - MG. Anais da 31ª. Reunião Anual da ANPED. Rio de Janeiro - RJ : ANPED, 2008. v. 1. p. 1-17.

FERREIRA, M. S.; **Aptidão física e saúde na educação física escolar:** ampliando o enfoque. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 22, n. 2, p. 41-54, Editora Autores Associados, janeiro, 2001.

FRADE, José C. **Educação, pedagogia e a educação física no brasil.** In: FERREIRA NETO, Amarílio (Org.) *et alli.* **Ensaio:** Educação física e esporte. v.1. Vitória: Centro de Educação Física e Desportos da UFES, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005 (Coleção Leitura).

_____. **Política e Educação.** 8ª Ed. São Paulo. Villa das Letras, 2007.

GUEDES, Dartagnan P. e GUEDES, Joana E. R. P. *et alli.* **Aptidão física relacionada à saúde e fatores de risco predisponentes às doenças cardiovasculares em adolescentes.** Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, v.2, n.5, 2002.

_____. Dartagnan P. **Educação para a Saúde Mediante Programas de Educação Física Escolar.** MOTRIZ - Volume 5, Número 1, Junho/1999.

_____. Dartagnan. P. **Características dos programas de educação física escolar.** Revista paulista de Educação Física., São Paulo, 11(1):49-62, jan./jun. 1997.

GUISELINI, Mauro. **Aptidão Física, Saúde e Bem-estar.** São Paulo: Phorte Editora, 2004.

GONÇALVES, Aguinaldo; PIRES, Giovani De L. **Educação Física e Saúde.** Motriz. v. 5, n.1, Junho/ 1999.

KUNZ, Eleonor. **Transformação Didático-Pedagógico do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LIBANEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do Lazer: uma Introdução**. 3° ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2002.

MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernandes C. Forte. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 1998.

MENESTRINA, Eloi. **Educação física e saúde**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

MENGA LUDKE, MARLI E. D. A. André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MOURA, João Batista V. S. *et alli*. **Perspectiva da Epistemologia Histórica e a Escola Promotora de Saúde**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.14, n.2, p.489-501, abr.-jun, 2007.

NAHAS, Markus. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**. 3. ed. Londrina: Midiograf, 2003.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Doenças crônico-degenerativas e obesidade: Estratégia Mundial Sobre Alimentação Saudável, Atividade Física e Saúde**. Brasília, 2003.

OLIVEIRA, J. F. S. PONTES JR, J. A. de F. ROCHA, L. L. SILVA, M. E. H. da. **A perspectiva eco-relacional na educação física escolar: um metodologia em inter-ação**. Anais do IV Congresso Científico Norte-Nordeste do Congresso Nacional de Atividade Física e Fisioterapia. Fortaleza, Novembro de 2007.

PITANGA, Francisco J. G. **Epidemiologia, Atividade Física e Saúde**. Revista Brasileira Ciência e Movimento. v. 10 n. 3 p. 49-54 Brasília: julho 2002.

SILVA, M. E. H da. **Perspectiva Eco-Relacional e Proposta Freireana: contribuições para pensar a formação de professores**. In: SILVA, M. E. H da, FIGUEIREDO, J. B. A. (orgs). **Formação Humana e Dialogicidade em Paulo Freire II: Reflexões e possibilidades em movimento**. Fortaleza. Edições UFC, 2009.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil.** Campinas: Editora Autores Associados, 1994.

VEIGA, I. P. A. et alli **Repensando a Didática.** 12^a Ed. Campinas: Papirus, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA CONHECIMENTO DA REALIDADE DA ESCOLA

Nome da Escola: _____

Endereço da Escola: _____

INFORMAÇÕES GERAIS

01. Quando a escola foi criada?

02. Qual o tipo de gestão adotada pela escola?

() Centralizada () Colegiada () Outras

Se assinalou outras, por favor, especificar quais:

03. Quem participa da Gestão da escola?

() Administradores () Professores () Alunos () Comunidade () Outros

Se assinalou outros, por favor, especificar quais:

04. Sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico, pode-se afirmar que foi:

() Democrática e participativa () Consensualista () Anti-democrática () Outros

Se assinalou outros, por favor, especificar quais:

05. O Projeto Político-Pedagógico é desenvolvido na prática cotidiana da escola?

() Sim () Não () Em Parte

Informações complementares:

06. Qual a filosofia adotada pela escola?

07. Que tipo de estudantes a escola deseja formar?

08. Quais os principais projetos desenvolvidos pela escola com a comunidade escolar?

09. Quais os principais projetos desenvolvidos pela escola para a comunidade do bairro?

10. Qual o número de estudantes matriculados na escola?

11. Qual o número de estudantes que frequentam as aulas de educação física?

ESTRUTURA FÍSICA EM GERAL

12. Salas de aula:

Quantidade: _____

Estado de conservação das salas de aula: () Péssimo () Ruim () Bom () Ótimo

13. Sala dos professores:

Quantidade: _____

Estado de conservação da (s) sala (s): () Péssimo () Ruim () Bom () Ótimo

14. Sala de Multimeios:

Quantidade: _____

Estado de conservação da (s) sala (s): () Péssimo () Ruim () Bom () Ótimo

15. Sala de Informática:

Quantidade: _____

Estado de conservação da (s) sala (s): () Péssimo () Ruim () Bom () Ótimo

Computadores:

Quantidade: _____

Estado de conservação: () Péssimo () Ruim () Bom () Ótimo

Quantidade de alunos por computador nas aulas: _____

16. Sala da Biblioteca:

Quantidade: _____

Estado de conservação da (s) sala (s): () Péssimo () Ruim () Bom () Ótimo

Atividades desenvolvidas na Biblioteca:

Horário de funcionamento da Biblioteca:

Acervo da Biblioteca:

É permitida o acesso da comunidade à biblioteca?

() Sim () Não () Outros

Se assinalou outros, por favor, especificar quais:

17. Pátios para recreação:

Quantidade: _____

Estado de conservação: () Péssimo () Ruim () Bom () Ótimo

18. Sala de Jogos e Brinquedos:

Quantidade: _____

Estado de conservação: () Péssimo () Ruim () Bom () Ótimo

19. Sala para o setor administrativo:

Quantidade: _____

Estado de conservação: () Péssimo () Ruim () Bom () Ótimo

Discriminar quais os setores:

20. Laboratórios:

Quantidade: _____

Estado de conservação: () Péssimo () Ruim () Bom () Ótimo

21. Auditório:

Quantidade: _____

Estado de conservação: () Péssimo () Ruim () Bom () Ótimo

22. Banheiro:

Quantidade: _____

Estado de conservação: () Péssimo () Ruim () Bom () Ótimo

23. Bebedouro:

Quantidade: _____

Estado de conservação: () Péssimo () Ruim () Bom () Ótimo

24. Cantina:

Quantidade: _____

Estado de conservação: () Péssimo () Ruim () Bom () Ótimo

25. Merenda escola:

() É fornecida pela escola () Não é fornecida pela escola () Outros

Se assinalou outras, por favor, especificar quais:

Horário da merenda escolar:

Outras Informações:

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE O PROJETO

Nome: _____

Série: _____ Idade: _____

1 Para você, o que é EDUCAÇÃO?

2 Para você, o que é EDUCAÇÃO FÍSICA?

3 Para você, o que é SAÚDE?

4 Você gosta de EDUCAÇÃO FÍSICA? Por quê?

5 Quais as atividades que você gostaria de realizar nas aulas do Projeto?

6 Você pratica algum esporte ou exercício físico fora das aulas de Educação Física?
(Se sim, qual e quantas vezes por semana?)
