

INTERVENÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA COM O FUTEBOL

Kezia Rodrigues Nunes; Rosianny Campos Berto; Wagner dos Santos;
Amarílio Ferreira Neto¹

¹PROTEORIA/UFES

RESUMO

Este estudo objetiva analisar uma experiência de transposição didático-pedagógica do conteúdo futebol nas aulas de Educação Física em seis turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola particular situada no município de Vitória/ES. Caracteriza-se como uma pesquisa-ação (BARBIER, 2002), cujos instrumentos de coleta de dados foram o diário de campo e registros fotográficos. Em quatro momentos didaticamente divididos, apontam-se quais as dificuldades e possibilidades vislumbradas coletivamente durante o processo de intervenção, a organização do projeto e a avaliação que permeou todo o processo, de maneira *indiciária* (SANTOS, 2005). Os resultados da pesquisa indicaram que a sistematização de um trabalho que considerou a relação de autoridade partilhada entre os praticantes de uma instituição escolar sinaliza possibilidades de intervenção que permitam o reconhecimento dos alunos e professores como protagonistas do trabalho pedagógico.

Palavras chave: Educação Física, intervenção, futebol.

INTRODUÇÃO

Ao pensar acerca dos conteúdos trabalhados/ensinados/aprendidos na escola, de uma maneira geral, e, na Educação Física, em particular, no âmbito do currículo prescrito e praticado, é possível perceber, com o auxílio das teorias críticas e pós-críticas, que, em toda parte, as decisões de ensinar e aprender se constituem permeadas por relações de poder. A escolha dos conteúdos, métodos, objetivos, nos diversos níveis de ensino, bem como nos diferentes tempos/espacos escolares, implica decisões sobre qual conhecimento ou procedimento tem mais importância ou prioridade para a formação dos alunos e, sobretudo, do cidadão. Dessa forma, e a partir das ideias de Silva (2002) vislumbra-se o currículo como tempo/espaço de conhecimento, identidade e poder.

Mesmo ponderando as prescrições curriculares em âmbitos nacional (por exemplo, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil), estadual e municipal (Diretrizes Curriculares, Documento Norteador) e ainda, local (Projeto Político-Pedagógico, entre outros documentos da própria escola), não seria possível garantir uma única maneira para formar/informar/ensinar/aprender na escola. Acreditamos que isso ocorre porque o currículo preestabelecido só tem sentido quando ele é lido, discutido, problematizado e vivido pelos sujeitos escolares.

Ferraço (2005) aponta que no currículo praticado, são inúmeras as possibilidades de experiências imprevisíveis, inéditas, que não traduzem vivências únicas mediante uma prescrição. Segundo o autor, os sujeitos, em suas redes de relações, se entrelaçam, se organizam e tecem interações, constituindo configurações curriculares diferentes em cada contexto. Da mesma forma, as inúmeras abordagens teóricas que norteiam a Educação Física Escolar, quando se encontram desvinculadas/distantes da realidade concreta das escolas e atentas às teorizações, pouco contribuem para as reais práticas cotidianas dos sujeitos escolares.

Torna-se necessário analisar a forma com que esses *produtos* (normatizações e abordagens) são manipulados/as pelos/as *consumidores/as* (professores/as de uma forma e alunos/as de outra) que não participam da *fabricação desses produtos*. Pelas lentes de Certeau (1994), é possível compreender que existem diferentes *maneiras de fazer*, empregadas pelos *consumidores/praticantes escolares* na apropriação dos *produtos* que permeiam esse debate, tais como os bens culturais que lhe são impostos, os discursos acadêmicos da área que buscam

legitimar a Educação Física como prática escolar e as inúmeras normatizações e leis que a instituem.

Compreendemos com o autor que o *consumo* e a *produção secundária* feita pelos sujeitos escolares nem sempre se aproximam do que é esperado pelos sistemas de produção ou poderes instituídos. Existe um distanciamento entre o padrão instituído e o *uso* que se faz dele por seus usuários. Quando os *consumidores/praticantes* escolares não conseguem rejeitar/fugir/escapar completamente da dominação, subvertem-na, modificando-a para o seu *uso* por meio de táticas criativas, dispersas ou articuladas, que são utilizadas para se apropriarem “[...] do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural” (CERTEAU, 1994, p. 41).

Para Certeau, os estilos particulares de ação (as *maneiras de fazer*, os modos como são empregados) combinados com as imposições dos sistemas, constituem-se em *operações de reemprego*, ou seja, *maneiras de utilizar* a ordem imposta. Os consumidores conseguem subverter, transformar, manipular as imposições com suas *maneiras de empregar e utilizar*, ou seja, com o *uso* pretendido. Ao estabelecer uma relação dialógica entre os escolares ou, dizendo de outra forma, uma relação de *autoridade partilhada* (OLIVEIRA, 2004) entre os sujeitos praticantes, as contribuições podem ser mais significativas.

Oliveira (2004) revela que, dessa forma, os/as alunos/as podem compreender com mais clareza que também são parte integrante e *actante* no processo ensino-aprendizagem e se reconhecem como agentes problematizadores, solucionadores e avaliadores nesse processo, percebendo o seu próprio desenvolvimento e o dos/as colegas. Deve-se, portanto, considerar os sujeitos individuais/coletivos como ponto de partida e chegada (FERRAÇO, 2005) para qualquer construção no âmbito escolar.

Ao considerar os apontamentos dos diversos autores sobre as práticas cotidianas, esta investigação sistematiza um trabalho que considera como profícua a relação de autoridade partilhada entre os praticantes de uma instituição escolar, com o intuito de indicar possibilidades concretas de ações *prácticas-teóricas-práticas*. Parte de um problema vivenciado na aula de Educação Física em seis turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Vitória/ES.

Ao descrever parte desse desdobramento, temos como objetivo demonstrar como a prática cotidiana na escola, e, especialmente nas aulas de Educação Física, bem como as diversas soluções para os problemas enfrentados nessa prática podem ser construídos juntamente com as crianças, de acordo com o interesse e compartilhamento entre o grupo de professores e os alunos. Nessa perspectiva e, considerando quatro momentos didaticamente divididos, indicamos quais as dificuldades e possibilidades vislumbradas coletivamente, a organização do projeto e a avaliação que permeou todo o processo, de maneira *indiciária* (SANTOS, 2005).

A CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO FUTEBOL NA ESCOLA COLORIDA

No início do ano letivo de 2006, quando conhecemos os alunos e alunas da *Escola Colorida*,²⁶ foi possível perceber, por meio de uma análise diagnóstica do grupo, o grande interesse pelos jogos, brincadeiras, músicas e, especialmente, pelo futebol. Algumas crianças, sobretudo, os alunos que participavam de *escolinhas*,²⁷ insistiam para começarmos o trabalho específico com esse esporte. Apesar de nos sentirmos entusiasmados com tal interesse, percebemos os argumentos e olhares desanimadores de outras crianças, que não costumavam praticar o futebol e não estavam familiarizadas com as regras oficiais desse esporte.

Na verdade, não nos parecia interessante, para o trabalho da Educação Física na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a prática de esportes, entendendo-os como um sistema fechado com práticas bens definidas e regras específicas que não

²⁶ A escola onde a experiência foi desenvolvida recebe, neste artigo, o nome *Escola Colorida* para preservar os sujeitos da instituição. Trata-se de um Centro Educacional da rede particular de ensino, localizado em Vitória/ES. Esse nome faz referência às equipes do projeto, que foram identificadas por cores.

²⁷ Referimo-nos à escolinha de treinamento de futebol, que funciona no horário noturno, com um professor especialista, contratado especificamente para esse fim.

possibilitassem uma exploração da diversidade de movimentos e de práticas que esse esporte pode oferecer.

Apesar do inegável benefício do aprimoramento de técnicas para o esporte de rendimento, pela possibilidade que oferece para alcançar com mais rapidez e eficiência um objetivo, não vislumbrávamos algo parecido para o trabalho com crianças. Na infância, mais interessante que a busca de uma eficiência ou padronização de movimentos é estimular as crianças a uma experimentação e movimentação variada, buscando atingir uma variedade e variabilidade de objetivos ou solução por diferentes vias e/ou caminhos. Dessa forma, as crianças podem conhecer/explorar de forma sistematizada com base no planejamento dos professores de Educação Física as possibilidades e potencialidades do seu corpo nos diversos movimentos.

Os estudos de Tani (1991) sobre aprendizagem motora, por exemplo, apontam que a padronização de um movimento, com o objetivo de torná-lo mais eficiente e/ou rápido por meio de técnicas, pode levar a uma aprendizagem mais eficiente. Entretanto, diminui a flexibilidade de respostas, prejudicando a adaptabilidade e a criatividade das crianças. Assim, atender a uma necessidade técnica pode tornar monótonas as aulas de Educação Física pela repetição sistemática de um movimento, além de prejudicar a amplitude de experiências das crianças, que é um dos *focos* desse componente curricular.

Apesar de não concordarmos com o trabalho centrado em padrões e regras, também não nos parecia pertinente negar a contribuição do esporte e, em especial, o fenômeno futebol, principalmente no período que correspondia a Copa do Mundo. Contudo, uma questão nos incomodava: como trabalhar uma temática já carregada de *préconceitos*? Só em falar sobre futebol, especialmente nesse contexto, onde parte do grupo está acostumada a praticar esse esporte em *escolinhas*, a turma se divide em diversos *grupos*, quais sejam: os bons de bola, os que se esforçam para aprender, os que não sabem jogar; os que não querem aprender, os que não gostam do futebol, meninos e meninas, entre outros.

Fundamentados em Ginzburg (2002), as *pistas e indícios* que nos eram fornecidas pela prática, permitiu-nos iniciar a primeira etapa desse trabalho como um momento de preparação, a fim de que as crianças vivenciassem a temática da Copa do Mundo e, com isso lhes possível problematizar os *preconceitos*.

Decidimos por não adentrar nas especificidades técnicas e táticas do futebol, aproveitando a estrutura metodológica desenvolvida desde o início do ano, que buscava possibilitar às crianças inúmeras oportunidades criativas e de criação na reconstrução de jogos. Num primeiro momento, após algumas vivências optamos por ressignificar as atividades que eles costumavam praticar nas aulas de Educação Física nos anos anteriores. Assim, utilizando a mesma tática, reconstruímos coletivamente com os alunos, brincadeiras que utilizassem a bola no pé.

A primeira atividade sugerida a ser ressignificada nesse contexto, foi a *queimada*. Construímos conjuntamente algumas normas e suas implicações para que o jogo com a bola no pé tivesse início, tais como: a) ao receber a bola do time adversário, o integrante do outro time deve dominá-la prendendo-a, sem deixá-la escapar do pé; b) caso não consiga dominar a bola, o participante é considerado *queimado*, mudando para o *campo dos queimados*; c) nenhum integrante pode chutar forte a bola; d) nenhum integrante pode ser queimado da cintura para cima; e) quem estiver no *campo dos queimados*, ao queimar algum participante do time adversário, retorna para o *campo inicial*.

A partir dessa construção, outras regras foram surgindo no decorrer do jogo, podendo ser incluídas ou não de acordo com o interesse apresentado pelo grupo. Diversas outras atividades interessantes *teceram* esse cenário, tais como: a) o pique com a bola no pé – onde um aluno com posse da bola persegue os demais integrantes, na tentativa de boiá-lo, transferindo a ele o seu lugar de *queimador* do jogo; b) futebol em duplas – são distribuídas duas equipes, sem goleiro, em duplas com meninos e meninas, que não podem soltar a mão para fazer o gol.

Ao longo dessa construção, todos os *grupos* de alunos, com e sem experiência, puderam experimentar/desenvolver/aprimorar as habilidades normalmente trabalhadas no futebol, mas em contextos diferentes, sem a cobrança de aspectos técnicos e táticos, ou seja, a melhor maneira de executar tais habilidades eram aquelas que eles conseguiam fazer levando em consideração a limitação de cada um.

Partindo do pressuposto das diferenças, a experiência envolveu aspectos, socioafetivos e culturais. Foi possível perceber que principalmente as meninas, sempre receosas com a prática do futebol, terminaram por experimentar diferentes formas de atingir os objetivos propostos nas aulas, mostrando, por fim um forte interesse pelo que o futebol podia lhes oferecer, vivenciando habilidades tipicamente usadas nesse esporte.

Construída de maneira *astuciosa*, como nos sugere Certeau (1994), a fim de promover um envolvimento com a Copa do Mundo, a segunda etapa desse trabalho propunha associar outros elementos a essa estratégia de recriar com as crianças novas regras para os jogos, tais como: a) o início de um projeto coletivo, contextualizando historicamente a criação da Copa do Mundo e o Brasil nesse contexto, b) o trabalho em equipes, para que fossem propiciados alguns debates especialmente sobre a competição.

A ideia do projeto foi explicitada para as crianças como uma sondagem em busca de atender às expectativas de um grupo heterogêneo, o qual já havia experimentado alguns princípios do futebol, como já foi sinalizado neste trabalho. Entre as profissionais da instituição – as professoras e a pedagoga – discutiu-se a forma com que essa temática poderia ser trabalhada nas diversas áreas de conhecimento, a fim de envolver toda a comunidade escolar e promover uma aprendizagem mais significativa para as crianças. Inúmeras possibilidades foram suscitadas e o trabalho inspirado na Pedagogia de Projetos (HERNANDES, 1998), que contou com a participação das crianças e das profissionais na sua elaboração, ficou conhecido como *O Brasil e a Copa do Mundo*.

Como ponto de partida, sugerimos que cada turma indicasse dois representantes que pudessem dividir as equipes e responder por elas durante o projeto. Nossa intenção nesse processo foi fazer com que os alunos *se implicassem* (BARBIER, 2002) nas ações desenvolvidas, se reconhecendo e sendo reconhecidos como praticantes constituidores dessas práticas.

Com esse intuito, tornou-se possível definir coletivamente o perfil do representante de cada turma e, ao contrário do que eles esperavam inicialmente, esse representante não seria o melhor jogador - aquele mais habilidoso, conhecedor das regras e das táticas - mas, sim, o melhor organizador - aquele que se mostrava mais justo, companheiro, comprometido, responsável e atento ao respeito.

Após definirmos os representantes e as suas respectivas equipes, optamos por uma cor que os identificassem. Foi decidido, como parâmetro, que as equipes deveriam escolher uma das cores da Bandeira Nacional Brasileira. Esse procedimento foi realizado em todas as turmas da instituição e, a partir daí, intercalamos informações, atividades manuais, pesquisas e jogos, tendo como pano de fundo a temática da Copa do Mundo numa gincana que permearia todo o projeto.

É preciso destacar ainda que, na referida instituição, o trabalho abrangeu seis turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental (1^a a 4^a séries), sendo cada turma dividida em duas equipes identificadas pelas cores mencionadas. No conjunto, somaram-se três equipes para cada cor da Bandeira Nacional, que se dividiram da seguinte forma: a equipe verde era representada por parte das turmas 1^aB, 1^aC, 3^aC; a equipe amarela era composta pela metade das seguintes turmas: 3^aC, 4^aB, 1^aC; a equipe azul representada pelas turmas 1^aB, 2^aB, 3^aB; e equipe branca, pelas turmas 2^aB, 3^aB, 4^aB.

Após a organização das equipes, construímos coletivamente uma historização sobre a criação da Copa e a história do Brasil nesse contexto, explicitando como e por quem surgiu a ideia de criar um campeonato mundial de futebol, a sua organização e periodicidade, o tipo de premiação, os locais e datas onde o Brasil conquistou os cinco campeonatos, o ano em que o País sediou a Copa do Mundo, além de explanação sobre o emblema e os mascotes, novidades que eram trazidas diariamente pelas crianças. Para maior fixação, o trabalho entre as equipes utilizava atividades e perguntas que tivessem relação com a temática.

Partindo daí, a criação ou proposição de alguma tarefa incluía responder a uma questão sobre a Copa do Mundo discutida durante as aulas. Foi decidido que essa tarefa valeria pontos para as equipes. Na tentativa de possibilitar um aparato de movimentos, diversas situações foram construídas e vivenciadas, tais como: jogos cooperativos, de concentração, associação, agilidade e de habilidades motoras.

Paulatinamente, os alunos compreendiam a relação intrínseca estabelecida na contextualização das atividades com a prática e, assim, mostraram-se mais participativos a cada momento entendendo que no projeto, as habilidades, informações, atenção e compromisso teciam um conjunto necessário para a participação efetiva nas aulas de Educação Física. Tratava-se de uma articulação complexa entre as diversas exigências que compõem a aula de Educação Física, que se traduz em: *saber relacionar-se* (BETTI, 1995); e em um *fazer com* (SCHNEIDER, BUENO, 2005).

Como a estratégia mostrou-se estimulante, as crianças sugeriram de *maneira astuciosa* (CERTEAU, 1994) que utilizássemos a gincana contextualizada pela Copa do Mundo também durante as aulas de natação, o que se configurou num incentivo às investigações fora do ambiente escolar. Diariamente, nos familiarizávamos com pesquisas da Internet, álbuns, figurinhas, revistas, livros de história, livros infantis, livros de curiosidades, e até um livro escrito por um pai de uma aluna sobre o futebol.

A partir dessas ações criamos *maneiras de empregar e utilizar* (CERTEAU, 1994) parte desse material para a confecção de alguns painéis coletivos, quando dividimos cada turma por equipe. Nessa atividade, os grupos deveriam se organizar a fim de decidir coletivamente quais estratégias utilizar, estimulando a autonomia das crianças e desviando gradativamente o foco sobre nossa intervenção.

Com essa prática, o interesse era de nunca centralizar as ações, e proporcionar uma interação com as crianças para os futuros encaminhamentos, atribuindo-lhes autonomia para decidir qual caminho, solução, estratégia poderiam *fazer uso* a fim de alcançar um objetivo proposto.

Ao percebermos que as crianças estavam a cada dia mais envolvidas com a temática, e que não parecia mais tão visível a diferença entre os que praticavam o futebol e os que não tinham intimidade com o esporte de acordo com as *operações de reemprego* utilizadas (CERTEAU, 1994), iniciamos a terceira etapa do trabalho, direcionada para a construção de novos jogos de cada equipe, utilizando o contexto histórico do futebol.

Nesse caso, começamos o trabalho suscitando uma reflexão acerca dos conceitos de jogo e esporte, atentando para aquilo que os diferencia e os define e questionando: quais são as características de cada um? O que define uma atividade como jogo, brincadeira, esporte? O que são regras oficiais? Quem inventou o esporte futebol? Ele sempre se constitui com essas regras?

Pretendíamos que, na relação dialógica estabelecida entre os sujeitos escolares e no exercício constante de *praticarrefletir* com os alunos os diferentes momentos vivenciados, que as aulas se configurassem de forma a serem criadas problematizações, objetivos, regras, soluções e formas de avaliação que se desenvolvessem de maneira *astuciosa* (CERTEAU, 1994) com o grupo. Para cada contexto e/ou praticantes, foram criadas e vivenciadas diferentes situações.

Durante o processo, os alunos compreendiam que as regras utilizadas nos esportes, jogos, piques e demais atividades resultam de um processo de construção histórica, que passa por transformações ao longo dos anos (KUNZ, 2005). Percebiam ainda que os saberes trabalhados na Educação Física, as questões corporais, os bens culturais historicamente acumulados podem ser cotidianamente recriados pelos sujeitos em diferentes contextos, e não apenas nos momentos das aulas de Educação Física, e que eles, como sujeitos sócio-históricos que são, constituem uma parte significativa dessa construção.

Na continuidade do processo de intervenção, elaboramos uma dinâmica, distribuindo as duas equipes, uma em cada metade da quadra, a fim de que construíssem um jogo com a bola no pé, que pudesse ser antecessor ao futebol, mas não seja nenhum dos jogos experimentados nas aulas de Educação Física. Cada equipe poderia (ou não) fazer uso de quatro cones, uma trave, e uma bola na elaboração do jogo. O objetivo era que cada equipe, além de ter uma cor para identificação, também fosse conhecida pelo jogo criado coletivamente na aula de Educação Física.

Durante o processo, as crianças perceberam a dificuldade em construir regras em conjunto, confrontando interesses e opiniões individuais. Essa experiência foi associada à construção do próprio futebol, que também possui um conjunto de normas construídas sócio-

historicamente. Refletimos que as regras do futebol que conhecemos hoje, certamente, surgiram ao longo do próprio jogo e das necessidades cotidianas.

Possivelmente, foram vivenciados conflitos parecidos com os das crianças no desenvolvimento de diversas atividades, de experiências de inúmeros grupos de todo o mundo, utilizando a bola no pé. Esses apontamentos nos levam a questionar a pertinência em definir um único e específico País como seu autor.

Após a socialização dos jogos criados pelas equipes de cada turma e vivência do jogo com outras demandas que incluíam: um número maior de componentes e maior espaço para a atividade, entre outras, foi proposto o enfrentamento de outros desafios: cada grupo deveria criar um nome sugestivo que os identificasse e sistematizar os seus jogos em painéis coletivos que registrariam: as cores das equipes como fundo, as regras do jogo, a forma de jogá-lo e a ilustração da vivência.

A divisão das equipes se deu em grupos menores, e as crianças se organizaram de modo que cada uma tivesse uma função nesse trabalho. Decidimos ampliar o envolvimento das crianças na sua turma e criamos algo que pudesse sintetizar as duas criações. Dessa forma, elaboramos *maneiras de empregar e utilizar* (CERTEAU, 1994) as duas vivências em apenas um jogo, sistematizando suas regras e retratando essa criação em painéis. Entretanto, esse painel seria composto pelas cores das duas equipes e, sendo assim, foi definida uma forma geométrica para essa disposição, formando uma bandeira singular para cada turma.

As tarefas geravam grande rebuliço nas aulas, especialmente de Educação Física, e, mesmo executando atividades manuais, que nos impediam de experimentar os jogos, era possível perceber que tudo fazia parte de um contexto, e que cada atividade era singularmente importante. As crianças sentiam-se curiosas em saber como as demais turmas estavam vivenciando o mesmo processo, quais eram os seus jogos e painéis, como organizaram suas bandeiras, que material conseguiram reunir, enfim, qual o envolvimento dos grupos no projeto.

Uma parte do processo avaliativo foi realizada juntamente com as equipes e, foram considerados os seguintes itens para análise e participação dos membros: a) a busca de informações sobre a temática; b) o compromisso no cumprimento das tarefas designadas; c) a originalidade na construção de regras para os jogos; d) a habilidade apresentada na execução dos jogos.

Pontos como os anteriormente mencionados, foram discutidos em sala de aula, a fim de que cada aluno pudesse expressar seu posicionamento a respeito da sua participação, além de identificar a avaliação feita pela sua turma. Para cada item a ser avaliado, havia três níveis avaliativos: 1 representava o nível *regular*, 2 identificava o nível *bom* e 3 o *ótimo*. A avaliação configurou-se em um momento extremamente relevante, por percebermos que estavam sendo sinceros, independente de como isso se conformaria nas suas notas.

Para concluirmos uma das etapas desse processo, organizamos o *Encontro das Equipes* a fim de realizar uma exposição sistematizada das produções e promover um *Quiz show da Copa*, que reuniu, por cores, todas as seis turmas e suas doze equipes de forma conjunta, distribuídas nos quatro cantos da quadra: verde, amarelo, azul e branco. Esse encontro contou com a presença de todas as professoras, a pedagoga e os diretores da instituição.

A professora de Educação Física do outro turno também sentiu interesse em participar. Todos auxiliaram na decoração da quadra, preparando os lugares específicos de cada equipe por cor. As crianças se enfeitaram utilizando a cor da sua equipe na roupa, nos cabelos e no corpo. Estavam todos muito curiosos em saber quais as crianças e de quais turmas iriam compor o grupo de cada cor. Interessante foi a interação em diferentes idades, séries, turmas e professoras.

Além do chamado *Quiz show da Copa*, as crianças participaram de outras provas, que envolviam diversas atividades e questões sobre a Copa do Mundo. Para além da pontuação do *Quiz show da Copa*, foram contados os pontos somados durante as aulas de Educação Física, no decorrer da gincana. A pontuação das equipes ficou muito próxima, e as crianças sabiam que essa era apenas mais uma etapa de um projeto que se estenderia por mais algum tempo.

Nesse momento, a equipe vencedora foi a equipe azul, que envolvia a metade do número de alunos das seguintes turmas: 1ª B, 2ª B, 3ªB. Com esse primeiro resultado, várias situações foram suscitadas, como por exemplo: a) os maiores são sempre vencedores? Então porque a 4ª

série não estava entre os primeiros colocados? b) a gincana é válida apenas para o grupo que ganha? Então como conseguimos nos divertir comemorando durante o processo e não após a classificação? c) a Copa do Mundo só pode ser vista no âmbito esportivo? Nesse sentido, as questões históricas, sociais, motoras, manuais, de relacionamentos, entre outras trabalhadas aconteceram fora do contexto?

Apesar de, normalmente, a avaliação em Educação Física no Ensino Fundamental ser mensurada em números, apontando uma quantificação em forma de nota para cumprir demandas institucionais, na realização desse trabalho, ela permeou todo o processo de maneira *indiciária* (SANTOS, 2005), forneceu-nos *pistas e indícios* (GINZBURG, 2002) nos enfrentamentos cotidianos da realidade da Educação Física na escola.

Sob esse princípio, foi possível adquirir sensibilidade para construir um trabalho com as crianças de *maneira astuciosa* sobre o futebol, que permitisse a experimentação de inúmeras possibilidades de movimento e situações. A percepção das crianças nesse processo foi fundamental, considerando que também participaram avaliando seu próprio envolvimento ao longo do processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de diferentes contextos e a partir da utilização de diferentes linguagens, acreditamos ter sido possível promover, na coletividade, uma aprendizagem que fosse *significativa* para os alunos (ANTUNES, 2002), envolvendo-os e levando-os a perceberem a complexidade do contexto escolar.

De acordo com Oliveira (2003, p. 70), ao inovar metodologicamente, “[...] as professoras trazem para o universo dos conteúdos formais socialmente válidos e legitimados pelos textos oficiais um sem-número de outros saberes que, articulados aos primeiros, criam os efetivos processos de aprendizagem dos alunos”. Isso nos foi possível, considerando que no contexto daquela escola onde se desenrolaram as atividades, não apenas os conteúdos que professores e colaboradores traziam, mas, também, toda a gama de conhecimentos que eram socializados pelos alunos e pelos demais envolvidos.

Os conteúdos, os métodos e os procedimentos foram considerados estáticos/dinâmicos, simples/complexos, singulares/efêmeros e, a partir deles, nós, os sujeitos, tecemos nossos *fazeressaberes* em redes de relações e possibilidades, criando e recriando cotidianamente novos rumos, buscando alternativas e discussões para o trato com os conhecimentos da Educação Física e da Educação.

Gostaríamos de destacar ainda, a ideia do *implicar-se* (BARBIER, 2002) presente na construção e no desenrolar de todo o processo, por acreditarmos que o fato de os alunos terem sido convidados como protagonistas a reestruturar as ações pedagógicas desenvolvidas na Educação Física, imprimindo nelas sua singularidade, foi central para a aceitação e envolvimento do grupo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Fascículos 11 e 12.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Editora Plano, 2002.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FERRAÇO, C. E. (Org.). Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: _____. **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

- GINZBURG, C. **Mitos emblemas e sinais**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KUNZ, E. (Org.). **Didática da educação física**. Ijuí: Ed Unijuí, 2005.
- OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SANTOS, W. dos. **Currículo e avaliação na educação física**: do mergulho à intervenção, Vitória: Proteoria, 2005.
- SANTOS, W.; NUNES, K. R. Educação física na educação infantil: um projeto coletivo para intervenção no cotidiano escolar. In: FONTOURA, P. **Coleção Pesquisa em Educação Física**. Jundiaí: Fontoura Editora, 2006. v. 4, p. 93-98.
- SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de educação física. **Movimento**: Revista da Escola de Educação Física, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 23-46, jan./abr. 2005.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo, 2002.
- TANI, G. Perspectivas para a Educação Física Escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 5, 1991, p. 61-69.