

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

ALTEMIR DE OLIVEIRA

**O PROTAGONISMO JUVENIL EM UMA ESCOLA DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

PORTO ALEGRE

2011

ALTEMIR DE OLIVEIRA

**O PROTAGONISMO JUVENIL EM UMA ESCOLA DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Escola de Educação Física, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Orientação: Prof. Ph.D. Vicente Molina Neto

PORTO ALEGRE

2011

CIP - Catalogação na Publicação

Oliveira, Altemir de Oliveira
O Protagonismo Juvenil em uma escola da Rede
Municipal de Ensino de Porto Alegre / Altemir de
Oliveira Oliveira. -- 2011.
211 f.

Orientador: Vicente Molina Neto Molina Neto.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa
de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano,
Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1. Educação Física. 2. Protagonismo Juvenil. 3.
Escola. 4. Identidade. 5. Estudo de Caso. I. Molina
Neto, Vicente Molina Neto, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Altemir de Oliveira

O Protagonismo Juvenil em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Dissertação de Mestrado.

Objetivo do trabalho: identificar e compreender como se manifesta o Protagonismo Juvenil dos estudantes de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, a partir de sua participação no Grêmio Estudantil, na Rádio Escolar e na Educação Física escolar.

Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – ESEF/UFRGS.

Linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Porto Alegre, 23 de Setembro de 2011.

Dr^a. Maura Corcini Lopes. – UNISINOS

Dr^a. Janice Zarpellon Mazo. – ESEF/UFRGS

Dr. Fabiano Bossle. – ESEF/UFRGS

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os estudantes que ousaram participar da construção do Grêmio Estudantil, da Rádio Escolar e como colaboradores deste estudo. Da mesma forma, à escola municipal da cidade de Porto Alegre/RS, onde foi possível realizar esta pesquisa, representada por professores, equipe diretiva, funcionários e demais estudantes.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer ao professor Vicente Molina, pela oportunidade de ser seu orientando, na tarefa de construir esta dissertação. Também, ao grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física e Ciências do Esporte da ESEF/UFRGS, pelo privilégio dos momentos de aprendizagem.

Ao pessoal da secretaria do PPGCMH, pela atenção, sempre carinhosa: André, Rosane e Ana.

À Equipe Diretiva e aos professores da escola municipal de Porto Alegre/RS, do qual faço parte, que sempre apoiaram na realização desta pesquisa.

Agradeço, in memoriam, à minha mãe, que me ensinou a sempre superar as dificuldades, sem reclamar, por mais difíceis que pareçam.

Á minha esposa e companheira, Dagmar, por fazer parte da minha vida e por sua compreensão e seu apoio, neste momento tão importante de minha vida.

Por fim, agradeço à grande força do universo e aos seus mentores, por me acompanharem, em minha jornada.

“A força desencadeada pelo átomo transformou tudo, menos nossa forma de pensar. É mais fácil desagregar um átomo do que os preconceitos. Por isso, caminhamos rumo a uma catástrofe sem igual”.

(Albert Einstein)

RESUMO

O presente estudo trata de uma pesquisa realizada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (REMPOA), instituição que tem sido o escopo das investigações majoritárias do Grupo de Estudo F3P-EFICE, desde o ano 2000. Esta pesquisa incidiu sobre o envolvimento dos estudantes com duas representações juvenis, no formato de um Grêmio Estudantil e de uma Rádio-Escola e suas implicações com a escola e com a Educação Física. A investigação procurou compreender o protagonismo juvenil, mobilizado pelas experiências dos estudantes, possibilitadas por estes dois modos de organização coletiva e pela Educação Física escolar. Os objetivos perseguidos têm o intuito de perscrutar que influências essas representações podem trazer aos estudantes com a Educação Física e nos demais segmentos da escola. A discussão feita sobre a temática do protagonismo juvenil pautou-se na perspectiva da pedagogia crítica, que focaliza a reprodução social das práticas da cultura escolar, bem como a violência simbólica que a escola exerce sobre a subjetividade dos estudantes. Sustentado nessa reflexão, o problema de pesquisa pode ser sintetizado: como um grupo de estudantes de uma escola da RMEPOA constrói, coletivamente, o seu Protagonismo Juvenil, dentro da escola, no Grêmio Estudantil, na Rádio-Escola e nas aulas de Educação Física? E quais são as suas reflexões e ações, para a construção deste espaço de protagonismo? A intenção que moveu o aprofundamento deste problema, no entendimento do protagonismo juvenil, foi inferir como essa modalidade de ação educativa, em contraposição à micropolítica escolar, cria espaços e condições que possam estimular o envolvimento de estudantes, na resolução de problemas reais na escola, na comunidade e em outros espaços de suas relações sociais. Esta pesquisa foi organizada no formato de um estudo de caso, com ênfase no participante como observador, dentro de uma abordagem etnográfica, em uma escola de ensino fundamental da RMEPOA. Os procedimentos utilizados para a obtenção de informações foram: o diário de campo, a análise de documentos, a entrevista semiestruturada e a narrativa escrita. O processo de análise e de interpretações sinalizou que os estudantes são protagonistas importantes no cenário escolar, identificando e compreendendo os significados que a cultura deste segmento atribui à escola e às aulas de Educação Física, emergentes no universo do contexto da educação, contribuindo com o fazer docente. Desta forma, considerei relevante trazer os estudantes para o centro dos debates, dentro da escola, fomentando o amadurecimento de sua autonomia, sua iniciativa e sua participação, com responsabilidade, no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Física. Escola. Estudo de Caso. Identidade. Protagonismo Juvenil.

ABSTRACT

The present study is about a research carried out in the Municipality of Porto Alegre, an institution that has been the scope of major investigations of the group study F3P-EFICE since 2000. This research focuses on the involvement of students in two main youth representations at school: a student's committee named 'Grêmio Estudantil' and a 'School Radio', therefore their implications with the other school segments and the physical education practice. This research was based on the perspective of the youngsters protagonism motivated by the students' experiences made possible by these two collectives. The discussion on the theme of youth leadership was based on the perspective of the critical pedagogy that focuses on the social reproduction of the practices of school culture, as well as, the symbolic violence that the school acts upon the subjectivity of students. Based on this reflection, the research problem can be sintetized: How the students of the Municipality of Porto Alegre build collectively their leading role with the 'grêmio estudantil' and the 'school radio' and also with the physical education classes? And what are their thoughts and actions for the construction of this leadership space? The motivation of having a better understanding about the youngsters protagonism in school, as a place that creates spaces and conditions that can stimulate the involvement of students in solving real problems in their community and in other spaces of their social relations, opposes to the school micropolitics. This research has a case study format with emphasis on the participant as an observer within an ethnographic approach in an elementary school of the municipality of Porto Alegre. The procedures used for obtaining data were: the field journal, document analysis, semi-structured interview and written narrative. The process of analysis and interpretations has pointed out that the students are important protagonists in the school scenario. Identifying and understanding the meanings that the culture of this segment attaches to the school and to the physical education practice are emerging in the context of education, contributing to the teaching practice. In this way, I thought it relevant to bring the students to the center of the debates at school in order to develop their autonomy, initiative and participation, with responsibility in their teaching process.

Keywords: Case Study. Identity. Physical Education. School. Youngsters Protagonism.

LISTA DE SIGLAS

ACM-RS – Associação Cristã de Moços do Rio Grande do Sul
AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
BIREME - Biblioteca Regional de Medicina
CMDCA – Conselho Municipal da Criança e do Adolescente
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ED – Equipe Diretiva
EF – Educação Física
EJA- Educação de Jovens e Adultos
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
ESEF – Escola de Educação Física
FACED – Faculdade de Educação
F3P-EFICE – Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física e Ciências do Esporte
GE – Grêmios Estudantil
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPA – Centro Universitário Metodista
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NUTESSES – Núcleo Brasileiro de Teses e Dissertações em Educação, Educação Física e Educação Especial
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PMPOA – Prefeitura Municipal de Porto Alegre
PPG – Programa de Pós-Graduação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RE – Rádio Escola
RMEPOA – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre
SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*
SMED – Secretaria Municipal de Educação

SMEDPOA – Secretaria Municipal de Ensino de Porto Alegre

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UES – União dos Estudantes Secundaristas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UGES – União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas

UJS – União da Juventude Socialista

UMESPA – União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas de Porto Alegre

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	11
1 APROXIMAÇÃO COM O PROBLEMA	16
1.1 UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE/RS	18
1.2 ENTRE O PENSADO E O VIVIDO: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	20
1.3 A PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE ESTUDANTIL	26
2 O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	33
2.1 PROTAGONISMO JUVENIL	43
2.2 A CONDIÇÃO JUVENIL	49
2.3 GRÊMIO ESTUDANTIL: ESPAÇO PARA PROTAGONIZAR	53
2.4 RÁDIO ESCOLAR: ALUNOS EM REDE	65
2.5 EDUCAÇÃO FÍSICA, GRÊMIO ESTUDANTIL, RÁDIO ESCOLAR E PROTAGONISMO	75
3 DECISÕES METODOLÓGICAS	82
3.1 PROBLEMA DE PESQUISA E QUESTÕES NORTEADORAS	82
3.2 OBJETIVOS DO ESTUDO	83
3.2.1 Objetivo Geral	83
3.2.2 Objetivos Específicos	83
3.3 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	83
3.3.1 Tipo de Estudo	85
3.3.2 Estudo de Caso	86
3.3.3 Colaboradores da Investigação	88
3.4 PROCEDIMENTOS PARA A OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES	90
3.4.1 Análise de Documentos	91
3.4.2 Participante Observador	94
3.4.3 Diário de Campo	98
3.4.4 Entrevista Semiestruturada	99
3.4.5 Narrativa Escrita	100
3.4.6 Revelação da Pesquisa no Campo	104
3.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	105
3.5.1 Categoria de Análise	106
3.5.2 Validez Interpretativa	106
3.5.3 Triangulação das Informações	107

4 (H) Á VIDA NA ESCOLA: O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	108
4.1 VISIBILIDADE NA ESCOLA, SER BOM ALUNO: AS PESSOAS ESTÃO ME CONHECENDO MAIS.....	110
4.2 AUTOCONFIANÇA E RESPONSABILIDADE DO ESTUDANTE.....	117
4.3 EDUCAÇÃO FÍSICA: ELA TEM, SIM, OS SEUS VALORES	122
4.4 PARTICIPAR NA/COM A ESCOLA: TRABALHANDO EM EQUIPE	130
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....	136
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	152
APÊNDICE B - Declaração de Consentimento	155
APÊNDICE C - Autorização do Responsável.....	156
APÊNDICE D - Pauta de Observações	157
APÊNDICE E - Roteiro de Entrevistas	158
APÊNDICE F - Questões para Narrativa Escrita	159
APÊNDICE G - Unidades de Significados Relevantes.....	160
APÊNDICE H - Entrevistas Transcritas.....	166
APÊNDICE I - Narrativas Escritas	190
ANEXO A - Carta de Anuência da Escola.....	207
ANEXO B - Ficha de Inscrição: Grêmios Estudantil e Rádio-Escola	208
ANEXO C - Fotos Ilustrativas dos Estudantes.....	209

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

O protagonismo juvenil em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS (RMEPOA), ao longo desta dissertação, gira em torno da perspectiva do entrelaçamento dos temas: a formação de um Grêmio Estudantil e de uma Rádio-Escola, investigando que influências essas representações vão incidir na/com a Educação Física e na escola. No entrelaçar de tais representações, perpassa o protagonismo juvenil, como meio de atuação dos estudantes, em suas vivências escolares, buscando nessas experiências o entendimento e os significados que circulam no cotidiano de suas vidas.

O protagonismo juvenil abordado no decorrer deste estudo é uma proposta pedagógica de trabalhar com a juventude no meio escolar, não com ações sistematizadas, ou com as popularmente ditas receitas de bolo, mas sim, com algumas ações que possibilitassem o envolvimento de estudantes com situações que envolvem iniciativa, autonomia, responsabilidade, coletividade e pensamento crítico. Também, a condição juvenil, a que se refere Melucci (2001), se constituiu em significativa descoberta e desafio: compreendê-la, em sua nuances atuais, seus conflitos, suas possibilidades, suas angústias, o que ajudou a refletir sobre minha própria visão de escola e sobre minha concepção, como docente. E, a partir de agora, começo a contar um pouco desta história.

Comecei a fazer parte da Rede de Ensino do Município de Porto Alegre em 2006, como professor de Educação Física, em uma escola da região leste. Em 2008, ocorreram algumas mudanças na carga horária dos professores de Educação Física nessa escola; as mudanças foram ocasionadas devido ao retorno de uma professora, que desistiu da aposentadoria e voltou a lecionar.

O critério para a escolha de turmas pelos professores era o de antiguidade na escola e essa profissional possuía o maior tempo entre os professores de Educação Física - ao contrário de mim, que sou o mais recente. Esse critério me levou a perder algumas turmas com as quais trabalhava e a reduzir minha carga horária, gerando um problema para mim e para a escola, pois, teria de ocupar minhas horas/aulas em outra escola e a direção desejava minha permanência.

Minha intenção, também, era permanecer e dar continuidade ao trabalho que vinha desenvolvendo como professor de Educação Física, junto aos estudantes daquela comunidade. Foi, então, que apareceu uma proposta, por meio da professora responsável pela coordenação

cultural da escola¹. Conversando com ela, relatou-me que a Secretaria de Educação do Município de Porto Alegre (SMEDPOA) estava incentivando a abertura de Grêmios Estudantis (GE) e de uma Rádio Escolar (RE), na rede municipal, na forma de projetos, e que, para tanto, necessitava de que um professor ficasse responsável pela sua organização.

O projeto se desenvolveria no turno inverso e a carga horária seria de uma hora, em cada dia da semana, conforme minha disponibilidade de horário. Também, me relatou que, desde a fundação da escola, em 1988, somente em 2003 houve uma experiência com a eleição de um Grêmio Estudantil, o que durou menos de um ano - tempo que dura uma gestão da referida diretoria. Da mesma forma, a rádio, em 2007, passou por uma breve experiência.

Como já revelado, muitas coisas passaram a me inquietar, como o desafio de conviver com estudantes dentro de outra ótica, no sentido de construir e organizar, de forma horizontal², um grupo que representasse a comunidade discente da escola. As dúvidas remetiam-me às questões que, hoje, estão presentes na escola e nas sociedades contemporâneas, no que se refere à forma como as escolas estão lidando com estudantes que são radicalmente diferentes de tempos anteriores.

E junto com essa indagação, a pergunta que se faz é: as escolas e os demais envolvidos com o sistema de ensino continuam produzindo currículos inadequados para o tipo de estudantes que frequentam nossas escolas? (GREEN; BIGUM, 2000). No que tange às novas perspectivas, estes projetos me ofereceram a oportunidade de repensar sobre minha prática, como professor de Educação Física e de buscar entender as relações conflituosas de nossos estudantes com a escola, como: falta de interesse, indisciplina, violência, evasão e fracasso escolar, visto que o atual cenário escolar tem suscitado muitos questionamentos, com relação à função que tem a escola, nos dias de hoje.

O debate sobre questões envolvendo a cultura juvenil vem sensibilizando os pesquisadores da educação, as universidades, o poder público, a mídia e outras instituições de ensino sobre a juventude na escola. A esse respeito, Melucci (2001, p. 100) questiona: “Porque existe uma ‘questão juvenil’? De onde vem o interesse para estudar os jovens?”.

¹ Segmento que compõe a equipe diretiva da escola: diretor, vice-diretor, coordenação pedagógica: Serviço de Supervisão Escolar (SSE), Serviço de Orientação Educacional (SOE) e Coordenador (a) Cultural e de Projetos). Algumas das atribuições da Coordenação Cultural são: ser articulador político entre os segmentos escolares: professores, alunos, funcionários, pais e demais instâncias da escola: conselho escolar, equipe diretiva, agremiações estudantis, etc., para promover a cultura, priorizando as atividades e os projetos a serem desenvolvidos, conforme decisões do coletivo da escola. Frequentar, periodicamente, as reuniões das comissões de cultura, de Associações de bairro ou outras agremiações culturais locais e da cidade, a fim de divulgar seu trabalho e promover a escola, enquanto polo cultural, integrando-a, cada vez mais, à comunidade.

² Nesta forma de relacionamento com os estudantes, o professor tem um papel de orientador, em que todos possam expor suas ideias e o grupo, do qual é um integrante, possa ter poder de decisão.

Sobre essa necessidade de teorizar acerca da juventude, Melucci (2001) é categórico ao afirmar que, dentro do contexto da sociologia do conhecimento, a questão é evidente: os jovens são atores de conflitos.

Esse interesse contemporâneo pela condição juvenil perpassa pelos movimentos sociais, não mais pela ação coletiva³ - que vem perdendo sentido, sendo hoje descrita dentro de parâmetros estruturais ou culturais - mas sim, em nível de sistema, os problemas que impactam a condição social desta categoria, no caso em questão, os jovens e, a partir daí, pensar sobre suas ações.

Os dois projetos - GE e RE - buscaram estimular o protagonismo juvenil na escola, oferecendo alternativas aos estudantes de se engajarem em atividades que podiam construir uma identidade coletiva, como protagonistas sociais, no seu próprio processo educativo. Nesta corrente de fomentar o debate centralizado nas questões da juventude, seja na escola ou em outros espaços da vida cotidiana, Melucci (1997, p. 12-13) salienta:

Movimentos juvenis tomam a forma de uma rede de diferentes grupos, dispersos, fragmentados, na vida diária. Eles são um laboratório nos quais novos modelos culturais, formas de relacionamento, pontos de vista alternativos são testados e colocados em prática.

Meu enfoque no protagonismo juvenil, para tanto, também se apoiou nos estudos de Costa (2000), um dos poucos autores que relaciona tal proposta com a educação formal. No seu entendimento, protagonismo juvenil é uma modalidade de ação educativa, no qual criam-se espaços e condições que possam estimular o envolvimento do estudante, na resolução de problemas reais na escola, na comunidade e em outros espaços de suas relações sociais (COSTA, 2000). Nessa direção, o protagonismo juvenil voltado para a educação formal o compreende como sujeito de iniciativa, de participação ativa e construtiva, no ambiente escolar. Essa participação, no entanto, é pautada na democracia, com a participação autêntica do educando, sem coagi-lo ou manipulá-lo, de forma a contribuir com seu desenvolvimento pessoal e social, de maneira autônoma, solidária e comprometida.

Este preâmbulo sobre meu envolvimento com tais projetos e alguns dilemas contemporâneos da juventude na escola foi, aos poucos, despertando muito interesse, de minha parte, em pesquisar, a partir da perspectiva dos estudantes na/sobre a cultura escolar. Principalmente após a minha entrada, em 2007, no Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P –

³ Melucci (1997) ressalta que os movimentos sociais não são mais os mesmos; estão muito dispersos, diante de uma pluralidade de interesses e que os mesmos, em razão disto, perderam muito de seu significado político.

EFICE) da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul ESEF/UFRGS ⁴.

As atividades de investigação deste grupo, na RMEPOA, permitiram-me refletir sobre muitos problemas enfrentados nessa Rede, em suas várias vertentes, e proporcionaram debates contínuos desse coletivo de pesquisadores sobre várias temáticas e pesquisas, envolvendo o trabalho docente.

A experiência no grupo de pesquisa, a prática como docente na RMEPOA e a entrada no Mestrado, em 2009, reforçaram meus propósitos em pesquisar sobre como agem e pensam os estudantes na escola, pois, se constituem como segmento relevante para que possamos compreender os significados, as expectativas, as atitudes, as construções sociais e culturais, inseridas na comunidade escolar e os reflexos que são produzidos, nos diversos locais em que atuam (SANTOS, 2007).

O binômio composto por GE e RE e a aproximação com a Educação Física têm, ainda, a pretensão de estimular o diálogo entre estudantes e outros segmentos da comunidade escolar, buscando qualificar as relações interpessoais na escola e estimular o trabalho interdisciplinar, numa ação conjunta entre estudantes, professores, funcionários, pais e seu capital cultural. Sobre a proposta interdisciplinar, Pereira (2008) sinaliza que as partes têm um novo significado na integração e na articulação com o todo, deixando de lado o conhecimento, que se fecha nos seus próprios saberes.

A pesquisa, no seu decorrer, também, buscou entender quem são e como pensam os estudantes que participam dos projetos e por que resolveram buscar este espaço de atuação. Tais questionamentos se fazem necessários, pois, apesar dos problemas que a escola vem enfrentando - principalmente, com a falta de interesse dos estudantes - existem aqueles que rompem com essa lógica, que colaboram com os professores e que, na maioria das vezes, fazem a aula acontecer.

A postura desinteressada dos estudantes pelas aulas - independentemente de qual seja a disciplina - fica bastante visível na Educação Física que, geralmente, atua com grupos e equipes, buscando um trabalho coletivo; se o estudante não quer participar, além de fatores como: local inadequado para prática da Educação Física, tempo para o planejamento das aulas, falta de material, etc., aumentam os problemas que se relacionam à Educação Física escolar.

Diante deste quadro que se estabelece e cresce no cotidiano escolar, este estudo também se propôs, ao longo de suas linhas, compartilhar reflexões e buscar aproximação com

⁴ Grupo de pesquisa registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, vinculado institucionalmente à ESEF/UFRGS e coordenado pelo professor Vicente Molina Neto.

outros pesquisadores que se debruçam sobre essa temática, contribuindo com o entendimento de suas questões.

Esta dissertação está estruturada em quatro seções, sendo que minhas reflexões iniciais pretendem avançar, nas seguintes direções: na primeira parte, apresento a escola onde ocorreu a investigação e a sua participação na formação identitária dos estudantes. Na segunda seção, contextualizo o protagonismo juvenil na Educação Física e a formação/ação do Grêmio Estudantil e da Rádio Escolar e seu envolvimento com a Educação Física.

Na seção três, aparecem os caminhos metodológicos do estudo, o problema de pesquisa, seus objetivos, as questões norteadoras no processo investigativo, como também, os procedimentos para a obtenção das informações. Na quarta seção, apresento as categorias de análise e as interpretações oriundas do processo de pesquisa. Finalizo, tecendo considerações que julguei importantes sobre o estudo, visualizando outras possibilidades e ponderação. Neste sentido, através de minha prática docente, no dia a dia da escola, passo a discutir e a refletir sobre estas questões, que me inquietam em meu convívio, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

1 APROXIMAÇÃO COM O PROBLEMA

Minhas inquietações sobre a (in) visibilidade dos estudantes, no âmbito escolar, ainda não estavam bem claras. As brumas, aos poucos, foram se dissipando nos debates com o grupo de pesquisa F3P- EFICE e, como expressa Triviños (2001), o educador, para focar e delimitar seu problema de pesquisa, pode partir de dois pontos: procurar entender, dentro do seu universo de trabalho, os problemas que estão inseridos no espaço escolar ou integrar grupos de pesquisa, que estejam imbuídos com as problemáticas que envolvem a dinâmica da escola. Assim, a direção que se aprofundou, no campo de minha investigação, focou os estudantes como perspectiva e sua coparticipação, nesse estudo.

A opção de investigar os estudantes e suas relações com a escola ainda precisava de um foco que mapeasse a direção a ser seguida, no delineamento da pesquisa. Para tanto, o projeto de organização de um GE e da RE e os debates com meu orientador trouxeram o amadurecimento que conduziram a pensar sobre as ações que os estudantes realizam na escola e na Educação Física, na ótica do protagonismo juvenil.

A necessidade de pesquisar o protagonismo juvenil, como fenômeno, está relacionada à reflexão/ação dos estudantes e às influências geradas no ambiente da escola, na prática docente e no processo ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, desafiam a exercitar minha capacidade de escuta desses sujeitos. Assim, identifico que os jovens estudantes são atores e atrizes importantes para a compreensão das situações contemporâneas, no campo da educação. Com esse entendimento, o problema de pesquisa ficou organizado, da seguinte forma: como um grupo de estudantes da RMEPOA constrói, coletivamente, o seu Protagonismo Juvenil, dentro da escola, no Grêmio Estudantil, na Rádio Escolar e na Educação Física escolar? Quais são suas reflexões e ações, para a construção deste espaço de protagonismo?

Considero importante realizar a pesquisa na RMEPOA, já que possui estudantes que pertencem à uma comunidade de moradores atravessada por vários fatores, que direcionam suas práticas sociais para resolverem seus problemas e sua maneira de significar as coisas. Como exemplo: as ações comunitárias dos moradores na luta contra o desemprego, por habitações dignas, educação, saúde e lazer. Convergindo para esses interesses, Pimenta e Libâneo (1992)⁵ professam que as necessidades mais imediatas das camadas populares estão vinculadas à sua sobrevivência, na luta do cotidiano social. Por outro lado, esse coletivo vai

⁵ Dentro do contexto da Educação Física, a referida obra é conhecida como de autoria de um Coletivo de Autores.

apontar a classe proprietária, movendo seus interesses no acúmulo de riquezas, na geração de mais renda, em aumentar seu consumo, mantendo seus privilégios, para a manutenção de sua qualidade de vida, conquistada a partir desses ganhos.

Também, percebo como relevante a relação que o investigador tenha que construir com o local que pretende investigar, pois, pode - e deve - interagir, dialeticamente, no contexto da comunidade e, desta forma, conhecer e possibilitar uma maior aproximação com os sujeitos nos espaços de vivências a serem estudados (TRIVIÑOS, 2001). Neste sentido, como professor da RMEPOA, desde 2006, trabalhando com estudantes do terceiro ciclo até o final de 2008 - o que, no currículo seriado, corresponderia da 6ª série a 8ª (informação verbal)⁶ série do ensino fundamental - penso que posso contribuir para as discussões apresentadas neste estudo e ter a possibilidade de refletir sobre minha própria prática docente.

O contexto mencionado, também, me oferece e propicia condições de analisar as estratégias metodológicas e o suporte teórico que orientarão os caminhos que estão aproximando-me do fenômeno e do problema de pesquisa, que são as causas desse estudo, que pretendo investigar (MOLINA NETO; MOLINA, 2005).

Como professor de Educação Física, esta experiência me proporcionou o contato com estudantes em espaços muito diversificados, pois, além dos locais onde transita a disciplina de Educação Física - quadras, ginásio, salas, ambientes e outros - participam ativamente em atividades pedagógicas fora do ambiente escolar, o que possibilita conviver e observar seu protagonismo, fora da rotina da escola.

Dentro da perspectiva citada, o projeto Cidade Escola (o qual abordarei mais adiante), do qual faço parte desde agosto de 2008, tem como objetivo aumentar a permanência do estudante dentro da escola e ampliar seu olhar para outros conhecimentos e apresenta, como uma de suas propostas, a criação de um GE - que representará os estudantes junto à escola - e de uma RE.

Esta experiência tem nos proporcionado outro desafio, tanto para mim, quanto aos discentes: construir outros discursos e ações que envolvam valores sociais, educacionais, voltados para a participação democrática, a autonomia do educando e as práticas solidárias, observando-se as necessidades da comunidade escolar.

⁶ Não pretendo traçar uma equivalência entre os ciclos e a seriação, “pois há uma lógica própria e singular que confere sentido aos ciclos de formação ou aprendizagem”, mas sim, expor uma tentativa de aproximar o leitor do contexto dos ciclos de formação, com o que é mais usual, a seriação. Informação obtida na defesa desta dissertação, pelo parecer do Dr. Fabiano Bossle, membro da banca examinadora, na UFRGS, realizada em 23 de setembro de 2011.

1.1 UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE/RS

O contexto da escola pública da periferia mostra um cenário, nos dias de hoje, repleto de tensionamentos entre estudantes, entre professores, entre estudantes e professores e entre pais, estudantes e professores. Tal descrição mostra a paisagem escolar que estudantes, professores e demais envolvidos com a escola estão vivenciando, atualmente, gerando muitos conflitos no seu convívio e um choque cultural que merece ser investigado, por quem está inserido neste contexto.

Um dos motivos apontados para o problema é a pouca produção de estudos sob a perspectiva dos estudantes, no cenário da escola pública, sendo que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam para as escolas, na construção de políticas para possibilitar o protagonismo dos jovens.

Na busca de materiais sobre o tema em base de dados, como: Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial (NUTESSES), Biblioteca Regional de Medicina (BIREME), sítios de busca como *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e Google Acadêmico, dentre outros, e nos estudos de Ferretti, Zibas, Tartuce (2004), verifica-se a reduzida produção de pesquisa com ênfase no protagonismo juvenil e na educação formal, no Brasil. Em virtude disto, a adoção de propostas e de projetos educativos para sua discussão e produção, quase não acontecem.

Entendo que a escola é um local onde transita a diversidade, a pluralidade cultural, as diferenças - que não podem ser silenciadas, dissimuladas e esquecidas, dentro dos currículos. Sendo assim, meu objetivo não é simplesmente descrever os problemas estruturais que atravessam as escolas públicas da periferia, mas, investigar as relações culturais e sociais que estão sendo geradas, a partir desta crise por que vem passando a educação, através da narrativa dos estudantes. Este corpo teórico passa a ver as escolas não só como local de transmissão de conhecimento, mas também, como cenário de lutas culturais, onde diferentes correntes ideológicas e projetos sociais, a todo o momento, vivem situações de tensão e de enfrentamento pelo poder instituído.

O presente estudo, realizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, reflete sobre a Educação Física escolar, como um campo que produz muitos significados, permeados de sentidos e que ouve as narrativas de estudantes sobre suas inquietações - com o outro e consigo mesmo - o que poderá ajudar a compreender melhor tais significados e contribuir para o entendimento acerca dessa área do conhecimento.

As escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPA), a partir de 1995, começaram uma reestruturação curricular de seriação para ciclos de formação. Alicerçada nas contribuições de Vygotsky, Wallon e outros pensadores sobre a importância do meio social na construção da aprendizagem dos indivíduos e que o estudante participa no processo de ruptura, que se processa no desenvolvimento de seu crescimento.

Nesta nova composição do ensino da RMEPOA, cada ciclo é formado por três anos, cada qual com uma turma de progressão, adequando-se à respectiva faixa etária e possibilitando à criança entrar na escola com certa idade e, se apresentar muitas dificuldades de aprendizagem, ingressar em uma turma de progressão para, depois, ser enturmada, conforme sua faixa etária.

As escolas da RMEPOA contam, ainda, com laboratórios de aprendizagem, que procuram dar conta dos estudantes encaminhados por dificuldades específicas na aprendizagem, diagnosticadas pelos seus professores, visando à superação. Este apoio pedagógico, concedido aos estudantes, acontece no turno inverso às aulas, possibilitando um trabalho diferenciado e de cooperação entre o corpo docente.

O turno inverso que os estudantes do laboratório de aprendizagem têm ao seu dispor começou a ganhar visibilidade e outros contornos na disputa política pela prefeitura de Porto Alegre/RS, em 2008, ou seja, quando proliferaram discursos de candidatos falando do pleno funcionamento de algumas escolas de tempo integral, objetivando estender a permanência de estudantes, dentro da escola. Esse discurso ainda está muito longe de acontecer na sua íntegra, pela falta de estrutura das escolas, o que tem gerado muitas discussões entre a comunidade escolar, para atender esta demanda.

Outros projetos já ocorrem, para que os estudantes tenham outras atividades extracurriculares na escola em que trabalham, tais como: a banda, o grupo de dança, o grupo de teatro, etc., visando potencializar sua educação integral e oportunizar outras vivências educadoras.

Esta proposta de integralidade chegou em 2008 com mais ênfase e, junto com ela, o projeto Cidade Escola, que tem a parceria da Prefeitura de Porto Alegre, através da SMEDPOA, com a Associação Cristã de Moços do nosso Estado (ACM-RS). Ainda insipiente, este projeto estruturava-se no turno inverso da escola, oferecendo complementação e ampliação de estudos (letramento), núcleo de arte, clubes escolares, polos de educação para o trabalho e espaços de protagonismo e direitos humanos e sociais de crianças e adolescentes - estes últimos, na estrutura do GE e da RE. Em nossa escola, atualmente, está em atuação a Banda, o Grupo de Dança, o GE e a RE.

A participação de professores vinculados a este programa precisa perfazer o turno inverso, em dias estipulados em sua carga horária, para atender estudantes em atividades auxiliadas e supervisionadas pela coordenação pedagógica. No que toca a este pesquisador, perfaço quarenta horas dentro da escola, sendo trinta destinadas à disciplina de Educação Física, distribuídas pela manhã, com três turmas de B30 (5ª série) e duas turmas de progressão BP e CP. Na parte da tarde, atendo duas turmas de A30 (3ª série) e uma turma de progressão, AP. As outras dez horas são divididas, atualmente, entre o GE e a RE, revertendo em duas tardes na semana, que passo convivendo, exclusivamente, com estudantes dessas representações.

Todo este movimento - que tem o propósito de se juntar à escola, para oportunizar experiências e atividades para os estudantes - é movido pela necessidade que a escola encontra em lidar com a falta de sintonia com seu aluno, refletida no fracasso escolar, na evasão e no desinteresse com a aprendizagem. A materialização dessas ações pode ser contemplada no discurso da Secretaria Municipal de Educação (SMED), quando sustenta:⁷ “A preocupação com um novo formato de escola que contemple as necessidades e desejos dos alunos e a constante busca pela qualificação do ensino na rede municipal foram os disparadores para o projeto Cidade Escola” (PORTO ALEGRE, 2010).

A escola salienta que a permanência do estudante por mais tempo em seu ambiente pode contribuir para a redução do analfabetismo, possibilitando ocupar outros espaços pedagógicos, permitindo uma maior vivência social, cultural, esportiva e de lazer. Também, vê a potencialização do estudante no desenvolvimento de atividades artísticas, culturais e uma maior vivência na prática de esportes que o projeto pode oferecer.

1.2 ENTRE O PENSADO E O VIVIDO: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola é a sua carta magna, se assim posso dizer, pois, tenta abarcar concepções, ideais e metas de um projeto de educação, no compartilhamento de ideias. Participam de sua construção, de forma distinta, todos os segmentos da escola, onde se procura discutir amplamente suas diretrizes, para o ensino-aprendizagem. Em minha trajetória na escola, tive a oportunidade de participar da discussão do atual projeto político pedagógico que está em vigor, no qual o escopo final almeja a formação de sujeitos comprometidos com as questões sociais, críticos e competentes: Assim

⁷ Porto Alegre, 2010.

sendo, a escola Argonautas⁸ busca, através de seu PPP, descrever um pouco de sua trajetória, suas concepções, seus projetos, seus sonhos, para ter uma escola comprometida com a formação de um sujeito social, crítico e competente.

Procurei refletir, inicialmente, sobre o PPP da escola, pois, nele se encontram os pressupostos filosóficos que deveriam reger todo trabalho pedagógico da educação escolar, condensados nas disciplinas curriculares ofertadas aos estudantes. E, no que diz respeito à Educação Física, os professores, a cada início de ano letivo, deveriam organizar coletivamente os conteúdos e os objetivos pedagógicos para cada ciclo da disciplina, explicitando essa construção para a coordenação pedagógica da escola.

Esta dinâmica dos professores na elaboração do que será sistematizado e socializado aos estudantes de cada ano ciclo, acontece nas demais disciplinas da escola, ou seja, existe uma seleção de conteúdos, que são apontados como pertinentes aos estágios e que se encontram os estudantes, para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Minha entrada nesta escola - há pouco mais de cinco anos, como professor de Educação Física - permitiu-me conviver com essa prática e, como professor novo que entra na escola, minha preocupação inicial era buscar a ambientação e conhecer a cultura reinante na escola. “Além disso, o exercício da profissão docente se dá em um determinado meio, a escola, em que o professor precisa buscar se adaptar e se integrar a ele, conhecendo e respeitando suas normas, obrigações e prescrições” (NEIRA, 2010, p. 7).

Inicialmente, este trabalho individualizado na Educação Física foi despertando minha atenção; cada professor colocava seus conteúdos para as turmas que iria trabalhar, sem a preocupação de um trabalho em grupo, para sistematizar uma sequência de conteúdos para os ciclos em questão. Alguns professores até tinham essa intenção, mas, a maioria não tinha interesse, o que acabava desmobilizando o grupo.

Dentro desse contexto, não é meu objetivo estender a temática coletiva do trabalho docente, embora reconheça sua significância e importância. Assim sendo, escreverei brevemente sobre ombros que o abordaram, com profundidade. Com este propósito, recorri às investigações do grupo de pesquisa F3P-EFICE, em que Bossle (2008) enfatiza que o trabalho coletivo dos professores de Educação Física não figura como foco central nas pesquisas desta área, como também, apresenta pouca produção nesta temática. Bossle (2008), ainda, em sua extensa revisão sobre o trabalho coletivo na RMEPOA, percebe que:

⁸ Nome fictício da escola, para mantê-la em sigilo, conforme termo de consentimento.

No entrecruzamento das percepções sobre como os professores vêem seu fazer cotidiano, é possível compreender os significados atribuídos por eles, permitindo identificar que há entraves de ordem institucional, política, individual dos coletivos docentes na realização do trabalho coletivo (BOSSLE, 2008, p. 85).

Caparroz (2007), por sua vez, aponta as influências externas que a Educação Física vem sofrendo, desde sua gênese, seja pela instituição militar, médica ou desportiva e seus interesses dominantes, que estão presentes no processo pedagógico, na trajetória da Educação Física, como componente curricular. Em sua análise, Caparroz (2007), também, pondera que os estudos críticos realizados nos anos de 1980 sobre esta área são pautados na formação da identidade da Educação Física, ao longo de sua história, arguindo que as influências de fora para dentro da área são, ainda, aspectos que contribuem para sua falta de reconhecimento como componente curricular e com corpo teórico sistematizado de conhecimentos, para que seja respeitada dentro da escola.

A esse respeito, subsídios empíricos, em meu cotidiano escolar, falam por si só e não são raras as vezes em que professores de outras áreas externalizam suas frustrações com a falta de interesse dos alunos, em sua disciplina, dizendo: “*acho que vou virar professor de Educação Física*” (Diário de campo, em 22/3/2011); ou, nas reuniões pedagógicas, em que a disciplina fica quase que totalmente à margem das discussões e das ações do processo de ensino-aprendizagem, exceto quando se aproxima o prazo para avaliação de estudantes, momento em que os professores são consultados.

Com o passar dos anos, a saída de alguns professores e a chegada de outros é constante na vida da escola e, nesta rotação, a Educação Física também vai participando desta ciranda; a partir da metade de 2010, pude observar mudanças acontecendo no paradigma das relações de muitos professores de Educação Física, na escola, dando início à necessidade de construção coletiva de um planejamento de trabalho, nesta disciplina. Ainda que insipiente, já observo algumas mudanças, em relação aos anos anteriores em que estive na escola: os professores estão participando nas reuniões pedagógicas e discutindo os conteúdos e uma unidade progressiva, para cada ciclo, nesta questão.

Acredito que o desencadeamento desta consciência se deve em virtude dos problemas que a Educação Física vem enfrentando com estudantes na escola, ou seja, a resistência a outras práticas que os novos professores estão tentando implantar. Acostumados somente com a hegemonia da prática esportiva, centrada no futebol e de estar livre pelo pátio, a Educação Física, para muitos estudantes, representa a liberdade de estar fora da sala de aula.

Neste sentido, Wittzorecki (2001) analisa como dilemas que os docentes de Educação Física convivem na escola pública, as diferentes representações que professores e estudantes

fazem dessa disciplina e a dificuldade de legitimação da sua contribuição, no PPP da escola. Günther (2009) aponta que as práticas pedagógicas em que se estabeleça uma relação de ensino-aprendizagem, marcada pela intencionalidade e por uma tomada de consciência e de planejamento, estimulam a reflexão sobre os sentidos da Educação Física na escola e em seu PPP.

A micropolítica reinante na cultura da Educação Física, na escola, apresenta uma série de fatores e a estrutura dos espaços onde acontecem as aulas é uma delas; na escola, são três espaços disponíveis: uma quadra coberta, uma quadra externa com goleiras, tabelas, cestas para o basquetebol e um ginásio, também com goleiras, tabelas e cestas. Para a utilização desses espaços, existe uma tabela, elaborada pelos professores de Educação Física, que estabelece um rodízio semanal para estes locais, fixada na sala dos professores. Esta divisão gera uma grande expectativa nos estudantes do 2º e 3º ciclos para saber qual turma ficará com o ginásio, o que causa dificuldades para o professor administrar a frustração das turmas que não ficarão neste espaço, no seu dia da aula de Educação Física.

Este sentimento, por parte dos estudantes, guarda uma relação direta com a representação e os significados que produz, ao longo do tempo, em que, estar no ginásio significa jogar futebol. “É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (WOODWARD, 2007, p. 17). “A utilização de um espaço é fundamental porque revela o significado dado pelos seus ocupantes” (SANTIN, 2001, p. 96).

Em seus estudos, Bernardi (2010, p.155) chama a atenção para esse paradigma: “A utilização do futebol e suas variações (como o caso do futsal), enquanto elemento a ser ensinado nas aulas de Educação Física passa, então, a ser utilizado como ‘moeda de troca’ com os alunos”. Também, em algumas falas dos estudantes, esta tendência foi percebida, em minhas observações, como neste fragmento: “*Eu percebo que os alunos gostam bastante das aulas e principalmente de futebol, tanto os garotos, quanto as garotas*”. “*Eles adoram as aulas e os jogos de futebol*” (Diário de campo, em 8/12/2010).

Nas relações abordadas entre professores e estudantes, nas aulas de Educação Física, não estão em jogo somente a influência que o futebol exerce sobre as aulas e o fazer pedagógico do professor, mas também, o movimento de resistência de estudantes, como forma de oposição à cultura escolar e suas regras, não interessando o futebol da escola, mas, o futebol na escola. Esta busca por ganhar espaço simbólico e físico na escola envolve relações de poder na negociação das decisões entre professores e estudantes. Blase (1997, p. 271) ressalta que, a micropolítica que ocorre na educação “Entre professores e alunos se produzem

lutas políticas para definir o que ocorre e seus significados, e quem ostentará os direitos determinados, responsabilidades e privilégios”.

Através das observações que realizei, durante o processo de coleta de dados, pude constatar que os professores que trabalham, especialmente com o terceiro ciclo, vivem numa constante disputa pelo controle da situação, nas aulas de Educação Física. Muitas vezes, uma professora, recém-chegada na escola, deixava seus alunos sozinhos no ginásio e ia com o restante para a sala de aula como punição, pois, estes se negavam a participar da atividade proposta.

Aliado a estas dificuldades, no ginásio, há seis mesas, com aproximadamente três metros de comprimento e muitas utilidades para a escola; todavia, na Educação Física, é utilizada pelos estudantes para se sentarem e usarem seus celulares e fones, que levam escondidos, assim que adentram no ginásio. Tal situação, também, gera tensão para o professor, neste espaço, necessitando, a todo o momento, chamar os estudantes para ouvir sua explanação. Os outros espaços são abertos e possibilitam a dispersão dos alunos para outros locais, exigindo do professor atenção constante para que os estudantes não fujam e nem perturbem as aulas das demais disciplinas.

Em meio a este contexto, começa a despontar um maior envolvimento dos estudantes que participavam do Grêmio Estudantil e da Rádio Escolar com a Educação Física e com a escola. Um fato que observei foi significativo nesta interação: quando da saída, por aposentadoria, da professora M. C.⁹ de Educação Física, que tinha uma relação muito boa com os estudantes do 3º ciclo.

Os estudantes organizaram uma entrevista com a professora, que continha os seguintes questionamentos: “*a) Como você descreveria o seu trabalho durante os anos na escola Argonautas? b) De onde vem sua paixão pela Educação Física? c) Como você se sente, em deixar de fazer o que você mais gosta?*” (Diário de campo do dia 14/10/2009). Juntamente com esta entrevista, organizaram uma confraternização com os demais estudantes, para prestar-lhe uma homenagem, despertando sentimentos comovidos de ambos os lados; pelo lado da docente, estabeleceu-se por seu fazer pedagógico e no vínculo afetivo que se constituiu como uma estratégia, no intuito de estabelecer relações com os estudantes, na sua prática pedagógica.

Apresento tal exemplo para problematizar a importância, na escola atual, de envolver o estudante com uma participação mais reflexiva em seus espaços e nas aulas de Educação

⁹ Empregaram-se as iniciais do nome da professora, para manter o sigilo das informações.

Física, desenvolvendo a capacidade do envolvimento, de forma autônoma e, ao mesmo tempo, motivando-o. Para tanto, a participação no GE e na RE ajudaram a estimular o pensamento crítico na escola e buscaram a conscientização de que as aulas de Educação Física não são apenas a aquisição de competências motoras, visando à prática ativa e competitiva dos esportes (KUNZ, 1991), desvinculadas do domínio cognitivo.

Para Sampaio e Santos (2007), a raiz da fragmentação se encontra na divisão do trabalho e se traduz na dicotomia entre corpo e mente - a divisão entre os que pensam e organizam e dão ordens, e os que apenas executam e obedecem. Concluindo que a Educação Física é destinada ao disciplinamento de corpos fortes e dóceis, sempre dependeu do conhecimento biológico e o espaço que lhe foi reservado historicamente é o quintal, por assim dizer, da escola. Para tanto, Sampaio e Santos (2007, p. 203), preconizam, em seu trabalho, a associação da teoria do conhecimento - localizar informações, manipular dados, fontes, dispor delas, sejam elas físicas ou não - e dos novos instrumentais tecnológicos, no currículo escolar possibilitem:

Ampliar as possibilidades de conhecimento e de atitude crítica dos estudantes, contribuindo para a sua formação integral, desenvolvendo habilidades e atitudes, propiciando-lhe as vivências e experiências necessárias à compreensão, explicação e transformação da realidade, para uma atuação no mundo do trabalho e lazer; desenvolver atividades pertinentes a disciplina, aperfeiçoando seus aspectos biopsicossociais, resgatando a participação e o interesse para as aulas das disciplinas, principalmente em Educação Física; disponibilizar novas ferramentas para melhoria e facilitação das práticas pedagógicas; tornar as aulas mais dinâmicas, diversificadas e direcionadas aos seus conteúdos e objetivos e enfatizando a sociabilização pelo trabalho em grupo na pesquisa, na elaboração, na construção e divulgação dos trabalhos realizados por meio de novas mídias e tecnologias.

Em relação às dificuldades citadas e observadas na Educação Física da escola, pude identificar e compreender que ela não pode ficar somente sob a responsabilidade do professor. É necessário que o estudante encontre outros sentidos e intenções nesta disciplina, que não só os já mencionados. Sendo assim, acredito que o GE e a RE, como atividade extracurricular, tenham contribuído, neste sentido.

Nessa direção, a Educação Física na escola, no entrecruzamento de culturas, vem esboçando, no seu interior, através de estudantes envolvidos com o GE e a RE e os professores de Educação Física, as experiências e as reflexões sobre ação em grupo, compreendendo e analisando a realidade ao qual estão inseridos, para que atuem como elementos críticos de mudança, no cotidiano da escola e de suas vivências.

1.3 A PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE ESTUDANTIL

Nesta seção, não é meu objetivo discorrer sobre as variadas concepções que foram construídas para tentar explicar o processo de formação da identidade, mas, como a cultura escolar influencia, na construção desta dimensão do sujeito. Hall (2001) alerta sobre sua complexidade e acena para a própria matriz de identidade, com a qual harmoniza seus estudos e enfatiza sobre a dificuldade de sua temática que, ainda, carece de maior desenvolvimento e cujos pressupostos ainda são pouco compreendidos pelas ciências sociais contemporâneas; por isso, suas formulações aguardam por mais estudos e aprofundamentos, para serem postos à prova.

Ainda seguindo algumas reflexões de Hall (2001), é possível identificar que ele distingue três concepções de identidade do sujeito: o sujeito do Iluminismo, que concebia um indivíduo masculino totalmente centrado, unificado, empossado de sua razão, cômico e protagônico; sua centralidade advinha de um núcleo interior de gênese ontológica no seu desenvolvimento contínuo, sem que ocorressem mudanças no seu processo. Já o sujeito sociológico emergia juntamente com a complexidade da modernização da sociedade e do pensamento de que o sujeito não era constituído de um eu independente e autossuficiente e que, ao invés disso, era influenciado nas suas relações com a valoração do outro, dentro do terreno da cultura, com seus símbolos, sentidos e significados.

Nessa visão, a sociologia fundou o interacionismo simbólico, em que a identidade ocupou o eu interior com o exterior, ou seja, nas interações do mundo pessoal com o público, dentro de seus espaços de convivência. Por fim, o sujeito contemporâneo, com o qual o autor lida e menciona sobre sua complexidade, já narrada anteriormente, vai provocar um diálogo com mundos culturais que estão fora de nós e que nos colocam em contato com outras identidades.

E que, por fim, vamos projetar, subjetivamente, em nós mesmos, essas identidades com seus significados e valores; assim sendo, nesta concepção, o sujeito hodierno não possui uma identidade fixa, essencial, permanente; ela é transformada, continuamente, dentro de um sistema cultural que produz representações das pessoas, nos lugares que ocupa na sociedade.

A partir deste intuíto, estabeleci minhas proposições sobre a constituição dos sujeitos no processo relacional e nas interações que realizamos nos ambientes em que vivemos e que, de alguma forma, constituímos ou somos constituídos.

Dentro dessa assertiva, Gimeno Sacristán (2005) aponta a escola como instituição que, ao longo de sua história, colonizou a infância nos países com sistema de escolarização mais

desenvolvidos e a estendeu, para toda a infância e a juventude. Esse processo foi se constituindo com a passagem do sistema agrícola-artesanal para o urbano-industrial, em que o processo de industrialização foi dando ênfase ao sistema de escolarização e para os estudantes, com o intuito de afastar este sujeito do trabalho e das dificuldades da vida.

O sistema de ensino escolarizado, dentro da vida social, se torna uma prática vista como natural e, ao mesmo tempo, se converte como uma passagem obrigatória, na construção da experiência e na valorização do desenvolvimento infantojuvenil. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2005, p. 17) sugere que:

A peculiaridade sociológica e antropológica que supõe esse fato geralmente passa despercebida, de tão natural que nos parece, sem que paremos para pensar se isso foi sempre assim, se ocorre universalmente, se será um estado do qual necessariamente surge conseqüências (sic) sempre positivas para eles ou não, como vivem essa tarefa, com quais dificuldades e preocupações vão às aulas, o que encontrarão ali, que desejos deixam ao sair de suas casas e quais deixam nas portas da escola, que história têm ou que futuro os espera [...].

As relações pedagógicas entre escola e estudantes se alimentam dos modelos culturais que a família tem com seus filhos e filhas, como se a escola fosse uma extensão sua; sob este prisma, os extratos sociais que compõem nossa sociedade em camadas socioeconômicas desiguais, têm na escola um sistema de ensino que reproduz as relações de classe, de raça e de gênero existentes em nosso tecido social. Dentro deste argumento, lembro de quando perguntei a um estudante infrequente, em uma de minhas turmas: *“por que sua falta de interesse pela escola?”* e sua resposta foi rápida: *“trabalho como borracheiro e isso, para mim, já está bom”* (Diário de campo, em 16/08/2010).

Não tive a intenção de desmerecer esta profissão, mas, vi um jovem entre doze e quinze anos de idade, desde cedo, que já tem sua cidadania reduzida e não acredita que a escola seja um local para sonhar com outras perspectivas. Sobre isto, McLaren (1997) lembra que a escola corre o risco de transmitir aos estudantes situações de desvantagens, em que suas posições subalternas são justificáveis e que não podem ser alteradas.

Os problemas já mencionados acompanham a política da escolarização de massa, principalmente, nas escolas públicas das periferias dos grandes centros, ocupadas por estudantes que estão desfavoravelmente posicionados, dentro de aspectos sociais e econômicos que competem dentro de um sistema meritocrático, que Dubet (2004, p. 544) vai chamar de ficção necessária, pois:

[...] não parece possível abandonar o modelo de uma justiça baseada no mérito, por razões de fundo. Em uma sociedade democrática, ou seja, em uma sociedade que em

princípio postula a igualdade entre todos, o mérito pessoal é o único modo de construir desigualdades justas, isto é, desigualdades legítimas, já que as outras desigualdades, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis.

Esta concepção está presente no cerne da escola; muitas vezes, em nosso ofício de professor, nos deparamos proferindo este discurso do mérito aos estudantes para galgarem melhores posições no futuro, como se fosse algo simples, arraigado em nosso imaginário, pela experiência cultural a que, também, fomos submetidos. Erramos duplamente: primeiro, sabemos que não existe igualdade de acesso de oportunidades para a maioria, mas, por outro lado, tal constatação deveria ser transmitida como conhecimento para uma consciência crítica dos próprios educandos.

Segundo: não valorizamos os jovens no presente; há uma tendência em remetê-los à uma situação futura, como se sua condição hodierna não fosse importante. Contudo, deixo claro que não estou fazendo apologia ao acesso fácil, sem o comprometimento responsável, por parte dos estudantes, para com sua aprendizagem, mas sim, que as diferenças entre os grupos sociais em nosso sistema social são muito acentuadas e revelam, como ressalta Willis (1991), que uma sociedade se constitui e é reconhecida em profundidade pela forma como produz, especificamente, sua força de trabalho, ou seja, o sistema educacional vai se encarregar de legitimar esta divisão, entre aqueles que ocuparão as posições mais inferiores como força de trabalho e os que estarão nos postos mais privilegiados.

As reflexões sobre as quais me apoiei, anteriormente, buscam entender como estudantes das escolas das periferias se percebem, como a escola exerce seu papel social, na construção das práticas e dos valores culturais e como contribui para que os educandos atribuam sentido ao mundo social. Nessa perspectiva, Bauman (2005) afirma que a construção da identidade é um ponto muito relevante na estratificação social, atribuindo, a este fator, uma de suas faces que mais estabelece divisões e que produz diferenças na sociedade.

De um lado, estão aqueles que se posicionam em lugares privilegiados na ordem global e que gozam de certo poder para desarticular suas identidades, de acordo com sua vontade, na miríade de opções, na abrangência mundial. Noutra esfera, se aglomeram as pessoas que tiveram seu direito de escolha da identidade negado, alijadas da possibilidade de optar por outras preferências de sua própria representação, relegadas e oprimidas ao poder do outro de representá-las, imprimindo nestas identidades que as melindram, não tendo poder de negá-las e nem de extraditá-las.

São representações que humilham, desumanizam, estigmatizam uma comunidade e que reduzem seus direitos à cidadania. Dialogando ainda com Bauman (2005), vê-se que ele

resgata o sentido de comunidade, dentro de uma visão contemporânea, em um mundo governado pela transitoriedade dos conceitos, pela fluidez dos valores e por posicionamentos insólitos na dinâmica social, a que ele chama de modernidade líquida.

Suas proposições aludem para uma nova roupagem da velha identidade nacional - ou nacionalismo - com nome de comunidades, onde a necessidade de seu engendramento está na inoperância do estado-nação e da lógica perversa do mercado, o que gera, cada vez mais, incertezas e falta de perspectivas para as classes populares trabalhadoras, no exercício de seu direito de cidadã e para seus filhos, nas escolas das periferias.

As consequências geradas apontam para uma nova forma de poder local, que insurge na busca por justiça e por direitos negados e, como instituição que representa o Estado, a escola pública das periferias se vê envolvida em sérias dificuldades para identificar e lidar com a resistência da comunidade estudantil nas suas relações.

As questões educacionais em nosso sistema escolar partilham de objetivos em comum - transmitir determinados conteúdos, habilidades, conhecimentos, hábitos e comportamentos. Para tanto, uma série de técnicas, rituais e ritmos são empregados, contudo, Gimeno Sacristán (2005) diz que a condição infantojuvenil não vai se dar dentro de uma conjuntura homogênea em nossa sociedade e que, também, a categoria aluno não partilha dessa homogeneidade, pois, cada um vive de maneira desigual, em virtude da classe social, das questões étnico-raciais, de gênero, de sexualidade e de necessidades especiais¹⁰, estabelecendo experiências diferentes de viver a escolarização e na sociedade.

Dentro do que foi exposto, carrego, em meu imaginário como professor de uma escola pública da periferia de Porto Alegre/RS, reflexões sobre como o ambiente escolar vem produzindo e influenciando estudantes, que perspectivas constroem no seu presente e que possibilidades se configuram, neste contexto que orienta nossa educação como capital humano. Assim, recordo-me de que, por várias vezes, quando estou no pátio da escola, quando acaba o recreio, vejo a diretora da escola falar, ao microfone, para os estudantes se dirigirem para a sala de aula; o sinal de alerta para o término do recreio já não tem muito efeito e a diretora, então, aos gritos, ordena a entrada para suas respectivas salas.

A vida em algumas¹¹ escolas públicas das periferias urbanas está se tornando algo em que os estudantes não sentem prazer em estar; entram para as salas de aula apenas para

¹⁰ Estudantes que possuem dificuldades motoras, como exemplo: cadeirantes, portadores de deficiência visual ou auditiva.

¹¹ “A cada 2 segundos de dia letivo um aluno da escola pública é suspenso; a cada 10 segundos de dia letivo um aluno abandona a escola pública e a cada 4 segundos de dia letivo um aluno da escola pública é punido fisicamente. Dados do continente Americano” (McLAREN, 1997, p. 12).

cumprirem uma formalidade. E, no fluxo dessa instabilidade da educação nas comunidades carentes, Arroyo (2007) atenta para a precariedade da existência a que são condenados esses educandos, a quem vimos como carentes e fazendo parte de grupos sociais desfavorecidos.

Assim sendo, corremos o risco de reduzir seus direitos como cidadãos ao conhecimento produzido da herança cultural: das ciências, das artes, dos esportes, das letras, da cultura de gênero, de raça e de classe somente para habilidades e competências à sua sobrevivência e como portadores de uma mão de obra barata. Também, o que está presente no contexto escolar diz respeito à violência que habita nossa sociedade e que invade as escolas: brigas, agressões físicas, psicológicas e - o que está em voga, no momento - o *bullying*¹².

A violência em nossa escola se constitui como sintoma social que tem influenciado diretamente na vida de muitos estudantes; alguns necessitam procurar por outra escola para fugirem de conflitos que colocam em risco suas próprias vidas. Outro fato é a constante presença da Brigada Militar, na porta da escola, para coibir confrontos de grupos rivais e fiscalizar o ônibus que transporta os estudantes, a fim de evitar roubos em seu interior e para dar segurança, após o término das aulas. Essa violência no domínio escolar, nos estudos de Gonçalves (2008), alerta para a busca dos adolescentes por afirmação e por poder, como consequência das frustrações que a sociedade de consumo lhes infringe, se configurando como uma prática de identificação.

Muitos adolescentes das periferias as quais nossas escolas pertencem trazem, consigo, sentimentos de exclusão e de baixa autoestima, que vão se manifestar nas suas falas e nas ações agressivas contra os outros, depredando e pichando a escola, como parte da luta por reconhecimento, mesmo que esse agir tenha um significado negativo, no contexto geral da sociedade.

A escola, do ponto de vista de um nicho social, se torna um campo semântico, no qual essa luta por reconhecimento ganha significado. Nesse processo, Gonçalves (2008, p. 185, grifo do autor) vê que:

[...] a necessidade de ser reconhecido pelo outro é fundamental no ser humano. Ser reconhecido em sua alteridade significa ser reconhecido como alguém que possui características específicas que o distinguem dos outros; significa ser respeitado em sua forma de ser. *Ser diferente* convive em permanente tensão com a sua contrapartida: *ser igual a todos*. O não ser visto 'como igual', que significa, nesse contexto, ser visto 'como inferior', gera um sentimento de humilhação e exclusão [...].

¹² *Bullying* ou valentão – termo, em inglês, utilizado para descrever atos de violência psicológica ou física, intencionais ou repetitivos, praticados individualmente ou por um grupo, com o objetivo de intimidar ou agredir outra pessoa, ou grupo, que não pode se defender.

Nas escolas, também, transita uma multiplicidade de sentimentos e significados que vão marcar os sujeitos, neste contexto social e cultural, por meio de sistemas simbólicos de representação, gerando exclusões e violência, pelas oposições binárias, para a produção de significados. As oposições binárias constituem-se num sistema de pensamento dualista de análise da diferença, onde dois termos se contrapõem como: natureza/cultura, masculino/feminino, homem/mulher, atividade/passividade, negro/branco, baixo/alto, magro/gordo, feio/bonito, adulto/criança, professor/estudante dentre outras.

Entendo que as oposições binárias contribuem como processo essencial para o entendimento e a construção dos significados e das identidades. Esse dualismo funciona, em nossa cultura social, de forma que sempre um dos termos é mais valorizado e produzido como normal, sendo que o outro termo é sempre o outro, o forasteiro, o que acaba desvalorizado e excluído.

Por este motivo, as escolas necessitam de novas propostas pedagógicas, para diminuir o hiato produzido pelas oposições binárias, assim, contemplando as pessoas que foram, historicamente, excluídas em nossa sociedade: as mulheres, as pessoas negras, os povos indígenas, os homossexuais e outros, na luta pela valorização de suas identidades, contribuindo com a diminuição da violência, no imaginário das escolas (WOODWARD, 2007).

As práticas culturais e as condições sociais que atravessam a escola impactam na formação da identidade dos estudantes; suas regras e normas atuam na socialização e entram em contradição com as crenças, os valores e as experiências que trazem de suas vivências e que vão balizar as relações interpessoais e os conhecimentos que serão produzidos na escola. Este encontro pode gerar uma violência simbólica da cultura escolar sobre a cultura de estudantes oriundos das populações carentes.

Nesta relação diária, conflitos podem se estabelecer entre a cultura dominante da escola e o que podemos chamar de uma cultura submissa, representada pelos sujeitos que constituem os estudantes e o seu lugar de pertencimento, segundo a classe social, a cultura, o gênero, a raça, etc.. Nesse embate, McLaren (1997) expõe que as culturas submissas são capazes de manter acesas as resistências sobre como os significados são produzidos e estabelecidos. A partir deste prisma, penso que cultura estudantil vem gerando uma espécie de crise na hegemonia da escola, mas, não se constitui como um movimento organizado, que possa chamar a atenção para o diálogo entre a cultura escolar dominante, delegada pela família e pelo Estado e a cultura estudantil.

O que está em jogo, nesta disputa, é a perda do controle do sistema educacional secular no governo da conduta humana, ou seja, ao longo do tempo, a escola desenvolveu pressupostos teóricos para conduzir crianças e adolescentes à aquisição de conhecimentos, valores, atitudes, expectativas e como influente na construção de seu mundo subjetivo. Esta crise, produzida por esse enfrentamento não organizado, apontado por McLaren (1997), é vista por Arroyo (2007) como algo positivo nas relações entre estudante/escola, pautado não mais em discursos românticos para a educação; assim, a seu ver:

Há uma pergunta que atravessa este texto: diante do incômodo e do mal estar de mestre e aluno resta algo capaz de inspirar nosso pensar e fazer profissional? Atrevo-me a pensar que a luminosidade que precisamos para acompanhar essa infância, adolescência e juventude pode não vir mais de utopias, nem de promessas de futuro. Poderá vir da tensão e do próprio mal-estar vivido nas escolas. Como nos lembra Luis Borges, pode não vir do amor, mas do espanto. [...] As surpresas diante da barbárie com que é maltratada a infância e adolescência podem aguçar nosso espanto e criatividade. Inclusive para rever nossos tratados na sociedade e na escola e inventar formas mais humanas de tratar-nos e de tratar os educandos (ARROYO, 2007, p. 19).

As observações de Arroyo (2007) rememoram o que muitos pesquisadores da educação escolar têm dito e, que como se observa ao longo deste estudo, os estudantes não são mais os mesmos; os adolescentes e jovens também fortificam seu protagonismo nas escolas e na sociedade, não só por seus conflitos, mas, por sua participação no trabalho, na cultura e nos movimentos sociais. Eles não são mais os mesmos somente por sua indisciplina, mas, por sua mudança como sujeitos sociais, na sua cultura e no seu processo de humanização.

Mudanças contemporâneas de viver a infância, a adolescência e a juventude os obrigam a outras experiências de vida, atingindo o cerne da escola e produzindo outro tipo de estudante, com o qual a educação precisa se preocupar, compreender e buscar soluções, em propostas que valorizem o educando e que estimulem o seu protagonismo e sua participação na escola e, por consequência, na sociedade.

2 O PROTAGONISMO ESTUDANTIL NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Em minhas reflexões iniciais, parto em busca de materiais referentes ao protagonismo juvenil, na Educação Física escolar. O escopo da pesquisa recaiu sobre textos, artigos e livros que possibilitassem reunir ideias orientadoras para este pesquisador. Cabe esclarecer o ponto de onde parte o investigador, na literatura encontrada, para o entendimento do termo protagonismo juvenil, na área educacional, para a Educação Física na escola. Os termos correlatos pertinentes à pesquisa, nos materiais afins, abordavam sobre a participação de estudantes no planejamento das aulas. Indo de encontro a essa perspectiva, apoiei-me nos estudos de Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 413) que assim se expressam:

Entretanto, a revisão bibliográfica sobre o tema indica que o ‘protagonismo dos jovens/alunos’ é um conceito passível de diferentes interpretações e, além disso, imbrica outros conceitos igualmente híbridos, como ‘participação’, ‘responsabilidade social’, ‘identidade’, ‘autonomia’ e ‘cidadania’. Nem mesmo a distinção conceitual entre ‘participação’ e ‘protagonismo’ é clara na bibliografia consultada. Ou seja, um autor pode-se referir a ‘protagonismo’ em contextos em que outro falaria de ‘participação’ e vice-versa, havendo, ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimo.

Meu entendimento pessoal sobre o tema, que moveu minhas buscas, pautou-se na participação consciente do estudante, em que suas ações contribuam com a realização das aulas e na solução de seus problemas; para tanto, sei que este agir não se dá, *a priori*: é necessário que seja estimulada e desenvolvida a capacidade de agir, de forma autônoma. Também, a concepção de ensino aberto na Educação Física orientou-me, pois, contempla os estudantes como atores principais, na dinâmica da disciplina de Educação Física. Para tanto, a procura de material para a construção do referencial teórico, foi desenvolvida sob dois aspectos:

- a) Por intermédio de meios eletrônicos, em diferentes fontes:
 - ✓ Consulta aos *sites* das principais bibliotecas das Universidades do Estado e do país, dentre elas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do SUL (PUCRS), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de Viçosa (UFV). Também, buscas nas principais revistas científicas na área de Educação Física: Corpoconsciência, Kinesis, Motrevivência, Motriz, Motus Corporis, APEF, Revista Mineira de Educação Física, Revista

Paranaense de Educação Física, Revista Paulista de Educação Física, Revista Movimento e Revista do CBCE.

- ✓ Acesso ao portal da CAPES e aos *sites* da BIREME e do NUTESSES, para pesquisar teses, dissertações e artigos científicos.
 - ✓ Acesso aos *sites* Google, Google Acadêmico, SCIELO, para a busca de material, como: textos, artigos, revistas, que ainda continuam sendo consultados, com os descritores: protagonismo juvenil, protagonismo estudantil, participação do aluno, participação discente, dentre outros.
- b) Visita às bibliotecas da UNISINOS, UFRGS, Escola de Educação Física (ESEF), Faculdade de Educação (FACED), para pesquisa de livros, dissertações, teses e artigos científicos publicados em revistas e periódicos. Outro procedimento foi o encontro com bibliotecários da UNISINOS e da ESEF, para orientações sobre base de dados para a pesquisa do tema.

A busca empregada pelo pesquisador, na aquisição e no manejo de material na revisão de literatura, objetivou apontar caminhos para a investigação, passando pelo mapeamento do problema de pesquisa, até o auxílio na interpretação dos resultados (MAZZOTTI, 2006). Este empreendimento segue algumas premissas básicas: contextualizar o problema no campo de estudo e analisar o referencial teórico utilizado.

Neste processo de busca, acredito que cada investigador se depara com problemas específicos, ao fenômeno que deseja explorar. Nessa construção do conhecimento, de forma coletiva, dialogando com autores profícuos, foram identificadas facetas do meu próprio objeto de estudo, como a pouca produção que contemple a participação ativa dos estudantes na escola e na concepção das aulas de Educação Física escolar.

Uma gama extensa dos estudos de autores relevantes, dentro da Educação Física ou fora dela, como: MOLINA NETO; GOODSON; BRACHT; KUNZ; TAFARREL; TARDIF; LESSARD; NEIRA; JOSSO; FIGUEREDO; COSTA; BOSSLE; WITZORECKI,¹³ dentre outros, abordam a perspectiva do trabalho docente, como protagonista na dinâmica sociocultural do contexto escolar, de grande relevância para a compreensão dos fenômenos que cercam e invadem a escola. Segundo Molina Neto e Molina (2009), as pesquisas em Educação Física escolar precisam dar prioridade à compreensão do que fazem os professores

¹³ Exemplifiquei estes autores que, dentre outros, são conhecidos na literatura da Educação Física e da Educação, como arautos das nuances que envolvem o trabalho docente. Vale lembrar que nem todos foram obras consultadas, na realização desta pesquisa.

da disciplina, no sistema educacional e na vida dos estudantes. No entanto, procurei refletir, em minha pesquisa, sobre a perspectiva do estudante, no intuito de contribuir na identificação e na compreensão de problemas educacionais, com meu foco de estudo.

A disciplina de Educação Física, na escola pública, tem sido objeto de estudo, há algum tempo, de muitos pesquisadores dessa área e um dos pontos sobre os quais têm se debruçado é o trabalho docente, com ênfase nos problemas: o que ensinar e como trabalhar com os conteúdos desta disciplina. A esse respeito, Bracht e Caparroz (2007), em um de seus estudos, identificaram uma série de dificuldades enfrentadas por ex-alunos de licenciatura, sobre suas práticas pedagógicas, no cotidiano da escola.

Os autores, também, analisaram um grupo de discussão na Internet, em que uma professora recém-formada em Educação Física apresentava sua dificuldade em planejar suas aulas para turmas de uma escola de ensino fundamental, requerendo ajuda. As sugestões para colaborar com a professora convergiram para questões ligadas com a pedagogia, a didática e os planejamentos da Educação Física.

Outra constatação a que os autores chegaram se baseou na crítica que os professores de Educação Física que participaram desse grupo de discussão endereçaram aos cursos de formação docente, dessa área. Destaca-se, aí, a deficiência no preparo dos futuros profissionais, no que tange às questões básicas, como: planejamento, conhecimentos da didática e conhecimento técnico-pedagógico para o trabalho docente na escola.

Nos estudos de Santini (2009), sobre os fatores que influenciam no esgotamento dos professores em seu trabalho docente na RMEPOA, também, considerou-se a formação acadêmica que recebem. A esse respeito, expõe, sem exceção, que os professores participantes da sua investigação criticaram a formação inicial que tiveram, alegando que deixava a desejar na preparação para o trabalho na escola pública, gerando situações de insegurança, de despreparo com a realidade do chão da escola. Por outro lado, qualificavam outros contextos e possibilidades de trabalho, fora do ambiente escolar, para o professor de Educação Física.

Para tanto, minha experiência como professor de Educação Física, na RMEPOA, me conduz a refletir, inspirando-me inquietações com essas questões. O pensar sobre minha prática e a observação do trabalho de muitos colegas de área, no cotidiano da escola, somatizam as dificuldades na estruturação do planejamento das aulas de Educação Física, bem como a relação teórico-prática e sua função no ensino-aprendizagem, na escola.

Sendo assim, o professor precisa buscar alternativas e estratégias para dar conta de seu fazer pedagógico, seja com a formação continuada, o fomento do trabalho coletivo junto a

professores abertos a essa possibilidade e reavaliar de que forma organiza as aulas, os conteúdos, a forma de ministrá-los e as relações de poder que tem com seus estudantes.

A tarefa não se constitui numa simples demanda pragmática, mas sim, em uma difícil ruptura de paradigma. A partir daí, penso naqueles para qual o sistema de ensino e as práticas educativas, na esfera pública, são endereçadas: os estudantes. Dentro dessa perspectiva, que olha o estudante como parte ativa no processo de ensino-aprendizagem, surge o debate que Giroux (1987) fez, entre o pensamento dos estudiosos conservadores e os intelectuais radicais sobre a teoria reprodutivista, na escola pública dos Estados Unidos. Nesse sentido, farei minha abordagem sobre o material pesquisado, com o enfoque do tema protagonismo juvenil na escola.

Conforme a teoria reprodutivista, a escola não deveria ser pensada pela ótica tradicional, ou seja, como instituição pública, que se compromete em fornecer, aos estudantes, os conhecimentos e as práticas para a democracia. Os conservadores argumentavam que escola deveria funcionar em termos instrumentais, delegando aos estudantes valores, práticas sociais e habilidades, que vão de acordo com as necessidades e os interesses corporativos da ordem dominante. Alegavam, ainda, que a escola se desviou da lógica do capital e foi apontada como principal causadora pelo processo de recessão, nos anos de 1970. Também, creditaram à escola a falta de mão de obra qualificada para atender os avanços tecnológicos, dentro de uma economia de mercado cada vez mais globalizada e complexa.

Por outro lado, os intelectuais críticos argumentam que a escola constitui-se como uma agência reprodutora, por atender, de modo diferenciado, às necessidades de diferentes grupos sociais, no que diz respeito à aquisição de conhecimentos, de habilidades e de cultura, conforme suas posições, dentro de uma ordem social hierárquica. Também, por preparar para o mercado de trabalho, olhando pelo viés da diferença - de sexo, de raça e de classe social - do qual os estudantes fazem parte.

Analisando os discursos, tanto dos conservadores como dos radicais, Giroux (1987) alerta para o abandono da esperança de uma escola pública pautada na democracia, onde exista a possibilidade de espaços de fomento para o desenvolvimento da práxis democrática, construída dialeticamente, como pregava Dewey¹⁴. Com estes pressupostos, Giroux (1987) chama a atenção de que, tanto os conservadores como os radicais demonstram um descaso, que chama a atenção para o modo como estudantes, oriundos de diferentes classes sociais,

¹⁴ Educador e pensador filosófico estadunidense, acreditava que a educação não se restringe ao ensino do conhecimento como algo acabado, mas, que o saber e as habilidades do estudante podem ser integrados à sua vida como cidadão, pessoa, enfim, um ser humano crítico.

sexo e raça, se organizam, se relacionam, negociam e narram suas histórias e como lidam com a noção de tempo e espaço. Sob este prisma, se desenvolvem fatores importantes sobre as nuances que envolvem os estudantes na escola, no que se refere às suas ações e contradições nas relações sociais, ainda imaturas e frágeis, no convívio escolar.

As proposições de Giroux (1987) consideram que, tanto os pensadores radicais, como os conservadores, falharam em não buscar um entendimento da política do agir e do representar do estudante, possibilitando, assim, compreender melhor como este sujeito se expressa e constrói suas representações e significados, para dar sentido à sua maneira de viver e de estar na escola.

No Brasil, a década de 1980 foi marcada pela pesquisa em Educação e na Educação Física, servindo de base para discussões dessas áreas no campo do ensino, nos anos de 1990. Nesse período, alguns estudos de cunho científico na Educação Física começaram a ganhar adesão; nesse tocante, Molina Neto e Molina (2010, p. 9) dizem:

A pesquisa qualitativa ganha adesão no contexto nacional dessa área de conhecimento a partir de outro movimento que ficou conhecido como crise paradigmática da Ed. Física brasileira ocorrida nos anos oitenta do século XX. São exemplos desse período as dissertações de mestrado de Celi Tafarrel e Valter Brach, defendidas respectivamente em 1982 e 1983 no mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria.

Essa época, na visão de Correia (1996), se constituiu na abertura do diálogo para a sociedade civil brasileira e na possibilidade de transformações sociais, ganhando o nome de abertura democrática. Ele ainda coloca que tal característica da nossa sociedade está longe de acontecer, pois, no perfil de nossas escolas ainda impera a ineficácia, a exclusão e, acima de tudo, o elitismo.

As pesquisas na produção de conhecimento sobre as condições da escola, entre outros aspectos, foram descortinar os conteúdos ideológicos contidos nas políticas voltadas para a educação e nas práticas desenvolvidas na escola. Nesse viés, a Educação Física também se submeteu a rever as bases de seus saberes, suas ideologias e propostas, frente às novas demandas que se manifestavam na sociedade.

A partir do repensar sobre a Educação Física escolar e de seu conteúdo curricular e de sua contribuição pedagógica na formação do adolescente e no desenvolvimento do ensino, Correia (1996) aborda sobre sua experiência docente nos anos de 1992, 1993 e 1994, em

algumas escolas públicas do 2º grau¹⁵, sobre o protagonismo de seus alunos, na construção do planejamento dos conteúdos dessa disciplina.

Primeiramente, ele se manifesta sobre suas dificuldades iniciais, para dar sentido e justificativas na elaboração de alternativas pedagógicas para as escolas, sendo que planejar os objetivos, os conteúdos, o processo de avaliação, foram aspectos pouco trabalhados na sua graduação, se constituindo como um problema que afeta muitos professores de Educação Física, em seu trabalho docente, como revelado anteriormente.

A proposta de trabalho que norteou o autor foi trabalhar os conteúdos peculiares da Educação Física, como: a dança, a luta, o esporte e os jogos populares, com a finalidade de ir além de suas práticas motoras, problematizando-os e contextualizando-os, nas suas dimensões socioculturais.

O trabalho também perpassou por questões que visavam conhecer a identidade dos adolescentes - quem e como eram os estudantes das escolas, suas expectativas, sua história e quais as suas experiências anteriores em Educação Física - na escola.

O planejamento elaborado, visando à participação dos estudantes na construção da sistemática dos conteúdos e na forma de avaliação, tinha a finalidade do exercício da cidadania, da autonomia e da formação crítica. Esses aspectos, apresentados como foco, revelam dificuldades para seu desenvolvimento, dentro e fora da Educação Física, pois, entendem que é preciso preparar o estudante para interferir na realidade que o cerca, tornando-o cômico da preservação de seus direitos e deveres e no desenvolvimento equilibrado de suas potencialidades.

De acordo com Betti (1995), quando os estudantes podem opinar, seu protagonismo e aproveitamento nas aulas de Educação Física são outros: eles se envolvem mais. Este posicionamento da autora se reflete na experiência do trabalho com os dois formatos de planejamento: o diretivo, em que o professor estabelece, *a priori*, o que vai ser trabalhado nas aulas, ou o participativo, que exige uma mudança no pensar, não sendo recomendado para todas as faixas etárias¹⁶ e, que depois, o professor cria possibilidades para o diálogo, junto com os estudantes, no planejamento das aulas.

Na visão de Fernandes e Müller (2010), nesta metodologia de trabalho, o professor precisa abrir mão de sua autoridade máxima, mas, sem deixar de intervir, quando necessário,

¹⁵ Nomenclatura com que era designada a etapa de escolarização que, hoje, é conhecida como ensino médio.

¹⁶ A referência da autora sobre a faixa etária dos estudantes se dirige à sua dissertação de Mestrado, quando trabalhou com escolares dos dez aos quinze anos de idade.

orientar na condução do caminho e da melhor direção e desenvolver os conteúdos da Educação Física, de forma crítica, no cotidiano escolar.

O processo de avaliação, no contexto da escolarização, também, propiciou inúmeros debates e críticas, quanto aos procedimentos instrumentais e intencionais, sendo muito criticado por sua concepção tecnicista e como instrumento de poder, para controlar disciplinarmente o estudante, limitando-se a verificar se o educando assimilou - ou não - os conteúdos que lhe foram transmitidos.

Com esta visão, Muñoz Palafox, Terra e Pirolo (2009) argumentam que, na Educação Física, é necessário romper com esta política avaliativa tradicional, a fim de promover a aquisição de valores e de conhecimentos comprometidos com a formação de cidadãos conscientes e com senso crítico que sejam solidários e participativos, na construção de uma escola mais justa, democrática e igualitária.

Dentro desta proposta curricular, Muñoz Palafox, Terra e Pirolo (2009) defendem, ainda, que a escola necessita compreender a totalidade dinâmica e complexa, voltando-se para a implantação de um processo avaliativo, para a concepção crítica da educação, possibilitando ao estudante sua participação, dentro de um contexto em que o professor atue como mediador e suscite reflexões, práticas, desafios e diálogos constantes, para o exercício da autonomia responsável.

Nos estudos de Oliveira (2000), a experiência com o protagonismo juvenil teve como base a concepção de ensino aberto de Hildebrandt e Laging¹⁷, realizadas com duas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde, em conjunto com estudantes, foi elaborado o planejamento das aulas de Educação Física. Nesse processo, o autor procura garantir a participação de todos, considerando seus diversos interesses, como também, discutir a função da Educação Física na escola e trabalhar, junto aos estudantes, a descentralização das aulas, somente nas atividades envolvendo o esporte, fomentando a reflexão sobre as contribuições que esta disciplina oferece, cotidianamente.

Os achados encontrados empiricamente nesse estudo demonstraram que, no início desta forma de conceber e de ministrar as aulas, havia significativa instabilidade, se constituindo como ponto principal de resistência às novas metodologias. Outrossim, o docente se percebia intimidado com a pressão exercida pelos estudantes e pela estrutura do processo de ensino, necessitando estar devidamente preparado para resistir aos obstáculos, no intuito de levar adiante suas propostas.

¹⁷ Desenvolveram, em 1986, a concepção de ensino aberto em Educação Física, em que estudantes têm participação junto com o professor, nos problemas de ensino-aprendizagem.

Nesse ponto, entendo que as mudanças que o docente tenta empreender, na maneira de trabalhar e planejar os conteúdos de uma disciplina - no caso em questão, a Educação Física - geram tensionamentos contraditórios, por parte do educando que, ao mesmo tempo em que já tem seus desejos preestabelecidos para as aulas de Educação Física - jogar futebol ou vôlei, ficar no pátio, escutar música ao celular, etc. - sentem um estranhamento com a proposta de serem coparticipantes, na construção do planejamento das aulas. Esse aspecto se relaciona com a passividade a que a escolarização de massa submeteu os estudantes, ao longo do tempo, concebidos como receptáculos de informações e aplicadores de regras e fórmulas, sem a preocupação de ensiná-los o pensamento crítico.

Na ótica descrita, grande parte dos nossos estudantes não consegue conceber outra forma de entrar em contato com o conhecimento da escola, a não ser da maneira que sempre se relacionaram com a aprendizagem: a educação bancária; nela, Freire (1980, p. 66), em sua pedagogia do oprimido, alerta:

A narração, de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em 'vasilhas', em recipientes a serem 'enchidos' pelo educador. Quanto mais vá 'enchendo' os recipientes com seus 'depósitos', tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem dócilmente (sic) 'encher', tanto melhores educandos serão.

Hildebrandt e Oliveira (1994) e Hildebrandt (2005), em suas pesquisas, orientam para a normatização da aprendizagem das aulas de Educação Física, argumentando que esse procedimento metodológico se baseia na apreensão do gesto motor, com ênfase na reflexão científica do movimento. Eles alertam que os movimentos a serem executados pelos estudantes já partem de um modelo considerado correto, ou seja, predeterminado de um conhecimento, *a priori*, com êgide no esporte de rendimento, cujo objetivo é a otimização dos gestos motores, através da maximização da distância e da minimização do tempo.

Hildebrandt e Oliveira (1994) colocam que, nesta perspectiva, a individualidade dos estudantes como pessoa não existe e se torna dispensável a necessidade de diálogos, pois, homens e mulheres são entendidos como corpos físicos, com articulações ideais. Nesse processo, o monólogo é preferível, visto que o professor já tem a forma do movimento correto, biomecanicamente; basta ao aluno ouvir as instruções e executar os gestos, o mais próximos do ideal.

As críticas de Hildebrandt e Oliveira (1994) a este sistema trouxeram a alternativa das aulas abertas, que partem do pressuposto de que os estudantes necessitam de espaços que possibilitem trabalhar sua autonomia e consciência crítica. Nesse viés, a problematização do

método foi elemento central para pensar em modificações nas aulas, para maior participação do educando. Primeiramente, apontou-se a função constitutiva do método no conteúdo, seguida da ação determinante do método, na relação do educando com o conteúdo.

Nessa estrutura, o estudante recebe o conteúdo, em concomitância com a maneira como será sua aprendizagem, aparecendo para o metodologicamente estruturado. No entendimento da aula aberta, o conteúdo faz parte do processo de interação social; dessa maneira, recebe sua estruturação no decorrer do desenvolvimento da aprendizagem.

A possibilidade da construção do método pelo próprio estudante oferece condições de incorporar suas pré-experiências de vida, no processo de ensino e aprendizagem. Esta concepção de método, centrada no estudante, consiste em oferecer condições, por intermédio do professor, para executar os movimentos, com plena liberdade, o que concede aos estudantes: sentir o próprio movimento, como corretamente executado, de acordo com sua percepção; realizar outros movimentos, a partir da percepção do movimento anterior; sentir as mínimas diferenças, entre suas várias experiências motoras.

A função do professor, na aula aberta, é planejar situações em que os estudantes possam, através do diálogo e de suas pré-experiências, exercitar a resolução de tarefas motoras ou situações-problema apresentadas. Desse modo, por meio de tentativas e de análises e do fomento do professor, os estudantes buscam soluções autônomas e conscientes, na sua própria identidade motora¹⁸, nas diversas práticas do movimento humano, propiciadas nas aulas de Educação Física.

De acordo com Kunz (1991), a concepção de ensino aberto para o protagonismo juvenil na Educação Física permite que o estudante participe nas situações de decisão do ensino, possibilitando-lhe ser sujeito responsável e atuante, no processo de sua própria aprendizagem.

Por outro lado, Kunz (1991) alerta que a concepção de aula aberta requer uma postura crítica do professor, em relação aos interesses do estudante, compreendendo que interesses e intenções devem ser bem claros, a todos os participantes, no que diz respeito às dimensões socioeconômicas e culturais do contexto no qual estão envolvidos.

Nesse entendimento, é relevante que os professores que estão inseridos na prática docente, junto à alguma comunidade, na concepção de ensino aberto, conheçam a realidade do local onde atuam e seus problemas, para que possam entender qual o sentido que crianças e

¹⁸ Hildebrant (2005) refere-se à identidade motora, ao arcabouço motor que o estudante traz consigo, para explorar as atividades planejadas nas aulas de Educação Física, sem que o professor demonstre como seja a forma biomecanicamente convencionada para sua execução.

jovens dão à Educação Física escolar, além das impressões que o esporte tem marcado nesses sujeitos e os movimentos que foram construídos - socialmente e culturalmente - ao longo da história, na Educação Física da escola.

Para Cardoso (2001), o ensino de Educação Física, na visão aberta, possibilita a decisão conjunta no planejamento, nos objetivos, nos conteúdos, como também, na maneira como será transmitido e comunicado seu conhecimento. Os estudantes, nesta abordagem, visualizam as aulas e contribuem com seus saberes, para dar sentido a tudo o que é desenvolvido e praticado nos encontros com o professor, o que constitui as aulas de Educação Física na escola.

Cardoso (2001) argumenta, também, que é importante saber o sentido que cada indivíduo atribui às coisas. Narra que a Educação Física tem, ao longo da história, impossibilitado o estudante de ter sua própria noção de significado para com as aulas, devido ao excesso de tecnicismo, advindo do esporte de rendimento. Para o professor, fica cômodo submeter o aluno a um conhecimento já definido por normas, regras e definições, que vêm do esporte de alto nível. Essa prática condiciona sua heteronomia; no entanto, para que possam acontecer mudanças, é preciso estimular o pensar em grupo, possibilitando a interação social dos significados produzidos. Dessa forma, Freire e Scaglia (2007, p. 116) falam que:

Só se pode aprender autonomia tendo atitudes autônomas. Compete à escola e ao professor, portanto, criar as condições ambientais favoráveis para que o aluno possa agir com autonomia. Isso nos lembra que a pedagogia escolar dá pouca importância à educação da atitude. Ora, se só é possível aprender a andar andando, se só é possível aprender a amar amando, que outra coisa se poderia aprender sem tomar atitudes correspondentes? Portanto, educar a atitude, para que o aluno aprenda com ela, deveria ser o ponto central de toda a pedagogia.

Na visão de Tafarel (1993), a concepção de aulas abertas à experiência considera o processo dialógico como pressuposto a ser trabalhado até os limites de suas possibilidades, contribuindo para que os sujeitos possam redefinir suas relações. Transportando este pressuposto para dentro da aula, constitui-se como um evento social, oferecendo condições para mudanças, na forma da relação com os objetivos, os métodos, as regras, os ambientes, as normas e as avaliações, levando em consideração os procedimentos de interpretação social e crítica.

O processo de interpretação social-crítico se sustenta no interacionismo simbólico; suas bases se fundamentam no sentido que as pessoas dão às coisas, razão de ser para suas ações. Nesse sentido, as coisas que influenciam o imaginário das pessoas correspondem ao

que está ao seu redor e que fazem parte do seu cotidiano: amigos, inimigos, pai, mãe, instituições, autoestima, enfim, tudo aquilo que permeia suas relações diárias.

Outro pilar que também influencia o sentido que as pessoas atribuem às coisas é o interacionismo social, inserido na forma interpretativa pela qual as pessoas lidam com seus embates sociais. E, por fim, as aulas abertas na experiência se identificam com a interdependência dos sistemas sociais e, dentro desta ótica, é levado em conta o princípio da unidade e a diferença dos sistemas e o meio ambiente. Assim, por mais que os dois evoluam, existe sempre uma interdependência entre ambos.

As reflexões até aqui colocadas, possibilitam entender que a participação ativa dos estudantes, no processo ensino e aprendizagem, dentro das escolas, necessita ser oportunizada e pensada, como parte constituinte do currículo. A postura etnocêntrica com que nós, professores, adentramos nos espaços escolares, principalmente nas comunidades mais desfavorecidas das grandes cidades, urge de atitudes de valorização e de reconhecimento dos saberes que os alunos possuem, nas experiências do mundo que habitam, o que lhes possibilita construir seus significados, que dão sentido às suas vivências, dentro e fora da escola. Sobre estas ponderações, Freire (2001, p. 33) lembra:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que o educando, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerido, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Dessa forma, mudanças no agir pedagógico na escola e na Educação Física se fazem necessárias; o professor e a escola precisam compreender a comunidade em que a escola está inserida, identificar os seus problemas e pensar sobre o que o educando traz na sua bagagem social e cultural. A partir daí, faz-se mister que o processo de comunicação e discussão com os estudantes, em conexão com as disciplinas e seus conteúdos, valorize seus saberes e possibilite sua participação, no processo educativo.

2.1 PROTAGONISMO JUVENIL

Nesta seção, apresento uma breve contextualização da temática do protagonismo juvenil, que vem ganhando espaço em estudos recentes, que procuram compreender como os

jovens podem passar da condição¹⁹ para a ação e como se forma, em nossa sociedade, um movimento que tem os jovens estudantes como sujeitos nas ações coletivas, no contexto escolar e sociocultural (MELUCCI, 2001).

O termo protagonismo tem sua etimologia na Grécia Antiga e, segundo Costa (2000), “proto”, significa o que vem antes, na frente, primeiro e “agon”, ação, ato de fazer, acontecer. Assim, tem como protagonista, o personagem principal, o que mais participa, num determinado imaginário, o lutador que se destaca numa trama de enredos sociais e culturais. Nesta corrente, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004, p. 411, grifo do autor) esclarecem que:

Ao se voltar a etimologia do termo ‘protagonismo’ verifica-se que ‘*protagnisté*’ significa o ator principal do teatro grego, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento. Algumas restrições ao termo têm por base tal origem semântica, havendo aqueles que preferem usar ‘participação’, para assegurar uma abordagem mais democrática da ação social, sem colocar em destaque o protagonismo singular

Nesta reflexão sobre protagonismo juvenil, avancei, inicialmente, no histórico deste tema, que começa a ganhar visibilidade na segunda metade dos anos de 1980 e que, nos dias de hoje, vem ganhando destaque nos domínios das ciências sociais; mas, como ressalta Lulianelli (2003), não há novidades significativas sobre este movimento juvenil: o que existe de novo são os olhares que se laçam sobre a juventude.

É sob esta perspectiva dos estudos históricos de Lulianelli (2003) sobre juventude e protagonismo, que se seguirá esta abordagem inicial, partindo de uma visão macrossocial e indo até um contexto microssocial. Sob esta ótica, a preocupação política mundial com os rumos da pobreza, principalmente nos países subdesenvolvidos, desperta discussões nos organismos multilaterais²⁰, mais especificamente, as Nações Unidas e o Banco Mundial.

O escopo desses organismos de fomento vai mirar a juventude para mobilizar suas ações e recrutar políticas públicas, por parte dos governos, direcionando as agências de cooperação internacional que financiam movimentos sociais e Organizações Não Governamentais²¹ (ONG). Partindo deste pressuposto, a estratégia de investimento é no empoderamento (*empowerment*) de jovens.

Por outro lado, o envolvimento de países subdesenvolvidos com setores populares, incentivando um modelo pedagógico de protagonismo juvenil, vai fomentar um outro modelo

¹⁹ A condição, aqui abordada, faz um cotejamento à educação bancária, apontada por Paulo Freire, em que a posição do estudante é de mera taça vazia, sem iniciativa, sem criatividade e que deve ser preenchida com o saber do mestre.

²⁰ Organizações internacionais formadas por diversos governos nacionais com a finalidade de promover determinados objetivos comuns aos países membros como: ONU, UNESCO, UNICEF, FMI, BIRD e OMS.

²¹ ONG: Aracati, Rede Jovens do Brasil, Iniciativa jovem, entre outras.

para este termo e significados para a ação juvenil. Observa-se que, embora o léxico seja o mesmo, esta perspectiva do protagonismo juvenil tem outra dimensão, ou seja, uma ressemantização, uma apropriação deste termo, vendo-o de forma distinta do *empowerment* das políticas públicas multilaterais.

Nestas duas perspectivas, o protagonismo juvenil torna-se um campo de debate e quem são os envolvidos nesta disputa - as ações, as falas ou os discursos de educadores, os organismos multilaterais ou os atores e as atrizes juvenis. A direção desta temática aponta muito mais para uma apropriação deste discurso do protagonismo juvenil pelos educadores sociais, do que pelos atores e atrizes juvenis. No entanto, quando os educadores sociais ou organismos multilaterais instigam o protagonismo dos jovens, estes assumem seu interesse por esta modalidade de ação.

A juventude, até metade do século vinte, era representada como promotora da delinquência e como um perigo social. No entanto, nas duas grandes guerras mundiais que se sucederam, viu-se submissa à cultura do adulto, o que levou à morte de uma grande parcela desta população, pois, os soldados que estavam na frente das batalhas eram, em sua maioria, jovens.

Segundo Luliannelli (2003), a partir dos anos de 1960, a juventude ganhou destaque novamente, significando revolução de costumes, transformação social, hábitos, cultura e política, simbolizando um movimento de contracultura às políticas de exploração, perpetradas pelos países ricos do mundo ocidental, principalmente, aquelas que envolviam guerrilhas na América Latina. Por outro lado, seus detratores viam este movimento de contestação, por parte da cultura juvenil, como inocente e como massa de manobra.

A questão da delinquência ressurgiu em meados da metade dos anos de 1980, com a questão dos menores de rua, nos países em desenvolvimento. Surge, no Brasil, o movimento de meninos e meninas de rua, trazendo outras demandas - não a policial, mas sim, os debates de cunho político, reivindicando direito à educação. Entra em cena, no final da década de 1980, a mobilização internacional contra a exploração da criança e do adolescente, entrando no cenário, temas como a participação de crianças e de adolescentes nas estratégias de reprodução social das classes populares, ou seja, a exploração do trabalho infantil.

Vamos observar, ainda, no final da década de 1980, movimentos juvenis com conotação política reaparecendo e começando a despontar no Brasil, recolocando a juventude no cenário político nacional, representando a sociedade brasileira. Reestruturaram-se a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União dos Estudantes Secundaristas (UES) que, na década de 1960, tinham sido desmembradas pelo regime da ditadura militar. Esse ressurgimento,

juntamente com outros segmentos da sociedade civil brasileira, vai exigir o *impeachment* do presidente Collor de Mello, primeiro presidente eleito pelo voto popular após o término da ditadura militar, num movimento conhecido como “cara pintada”.

A partir dos anos de 1990, começam a surgir vários movimentos culturais em que jovens encabeçam como protagonistas, como o caso do *rap*, do *hip-hop*, do *funk*. Também, neste mesmo período, surgem, principalmente no sul do país, grupos como os *skinheads*, que usam da violência interétnica como ideologia racial, reproduzindo movimentos de origem europeia e estadunidense.

Ainda nos anos de 1990, inicia um movimento juvenil que se mobiliza pela paz, o *afroreggae*, destacando-se com protestos de indignação contra a chacina na favela de Vigário Geral, em 1993, no Rio de Janeiro, quando vinte e um moradores tiveram suas casas arrombadas por mais de cinquenta homens encapuzados e foram assassinados, em represália à morte de quatro policiais. Também, no quartel dos anos de 1990, a mortalidade de jovens entre quinze e vinte e quatro anos, principalmente de origem negra e pobre, por razões externas, como a violência urbana, conflagraram a situação como caso de saúde pública, de segurança pública e de preocupação com a juventude.

Lulianelli (2003) vai localizar, na década de 1990, o uso do conceito de protagonismo juvenil tendo jovens como atores e atrizes principais, seja na característica mais próxima para os movimentos até aqui abordados sobre os jovens. Ressalta-se, ainda, que educadores e educadoras na América Latina que trabalhavam com jovens em situação de risco, forjaram esse conceito, para expressar um novo modelo político-pedagógico, já mencionado anteriormente.

Nesse sentido, a perspectiva da situação de risco a que a juventude era - e é - vulnerável, como as pandemias - como a Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (SIDA/AIDS) - e o abandono, também, alerta os órgãos multilaterais para as situações que colocam os jovens nesta zona de delinquência, como: quando estão fora da escola, fora de possibilidades para o mercado de trabalho e desengajados de políticas públicas de esporte e de lazer.

A questão juvenil vai demandar ações internacionais para este segmento, vislumbrando, também, que o futuro das civilizações passa por uma juventude sadia e com políticas que garantam seu bem-estar e suas pretensões futuras. Gerando um monitoramento entre os anos de 1985 e 1995 da juventude mundial, através do Banco Mundial, para diagnosticar a sua população demográfica, há números que constata que 85% da população jovem se encontram nos países em desenvolvimento. Esses dados vão fomentar políticas

públicas, através das Nações Unidas, para o combate à pobreza; apontam, ainda, que a juventude não tem possibilidade de participação política (voz nas decisões) em seus países, não é sujeito de mudança e de desenvolvimento nas sociedades a que pertence e não são contempladas políticas para seu acesso ao mercado de trabalho, e por isso, se encontra desempregada em larga escala.

O quadro apresentado sobre as demandas que carecem os jovens no mundo, mobilizou algumas ações; uma delas é o investimento e o financiamento, em 1998, através do Banco Mundial, na educação e na criação de lideranças juvenis, criando a fundação internacional da juventude. Também, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou, no ano de 2000, o programa mundial de ações voltadas para a juventude. Essas ações intergovernamentais, a partir de 1998, construíram o conceito de *empowerment* de jovens e nele se condensam as seguintes prerrogativas: participação, direitos, responsabilidades, capacidades de realização e integração social. Conferem-lhes possibilidades de ações em organizações juvenis e oportunidade de tomar decisões que afetem suas vidas, num conceito que remete diretamente ao protagonismo juvenil.

Para finalizar, Lulianelli (2003) faz um alerta acerca das duas concepções de protagonismo juvenil: o *empowerment* e as ações juvenis coletivas participantes, construídas pelos educadores da América Latina, não precisam estar em oposição, pois, ninguém é contra a luta para a diminuição da pobreza, mas, se para os organismos multilaterais, este for mais um meio para implantar as demandas neoliberais para um estado mínimo de precarização, que necessite abrir mão de boas condições de trabalho, então, os educadores envolvidos com o protagonismo juvenil estarão em lados opostos.

Em nível nacional, dentro do sistema de ensino, no discurso oficial, contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com ênfase nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), é possível identificar a autonomia como elemento que caracteriza a necessidade a ser desenvolvida pelos estudantes, como princípio didático orientador das práticas pedagógicas. Nesse processo, a didática é relevante, para que se ofereçam condições e espaços, para que seja possível exercer o protagonismo juvenil, preconizado pelos documentos oficiais.

Com esse propósito, Brasil (1997) esclarece que a autonomia proposta pelos PCN se constitui como opção metodológica que vê o estudante construindo seu próprio conhecimento, respeitando e valorizando seus saberes e suas experiências prévias. Também, as relações de interação entre professor-estudante e estudante-estudante, estimulando, gradativamente, o

aluno a situações em que ele deixe de ser conduzido por outrem e passe, ele mesmo, a conduzi-las.

Ainda na corrente de cotejar as proposições oficiais sobre o protagonismo juvenil, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) realizaram estudos investigativos, buscando analisar este tema, ganhando notoriedade na área educacional a partir da implementação da reforma curricular do ensino médio. Nesse ínterim, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), verificando os discursos de vários autores²² envolvidos com a temática e os textos oficiais, ponderaram que, tanto a literatura, como os documentos oficiais, possibilitam aproximações que dão a noção de hibridismo dos discursos.

Nesse encontro dos discursos sobre o protagonismo juvenil, é possível constatar uma visão humanista, assentada na cidadania para a participação preponderante de estudantes, no desenvolvimento de seu potencial. Asseveram, ainda, que, de acordo com essa análise e, com a rapidez com que as informações são geradas, os discursos são descontextualizados e recontextualizados. Ou seja, são transferidos para explicar outras relações sociais, diferentes daquelas que lhes deram origem, como as ações dos jovens das classes populares, que vivem em situação de risco, que sobrepõem suas dificuldades, em busca de qualidade de vida, remetendo ao conceito de resiliência.²³

De outro lado, temos os jovens de classes sociais mais favorecidas, inseridos em atividades voluntárias voltadas às ações sociais que visam aos setores mais empobrecidos da sociedade e, nessa dualidade de situações, por exemplo, o protagonismo é generalizado. Apontam ainda, que esse processo não é de todo negativo, pois, pode apenas, revelar a fluidez e a complexidade das nossas relações políticas, sociais e econômicas vigentes. Por outro lado, pode oferecer uma perspectiva perigosa, na qual, se os significados não forem postos de maneira clara e original, podem confundir os aspectos político-ideológicos e deixar a crítica a esses discursos, sem um ponto que lhe sirva como referência.

As aproximações ponderadas entre o viés oficial e a literatura estudada, advogam que o protagonismo juvenil necessita desenvolver o ser humano por completo, indo além das necessidades do capital, atualizando os jovens com as diversidades culturais de seu tempo e com as responsabilidades sociais. Também, adverte que esses discursos apontam para um caminho sem volta para os efeitos negativos da era pós-industrial, como a despolitização dos

²² Autores citados nos estudos de Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) sobre o protagonismo juvenil: Barrietos; Lascano; Costa; Escamez; Gil; Konterlinik; Novaes.

²³ O termo abrange fatores e características de crianças e de adolescentes que vivem em condições adversas e são capazes de superá-las, desenvolvendo confiança básica, autonomia, iniciativa e identidade.

jovens e da superação individual em detrimento do segmento social, como valores da nova ordem mundial econômica.

Nessa faceta, identificam o discurso conservador e economicista do protagonismo juvenil, que está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais. E que, ao invés disso, como também pensa este pesquisador, o protagonismo juvenil não deve ser um mero ativismo social, sem um posicionamento crítico ou simples preparação dos jovens para as disputas excludentes do nosso período socioeconômico.

Para me posicionar nesta reflexão, a concepção de protagonismo juvenil - com a qual o grupo de jovens da escola tem a propensão de mobilizar - concorda com a visão de Lulianelli (2003), tratando-se de ações coletivas realizadas pela participação dos estudantes e, por essas ações, a autonomia dos jovens e o envolvimento na coletividade, com seu agir, gerando participação e cooperação social, na escola e na comunidade em que vivem. Corroborando com esta reflexão, socializo o depoimento da estudante Betânia, da escola Argonautas, sob suas percepções no encontro que participou entre estudantes da UMESPA e de outros grêmios estudantis:

“O grêmio estudantil é conhecimento. As mães não precisam escolher qual o dia que seu filho deverá ir ao colégio, porque agora tem o tri-escolar, ou, agora qual é o curso que a gente vai assumir. É a derrota que estamos combatendo. Reconquistar os alunos, o momento é chave, que a gente combata a violência nas escolas. Isso garante condições de ter acesso. A gente tem expectativa de avançar mais além disso, precisamos envolver os jovens a ter interesse nas aulas” (Diário de campo, depoimento da estudante Betânia, em 26/11/2010).

Este relato faz menção às conquistas do vale transporte para/pelos os estudantes, os cursos e o resgate, que precisa ser conquistado e conscientizado: o interesse dos demais estudantes na escola. Neste sentido, o trabalho do GE e da RE tem se constituindo como uma perspectiva político-pedagógica de ação educativa, que relaciona estudantes e professores, ou somente estudantes, na construção de espaços de intervenção socioculturais na escola.

2.2 A CONDIÇÃO JUVENIL

A ideia da palavra juvenil perpassa por diferentes olhares. Neste estudo, não se pretende estabelecer um conceito definitivo para o termo, considerando-se as inúmeras concepções existentes acerca do assunto. Abramo (2005, p. 40-41) afirma que:

A noção de condição juvenil remete, em primeiro lugar, a uma etapa do ciclo de vida, de ligação (transição, diz a noção clássica) entre a infância, tempo da primeira

fase do desenvolvimento corporal (físico, emocional, intelectual) e da primeira socialização, de quase total dependência e necessidade de proteção, para a idade adulta, em tese a do ápice do desenvolvimento e da plena cidadania, que diz respeito, principalmente, a se tornar capaz de exercer as dimensões de produção (sustentar a si próprio e a outros), reprodução (gerar e cuidar dos filhos) e participação (nas decisões, deveres e direitos que regulam a sociedade).

Noutra perspectiva, a condição juvenil não pode mais ser somente concebida no âmbito de uma idade biológica, mas sim, dentro de um espaço e de uma cultura própria, nas sociedades atuais. Assim sendo, Melucci (2001, p. 101) ressalta:

Nas sociedades avançadas, a criação de um espaço de vida autônomo pelas classes de idade mais jovens se realiza com a escolarização de massa. É a escola de massa que viabiliza o acesso as funções adultas, prolongando o tempo de não trabalho; ela cria também as condições espaços-temporais para a agregação de uma identidade coletiva definida pela necessidade dos modos de vida e linguagem próprias. O mercado se entrelaça com estas necessidades, alimentando-as, mas também oferecendo seus símbolos e consistência autônoma (ornamentação, música, tempo livre). A condição juvenil é, por excelência, uma fase de passagem e de suspensão, se prolonga, se estabiliza, torna-se condição de massa, não mais ligada a idade biológica.

Nesta proposta de construir uma noção de entendimento da questão juvenil, no contexto escolar, para a compreensão da problemática educativa, não se poderia deixar de passar pelo olhar da juventude, sobre o que pensam e narram sobre si e seu próprio protagonismo. Para tanto, o processo de busca deste material, junto às entidades representativas de movimentos juvenis²⁴, é bastante dificultada, dado sua escassez.

O que se encontra é a participação da juventude, nos diversos acontecimentos políticos e culturais, envolvendo a história do nosso país, a partir da década de 1960, na construção da democracia. Como exemplo: a participação nas reformas na área da educação, da economia, contra a ditadura militar (diretas já)²⁵ e os “caras pintadas”, no impedimento do Presidente Collor de Mello, em 29 de dezembro de 1992.

Por sua vez, encontrei na entidade estudantil União Juventude Socialista (UJS)²⁶ uma reflexão sobre o que representa a sua própria dimensão ontológica, sob o paradigma da condição juvenil que:

²⁴ Entidades organizadas que tratam dos interesses dos estudantes, no âmbito municipal, estadual e nacional: União Metropolitana dos Estudantes Secundaristas de Porto Alegre (UMESPA), União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas (UGES), União da Juventude Socialista (UJS) e União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES).

²⁵ Movimento organizado pela sociedade civil brasileira, em 1984, para eleger, através do voto direto, seu Presidente da República e ver o fim da ditadura militar.

²⁶ Obtive esta fonte quando participei, junto com os estudantes do Grêmio Estudantil da escola, no Congresso da UMESPA, nos dias 21/22 de novembro de 2009 e recebemos uma cartilha desta representação.

Em síntese o termo JUVENTUDE refere-se a um período da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adulto e durante o qual se produzem mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que se realizam em condições diferenciadas, segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero, bem como segundo outras referências objetivas ou subjetivamente relevantes para aqueles que a vivenciam. Somos milhões de jovens que lutamos para garantir um país democrático e livre de preconceitos com a cara do nosso povo (PUCHALSKI, 2007, p. 7).

Após uma breve contextualização sobre o paradigma juvenil, enquanto categoria social e histórica, é oportuno salientar que esta temática vem ganhando espaço na mídia, nas universidades, no poder público e no debate sobre a relação dos jovens com a escola. Neste sentido, concordo, quando Melucci (2001) afirma que, hoje, é imprescindível, em uma dimensão metodológica, a separação entre uma condição social e uma ação coletiva, pois, muitos estudos vêm produzindo questionamentos que subentendem sobre a possibilidade da condição juvenil potencializar, nesse sujeito, ações coletivas antagonistas.

A partir da análise, o autor faz uma inferência sobre em que circunstâncias estão sendo constituídas essas ações antagônicas coletivas, no contexto juvenil. Justifica que a atual conjuntura juvenil produz um desequilíbrio entre a escola e o mercado de trabalho que, logo, vão estabelecer uma precariedade neste sujeito.

Como decorrência, a falta de autonomia econômica, a falta de perspectiva para o futuro, a coerção implícita aos papéis do adulto e o viver à margem social acompanham a condição juvenil nas sociedades complexas, onde o estigma de pertencimento a um lugar social e territorial cria uma fragilidade e um vazio, que se abrem para uma situação ilusória, previsível e geradora de conflitos.

Por outro lado, a condição juvenil vem ganhando espaço, na discussão das políticas públicas voltadas para a educação, ou seja, o que está no centro do debate não são ações verticais que contemplem os estudantes, como agentes passivos da educação, mas sim, propostas que estimulem a reposicionarem-se, diante da vida, como protagonistas juvenis, nesse processo.

Com este olhar, Dayrell (2005) chama a atenção para a perspectiva do protagonismo juvenil, trazendo o jovem como parceiro para pensar em ações que potencializem experiências adquiridas, através de suas vivências. A escola, se quer contribuir para a formação dos estudantes, necessita vê-los como sujeitos que são, como interpretam seu mundo, que ações empregam sobre ele e que sentido dão às suas experiências de vida.

Repensar os jovens como sujeitos na escola implica em outras propostas de currículo, novas práticas pedagógicas e novos questionamentos. Dayrell (2005, p.66), em suas reflexões,

alerta que não existem receitas, mas, aponta que a escola necessita interrogar-se, nos seguintes aspectos:

Como fazer da escola e de nossas práticas educativas um momento pedagógico de humanização? Como fazer da escola um espaço de treino de autonomia enquanto exercício de escolhas responsáveis e solidárias? Como incentivar o protagonismo juvenil, considerando os jovens como interlocutores válidos, capazes de opinar nos projetos que lhe dizem respeito? Como incentivar a dimensão educativa da sociabilidade, fazendo da escola um espaço de encontro, um espaço de relações sociais de qualidade? Como incentivar despertar e incentivar o desejo pelo saber, dialogando com interesses e necessidades dos jovens? Como incentivar diferentes linguagens culturais, possibilitando a expressão autônoma das culturas juvenis?

Por outro lado, Melucci (2001) argumenta que as relações de poder assimétricas que balizam, sob algum aspecto, nossas práticas sociais cotidianas, passam quase que imperceptíveis para os jovens e que essa maneira indireta e impessoal do poder, contida nos sistemas de controle e regulação²⁷, também, deflagra ações conflituosas e antagônicas dos jovens, tornando visíveis, neste embate, as faces do poder.

E é justamente nesta resistência que se abre a possibilidade de ocupar um espaço de autonomia na dinâmica social, mesmo com seu caráter assimétrico de poder, com oportunidade para a ação, para a mobilização e para a mudança da condição juvenil. Arroyo (2007, p.19), também, sinaliza nesta direção, quando busca inspiração para lidar com o que ele chama de mal-estar entre mestre e alunos na escola, revelando:

Atrevo-me a pensar que a luminosidade que precisamos para acompanhar essas infâncias, adolescências e juventudes pode não vir mais de utopias, nem de promessas de futuro. Poderá vir da tensão e do próprio mal-estar vivido nas escolas.

Dentro desta perspectiva, as relações de conflito que a escola do qual faço parte, assim como outras, tem com seus estudantes, configura o que Melucci (2001) alerta: os jovens não são atores de conflito. Ao invés disto, os embates insurgem quando expostos a campos que os instigam e a conjunturas que já não são mais apropriadas para a condição juvenil, onde as mobilizações juvenis funcionam como uma espécie de termômetro da sociedade, revelando suas questões profundas, seus problemas e tensões.

E, nesta corrente, perpassa um dos problemas que nossa escola tem enfrentado, no seu cotidiano, em seus pilares, contidos no seu modelo conservador²⁸, frente à sociedade que tem

²⁷ Podemos considerar estes mecanismos na arquitetura das escolas, nos conjuntos de normas e regras na postura de muitos profissionais, etc..

²⁸ Miguel Arroyo, em seu livro “Imagens Quebradas”, de 2007, retrata bem esta situação: a escola e as teorias que balizaram nosso fazer docente ainda são os mesmos, em muitos anos de sua história, mas, os estudantes já não o são mais.

como característica o dinamismo das mudanças sociais e culturais a todo o momento, onde a cultura juvenil se desloca.

2.3 GRÊMIO ESTUDANTIL: ESPAÇO PARA PROTAGONIZAR

A possibilidade de investir em um espaço que aposta no desenvolvimento da cidadania, da criatividade e das potencialidades dos estudantes, através de situações que propiciem a construção coletiva e solidária, na solução de problemas do cotidiano escolar, abriu uma nova fronteira para a construção de um Grêmios Estudantil.

Com este propósito, e a fim de interferir na realidade passiva²⁹ dos estudantes, no contexto da escola, observo, em dois discursos da Secretaria³⁰ Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), em 2008: Os grêmios estudantis como protagonismo na vida e vida intensificada (MEDEIROS, 2008); assim sendo, a aposta na formação dos Grêmios Estudantis, nas escolas municipais de Porto Alegre/RS, fomenta o desabrochar do protagonismo juvenil para a mobilização de pessoas e o apostar no potencial dos estudantes e nas ações positivas³¹ que podem oferecer, o que se constituiu numa nova proposta de ação, para despertar o interesse no contexto escolar, como espaço público a que estão inseridos.

Ainda na abordagem da Gestão de 2008 da SMED, em relação à ativação dos Grêmios Estudantis, no ensino municipal de Porto Alegre/RS, verifica-se que, no seu entendimento, ambiciona criar condições, além do conhecimento formal, trabalhando com outra perspectiva, que corrobore com a formação dos jovens estudantes e que não seja partidária e, sim, sirva ao bem comum, dentro de uma ótica institucional no movimento dos Grêmios Estudantis (MEDEIROS, 2008).

Esta estrutura de representação juvenil dos estudantes na escola aposta em um caminho, para contribuir na busca de soluções de problemas práticos, na educação básica dentro das escolas, na participação do educando na construção de uma escola pública que possa oferecer alternativas que contribuam para a redução da evasão e do fracasso escolar, já

²⁹ Foi a partir do século XIX, com o surgimento do poder disciplinar, que a sociedade passou a substituir a violência nas suas ações, no processo da disciplinarização dos corpos e mentes dos seus principais sujeitos -os alunos - devido à sua total falta de posições de comando ou de prestígio na sociedade, sendo considerados apenas agentes passivos. Kelin Valeirão: Foucault na educação: ferramentas analíticas para a práxis educacional de hoje. Dissertação de Mestrado da UFPEL em 2009.

³⁰ Estes discursos encontram-se na cartilha de formação de Grêmios Estudantil, elaborados pela SMED/POA e a UMESPA, em 2008.

³¹ Campanhas contra a pichação e a depredação da escola, representação de estudantes, incentivo ao diálogo com professores, combate à violência, entre outras.

que abarca quase a totalidade das crianças dos bairros pobres, as maiores vítimas da violência urbana e da exclusão social.

Com tais desejos e objetivos e com o comprometimento com uma sociedade mais crítica - e não a percebo assim, sem passar por uma educação emancipadora e que ensine a pensar e olhar para a própria realidade, dentro de um entendimento histórico - que me envolvi, como professor responsável pelo projeto de chamamento e de estimulação dos estudantes, para a organização de um GE, em uma escola fundamental do município de Porto Alegre/RS. Para tanto, o projeto de construção desta representação dos estudantes na escola exige a aproximação de uma postura pedagógica facilitadora, ou seja, que possibilite a abertura de fronteiras culturais que foram construídas historicamente e organizadas socialmente por regras e regulamentos, que limitam alguns sujeitos e capacitam outros, dentro de uma ótica de manutenção de um *status quo* social (GIROUX, 1999).

O GE começou a ser implantado no projeto Cidade Escola, na RMPOA, em outubro de 2008. Na minha escola, fui convidado pela coordenação cultural para organizar, junto com os estudantes, um GE, com horário específico. Para tanto, meu primeiro passo foi divulgar e informar, através de cartazes e do contato com os estudantes do 3º ciclo³². E, entre aqueles que tivessem interesse, convidá-los para uma reunião, a fim de esclarecê-los sobre o projeto.

No primeiro encontro, o objetivo foi saber qual o entendimento que tinham sobre GE e sua atuação dentro da escola. Apenas uma estudante sabia o que era um GE; os demais estudantes não tinham conhecimento e muitos associavam ao time do Grêmio Futebol Porto-Alegrense. A partir do que sabiam, comecei a orientá-los sobre esta representação na escola e a questionar se tinham interesse em participar dessa construção; todos ficaram com muitas expectativas e, ao mesmo tempo, inseguros, embora favoráveis a vivenciar a experiência.

Os encontros do GE passaram a acontecer em outubro de 2008, durante uma hora por dia, no turno inverso, de segunda-feira a quinta-feira, após o término das aulas no turno da manhã. Os estudantes almoçavam na escola e, depois, acontecia a reunião do grupo. Para esses encontros, não tínhamos um lugar fixo e ocupávamos alguma sala de aula que não seria usada para o turno da tarde, que corresponde ao 1º ciclo (de 1ª a 4ª, nas escolas seriadas).

Nesta esteira de aprofundamento e de ampliação da cultura do movimento estudantil na escola, tivemos a visita de uma integrante da diretoria da União Municipal dos Estudantes Secundaristas de Porto Alegre (UMESPA), que representa mais de 300 mil estudantes em

³² Estudantes que, na escola ciclada, se aproximam da 6ª, 7ª e 8ª das escolas seriadas.

Porto Alegre/RS. A entidade sintetiza algo como um grande Grêmio Estudantil, que gerencia os demais grêmios nas escolas.

A visita reuniu os estudantes da escola com esta representante. O encontro colocou em contato, jovens com experiências de mundos bem diferentes: de um lado, a identificação com a cultura histórica do movimento estudantil; do outro, pessoas que querem adquirir outra forma de ver, entender e interagir com a realidade que as cerca, nas periferias da cidade de Porto Alegre, contudo, que não deixam de possuir uma cultura própria para lidar com o imaginário social que as desafia.

Neste primeiro diálogo com a representante da UMESPA, ela falou sobre a legalidade do GE e o que ele pode fazer; seus direitos, seus deveres e sua participação nas ações sociais, culturais e esportivas, dentro da escola. Também, destacou o aprendizado e as vivências que essa prática poderia oferecer. A oportunidade para os estudantes vivenciarem o protagonismo juvenil concorda com as ideias de Costa (2004, p. 43), afirmando que:

Ao escolher o jovem como destinatário, optamos por atuar para um segmento estratégico de nossa população, pois ajudar os jovens a se viabilizarem como pessoas, cidadãos e futuros profissionais é contribuir para a ruptura da reprodução intergeracional da pobreza, da ignorância e da brutalidade em nosso país.

O autor, ainda, reforça o seu pensamento, com a afirmação de que os profissionais que trabalham dentro da educação, nas redes públicas, devem ter a consciência de que grande parte da nossa juventude pertence às camadas populares urbanas e, devido à atual condição socioeconômica em que se encontram, são sujeitos substancialmente ameaçados e expostos à exclusão social.

A etapa de construção do GE na escola foi iniciada em outubro, período que coincide com preocupações, como aprovação ou reprovação, férias e festas de final de ano. Mesmo assim, o GE foi convidado a participar do VIII Congresso da UMESPA, no Parque Maurício Sirotsky Sobrinho, em 20 de novembro de 2008. Neste evento, também, aconteceu o primeiro seminário de formação de Grêmios Estudantis, em parceria com a SMED, com o objetivo de incentivar, viabilizar e proporcionar uma formação para os estudantes, na tentativa de orientá-los e estimulá-los para uma vida escolar mais unida e ativa, em ações positivas, como segmento da comunidade escolar.

O congresso contou com a participação de muitas entidades estudantis organizadas³³, onde seus representantes discursaram sobre os problemas políticos na condução da educação em nosso Estado, por parte das autoridades competentes. E, logo após essas falas, foram

³³ UNE, UJS, UBES entre outras.

organizados vários grupos de discussão, envolvendo somente os estudantes; os professores presentes apenas tiveram a incumbência de levá-los ao evento.

A dinâmica do encontro apresentou muitos aspectos positivos, dentre eles, a participação dos estudantes. No entanto, também, observei que a maioria estava alheia ao que fazia ali e reproduzia o mesmo comportamento da sala de aula: conversas paralelas, guerras de papéis e muita desatenção. Este fato foi comentado pelo grupo de professores que foi reunido pelos organizadores, para dar seu parecer sobre o evento.

Os depoimentos convergiram para a falta de esclarecimento prévio de alguns professores aos seus alunos sobre o papel que tinham nesse encontro e o descaso de muitos em se responsabilizar e orientar a conduta dos seus estudantes no congresso. Ao fazer uma análise deste acontecimento, falo a partir de algumas experiências de que participei, fora da escola, com nossos estudantes e com outras escolas, seus estudantes e professores.

Algumas hipóteses podem ser levantadas, diante da cultura que impera, em muitas das escolas da nossa Rede Municipal, como a falta de credibilidade em nossos estudantes devido à sua desorganização, quando saem da escola. Muitos professores, nestas atividades, simplesmente pagam turnos ou fazem banco de horas para folgas futuras, alheios ao engajamento em busca de alternativas para oferecer novas opções de crescimento aos estudantes:

Quando as formas de sociabilidade fora da escola deixam tanto a desejar, criar um clima de convívio nas escolas se torna um dever da gestão e da docência. Planejar e tratar pedagogicamente a construção de um tecido de relações e de convívios se torna dever de ofício (ARROYO, 2007, p. 27).

Em nossa escola, já conseguimos alguns avanços; um deles está associado com a postura da equipe diretiva da escola, em levar o nome da escola, quando estudantes saem para representá-la. Neste ponto, nossa escola é categórica, quando atenta sobre a responsabilidade dos professores em preparar os estudantes sobre o contexto em que estarão interagindo, fora da escola. Também, não se esquece de tecer elogios aos estudantes, em virtude da boa participação no evento a que foram partícipes.

Em 2009, o GE da escola, embora ainda insipiente, deu continuidade ao processo de construção de sua identidade, com o trabalho de divulgação e de sedução de todos os segmentos da escola, principalmente, os estudantes do 2º e 3º ciclos. Para tanto, no mês de abril de 2009, os estudantes que estavam à frente do GE, juntamente comigo, começaram a entrar nas salas de aula das turmas de B30, C10, C20 e C30 (respectivamente 5ª, 6ª, 7ª e 8ª

série na educação seriada, sendo que, B30 corresponde ao 2º ciclo e C10, C20 e C30, ao 3º ciclo) para falar sobre o GE e sua função.

A experiência de falar aos colegas causou muita inquietação, medo, vergonha, timidez e ansiedade nos estudantes; de minha parte, procurei, a todo o momento, encorajá-los e acalmá-los, pois, por experiência própria, em minha caminhada como estudante e docente, já me senti assim, por diversas vezes e, com certeza, surgirão outros momentos em que essas sensações atuarão em mim, na relação com o outro.

Antes da entrada nas turmas, conversamos sobre o que seria falado e quemalaria sobre determinado assunto. Também, auxiliiei em determinados momentos, quando o silêncio se fazia prolongado. Os representantes do GE mencionaram sobre campeonatos que poderiam realizar, gincanas, passeios, mas, o que chamou bastante a atenção dos demais ouvintes foi a carteirinha estudantil, que propiciaria a meia entrada em vários eventos.

Também, um comentário causou surpresa, por parte dos professores, em duas turmas que entramos: duas estudantes do Grêmio Estudantil falaram que era chato vir à escola e só ficar na sala de aula copiando textos e mais textos, e que o GE movimentaria mais a escola. Esta postura de alguns professores para ocupar os estudantes, dentro da sala de aula, pode ser exemplificado neste fragmento, registrado em meu diário de campo, que representa um momento de crítica dos alunos: *“Ficamos ansiosos e com expectativas nas aulas, mas aí falta motivação e inovações nas aulas, muitos professores chegam na aula e mandam copiar os capítulos dos livros e responder os questionários”* (Estudante Mirna, diário de campo em 29/10/2010).

Quando nos encaminhamos para outra turma, após sairmos da sala, conversei com os estudantes e disse que não era um bom momento para tocarmos nesse assunto, devido ao fato de que estávamos começando e tínhamos tantas coisas para tratar; precisávamos, neste momento, ter os professores ao nosso lado e que aquele assunto era bastante emblemático, dentro da nossa atual conjuntura educacional.

Neste ponto, Arroyo (2007, p.11) relata que “Será difícil encontrar-nos a nós mesmos nas metáforas da pedagogia e da docência quando os alunos nela não se encontram mais”. A situação narrada, em que o GE propicia espaços para discussões, se aproxima com o pensamento de Abramo (2005, p. 44), que descreve:

[...] tal debate pode tomar mais concretude justamente porque os jovens dos setores mais desfavorecidos podem, agora, se pronunciar a respeito de sua experiência como jovens e expressar aquilo que lhes faz falta, que desejam e almejam para viver de forma digna e satisfatória sua juventude, em vez de verem apenas o registro da negação de tal identidade.

O quadro favorável que se apresentou para a exposição de ideias, de pensamentos e de propostas que contemplem a sua categoria, contou com outra oportunidade, na pré-conferência nas dez microrregiões dos conselhos tutelares de Porto Alegre. O encontro visou à implementação de políticas públicas e plano decenal para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sediada na escola M. E. F. C. M., na qual estudantes do GE se fizeram representar.

O encontro ocorreu em junho de 2009 e contou com a participação do poder público municipal, da sociedade civil organizada e dos estudantes de escolas municipais, objetivando o protagonismo juvenil, na formulação de políticas públicas e no seu controle e na construção de sua cidadania.

A pré-conferência foi dinamizada, primeiramente, com os esclarecimentos das autoridades presentes, como Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) sobre as demandas que seriam elaboradas pelos estudantes e sua importância. Também, seriam escolhidos, entre os estudantes e por eles mesmos, os delegados que os representariam, em âmbito nacional.

A participação dos estudantes da escola foi muito importante, contribuindo como sujeitos na realidade que os cerca e no fortalecimento de suas percepções acerca do seu protagonismo, na construção social da sua própria condição juvenil. O GE continuou a promover encontros, a aumentar o seu número de participantes e, também, a ter desistências, causadas pela convergência de horário com outras atividades, como escolinhas de futebol ou outras promoções, oferecidas na comunidade, ou ainda, por sua não identificação com a representação estudantil.

No mês de maio, os estudantes da escola, através do GE, foram convidados pela UMESPA a participarem do projeto Cine Clube, uma iniciativa desta entidade, que consistiu em rodar filmes nacionais que mostravam a trajetória histórica do Brasil, intitulado “De Getúlio a Lula”, no Teatro Glênio Perez, localizado na Câmara Municipal de Vereadores.

Na ocasião, tivemos a oportunidade de assistir ao filme “O Grande Momento”, com direção de Roberto Santos, de 1958, no dia 6 de junho de 2009, com transporte e alimentação oferecidos gratuitamente pela UMESPA.. Neste projeto, os estudantes assistiram ao filme e, depois, participaram de um debate com outros colegas de ensino médio e fundamental e, também, com integrantes do curso de Turismo, oferecido pela UMESPA, que tinham como tarefa obrigatória assistir às películas e contribuir no debate.

A oportunidade dada aos estudantes da escola para vivenciarem tal experiência foi muito instigante, pois, a maneira como eles reagiram ao filme, em preto e branco,

antiguíssimo e - como muitos dizem, parado- me causara preocupação sobre quanto tempo eles teriam paciência para manter a atenção e o silêncio e não atrapalhar o clima, dentro da sala. Embora eu tenha orientado sobre o objetivo do projeto e os tipos de filmes, a cultura cinematográfica que eles vivenciam é muito diferente da proposta do Cine Clube. Contudo, os presentes surpreenderam a todos os adultos, presidentes de entidades estudantis, integrantes do curso de Turismo e eu, como único professor.

O filme transcorreu de forma tranquila e, após, o intervalo, voltamos para o debate, iniciado com a fala de um dos precursores desta iniciativa em São Paulo/SP, que se espalhou por outros Estados. Ele procurou contextualizar o filme e elogiar a iniciativa da UMESPA; por outro lado, uma integrante do curso de Turismo pediu a palavra e colocou que tinha dúvidas se os estudantes estavam entendendo o que estava sendo falado ali e se estavam preparados para isso.

Neste momento, um estudante pediu a palavra e se manifestou, mostrando senso crítico sobre o filme e sobre o contexto social que, nós, adultos, estamos vivendo e as influências que a mídia tem causado nas pessoas. Após esta fala, outros jovens foram se manifestando e dando sua opinião. Os integrantes do GE apenas se detiveram em observar os depoimentos, deixando para a volta, dentro do ônibus, o debate sobre tudo o que aconteceu no evento, quando se sentiram inseguros e com medo de falar.

Neste ponto, concordo com McLaren (1997, p. 255, grifo do autor), quando afirma que a subjetividade dos estudantes é construída, contestada e exteriorizada no encontro com a linguagem, cultura e história e “O esforço é no sentido *da história deles, sua linguagem e sua cultura*, e as implicações pedagógicas são tais que, ou é dado aos alunos acesso ao discurso crítico, ou eles são condicionados a aceitar o familiar como inevitável.”

Acredito que os outros estudantes, mais estimulados a opinarem, contribuíram como exemplo para os demais jovens, mostrando condições de construir argumentações acerca do que vivenciam e o que pensam sobre isto, possibilitando uma aproximação dos seus interesses com a escola. Neste sentido, o pensamento de Brasil (2007, p. 12) mostra que:

Por fim, acreditam na importância do protagonismo das pessoas ao enfrentar os conflitos em suas vidas e entendem que tal processo deve focar não apenas emoções, intenções e crenças dos participantes, mas também domínios simbólicos, narrativos e dialógicos como meio pelo qual se constroem e transformam significados e práticas, permitindo o aparecimento de identidades, mundos sociais e novas formas de relações.

Dentro desse contexto e, no meu envolvimento com os estudantes na articulação e no desenvolvimento de atividades estudantis que promovam o protagonismo juvenil e a

construção da convivência democrática, os integrantes do GE vêm construindo diversos questionamentos e discussões no grupo.

Outra situação que os estudantes narraram nos encontros do GE diz respeito à gravidez precoce de algumas colegas e à questão do *crack*, que tem crescido extremamente, junto ao público jovem. A gravidez precoce, também, foi abordada pelos estudantes, propondo: por que o GE não faz uma campanha para as alunas não engravidarem? Outros estudantes argumentavam: deveríamos fazer uma campanha contra o *crack* dentro da escola.

O comentário sobre a campanha do *crack* gerou uma preocupação no grupo, no sentido de não colocar a escola em uma situação de enfrentamento com possíveis segmentos, presentes em torno da escola. Optaram, então, por uma campanha contra as drogas em geral.

Os temas problematizados pelos estudantes mostraram seus interesses pelas questões desafiadoras que afetam a sociedade atual. No sentido de aprofundar e construir conhecimentos, a partir de uma prática reflexiva e crítica, os argumentos de Freire (2001, p. 46) dizem que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é proporcionar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador [...].

Dentre outras participações dos estudantes como protagonistas, no interior da escola, foi observada a organização da Festa Junina, juntamente com a Equipe Diretiva (ED) da escola, no mês de junho de 2009. A aproximação entre estudantes e ED foi concretizada pela motivação em oferecer outras atividades, diferentes daquelas que aconteceram nas últimas realizações do evento.

A partir do primeiro contato, foi solicitado pela ED um projeto de atividades propostas pelo GE, o qual os estudantes, em conjunto, elaboraram e se reuniram com a Coordenação Pedagógica, para, juntos, combinarem os detalhes e as funções que cada um teria na festa. Avaliei que a Festa Junina foi realizada de forma exitosa, pelos três segmentos (professores, funcionários e ED) da escola. A iniciativa e a participação dos estudantes foram elogiadas pelos docentes, funcionários e demais estudantes. Analisamos que, dessa forma, caminhamos de encontro ao objetivo geral do projeto, escrito em conjuntos com os estudantes: “Estabelecer ações coletivas entre o GE e a ED da escola para a elaboração de uma festa junina” (GRÊMIO ESTUDANTIL ESCOLA VICTOR ISSLER, 2009).

Nas falas dos estudantes, foi possível observar que uma das principais preocupações deste coletivo é com o ensino de qualidade e que fazem parte deste processo, quando citam

suas ações e as de colegas, nesta construção. Nesse sentido, penso que o GE possibilitou um espaço de construção de diálogos e de protagonismo juvenil, contribuindo para a formação de propostas e de ações para a melhoria das relações entre a comunidade escolar e, do mesmo modo, no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, é possível pensar que este espaço está se constituindo como local onde os estudantes podem participar mais ativamente na formação de sua cidadania e expor suas preocupações e expectativas, com relação ao processo educativo. Dentro do contexto exposto, os estudantes, ainda, precisavam consumir todo o seu empenho e envolvimento com a construção de uma cultura escolar, que dispusesse de um GE legalizado e atuante, em um plebiscito, conforme lei nº 7398, de 04 de novembro de 1985, que fala sobre a organização de entidades representativas de estudantes do ensino médio e fundamental.

A referida lei, sancionada pelo Presidente da República da época, José Sarney, assegura aos estudantes do ensino médio e fundamental a organização de representações estudantis autônomas, com finalidades educacionais, culturais, esportivas e sociais. Para tanto, existe a necessidade de se elaborar um estatuto e de sua aprovação, por assembleia geral do corpo discente³⁴ e da escolha dos representantes do GE, através do voto direto e secreto dos estudantes.

Os estudantes que, até aqui, estavam provisoriamente representando o GE, elaboraram, junto comigo, a partir de outros modelos, o estatuto para a nossa escola, aprovado pela assembleia geral. Também, redigiu-se o edital, que abriu a outros estudantes a possibilidade de formarem chapas, para disputarem a preferência coletiva. No decorrer do processo, o edital foi lançado no dia 17 de outubro de 2009, nos murais da escola, um mês antes das eleições, conforme estatuto vigente. Após a abertura para a candidatura de outras chapas, começaram as campanhas políticas de afirmação, junto à comunidade estudantil da escola, lembrando toda a caminhada e as atividades que fizeram, em prol dos estudantes. Ao mesmo tempo, sentiram-se inseguros, quando outra chapa se lançou para o pleito.

As eleições para o GE ficaram entre a chapa I - representada pelos que se engajaram, desde o início de sua construção - e a chapa II, que se constituiu ao final de todo o processo, deixando as opiniões divididas, se o seu lançamento na disputa envolvia questões de rivalidades pessoais, dentro da escola, contra a presidenta da chapa I, ou se suas aspirações somente buscavam representar os estudantes, com suas ideias. Entre as propagandas elaboradas pelas chapas, em seus cartazes pela escola, verificou-se uma disputa sadia e

³⁴ Esta assembleia é constituída pelos dois representantes de cada turma, escolhidos por votação da turma. Estas turmas correspondem a todas as 6ª, 7ª e 8ª correspondentes a c10, c20 e c30 em nossa escola ciclada.

respeitosa: *“Faça a escolha certa, a chapa I é a correta”* ou *“Para melhorar a escola, vote na chapa II”* (Diário de campo, em 23/10/2009).

No decorrer dos dias que se encaminharam até as eleições, os representantes da chapa I estavam cada vez mais ansiosos; procurei me distanciar, neste momento, o mais que pude, para não influenciar na escolha dos demais estudantes, pois, acreditei que os integrantes da chapa I já tinham demonstrado o seu amadurecimento, ao longo do tempo, em suas ações. Mas, não posso negar que estava muito orgulhoso e satisfeito com os rumos que as coisas tomaram, culminando com o debate, organizado entre as duas chapas, na área coberta da escola, no dia 12 de novembro de 2009, no último período da manhã, de uma quinta-feira - dia em que o horário é reduzido para a realização da reunião pedagógica semanal dos professores.

Representou um dia inédito, que ficou guardado na memória democrática da escola: todos os estudantes da manhã, muitos professores e funcionários foram para as arquibancadas da escola, localizadas em um ponto mais elevado que o piso da área coberta, onde ficaram as duas concorrentes à presidência do GE e seus respectivos vices, juntamente com a coordenadora cultural, que serviu de mediadora do debate.

Fiquei ao longe, observando aquele momento, quando a diretora da escola falou, emocionada, sobre sua importância: *“Tão poucas vezes é possível tê-los, assim, reunidos e dispostos a ouvir”* (Diário de campo, em 12/11/2009). Após as candidatas apresentarem suas propostas, abriu-se espaço para perguntas, sendo a primeira participação de uma estudante, que questionou: *“O que representava o Grêmio Estudantil para elas?”*. A representante da chapa I respondeu que *“era uma conquista, uma vitória, um direito adquirido pelos estudantes”*.

A representante da chapa II explicitou que era *“uma união dos alunos e não uma chapa”*. A segunda pergunta foi feita por uma professora: *“como ficaria o Grêmio Estudantil se as candidatas à presidência iriam sair, no final do ano, da escola?”* A chapa I respondeu que *“outros alunos estavam sendo preparados para dar continuidade ao trabalho até aqui realizado. A chapa II afirmou que “a vice-presidenta iria continuar, pois estava no penúltimo ano da escola”* (Diário de campo, em 12/11/2009).

O momento até aqui narrado foi, acima de tudo, uma oportunidade de diálogo, de livre expressão e de democracia protagonizada pelos estudantes; para que possibilidades como estas sejam viabilizadas na escola, é necessário oferecer espaços para vivências que Costa (2000, p. 4) acredita serem importantes, para a formação do educando:

Por isso, é essencial que os alunos tenham voz (e vez) na escola, através da concepção e elaboração de projetos curriculares, da organização das atividades que levem a reflexão e busca de soluções de forma coletiva e compartilhada. A escola precisa não somente recuperar o significado do seu currículo para os alunos, mas suas formas de relacionamento, valorizando a criatividade e a ousadia que os jovens possuem.

No dia 17 de novembro de 2009, ocorreu a eleição do GE: dois representantes da assembleia escolar e a coordenadora cultural passaram nas salas de aula com a urna, para que os estudantes depositassem seu voto; algumas vezes; acompanhei a urna, junto com os dois estudantes e pude perceber a satisfação de participar da votação, por parte dos estudantes. A eleição ocorreu tranquilamente, também, durante à tarde, pois, as professoras haviam trabalhado o tema na escola e pediram que as crianças participassem, a partir das turmas de A30 (correspondente à 3ª série do ensino ciclado). O encerramento ocorreu às vinte horas, com a participação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A apuração dos votos foi feita logo após o término da eleição; representantes das duas chapas acompanharam a coordenadora cultural e uma representante da UMESPA na contagem dos votos, que definiram o seguinte resultado: chapa I recebeu 654 votos; chapa II obteve 177 votos; votos nulos, 13 e votos em branco, 25. Logo após a divulgação dos resultados, a presidenta eleita cumprimentou a sua oponente na eleição e, depois, extravasou sua alegria, com o restante dos integrantes de sua chapa.

O GE, depois de empossado legalmente, teve como últimos compromissos oficiais, em 2009, a participação no congresso de estudantes da UMESPA, para a eleição de sua nova diretoria, contando com a participação de mais de duzentos estudantes representando, sessenta e três escolas de Porto Alegre, no dia 20 de novembro.

Também, nos dias 21 e 22 de novembro, o grupo participou do Congresso da União Gaúcha de Estudantes Secundaristas (UGES), realizado em concomitância com o Congresso da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), no município litorâneo de Tramandaí/RS, o que deixou os estudantes com enorme expectativa, pois, seria algo novo e poucos, dentre eles, têm a oportunidade de visitar uma praia, dentro de suas condições socioeconômicas.

Para consolidar a participação dos estudantes do GE, foi realizada uma reunião com representantes da UMESPA, direção da escola, estudantes que foram no congresso, seus pais e eu. Os pais se mostraram muito preocupados, já que tinham receio de deixar seus filhos sob a responsabilidade de outros jovens com um pouco mais de idade. Então, comuniquei aos pais que acompanharia os estudantes em todo o congresso e que tudo sairia bem.

No entanto, após o congresso da UMESPA, no dia 20 de novembro, quando os estudantes viajariam para Tramandaí/RS, um temporal causou muitos estragos naquela cidade, inclusive, no alojamento em que os estudantes ficariam. A solução encontrada pela comissão organizadora foi levar os estudantes para a Escola Estadual de Porto Alegre Paula Soares, próximo ao Palácio Piratini. Os estudantes da escola ficaram um pouco frustrados, mas, passaram dois dias envolvidos com estudantes de outras escolas do Estado e do Brasil.

Discutiram sobre os rumos da educação, sua situação, a violência que a atinge, as escolas públicas da periferia, o esporte na escola, o meio ambiente, o mercado de trabalho para os jovens e sobre a verba do pré-sal - que almejavam ser destinada à educação - e o que os estudantes, como entidade organizada, vêm realizando para contribuir com a melhoria da nossa sociedade. Nesse sentido, este evento proporcionou o contato com assuntos atuais e pertinentes às suas vivências que, ditas por seus pares, pôde suscitar o que Kunz (1994, p. 30) chama a atenção como pedagogia emancipatória:

O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica.

No dia 20 de novembro, ocorreram, na parte da tarde, vários fóruns de discussão entre os estudantes; transitei entre as salas onde estavam acontecendo e me detive em um debate crítico acerca da insatisfação sobre esporte e Educação Física na escola, em que observei várias falas e socializo três fragmentos:

“1) Na escola, temos vôlei, basquete, futebol e handebol, são os esportes mais conhecidos do mundo; basquete precisa ser alto, vôlei também e o futebol é produto de exportação do Brasil. O esporte tem mostrado muita violência, porque não se oferece outras alternativas na escola, xadrez, dama etc. 2) Incentivar o esporte na escola, seja nas comunidades carentes, ou não. Pois, se descobriu (sic) vários talentos, como Daiane do Santos na escola. 3) Se vocês não estão satisfeitos com a educação física na escola, colaborem com o professor que está desmotivado pelo que recebe” (Diário de campo, em 20/11/2009).

O GE continuou seu caminho em 2010, envolvendo outros estudantes a participarem desta representação, realizando muitas atividades dentro da escola, como a campanha contra a pichação e da depredação na escola, chegando a promover uma pesquisa de opinião, entre os estudantes, sobre o tema. Um passeio a um parque de diversões, também, ocorreu, no final de 2010, com recursos gerados com a venda de lanches feitos pelos estudantes e autorizada pelo

conselho escolar, num momento ímpar de diversão, para cerca de trinta estudantes do GE e outros que participaram.

Para o fechamento do ano em questão, uma nova votação aconteceu, no dia 17 de dezembro de 2010, com a reeleição dos componentes da chapa I que permaneceram na escola e com o ingresso de novos. Para o ano de 2011, encontra-se em pleno movimento na escola, não mais como um projeto, mas, como uma realidade atuante, que, agora, faz parte da cultura da escola.

2.4 RÁDIO ESCOLAR: ALUNOS EM REDE

Como revelado anteriormente, fui convidado, em 2009, pela coordenação cultural da escola para ser o professor responsável por continuar o projeto da RE, que já havia contado com algumas experiências, no ano anterior. Esse projeto consiste em organizar, junto com os estudantes, a construção de um espaço de atuação de uma rádio-poste³⁵, possibilitando acesso às novas tecnologias de comunicação, que, além da inclusão digital, procura articular os estudantes com o processo educativo em rede.

O projeto entre GE, RE e EF, proposto aos estudantes, também, busca outras formas de interações comunicativas, que estimulem questionamentos e respostas da cultura juvenil, com um alcance mais abrangente, fomentando a produção de mensagens educativas, a diversidade musical, a diversidade cultural, além de galeria de fotos, de áudios e de vídeos, a comunicação na escola e outras produções, que motivem a criatividade e possibilitem outros vínculos, além do compulsório.

Outra proposta prevê a interdisciplinaridade e, para tanto, é preciso estar conectado com professores das mais diversas áreas, estudantes e docentes de outras escolas, visando, dentro do possível, aumentar o círculo das relações comunicativas com outros cenários.

O convite feito pela coordenação cultural me deixou apreensivo e curioso sobre o projeto e suas possibilidades de interagir com os estudantes, na construção deste espaço de aprendizagens e de convivência social e cultural. Os primeiros passos, para dar início ao desenvolvimento do projeto, consistiram no esclarecimento sobre o mesmo e quais as ferramentas operacionais, para colocar em prática a RE.

Estas questões, num primeiro momento, foram esclarecidas, com a vinda do professor que começou a construção deste projeto em outra escola, a partir de 2004. O encontro com o

³⁵ Refere-se, tecnicamente, à transmissão de programação de rádio-comunicação, através de caixas de som ou de alto-falante com fio. As caixas podem - ou não - estar penduradas em poste (daí o nome), ou na parede, ou mesmo, no chão.

professor que, hoje, desenvolve a RE na SMEPOA, fez parte da implantação/formação para rádio em algumas escolas do município da região leste de Porto Alegre, onde se localiza a escola da qual faço parte.

Neste primeiro encontro, recebi as orientações iniciais sobre as ferramentas digitais que seriam utilizadas na operacionalização das atividades a serem desenvolvidas com os estudantes. Mas, antes disso, o professor apresentou sua trajetória, para dar corpo a esse trabalho, como também, sua formação como radialista e os primeiros passos para implantar a RE e alguns frutos desse trabalho.

No prosseguimento do encontro, relatou que uma de suas alunas, que iniciou a caminhada da rádio na escola, hoje, tem um programa de música na Internet, o que lhe causou surpresa, pois, já havia se formado e saído da escola e já não havia mais contato, quando recebeu uma mensagem, através de um *e-mail*, assim escrito:

“Oie professor, não sei c (sic) lembra de mim, mas fui pesquisar na internet sobre a rádio djtalD+ e encontrei vc (sic). Sou a J... lembra q fundamos a idéia (sic) da rádio na minha turma, fizemos alguns eventos na época, até o cursinho pra radialista, só que depois me formei e nunca mais nos falamos. Sempre acreditei no seu grande potencial e sabia q (sic) a rádio iria longe. Mto (sic) bacana o projeto no my space. Eu to (sic) produzindo um programa (...) modéstia o programa e um sucesso. Da uma conferidinha na nossa página na internet, que eu tmb (sic) edito e foi eu que criei. Programavcpontonet.blogspot.com qq (sic) hora do uma passada no colégio para trocarmos umas idéias (sic), que tal??? Parabéns pelo trabalho!!!!!!!!!!!!!! Bjãoooo (sic) e isso aí...sucesso pra nós!” (PORTO ALEGRE, 2009, p. 4, grifo do autor).

O professor me relatou que, a partir deste contato, ambos começaram a se comunicar e a trocar informações. Agendou a ida desta aluna à sua antiga escola, para falar aos estudantes de lá sobre o seu trabalho e contar suas experiências e sua trajetória, que começou com a RE. A satisfação do professor em comungar comigo o caminho que trilhou esta estudante, me fez imaginar nossos estudantes da periferia de Porto Alegre, que vivenciam muitas dificuldades: a pobreza, as moradias precárias, as dificuldades de aprendizagem, as famílias desestruturadas, a violência urbana e a falta de perspectiva.

As intempéries e os desafios sociais mencionados permeiam o cotidiano escolar da maioria dos estudantes da RMEPOA, no seu dia a dia e, segundo Antunes (2009, p. 15):

As condições de adversidade ou fatores de risco que enfrentam são duras e extremas. À alimentação insatisfatória somam-se os riscos persistentes da violência, abuso sexual, perda de amigo, da carência no vestir e no morar, da segregação e desrespeito, do desemprego e de inúmeras doenças, mas, a despeito de tudo isso, não apenas sobrevivem, mas ainda conseguem se organizar, construir momentos autênticos de alegria e fazer para seu horizonte de vida projetos e planos.

Com essa possibilidade de oferecer aos estudantes, através do projeto, diferentes perspectivas para ampliar seus conhecimentos e vivências, fui divulgando a ideia nos murais da escola e conversando com os estudantes, à procura de interessados. Os primeiros participantes da RE foram alguns que já tinham tido alguma experiência, do ano anterior; compareceram, ainda, outros, que não tinham nenhuma vivência, porém, que demonstraram curiosidade e ansiedade em começar as atividades.

Conversei sobre os dias em que nos encontraríamos e sobre a oficina que teríamos com o professor responsável pelo projeto na SMEDPOA. Os encontros começaram acontecer, também, no turno inverso, como o GE, sendo que, agora, com dias estipulados: na segunda-feira, o GE e na quarta-feira, a RE, no horário das 13h30min às 18h, já com uma sala fixa, onde acontecem alguns projetos do Cidade Escola³⁶.

Antes da oficina, junto com os estudantes, argumentei sobre o projeto e sobre quais as atividades e objetivos que eles desenvolveriam, no decorrer do ano, cabendo a mim a função de orientador e, ao grupo, a construção da identidade da rádio na escola. Assim sendo, nesse tipo de convívio social que é estabelecido pelo grupo, as relações sociais precisam ser simétricas, descartando alguém que determine tudo o que deve ser feito, para que outros obedeçam; as estratégias devem ser elaboradas pelo grupo, tendo em vista o que os une no projeto, bem como os objetivos que desejam alcançar.

O primeiro exercício que realizamos foi conhecer nossa principal ferramenta de trabalho na rádio, o *audacity* - um *software* livre, de edição digital de áudio, que permite gravar a fala em um computador, com auxílio de um microfone, adaptar músicas de fundo com formato mp3, junto com a fala e corrigi-la, quando achar necessário, recortar, colar, alterar velocidade do som e muitos outros recursos. Com esta ferramenta digital, que só necessita de um computador, microfone e caixas de som, podemos realizar entrevistas, editar programas musicais, vinhetas,³⁷ mensagens, etc..

Como dito anteriormente, foi agendada uma oficina com os estudantes da rádio e o professor da SMEDPOA, responsável pelo projeto. Ocorrida no dia 16 de abril de 2009, contou com a participação de doze estudantes. No primeiro momento, eles ouviram o professor falar sobre o contexto da rádio e sua inserção em outras escolas, aprenderam sobre a linguagem de rádio: assinatura, vinheta, locução, microfonia, regras de comunicação em rádio, rádio-poste e rádio-escola.

³⁶ Atividades extraclasse que acontecem na escola, na forma de projetos como: Grêmios Estudantis, Rádio-Escola, Capoeira, Banda, Dança e Robótica.

³⁷ Vinheta é uma mensagem em tempo curto. Caracteriza-se pela liberdade poética de brincar com palavras e sons. A vinheta é composta por forte ludicidade.

No segundo momento da oficina, deixaram de ser coadjuvantes e começaram realizar pequenos ensaios no *audacity*: com auxílio do professor, ensaiaram algumas vinhetas, ao microfone, apesar da inibição inicial. Também o professor da SMEDPOA falou sobre o nome pensado para a rádio, junto com os estudantes que iniciaram o projeto: Rádio Djtal D+ juntamente com o nome da nossa escola, ou seja, Dádio Djtal D+ da escola (nome da escola), mas, não descartou a possibilidade de criarmos nosso próprio nome.

A primeira mensagem que os estudantes produziram, para rodar no recreio da escola, foi realizada pelas meninas do grupo, que representavam a maioria no projeto; elas gravaram falas sobre dicas de beleza com segurança, no caderno de atividades da Rádio Djtal D+, do dia 22 de abril de 2009, parte de uma delas³⁸ dizia assim: “[...] *Nos dias de muita umidade o cabelo frisa, por isso, jamais use chapinha nestes dias, dica de beleza com segurança, procure não usar chapinha ou secador no banheiro, pois, os riscos de choque são imensos [...]*” (DJTAL D+, 2009).

Estas informações contidas na mensagem das estudantes foram fruto de um diálogo com a professora de Ciências, em uma de suas aulas, quando conversaram sobre os cuidados que são usados por algumas pessoas com sua estética e o uso de acessórios que nelas são empregados. Além desta mensagem, tiveram outras sobre dicas de beleza, nesta interação com a professora de Ciências.

O grupo também elaborou mensagens que expressavam a luta por direitos e a união como meio para uma convivência mais harmônica. A esse respeito, foi possível observar o desejo dos estudantes em contribuir com soluções para os problemas que a escola enfrenta, como: indisciplina, desinteresse, violência, aulas pouco atrativas, falta de professores, etc..

De acordo com o Caderno de Atividades da Rádio Djtal D+, do dia 15 de maio de 2009, as questões ficam mais claras na visibilidade do contexto de outras mensagens, gravadas para a rádio (DJTAL D+, 2009):

- ✓ *Na luta por direitos, todos juntos venceremos.*
- ✓ *Escola Argonautas³⁹, ajudando a aprender, para juntos conviver (sic).*
- ✓ *Se você lutar, a igualdade reinará. Não entre nessa de violência, a escola Argonauta é boa convivência.*

Neste primeiro exercício dos estudantes com a rádio, foi possível observar alguns elementos que precisam estar inseridos nessa prática: a criatividade, o trabalho em grupo, a

³⁸ Não citei toda a mensagem, para preservar os nomes das autoras que estavam no texto.

³⁹ Nome fictício da escola, para mantê-la no anonimato.

escrita, a leitura, a desinibição e o trabalho interdisciplinar. Nesse sentido, essa coletividade que se cria “[...] expressa o protagonismo do sujeito na plúriautoria, valendo-se de mediações lingüísticas e semióticas, portanto diferenciadas social e historicamente” (GOMEZ, 2004, p. 41).

As produções realizadas pelos estudantes possibilitam o exercício da convivência de múltiplos egos; do sentido que dão à cultura escolar, de acordo com modo de ser e de expressar de cada indivíduo; suas relações sociais, dentro e fora da escola e a história de vida de cada um. Em maio, os estudantes também produziram um CD de músicas e vinhetas para rodar no recreio da escola e em outras escolas que fazem parte do projeto. Também, foi criado um *blog*, para cada rádio postar os trabalhos realizados pelos estudantes e partilhar, em rede, suas criações, daí o nome - Alunos em Rede. A perspectiva de aprendizagem que se estabelece, nesse tipo de trabalho, pode ser denominada alfabetização digital:

Esse saber está estreitamente ligado ao que hoje é chamado de alfabetização digital. Essa alfabetização consiste em lidar, na esfera digital, com saberes básicos/específicos e também com novos saberes de informática, saberes inéditos, mas viáveis, se considerarmos que a alfabetização é um processo inacabado da pessoa e de seu grupo que, por meio da educação, aprende, produz e circula a leitura e escrita em outros espaços culturais além dos convencionais (GOMEZ, 2004, p. 43).

Compartilhando desse pensamento sobre a importância das novas tecnologias que o aporte informatizado pode oferecer:

É necessário que o jovem estudante aprenda a falar, ler, escrever, contar. Precisa também contato com novas tecnologias, com as novas linguagens. Familiaridade com o computador, com o correio eletrônico, com a Internet são inadiáveis. Hoje é preciso digitar e navegar tanto quanto ler, escrever e contar (XAVIER, 2004, p. 17-18).

É importante lembrar que os estudantes que se engajaram no projeto, levaram para preencher, em casa, com os responsáveis, uma ficha de participação, que esclarecia sobre os horários dos encontros e pedia autorização para veicular falas e imagens dos estudantes, em redes informatizadas, como também, para participarem de eventos.

A atuação em eventos foi algo muito importante, para os envolvidos com a RE, pois, tais práticas possibilitaram o contato e o envolvimento com pessoas de outras cidades, Estados e de fora do país - oportunidades que não são muito comuns para jovens das escolas da periferia da cidade de Porto Alegre/RS - como a participação em Bento Gonçalves/RS, do Encontro de Educação e Novas Tecnologias para um mundo melhor (WWCCE), no dia 29 de julho de 2009.

Neste evento, cinco alunos da nossa escola tiveram a oportunidade de conhecer pessoas de vários países, entrevistá-las, saber um pouco sobre seus locais de origem e seu

envolvimento com a educação. Uma das entrevistas que me chamou a atenção foi na seção “A galera faz as perguntas”, onde um integrante de uma tribo Guarani foi entrevistado por uma de nossas alunas e falou sobre o projeto Jaibá, da UFRGS, que instrumentaliza indígenas a lidar com máquinas fotográficas, filmadoras e computadores, para que possam mostrar, para outros contextos sociais, a cultura guarani, antes e depois, por seus próprios membros.

Tal aproximação, como tantas outras que ocorreram, talvez, tenha possibilitado outro olhar dos estudantes para com os índios guaranis, diferente daquela a que estamos acostumados nas escolas, dos colonizadores e colonizados. Além disso, conheceram um pouco da serra gaúcha, seus encantos, sua cultura vinícola e o contraste social para com a realidade que vivenciam.

A RE participou de muitos outros eventos, como o Simpósio Internacional de Governança Democrática em Cidades, organizada pela Prefeitura de Porto Alegre (PMPOA), no centro de eventos da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), nos dias 25 e 26 de novembro de 2009, abordando iniciativas inovadoras de governanças democráticas em cidades, com a participação de prefeitos, de gestores públicos, de vereadores, da sociedade civil e da iniciativa privada.

Nesta ocasião, os estudantes da RE presentes entrevistaram pessoas da PMPOA responsáveis pela coleta do lixo e pela organização das demandas de reciclagem em Porto Alegre/RS. Tal curiosidade estava vinculada à importância do lixo para suas comunidades, junto aos catadores, bem como a própria situação do lixo jogado nas ruas, pelas quais transitamos, no derredor da escola.

Em 21 de junho de 2010, estivemos no Centro Universitário Metodista (IPA), para conhecer seus estúdios de gravação e de rádio e ver seu funcionamento, já que algumas escolas da nossa rede, que possuem RE, foram matéria de pesquisa de uma monografia de Jornalismo daquela instituição. Junto com a visita, participamos de uma aula da disciplina de Jornalismo, que contou com o depoimento dos estudantes envolvidos com nossa RE e seus professores.

No seguimento, os acadêmicos de Jornalismo e de Pedagogia, que assistiam à aula, fizeram perguntas aos estudantes e por eles foram entrevistados. Foi uma experiência muito rica, na qual pudemos assistir como funciona uma rádio ao vivo, a tecnologia acústica de seus estúdios e a troca de experiências, entre a academia e a escola. Importante, também, foi a fala do coordenador do curso de Jornalismo para os estudantes, oferecendo palavras de estímulo para que, um dia, aqueles que queiram se tornar um jornalista ou um radialista, lutem por seus

ideais, e que aquele momento já era uma pequena conquista, neste sentido (Diário de campo, 21/06/2010).

Em julho de 2010, participamos do 11º Fórum Internacional de *Software* Livre: a Tecnologia que Liberta, na PUCRS, onde nossos alunos tiveram contato com gestores de ferramentas, redes de comunicação e informação via Internet, como os *sites* Terra, Yahoo, Linux, entre outros e conheceram projetos que buscam levar essas novas tecnologias para comunidades de escolas públicas mais carentes. Interessante, também, que os estudantes puderam conhecer, mais especificamente, as páginas que, constantemente, acessam e, assim, compreender o seu funcionamento. Ainda, foram matéria de uma reportagem, concedendo uma entrevista ao Diário Oficial de Porto Alegre sobre a RE:

Cinco alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Argonautas realizaram nesta quarta-feira, 21, a cobertura jornalística do primeiro dia do 11º Fórum Internacional de Softwarer Livre (fislll). Integrantes do projeto Alunos em Rede – Mídias Escolares - entrevistaram palestrantes e o público a respeito do evento, supervisionados pelo professor Altemir de Oliveira. O estudante Dionísio M. P., 14 anos, explica o funcionamento do grupo. ‘Nós treinamos as perguntas antes da realização das entrevistas. Depois, procuramos as pessoas que julgamos serem as pessoas certas, No caso do fórum, entrevistamos palestrantes, membros do público e pessoas de outros países’, reforça. Para a realização do trabalho, houve preparação prévia. ‘Distribuí entre os alunos material sobre o Software Livre para melhor conhecimento do assunto’, explica Altemir de Oliveira. O professor ressalta, ainda, a importância dessa atividade para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, pois, o projeto os ajuda a trabalharem com a fala, escrita, a desenvoltura e amplia seus horizontes, uma vez que eles vivenciam novos ambientes (ESTUDANTES..., 2010, p. 12, grifo do autor).

Já no dia 20 de outubro de 2010, foi realizada a cobertura do V Salão Jovem da UFRGS, conversando e entrevistando estudantes de várias escolas porto-alegrenses, sobre os trabalhos científicos ali expostos, como também, os integrantes do projeto de Robótica das escolas da nossa rede municipal. Além das atividades que nos eram peculiares, fui entrevistado, juntamente com dois alunos da nossa rádio, por uma mestrandia de Jornalismo da UNISINOS, que investiga iniciativas nas escolas, envolvendo educação e comunicação, através da perspectiva de ferramentas como rádio, mídia e redes sociais. Explicamos a ela o que fazíamos, como interagíamos e a aprendizagem que esses momentos nos proporcionavam.

Nesta minha caminhada acompanhando os estudantes com a RE e em outros momentos, pude observar o envolvimento e a atenção depositada, quando outros jovens são os protagonistas nos eventos que participam, como evidenciei, na UFRGS, este relato:

“Neste evento, nos foram apresentados muitos temas importantes de vários assuntos. Relembramos fatos ocorridos no passado. A origem do rock and roll, onde retrata uma das bandas mais famosas da década de 1960, até o início da década de

1970. Os Beatles, fatos atuais como street dance, que revolucionou os ritmos badalados, bem vistos no nosso cotidiano. Observamos, também, novas descobertas da ciência de agora, como o desenvolvimento das células-tronco usadas na medicina, além de assuntos conscientizadores sobre o uso de drogas ilícitas, violência, sexualidade, gravidez na adolescência e pedofilia. Por fim, é importante ressaltar que os demais assuntos foram destacados de forma ampla e interessante e que nos chamou a atenção também” (informação verbal).⁴⁰

Os eventos relatados proporcionaram oportunidades de outras vivências, além da escola, para os estudantes, na construção de significados, a partir das experiências particulares e coletivas de cada um, como participantes ativos e promotores de histórias que foram construídas por suas indagações e curiosidades, no encontro com o outro, de realidade diferente, de cidade distante, de outra cultura e, muitas vezes, de outro país.

Faço, por fim, um breve relato da experiência mais significativa para os estudantes, em sua participação na RE: a cobertura do Campeonato de Robótica *Smart Movie*, organizado pela *First Lego League* do Brasil, no dias 4 e 5 dezembro de 2010, no Estado de São Paulo, na cidade de Indaiatuba. Enalteço este evento, pois, foi um prêmio para os estudantes da escola, por sua dedicação e persistência. Foram escolhidos, dentre as outras escolas da nossa rede que participam do projeto rádio-escola, para fazerem a cobertura, nesta cidade, do Campeonato Brasileiro de Robótica.

A preparação para esta cobertura envolveu muitos fatores, como o esclarecimento aos pais sobre a viagem, o hotel de hospedagem, o retorno e os subsídios para a estadia. Tudo foi esclarecido pelos responsáveis da SMEDPOA do setor de inclusão digital, que assessora as rádios, nas escolas. Também, foi ministrada aos dois estudantes da nossa RE selecionados, uma formação de como tirar fotografias para captarem, da melhor forma possível, o máximo de informações.

Viajamos juntamente com o pessoal da equipe de Robótica das escolas da nossa rede, da qual nossa escola também fazia parte. Partimos com dois ônibus, no dia 3 de dezembro, com destino ao Hotel Passaledo, com ótimas acomodações, refeições, piscina e uma pequena fauna e flora. Diferentemente do 1º Congresso da UMESPA, em se que envolveram muitos professores e estudantes descompromissados, a participação e o envolvimento de todos foi de comprometimento e dedicação, num clima de respeito e de interação, visto que muitos professores e estudantes não se conheciam. Quanto à nossa participação da RE, os estudantes se envolveram e produziram muitas fotos e entrevistas com nosso grupo e com outros, de vários Estados do país. Também, houve tempo para diversão, principalmente, quando saímos

⁴⁰ Informação obtida no evento do V Salão Jovem da UFRGS, realizado em Porto Alegre/RS, no dia 20 outubro de 2010, pelo estudante Dionísio, da RE.

para jantar em lugares que foram muito especiais para os estudantes, como tudo que vivenciaram, segundo mostra o relato que os dois estudantes que representaram a RE deixaram, sobre esta experiência, no *blog* da RE, em 4 de dezembro de 2010:

“O meu olhar sobre o evento FLL brasileiro 2010 foi bem perspicaz, ao qual mesmo sem observar atento o campeonato, mas sim, o que acontecia ao redor, avaliei bem a organização, as torcidas de equipe e claro, a minha equipe, rádio Djtald+ da escola Argonautas. Acompanhando o evento desde Novo Hamburgo, na Universidade Feevale, me diverti e desenvolvi pontos essenciais para qualquer entrevista, foto, vídeo e áudio. Em todos os pontos, além de ter que administrar a ansiedade, o nervosismo, me senti à vontade para elaborar as perguntas e me aproximar mais do entrevistado. Isso tudo foi de inteira importância no evento FLL em Novo Hamburgo, quanto recentemente, em Indaiatuba, São Paulo. Creio que estes eventos ajudarão e melhorarão a minha vida e de muitos outros adolescentes que se interessam por educação e comunicação. Espero levar estas experiências para a vida toda e, no decorrer do caminho, arrecadar muitas outras. Desde então, agradeço à toda equipe dos alunos em rede e, por fim, à SMED de Porto Alegre, por essas imensas oportunidades. Que o espírito amigável e de união seja sempre cultivado no FLL e nos eventos por onde a rádio passar. Muito obrigado” (Estudante Dionísio, em 4/12/2010).

“Eu acho que me sai super bem (sic) aqui no evento SMART MOVE 2010, porque fiz muitas entrevistas e depoimentos que irão para nosso blog, onde ficará marcado na memória, no computador para todo mundo, já que divulgamos nosso trabalho para todos. Achei bacana entrevistar o pessoal do Rio Grande do Norte; achei legal, porque eles são totalmente diferentes das pessoas que já conheci: modo de falar, de rir, de brincar e de ser, isso me chamou a atenção e gostei. Foi uma experiência legal. Na viagem, pude conhecer outras pessoas bacanas que gostavam das mesmas coisas que eu gosto. A paisagem que vi no caminho para São Paulo eu nunca tinha visto antes. Eram morros, árvores lindas, os rios e uma parte de rochas dentro dos rios mesmo. Também fizemos algumas paradas para ir ao banheiro, lancha e até mesmo tirar fotos do lugar. No hotel em que ficamos tinha uma área de lazer impressionante com piscina, mesa de jogos e uma pequena área verde, onde tem um lindo pavão meio que azulado, nós do hotel, em geral já tínhamos tirado muitas fotos do pavão e sua pequena família que estava perto da área de lazer. Eu gostei muito de ter ido a São Paulo, eu nunca tinha ido tão longe de casa, mas, dessa vez, fui longe e gostei à beça (sic) do lugar, fiz muitas coisas, caminhei pela cidade com o sor (sic) e o Dionísio, vi muitas praças tão lindas quanto as de Porto Alegre. Esse passeio a São Paulo vai abrir muitas portas na minha vida de trabalho por que muitas pessoas da comunidade que compõem as escolas do Município de Porto Alegre não conseguiram o que eu, Betânia, consegui. Gostaria de agradecer à SMED por ter oportunizado essa viagem a São Paulo, Ao Jerônimo, por tudo o que ele tem nos ensinado até aqui e ao pessoal do hotel Passaledo, que nos recebeu muito bem na nossa chegada” (Estudante Betânia, em 4/12/2010).

As vivências, até aqui relatadas, utilizando-se a RE, instigam ao desafio de ampliar o exercício da comunicação, dando voz e imagem ao universo cultural da escola e da comunidade a que se pertence. Nesse sentido, para Hildebrandt (2005), a educação deve se preocupar em capacitar o estudante ao protagonismo, através da comunicação, não só com o significado de sua ação, mas, pelos caminhos e objetivos para organizá-la.

E, por intermédio da prática e da reflexão, o estudante deve ter condições de compreender o seu mundo e a sua realidade social. Esta ação pedagógica da RE deve

proporcionar experiências para os jovens, possibilitando conhecimentos, valores, estratégias de ação, dando-lhes, assim, condições de agir na/com a sociedade e refletir sobre suas contradições.

Nesse sentido, Giroux (1999) alerta que, embora a escola tradicional - da qual fizemos parte - reproduza a cultura social dominante, também nos cabe, como professores, a possibilidade de orientar os alunos para serem cidadãos críticos e protagônicos - e não simples trabalhadores acríticos para o mercado de trabalho.

Até aqui, abordei o envolvimento e a aprendizagem dos estudantes com comunicação e suas relações com a transmissão e a construção de seu conhecimento na/com a escola e fora dela. Na Educação Física, algumas aproximações já são possíveis de se sinalizar, no que lhe diz respeito, como componente curricular, que não pode ficar a mercê de sua dependência ao conhecimento biológico, mas sim, ampliar suas perspectivas com o uso de novas tecnologias, como: computador, rádio, vídeo, etc..

Para interagir com a Educação Física, Sampaio e Santos (2007) destacam que a disciplina, assim como qualquer outra do currículo escolar, tem a função de fornecer instrumental tecnológico para ampliar as capacidades perceptivas e sensitivas dos estudantes, localizando informações, armazenando-as, usufruindo-as, manipulando dados e fontes, sejam elas reais ou virtuais.

Pensando nesta possibilidade de integração com novas tecnologias, ao longo do percurso da RE, muitas atividades na Educação Física da escola foram implementadas, como: jogos organizados por professores, atividades esportivas, campeonatos realizados dentro das aulas de Educação Física, notícias valorizando a Educação Física na escola, conservação da limpeza no ginásio de esportes, enfim, temas que eram anunciados no horário do recreio, nos programas da RE. Também, os poucos recursos léxicos para comunicação dos estudantes - que estavam muito aquém - foram melhorando, fato que se evidenciou numa maior aproximação comunicativa com os professores de Educação Física, que serão expostos, mais adiante, em minhas interpretações no campo.

Neste contexto e com tais informações, contei um pouco do percurso percorrido pelos estudantes na RE, que continuam em movimento, na ampliação de seus conhecimentos e de seus olhares, mais críticos acerca da realidade que os cerca. Com isso, alimento a possibilidade de sua contribuição para o pensar e o colaborar com a escola, com a Educação Física, com os professores e fomentar seu interesse pela sua própria aprendizagem.

2.5 EDUCAÇÃO FÍSICA, GRÊMIO ESTUDANTIL, RÁDIO ESCOLAR E PROTAGONISMO

Começo este diálogo - que tem uma tríade, como foco - falando sobre o que Libâneo (2001) chama de pensamento didático mais avançado, em conexão com novas tendências nos processos epistemológicos, psicocognitivos e pedagógicos, que, hoje, no Brasil, em algumas propostas consensuais, estão pautando ou, ao menos, servindo como reflexões iniciais às investigações teórico-práticas.

Elencando, de forma concisa, essas propostas, destacam-se: o papel ativo do sujeito na aprendizagem escolar; a formação de sujeitos capazes de desenvolver o pensamento autônomo, crítico e criativo; o desenvolvimento de competências cognitivas do aprender a aprender; a aprendizagem interdisciplinar e a construção de conceitos articulados com a representação dos alunos (LIBÂNEO, 2001). Tais proposições sinalizam para o estudante como elemento significativo neste processo, como sujeito que aprende, sobre sua maneira de pensar, seu envolvimento com o conhecimento e como pensa e repensa suas ideias e valores.

Seguindo ainda o pensamento de Libâneo (2001), o que se almeja é a formação de sujeitos que elaborem e articulem seu pensar, envolvidos com estratégias interdisciplinares de ensino-aprendizagem, voltadas para o desenvolvimento do aprender a pensar, de forma crítica, sobre o mundo que o cerca, suas representações e significados, contribuindo na construção de solução para os seus problemas. Juntamente com estas aspirações, no contexto educacional, nossa sociedade atual cobra outras exigências do ensino escolar, voltadas para o impacto das novas tecnologias da comunicação e da informação. Ou seja, os meios de comunicação produzem significados, reforçam os significados culturais dominantes, são formadores de opinião e influenciam as pessoas, na construção de suas subjetividades e do sentido que dão para o que vêem e ouvem, dentro de suas experiências sociais.

As propostas descritas se constituem em grande desafio para a escola e para os professores comprometidos com uma abordagem mais crítica da educação, “Contra as deficiências teóricas que caracterizam as visões tradicionais do ensino e currículo escolar devem ser desenvolvidas novas teorias da prática educacional” (GIROUX, 1999, p. 38).

Partindo de uma visão crítica, penso que trabalhar com estudantes, sob outro prisma, envolva a escola, como um todo; nesse sentido, as experiências que vivi com os estudantes que virão a seguir, buscaram despertar o seu interesse pela escola, pela aprendizagem e, conseqüentemente, pela Educação Física. Vejo, pois, que a relação entre GE, RE e Educação Física se processa na consistência e na valorização de sua experiência e na possibilidade de interagir, de uma forma diferente, dentro da escola, nas disciplinas, nas manifestações

culturais da escola, nas atividades esportivas, funcionando como uma tácita retroalimentação social, na sua própria aprendizagem.

Sob esta perspectiva, início, dizendo que uma das atividades que sempre está presente nas pautas das propostas e das plataformas daqueles que se lançam como pretendentes a encabeçar uma chapa, para disputar a direção de um GE, é a voltada ao esporte: organização de campeonatos de futebol ou de vôlei, gincanas dentro da escola ou com equipes de outras instituições de ensino, dentre outras ideias; ou seja, de certa forma, há um intercâmbio com a Educação Física escolar, ao recrutar alguns de seus saberes e conteúdos.

Em nossa escola, não deixa de ser diferente, mas, a relação deste segmento juvenil com a Educação Física vai além da minha formação como professor da área, já que gostavam de praticar algum esporte, antes de retornarem para suas casas. Este hábito começou a tomar contorno timidamente, nos primeiros encontros dos estudantes, que estavam interessados em participar na formação do GE. A primeira iniciativa foi perguntar se havia uma bola para praticar alguma atividade lúdica, depois das tarefas que nos propomos a desenvolver. Esta prática começou a se tornar frequente e, primeiramente, os estudantes usavam uma bola de vôlei e uma corda como rede. Jogavam em duplas, não importando questões de gênero ou quem jogava bem ou não.

A participação nestas atividades não se limitou somente aos integrantes do GE; estudantes da escola que estavam pelo pátio, por outras razões e que eram do turno da manhã, acabavam entrando no jogo, sendo que, alguns deles, pouco interesse tinham pelas aulas de Educação Física. É interessante entender porque esses estudantes, que pouco participavam das aulas de Educação Física no tempo formal, acabavam se envolvendo com a prática. Ali, talvez, as atividades esportivas não eram cobradas por suas performances pelos colegas e pelo professor: o que importava era a participação alegre e descontraída de todos.

Como responsável pelo projeto e como professor de Educação Física, detive-me em observar e, em algumas vezes, participar das atividades, entretanto, o mais importante era refletir sobre o interesse dos educandos, naquele momento. No ato de organizar, criar e democratizar o espaço das atividades recreativas e esportivas para os que desejassem participar, independentemente de seu *status* esportivo na escola, essa ação democrática do espaço, que foi amadurecendo nos encontros do projeto que envolve o GE, concorda com o pensamento de Santin (2001, p. 86), quando afirma:

Aqui, podemos dizer, começa, ou melhor, recomeça o desafio. Um desafio, pelo menos, para aqueles que não se acomodam e têm a coragem de continuar acreditando na escola como força de transformação. Se não se tem uma definição

que ofereça uma compreensão clara de democracia, se as tarefas que são propostas pela chamada escola democrática não atingem seu objetivo máximo, será necessário voltar a refletir sobre as atuais atividades pedagógicas e didáticas, para ver se surge algum elemento novo, responsável pelo aparente insucesso.

Os estudantes que participavam do GE e RE logo começaram a se fundir e a se mesclar, interagindo, juntos, em muitas atividades; poucos se definiam como participando somente no GE ou da RE. Nessas atividades, os dias dos encontros não eram os mesmos para os dois coletivos, mas, muitas coisas eram pensadas pelo GE e divulgadas na RE, no horário do recreio ou no *blog* da escola, inicialmente; depois, GE e RE produziam em seu próprio *blog*.

Outra atividade que se tornou frequente, nos turnos inversos, foi a participação dos estudantes do GE e da RE nas aulas de Educação Física das turmas da tarde, o que foi, aos poucos, se configurando no diálogo do professor de Educação Física das turmas de B20 - que correspondem às 4ª séries da escola seriadas - com estes estudantes. Eles começaram a participar das atividades esportivas com estas turmas, após os trabalhos desenvolvidos nos projetos, colaborando com o professor na organização da aula e, no decorrer da semana, eram esperados, com expectativa, pelos alunos das turmas desse professor. Perguntavam se os estudantes do GE e da RE iriam interagir com eles, na aula que estava por vir.

Acredito que seja importante lembrar que os estudantes do GE e da RE são alunos do 3º ciclo - os maiores, na linguagem da escola - e compartilhavam momentos com os pequenos - isto é, as turmas dos ciclos iniciais - possibilitando inventar, juntos, encontros criativos entre diferentes grupos etários e culturais, aumentando a permanência dos estudantes na escola.

Esta relação entre estudantes de diferentes turmas, professores e a disciplina de Educação Física traz o exercício da autonomia consciente; sabendo da importância de suas ações, ainda que insipiente, amadurece na vivência do educando, com práticas de pequeno porte, dessa natureza, nos mais variados ambientes, dentro do contexto escolar. No que Freire e Scaglia (2007, p. 117-118) apontam:

A ponte entre a escola e outros ambientes, assim como entre os vários ambientes escolares, só pode ser feita por meio da tomada de consciência. Se o aluno não puder se conscientizar de suas próprias ações, não haverá nenhuma garantia de que o conhecimento desenvolvido em uma determinada situação se estenderá a outras.

Nesse sentido, os estudantes do GE, RE e EF reservaram um espaço para discutirem suas ações e suas consequências, dentro do ambiente escolar; a partir daí, pensam e elaboram novas ações e, nelas, também participo, como membro do grupo e orientador, nesses diálogos. Esses momentos têm se constituído como oportunidade de fala e de escuta, por seus

interlocutores, viabilizando o desenvolvimento de uma identidade local. Assim, como salienta Gomez (2004), uma esfera comunitária, frente à globalização excludente e alienante no ambiente social, possibilita a um determinado grupo que busca aprender e transmitir, num movimento que transita pela pluralidade, pela diversidade e nos locais onde se engendra o poder no cenário escolar e extraescolar, no contexto sociopolítico.

Sob esta concepção e atentando para os estudos de McLaren (1997), que observa, nas escolas, que os estudantes são ensinados por pessoas que seguem uma doutrinação atávica de verdades, produzidas por seus antecessores e as reproduzem em meio às mudanças contemporâneas de nível social, cultural, educacional e política. Assim, me atrevo a dizer que, embora com dificuldades de entendimento do grupo de estudantes e pela própria aculturação que todos sofremos - que Willis (1991) chamou de alienação os estragos do sistema capitalista sobre a subjetividade – ousaremos continuar fomentando para que, dentro deste contexto escolar, Educação Física, GE e RE sejam espaços de encorajamento ao protagonismo juvenil.

Nesse sentido, me cabe refletir e observar as influências que esses ambientes, informais dentro da escola, podem proporcionar para estes estudantes e sua relação com a Educação Física formal. Partindo do pressuposto de que o desinteresse pela escola atinge e se faz presente em vários âmbitos e disciplinas do sistema escolar, faz-se fundamental buscar alternativas, sejam elas vistas como transversais ou não; o que importa, é que estimulem o interesse do educando, no seu convívio dentro da escola, se constituindo, hoje em dia, como um dos grandes desafios pedagógicos que povoa o imaginário de muitos professores - sejam da área da Educação Física, ou não.

O pensamento em novas práticas e/ou alternativas pedagógicas são discussões que, muitas vezes, se fazem presentes em meus diálogos com outros professores, da Educação Física ou de outras disciplinas, pertencentes a esta escola, ou a outras. Também no F3P-EFICE, este debate é alvo constante das preocupações com o contexto educativo, por parte do grupo de pesquisa.

No que tange à pesquisa sobre o tema abordado, Kirk (2010) revela uma forte tendência nos estudos focados no aluno e na aprendizagem, na área da Educação Física. Neste estudo, Kirk (2010) procurou mapear quais as tendências atuais e futuras, no campo da Educação Física, entre os anos de 2000 e 2009, na Europa, em quatro periódicos relevantes, escritos em língua inglesa.

O autor, também, manifestou que os estudos direcionados à aprendizagem se constituíram nos mais interessantes trabalhos de desenvolvimento teórico, contemplando abordagens que trabalham com a cognição do aluno e as perspectivas construtivistas. Já os

que referenciavam os alunos em sua investigação, trouxeram, em seu bojo, categorias mais atuais, como percepção e ponto de vista do aluno, no entanto, o ponto que mais se destacava sobre o educando era o interesse sobre a motivação alicerçada na perspectiva teórica da autodeterminação.

O enfoque na autodeterminação tem ganhado força, nas pesquisas sobre a motivação dos professores. Segundo Kirk (2010), a motivação é uma temática relevante e, conjuntamente, cada vez mais, é considerada como parte integrante da aprendizagem inicial, na disciplina de Educação Física, contrariando outros estudos, que consideram este componente como apenas mais um mediador, no aprendizado da Educação Física escolar.

A Educação Física que acontece dentro da nossa escola, a partir do 3º ciclo e, principalmente, nos dois últimos anos de permanência no ensino fundamental, é totalmente voltada para os esportes hegemônicos de origem euro-americana, assimilados em nossa cultura esportiva: futebol, vôlei, basquete e handebol, ou, como certa vez ouvi de uma colega de uma outra escola, da nossa rede municipal: o quarteto fantástico da Educação Física, aludindo a estes quatro esportes.

Este formato das aulas, alicerçado no esporte, não consegue fugir da exclusão dos menos hábeis e do desempenho motor a que são submetidos nessas práticas. Expostos a esta lógica dominante, de um currículo imposto sem a valorização da cultura e dos saberes dos estudantes, é que vejo a inserção dos alunos no projeto do GE e RE como uma possibilidade de reflexão crítica sobre a escola e a Educação Física, buscando sintonia com o pensamento de Neira (2010, p. 13):

Como se pode notar, os alunos encontram maneiras de resistir a inculcação da cultura dominante, aqui caracterizada por atividades descontextualizadas, sem qualquer relação com suas experiências. Uma postura sensível às respostas dos alunos poderia, conseqüentemente (sic), estimular o professor a sua forma de organizar a aula e, sobretudo, o conteúdo ensinado. Entretanto, tal pedagogia centrada no cumprimento de normas fixas está radicada no racionalismo inerente a modernidade, cuja ação ampara-se na convicção de que as pessoas são totalmente moldáveis as influências externas. Na prática, como se verificou, isso significa a tentativa de apagar e transformar qualquer comportamento desviante por parte do aluno.

É dentro deste aspecto que procuro vislumbrar a participação ativa e crítica dos estudantes, com suas ideias e sugestões, na Educação Física formal e em suas especificidades, pautadas no diálogo, com professores e demais envolvidos. Sobre esta afirmação, busco o amparo de Santin (2001), sinalizando que a compreensão da Educação Física está vinculada com a intenção que as pessoas que a praticam lhe atribuem, não se tratando apenas uma

disciplina restrita às salas de aula, como também que continua nos parques, nas academias, nos clubes, como um conjunto de práticas, com características da escola, buscando objetivos diversos.

Voltando às investigações de Kirk (2010), sobre a motivação dos estudantes na Educação Física se constituir como um aprendizado inicial - e não como um elemento cognitivo mediador da aprendizagem - inicio uma aproximação, com a realização dos jogos de vôlei, em março de 2010, no recreio entre as turmas de C20 e C30, organizados pelo GE e divulgados pela propaganda da RE. Inicialmente, os estudantes fizeram o regulamento dos jogos; após, foram às aulas de Educação Física de cada turma e pediram auxílio para os respectivos professores, para explicarem aos estudantes sobre o evento.

Uma das características dos jogos era sua composição mista de participantes, no sentido de gênero masculino/feminino; outro objetivo focava a integração entre as turmas e um recreio menos agitado e violento. Ocorria um jogo por recreio, sendo, na época, de trinta minutos – hoje, o tempo é de vinte minutos, impostos pela nossa mantenedora. A contagem dos pontos era de dois *sets*⁴¹ até doze pontos e, no caso de empate, era realizado um *set* até dez, para o desempate. Contudo, isso não importava, os dois *sets* poderiam ser mantidos, já que o clima não era de disputa, mas sim, de divertimento e de participação. Tanto que o regulamento, no início, pensou em duas equipes por turma, para possibilitar a participação de mais estudantes. Porém, haveria muitas dificuldades para organizá-lo, demoraria muito para algumas equipes jogarem, o que acarretaria muita ansiedade, para aguardarem a sua vez de jogar.

O pessoal da RE fotografou os participantes, fez entrevistas no horário dos jogos, anunciou, através de seus equipamentos de som, quais turmas estavam jogando e animou o andamento dos jogos, com músicas. Nas aulas de Educação Física dos alunos que participavam dos jogos, observei a alegria em falar dos jogos, as brincadeiras, a descontração e o envolvimento com os professores que, também, davam a sua colaboração, além daqueles que ficaram nas arquibancadas, assistindo e torcendo. O recreio, durante o mês em que duraram os jogos, envolveu os estudantes, atentos em assistir aos colegas confraternizarem, refletindo um clima de motivação nas aulas de Educação Física, pois, em alguma destas turmas, geralmente, havia algum integrante da RE e do GE.

⁴¹ *Set*, na linguagem do vôlei oficial, é a contagem de pontos até 25; quando uma equipe faz 25 pontos, troca de lado da quadra e reinicia-se uma nova rodada, até 25. Uma equipe necessita ganhar 3 *sets* para vencer a partida, em jogo oficial. No caso do nosso jogo no recreio, improvisamos devido ao tempo disponível, para torná-lo mais dinâmico.

O interesse dos estudantes no envolvimento com a Educação Física, como no exemplo relatado, dentre outras atividades proporcionadas pelo GE e RE, apóia-se na visão de Arroyo (2007, p.331), sobre projeto de livre escolha, onde “As possibilidades de novos agrupamentos e de novas formas de convívio se dá pela diversificação de campos formadores e de aprendizagens”.

Para Sampaio e Santos (2007), no trabalho coletivo, a participação ativa de estudantes na organização de conhecimentos e nas práticas para o bom andamento da cultura corporal do movimento motiva-os a participarem dos projetos, estimulando a prática de atividades físicas diversificadas, a participação ativa e a construção de ações socialmente úteis, dentro da escola.

Muitos outros exemplos poderiam ser citados, no envolvimento destes dois segmentos com a escola e a Educação Física, embora possa parecer contraditório que a abordagem narrada envolva um esporte hegemônico na cultura escolar da disciplina, que já mencionei nesta seção; o que foi relevante, no entanto, foram os significados que envolveram esta prática esportiva, como: mobilização, confraternização, diálogo com professores e ED da escola, aprendizagem de regras e de disciplina e, acima de tudo, prazer em estar na escola e nas aulas de Educação Física. Por fim, lembro do grande geógrafo, filósofo e educador Milton Santos (1987) quando dizia que a cidadania não é uma concessão; ela se conquista e, sem dúvida, se aprende e deve ser apreendida.

3 DECISÕES METODOLÓGICAS

Um dos muitos fatores que influenciam na escolha do percurso que será seguido na investigação de um fenômeno social, é o local onde ocorrem as vivências sociais, pelos atores e atrizes envolvidos, dando sentido às suas ações, no interior de um contexto cultural. Para tanto, a opção pela abordagem de cunho qualitativo recaiu sobre esta pesquisa, por se tratar do cotidiano da escola, campo social de complexas relações sociais, onde significados são produzidos.

Refletindo a este respeito, Minayo (2008) aborda que a pesquisa qualitativa se envolve com o universo dos significados partilhados entre os sujeitos, dentro de uma realidade vivida. Apresento agora, os caminhos percorridos, em relação ao problema de pesquisa e aos objetivos a serem perseguidos, os planos e as ações escolhidas, ou seja, o delineamento dos passos empreendidos por este pesquisador, na busca de esclarecimentos e de respostas. Para tanto, as etapas e os aspectos que foram utilizados, neste propósito, referem-se à caracterização do estudo, aos instrumentos para coleta de dados e de informações, aos colaboradores e outras questões profícuas, que envolveram o processo de análise e de interpretação, na abordagem da teoria e da prática.

3.1 PROBLEMA DE PESQUISA E QUESTÕES NORTEADORAS

A partir da articulação de informações e do referencial teórico apresentado, este estudo se propôs a investigar o seguinte problema de pesquisa:

Como um grupo de estudantes de uma escola da RMEPOA constrói, coletivamente, o seu Protagonismo Juvenil, dentro da escola, no Grêmios Estudantil, na Rádio Escolar e na Educação Física escolar? Quais são suas reflexões e ações, para a construção deste espaço de protagonismo?

Na intenção de buscar alternativas que corroborem na reflexão sobre o problema de pesquisa, outros questionamentos visam contribuir, na análise do presente estudo:

- ✓ Como agem os estudantes, no processo de construção do protagonismo juvenil, em uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Porto Alegre/RS?
- ✓ Quais os elementos significativos que constituem este processo de construção do protagonismo juvenil?

- ✓ Como os estudantes podem construir uma identidade coletiva, como atores sociais, no seu próprio processo educativo?
- ✓ Como o protagonismo juvenil ganha visibilidade na Educação Física?
- ✓ Como estudantes organizam suas reflexões e posições pessoais, a partir da relação entre Educação Física, rádio-escola e grêmio estudantil?

3.2 OBJETIVOS DO ESTUDO

Foram delimitados os seguintes objetivos para esta pesquisa:

3.2.1 Objetivo Geral

Identificar e compreender como se manifesta o protagonismo juvenil dos estudantes de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, a partir de sua participação no Grêmio Estudantil, na Rádio Escolar e na Educação Física escolar.

3.2.2 Objetivos Específicos

- ✓ Identificar como se manifesta o protagonismo juvenil;
- ✓ Identificar elementos significativos desse processo;
- ✓ Identificar e descrever como os estudantes podem construir uma identidade coletiva, como atores sociais, no seu próprio processo educativo;
- ✓ Identificar e descrever como o protagonismo juvenil ganha visibilidade na Educação Física escolar;
- ✓ Compreender como os estudantes organizam suas reflexões e posições pessoais, a partir da relação entre Educação Física, Rádio Escolar e Grêmio Estudantil.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A linha de pesquisa que me propus a seguir esteve, entre outras coisas, vinculada à minha concepção de sociedade, minha trajetória no meio acadêmico, minha forma de relacionamento com meu universo de trabalho e com o grupo de pesquisa do qual participo. Estes fatores contribuíram para minha formação docente e minha prática, como professor de Educação Física, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

Dentro destes aspectos, a investigação realizada insere-se no universo da pesquisa qualitativa, por entender que essa perspectiva de investigação adota procedimentos que tratam do universo dos significados que são produzidos, dos motivos que movem as ações, dos objetivos das pessoas, daquilo que elas acreditam, seus valores e suas atitudes, nas relações sociais e culturais, no contexto de seu pertencimento (MINAYO, 2008). Do ponto de vista ontológico, como um ser no mundo que se relaciona, interpreta e institui sentido aos seus atos e os da alteridade, tais questões perpassam como inerentes nas vivências sociais e suas contribuições, nas mudanças sociais.

Esta forma de investigar, com profundidade, um determinado campo de estudos, propiciou a possibilidade de se conhecer melhor o outro e as influências que atravessam esse sujeito e suas relações consigo e com o contexto que o envolve. Neste sentido, o pesquisador precisa estar envolvido no cotidiano em que os fenômenos de sua investigação ocorrem, além de ter conhecimento da realidade que o cerca e de sua complexidade, na busca de soluções e de alternativas.

O pesquisador, na construção de seu estudo, sob a concepção da pesquisa qualitativa, precisa ter claro que ele parte de suas compreensões de mundo e de sociedade e de um corpo teórico de análise e interpretação. E, como nos elucidam Denzin e Lincoln (2006), atrás destes aforismos, está a biografia pessoal do pesquisador, que fala a partir de um lugar, ou seja, de uma perspectiva intelectual, de classe, de gênero, de cultura, de raça e de comunidade étnica.

Por outro lado, estes autores ainda esclarecem que o sujeito-foco da pesquisa se constitui na própria limitação do processo interpretativo da pesquisa qualitativa, alicerçado no discurso de que não existe uma janela transparente de acesso ao mundo íntimo das pessoas e que elas dificilmente conseguem fornecer explicações completas, acerca de seus atos e suas intenções; tudo o que podem oferecer são relatos, histórias de suas ações e suas causas.

Em consequência, o pesquisador qualitativo se apropria de uma gama de métodos interpretativos interligados para, da melhor forma possível, explicar a experiência do mundo que investiga. Outro aspecto que merece ser lembrado, no arcabouço da pesquisa qualitativa, é advertido por Negrine (2004, p. 61), quando diz respeito às comparações e às generalizações de seus achados:

A base analógica desse tipo de investigação se centra na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizadas. Isso significa que nas pesquisas de corte qualitativo não há preocupação em generalizar os achados.

A pesquisa qualitativa, no estudo de Santos (2007), se constitui em mais do que um cânone de informações e de coleta de dados. Compreende um refinamento de como lidamos com o cotidiano e o comprometimento deontológico com nossos colaboradores, frente à pesquisa científica. Assim, o investigador não vai pesquisar somente a escola, mas sim, com a escola, ou seja, os significados construídos não partem só da abstração de ideias de uma fonte de pensamento, e sim, no diálogo do encontro com o outro e suas relações. Nesta perspectiva, acredito ter sido um caminho apropriado, para compreender como os estudantes assumem e significam o protagonismo juvenil, na escola e na Educação Física.

3.3.1 Tipo de Estudo

Após definido o problema de pesquisa e os objetivos deste estudo, pode-se dizer que se caracterizou como um estudo de caso do tipo etnográfico. Nesta abordagem, é de se ressaltar que a etnografia produz seus pressupostos com a ida do pesquisador ao mundo cultural que deseja conhecer, ou seja, o pesquisador não fica à margem dos fenômenos que deseja investigar e compreender.

Realizou-se a pesquisa na/com a escola, a partir da compreensão dos processos sociais e seus eventos, numa perspectiva vinda do interior da paisagem cultural, através da participação direta do pesquisador, com seus interlocutores, nas suas práticas cotidianas. Após este introito, compartilho com os estudos de Triviños (2001), quando entende que a etnografia estuda os aspectos culturais de uma determinada realidade, para descrever, analisar e interpretar os significados que são produzidos pelos atores e atrizes sociais, para dar sentido às suas experiências, no local de pertencimento.

O pesquisador que empreende um estudo etnográfico precisa estar atento, em relação à sua postura, no território da pesquisa, ou seja, ter a habilidade de manter um distanciamento do contexto social, que lhe permita observar, com uma vigilância mais reflexiva, a conduta do eu e do outro, para compreender, neste contexto, os significados sociais que estão ali presentes e que fazem os sujeitos sociais, serem como são.

Outro preponderante, no imaginário etnográfico diz respeito ao encontro e à compreensão com o outro; nesta relação, Aguirre Baztán (1995) orienta que, ao penetrar no espaço cultural eleito, necessitamos, em primeiro lugar, adaptar-nos aos seus costumes, identificar o estilo de vida, compreender a linguagem, para melhor observar os contrastes.

O pesquisador, ao imergir no campo de investigação, necessita tomar cuidado com nosso olhar etnocêntrico, pois, corre o risco de entendê-lo, a partir do nosso contexto de vida

e pensá-lo, como se fosse inferior. Nesse sentido, um relativismo contrário ao etnocentrismo se constituiu na pesquisa etnográfica, ao longo de sua história, por entender que o paradigma etnográfico buscava a comparação e negava as diferenças culturais, através de construções teóricas de seus achados. Nesta perspectiva, Aguirre Baztán (1995, p. 5) coloca que: “O relativismo tem posto de manifesto de singularidade e particularidade dos processos culturais. Cada etnia tem se formado em um nicho geográfico concreto e através de uma história singular, por isso, cada cultura é única e irreptível, um particularismo histórico”.

A etnografia, além das perspectivas do olhar que é dirigido ao campo, da capacidade de escuta e de como descrevê-lo, exige, segundo Molina Neto (2004), esforço intelectual, na transcrição de textos, na escolha de seus colaboradores, na construção de mapas por áreas, no estabelecimento de relações e de generalização com o território da pesquisa, na compreensão dos significados e na interpretação de figuras de linguagem - como a metáfora e a metonímia - e da figura de pensamento, como a ironia, pois, se constituem como signos verbais de comunicação, muitas vezes, complexas a quem é estranho à cultura de investigação.

A etnografia, na visão de Molina (2004), de acordo com as disciplinas acadêmicas que a procedem, pode trazer, em seu bojo, o estudo de caso não apenas como um método, mas, como a escolha de um objeto que se pretende investigar.

3.3.2 Estudo de Caso

O estudo de caso se caracteriza, segundo Triviños (1987), como um tipo de pesquisa cujo objeto de análise é estudado, de forma aprofundada, e visto, sob dois aspectos: a abrangência de sua unidade e sua complexidade. Sob o viés de sua abrangência, ele pode ser o estudo sobre um sujeito e as nuances que o envolvem - como condição socioeconômica, etnia, escolaridade, onde mora, profissão dos pais, esportes que pratica, etc.. Também, pode ser o estudo de uma comunidade singular: a turma de uma escola, uma representação juvenil escolar, etc.. Mas, é pertinente ressaltar que é mais simples apontar os aspectos positivos ou negativos de um sujeito, do que de uma comunidade cultural.

Sob o ponto de vista da complexidade, Triviños (1987) ressalta que, se o investigador adotar para o estudo de caso uma perspectiva teórica positivista, seja o estudo de um sujeito isolado e descontextualizado das relações imediatas, entre performance escolar e classe social, vai apresentar um grau de complexidade menor que um enfoque foucaultiano ou marxista, por exemplo. O primeiro considera importante a questão do discurso, do poder/saber, das instituições, imbricados nas relações sociais de um determinado sujeito. Já o segundo, prioriza

as relações imediatas e mediadas, no contexto de vida do sujeito, com questões socioeconômicas mais abrangentes.

O caminho percorrido, até aqui, possibilitou escolher o estudo de caso de tipo etnográfico, como abordagem de pesquisa que adotei para a delimitação e a escolha do objeto de pesquisa, como escopo de minha investigação. Assim, este estudo de caso pretendeu centrar sua abordagem na observação e no aprofundamento de situações concretas dos fenômenos que cercam meu objeto de pesquisa, denominado “O protagonismo juvenil em uma escola da RMEPOA”.

Este objeto de pesquisa faz parte da realidade de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Porto Alegre/RS, localizada na região leste. Nesta escola, se constituíram duas representações de estudantes que despertaram meu interesse e, como decisão metodológica, o estudo de caso foi uma opção para desenvolver meu objeto de pesquisa, uma vez que consiste numa descrição e na análise detalhada de unidades sociais únicas, buscando a compreensão profunda da realidade singular de um indivíduo, um grupo, uma comunidade, uma instituição social, etc..

Nos achados de Molina (2004), observa-se que os estudos de caso, no âmbito educativo, não são amplamente utilizados e, em se tratando da Educação Física, sua utilização metodológica é mais reduzida; no entanto, acredito que meu objeto de pesquisa contextualizou uma nova experiência por que passa esta escola, com a representação de estudantes, tão em voga, atualmente. Com esta percepção, me apoiei na categoria do hodierno, posto nos estudos de Molina (2004, p. 96), quando afirma:

O estudo de caso qualitativo é especialmente pertinente, quando se trata de tentar responder a problemas ou perguntas que se formatam em ‘comos’ e/ou ‘por quês’ e que se interessam por acontecimentos contemporâneos dos quais obtemos poucas informações sistematizadas.

Além da atualidade que o tema oferece, o GE e a RE, na maioria das vezes, são movimentos estudantis ocupados por alunos do ensino médio, em virtude de sua maior maturidade, em relação aos mais novos, do ensino fundamental. Em razão disso, possibilita uma maior compreensão para mobilizações, reivindicações e contestações políticas na escola. No caso da escola-alvo de minha investigação, ela se diferencia pelo fato de ser de ensino fundamental e possuir um GE, filiado à UMESPA. Para ser filiado a esta entidade juvenil, é necessário que a escola tenha um estatuto para o GE e eleições anuais onde todos votem, para escolher seus representantes. Também por ser, talvez, a única escola da RMEPOA que tenha duas representações - GE e RE - que atuam em conjunto e, com certeza, a única que possui

um professor de Educação Física envolvido na construção e na orientação destes dois segmentos, voltados ao protagonismo juvenil.

As referidas informações ganham consistência, nas minhas observações e nas relações que tenho com as escolas envolvidas, tanto com o GE e a UMESPA e nas atividades da RE; nelas, pude perceber as características citadas, como exclusivas da nossa escola.

Este estudo de caso, ainda, pode ser considerado de cunho educativo, pois, envolveu ações geradas pelos estudantes, que vão repercutir no seu próprio ensino e aprendizagem; neste sentido, Molina (2004) orienta que, no âmbito da educação, o estudo de caso é aquele que procura ater-se ao entendimento do protagonismo educativo, dentro de um caráter específico. Pode ter seu direcionamento centrado na ação propriamente ou nos seus efeitos, levando em conta seus contornos e seus objetivos. Nesta pesquisa, o direcionamento foi centrado na relação de causa e efeito, ou seja, como agiram os estudantes e a ressonância dessas ações no contexto escolar e na subjetividade de seus próprios protagonistas.

3.3.3 Colaboradores da Investigação

A escolha dos colaboradores e os critérios que vão balizar esta seleção de sujeitos são muito importantes na pesquisa qualitativa, pois, se constituirão nos informantes da pesquisa, no seu próprio objeto, sendo que a sua participação será primordial para a investigação no campo preterido. Nessa perspectiva, Duarte (2002) afirma que a descrição e a delimitação do grupo de colaboradores e sua importância na representatividade entre os escolhidos, se apresenta como um problema de primeira ordem a ser resolvido, pois, representa o esteio de grande parte da estrutura do trabalho de campo.

Neste processo para amearhar os informantes da pesquisa, parti dos estudantes que faziam parte do projeto do GE e da RE. Na escolha dos colaboradores, adotei o critério de envolvimento e de participação nas representações, sua assiduidade e seu interesse pessoal, em fazer parte desses coletivos.

Para tanto, além de minhas observações, contei com dois cadernos, em que tudo que era planejado para o GE e a RE eram anotados; também, os estudantes criaram um controle de presença, na forma de um cartaz mensal, que ficava fixado na parede da sala que usávamos para os encontros. Ali, constava o nome de todos os envolvidos nos dois segmentos, sendo marcado um X naqueles que compareciam e um N (não) naqueles que faltavam. Esta incumbência, geralmente, ficava com a presidenta do GE, que participava tanto do GE, como da RE.

Desse modo, aqueles estudantes que pouco puderam se envolver com os dois segmentos, por algum motivo, não participaram como colaboradores da pesquisa, tendo em vista que seria difícil atenderem à pauta de observações traçadas neste estudo, que balizaram a entrevista semiestruturada e a narrativa escrita.

Trabalhei com uma representação de quatorze estudantes - seriam quinze, mas, em virtude da timidez ou da insegurança diante da entrevista, alguns não participaram. Procurei deixá-los à vontade, na decisão de participarem da pesquisa; com este propósito, segurança e livre participação, também, foram requisitos a considerar para o estudo. Quanto ao número de participantes, entendo que seja uma representação substancial e, ademais, a disponibilidade de tempo e de recursos materiais corre sempre contra o investigador.

Sendo assim, o grupo de educandos colaboradores contou com dois estudantes do primeiro ano do 3º ciclo (C10), três estudantes do segundo ano de 3º (C20), sete estudantes do terceiro e último ano do 3º ciclo (C30) e duas ex-alunas, que terminaram seu ensino fundamental na escola. Atualmente o grupo dos projetos é composto por estudantes do terceiro ciclo, com média de treze a quinze anos de idade, sendo que, quando termina o ano letivo, novos integrantes se juntam ao grupo, devido à saída daqueles que se formam.

Como já mencionado, utilizei como colaboradoras duas ex-estudantes, que foram precursoras na escola na formação e na presidência do GE e na RE e que, hoje, atuam na UMESPA. Outra característica, na formação destas representações, é o maior número de estudantes do sexo feminino, representatividade que sempre se fez em maioria, tanto no GE, como na RE, ao longo de todo o seu processo de formação, não sendo, pois, um critério de escolha.

Outra condição que considerei relevante, conforme Triviños (1987), diz respeito ao tratamento dispensado aos colaboradores: respeitar e compreender os significados do seu mundo cultural, incorporados através de processos de aculturação, que acontecem, de forma gradativa ao seu mundo subjetivo, formando as expressões culturais específicas de sua comunidade. Nessa esteira, os indivíduos do grupo que forneceram informações buscam reconhecimento entre si, possibilitando verificar os conflitos e as nuances que atravessam as relações dos grupos humanos, ligados às estruturas sociais que os unem.

Apresentam-se os quatorze colaboradores que participaram diretamente da pesquisa, cujos nomes são fictícios, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), no Quadro 1.

Quadro 1 - Estudantes colaboradores: EMEF – Argonautas

NOME	IDADE	TURMA
BETÂNIA	14 anos	C21
CASSANDRA	15 anos	C34
DEMÓSTENES	13 anos	C14
DIONÍSIO	15 anos	C31
ÉFESO	15 anos	C31
FEDRA	15 anos	C34
LORELAI	15 anos	C34
LUDIMILA	15 anos	C31
MIRNA	15 anos	C31
NÍVEA	14 anos	C25
NIZINGA	14anos	C21
PANDORA	13 anos	C14
SINARA*	16anos	C33
TALITA*	16anos	C33

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nota: * Precursoras do GE e da RE, que já não estavam mais na escola.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA A OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES

O desenvolvimento desta pesquisa contou com diferentes abordagens, na coleta de informações, o que possibilitou, através de diferentes instrumentos, a compreensão das experiências vividas, no campo de investigação, oferecendo, também, uma maior variedade de possibilidades para alcançar os objetivos. Cabe frisar que a instituição ao qual estou vinculado exige de seus pesquisadores, no movimento de aproximação ao campo de investigação, para esta etapa do estudo, um Termo de Consentimento, que deve ser assinado pelos colaboradores da pesquisa e seus responsáveis, como se verifica nos Apêndices A, B e C deste estudo.

Os procedimentos variados que foram utilizados para a obtenção de informações, pretendem dar conta de aprofundar conhecimentos acerca do problema de pesquisa, elucidar

as questões norteadoras e elaborar a análise e as interpretações dos dados, de forma criteriosa e coerente, pois, os dois aspectos se constituem como passos fundamentais, na utilização do material coletado.

3.4.1 Análise de Documentos

Concordo com Bossle (2008), quando distingue que este procedimento complementa outros instrumentos, usados como fonte de informação na pesquisa, como: entrevista semiestruturada e participante com observador, também utilizada por este pesquisador. Este meio de investigação, através da análise de documentos, perscruta materiais que estão inseridos e/ou que fazem parte do processo histórico do campo de pesquisa, ou seja, das escolas municipais.

Os documentos podem se originar de diversas fontes, trazendo muitas informações para as inferências que foram construídas. Eles podem se constituir de materiais elaborados na escola e que contenham a história da mesma, de projetos para a formação de grupos temáticos, como: grupo de dança, grupo de capoeira, banda da escola, Grêmios Estudantis, como também, o projeto político pedagógico, o plano de ensino, o regimento escolar, os documentos da SMED, do MEC, a página eletrônica da SMED, o *blog* da escola, o *blog* da RE, o *blog* do GE, as iconografias, os documentos fílmicos, o caderno ou as anotações diversas dos professores, as avaliações, os pareceres dos sujeitos que constituem a escola, os cartazes, dentre outros.

Sobre o uso de documentos iconográficos, em minha pesquisa, eles não serviram como análise, mas sim, como intuito de ilustrar o estudo, com algumas imagens deste tipo de fonte, que apreende determinados acontecimentos e fatos da realidade na escola em estudo. Constituem-se como uma cultura consuetudinária, que registra os acontecimentos da escola, em determinadas atividades (festas comemorativas, campeonatos na escola ou fora dela, atividades diferenciadas na sala de aula, atividades do calendário da escola, dentre outras), numa prática costumeira, consolidada temporalmente.

A importância destas fontes, como meio de ilustrar as informações, de acordo com Cellard (2010), visa contemplar uma perspectiva mais globalizante do que a pesquisa social, agregando, também, este tipo de documento:

De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou 'fonte', como é mais comum dizer, atualmente. Pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza

iconográfica e cinematográfica, ou qualquer tipo de testemunho registrado, objeto do cotidiano, elementos folclóricos, etc. (CELLARD, 2010, p. 296-297).

Loizos (2008), também, oferece subsídios para o uso desses materiais na pesquisa qualitativa, esclarecendo que a imagem, tendo ou não o acompanhamento de som, possibilita um registro específico muito importante das ações temporais e dos acontecimentos reais do cotidiano. Outra razão é que, mesmo que a pesquisa social tenha um viés voltado para questões teóricas e subjetivas, ela pode dispor de dados primários, material visual que não necessita ser um documento escrito, com palavras ou com números.

Finalizando, o autor enfatiza que, no mundo contemporâneo em que vivemos e crescemos atualmente, somos influenciados pelos veículos de comunicação, cujos efeitos, muitas vezes, nos fazem reféns cotidianamente de elementos visuais, no caso em questão, fotografias, filmes e vídeos, que contextualizam os sujeitos da escola.

Conseqüentemente (sic), ‘o visual’ e a ‘mídia’ desempenham papéis importantes na vida social, política, econômica e principalmente para as culturas juvenil que têm forte ligação com os estímulos visuais. Eles se tornaram ‘fatos sociais’, no sentido de Durkheim. Eles não podem ser ignorados (LOIZOS, 2008, p. 138).

É importante dizer que os conteúdos contidos nos documentos não são um fim em si mesmo e que a realidade não é objetiva, cabendo ao investigador a interpretação das evidências do agir e do pensar das pessoas, dentro de seu cotidiano, nos locais onde seu protagonismo é investigado (NEGRINE, 2004).

Como em toda pesquisa de cunho acadêmico, para um programa de Programa de Pós-Graduação (PPG) *stricto sensu*, a ética e o rigor metodológico devem enfileirar as intenções primeiras do pesquisador; no entanto, como ressalta Wittzorecki (2006), o pesquisar também exige interrogar e interrogar-se, fatores que o acompanham a jornada na qual se edifica sua pesquisa.

As fontes não falam por si só; é preciso questioná-las, problematizá-las, pois, são testemunhas, fragmentos, vestígios que devemos submeter ao crivo do nosso estudo. Outros passos importantes na análise documental, segundo Cellard (2010), são:

- a) contextualizar o material que será selecionado, identificando quando foi elaborado, ou seja, a conjuntura política, social, cultural e econômica em que foi inserido;
- b) autoria: quem o produziu e para que fim, qual ou quais os motivos que o levaram a produzir tais documentos, em nome de quem fala: de uma instituição, de um grupo social ou em seu próprio nome;

- c) autenticidade: esse particular esclarece que não basta apenas inquirir sobre a origem social, a ideologia e os interesses que veiculam nos documentos. É importante não descuidar da confiabilidade e da qualidade das informações contidas no material analisado e sua procedência;
- d) natureza: este ponto alerta para a liberdade/abertura que o autor dispunha para expor suas ideias na confecção documental. Tal circunstância vai exigir um conhecimento profundo do pesquisador sobre o contexto particular em que está imerso, a fim de que sua leitura perceba/adquira sentido para si;
- e) conceitos-chave e a lógica interna do texto: aqui, adentro, no terreno das palavras: compreender seus sentidos e os conceitos que as tribos que constituem a escola usam, principalmente, estudantes, que são meu objeto de estudo e que possuem todo um linguajar próprio. Além da pertinência, este aspecto alerta para as gírias, o jargão profissional específico, os regionalismos e a linguagem popular, a que se deve estar atento;
- f) a análise: por fim, chegou o momento de reunir todas as partes precedentes colocadas anteriormente, relacionar com seus questionamentos, com seu quadro teórico e com todos os sujeitos participantes, com o propósito de obter o maior número de informações possíveis, para dar conta dos objetivos da pesquisa.

Os documentos, ainda, podem ser agrupados quanto à sua origem: público, oficial, técnica, pessoal, privada, etc.. Em minha pesquisa, corroboraram para a compreensão deste estudo, os documentos que considerei pertinentes ao meu objeto de análise:

- a) Documentos da escola investigada: Regimento da Escola, Projeto Político Pedagógico, página da escola, mural de aviso, arquivo de fotografias da escola, histórico da escola;
- b) *Site* da SMED, documentos enviados pela SMED à escola sobre atividades para a Educação Física, documentos e anotações oriundos das formações oferecidas pela SMED, material da RE fornecidos pela SMED, material do MEC e Diário Oficial de Porto Alegre;
- c) cartazes produzidos pelos estudantes, fotografias produzidas pelos alunos, *Movie Maker*, documentos produzidos pelos estudantes na RE, documentos produzidos pelos estudantes no GE, *blog* do GE e da RE, *blog* dos alunos em rede, que abrange todas as rádios das escolas;

- d) material da UMESPA para o GE, *site* da União Gaúcha dos Estudantes Secundaristas (UGES), *site* da União Brasileira dos Estudantes (UBES) e União da Nacional dos Estudantes (UNE).

3.4.2 Participante Observador

Ao longo da história, na pesquisa social estendida aos domínios dos estudos qualitativos, o debate sobre a posição do pesquisador, frente ao seu objeto de análise, ainda é alvo de muitas discussões de cunho metodológico e quanto à qualidade das observações. Estes aspectos operacionais que envolvem o tipo de vínculo com o campo, e a partir disto, as relações que se estabelecem entre observador e observado, segundo os estudos de Jaccoud e Mayer (2010), vão se constituir como foco central nos anos de 1950.

Tendo como preocupação a subjetividade dos dados coletados pela observação, postulando a situação do observador - que é, ao mesmo tempo, objeto e sujeito - tal questionamento vai produzir, na literatura científica, sistematizações, quanto aos papéis do observador, em função dos seus objetivos e das limitações do campo de estudo. Em meu estudo, tinha uma relação direta como a realidade que observei e, dentro dessas condições, frente a outras formas de observação direta⁴², o envolvimento com o grupo de colaboradores me fez participar diretamente de suas trajetórias/histórias e experiências sociais envolvidas com a construção de um GE e uma RE e suas implicações com a Educação física na escola.

Nestas condições, meu papel de pesquisador tratou de descrever o estudo, através de dentro do processo, como membro participante e observador. Sob essa perspectiva, Flick (2009) cita, em seus estudos, a escola de Chicago e os papéis que podem assumir o pesquisador, na pesquisa de campo etnográfica, situando o uso da observação pura dos envolvidos, em uma realidade de interação aberta e bem direcionada e de participação ativa, no seu cotidiano.

Jaccoud e Mayer (2010) descrevem, neste mesmo viés, o modelo de impregnação para designar o participante observador, postulando que o saber é o resultado da integração do pesquisador com o campo de estudo. A observação se dá pela inserção no grupo pesquisado, passando por uma compreensão da realidade e do interacionismo simbólico, sendo o envolvimento do pesquisador o que permite chegar ao entendimento do seu objeto de estudo. Em termos práticos, possibilita uma integração máxima ao campo, como sujeito participante.

⁴² Como a observação participante, onde o pesquisador tem por implicação observar o fenômeno, descrevê-lo e interpretá-lo, sem um envolvimento que vá interferir, de forma direta, nas ações dos sujeitos observados.

Nesta perspectiva, o pesquisador aproxima-se, consideravelmente, do cotidiano da vida, do modo de pensar e de sentir de seus colaboradores e, em suma, vive mais de perto a realidade dos pesquisados.

Outro ponto importante, neste tipo de envolvimento, é estar atento às técnicas que envolvam as decisões do momento certo de observar, da conduta com os participantes da entrevista, o que registrar e os caminhos metodológicos a serem adotados (MOLINA NETO, 2004). Neste processo, a participação do investigador necessita de uma espécie de readaptação ao meio o qual estará observando, delegando especial atenção às ações cotidianas do local e, se possível, de forma natural e profícua, amenizando a sua condição de pertencimento ao grupo por ele observado.

Por outro lado, é importante atentar para as observações apontadas por Flick (2009), quando alerta para o problema de tornar-se um nativo, constituindo-se, para este autor, como uma falha do pesquisador, caracterizando-se pela perda crítica externa, ao não sistematizar o *status* de estranho e adotar, de forma incondicional, os pontos de vista partilhados, no campo com seus colaboradores.

Para Bossle (2008), o motivo principal do pesquisador, na pesquisa do tipo etnográfico, não é ser visto como igual ou um nativo, mas sim, torna-se familiar, na convivência cotidiana com o campo e com seus participantes. E é por meio dessa relação de troca com os participantes que o investigador busca perceber a rotina, os conflitos, os rituais e os gestos dos participantes da pesquisa.

Com este propósito, me reporto à minha postura no campo de estudo, considerando que estava imerso na investigação de minha própria prática, no que diz respeito ao GE e à RE e, indiretamente, à Educação Física, visto que não sou professor do 3º ciclo, atualmente, desde o começo da pesquisa - de onde são oriundos os estudantes que fazem parte do meu estudo, nesta escola.

Diante do exposto, para o meu posicionamento no campo, diante da pesquisa, no que se refere às minhas observações, recorri a Flick (2009), que recomenda aos pesquisadores que buscam obter o conhecimento sobre as nuances no campo de estudo, que transcendam a compreensão do dia a dia e saibam manter a distância e o comprometimento de um estranho profissional.

Em minhas observações - no campo de estudo que envolve o lócus de minha prática, como docente de Educação Física - o envolvimento pode suscitar questões de ordem metodológica, do ponto de vista da minha relação com os sujeitos no campo, em virtude de

minha proximidade com o contexto da pesquisa e, por consequência, as dificuldades que poderia encontrar para visualizar/estranhar o mundo social que, a princípio, me é familiar.

Para tanto, era de minha consciência encontrar alternativas práticas metodológicas que superassem essa questão. O caminho que optei, dentro do viés da heurística, ganhou suporte em Pires (2010, p. 69, grifo nosso), quando investiga sobre o seguinte questionamento: “*como apreender a verdade sobre o mundo social?*”.

Pires (2010) invoca o pensamento de G. Simmel, sobre a metáfora da objetivação, como uma das mais belas páginas da sociologia neste sentido, comparando e distinguindo a figura do estrangeiro com a do viajante. Nela, o viajante⁴³ é aquele que chega num dia e parte no outro, não tem vínculo particular, não assume compromisso com ninguém e com nada, corporifica o ideal do personagem neutro, sem, no entanto, representar um bom papel.

Já o estrangeiro é aquele que chega hoje e permanece no dia seguinte, se estabelece e, mesmo que não tenha seguido o seu curso, aprendeu a conservar a sua liberdade de se deslocar, ou seja, desenvolveu estratégias de como se distanciar de seu grupo atual de pertencimento, dentro de um contexto particular. Ele se estabelece como elo entre a distância e a proximidade, estando presente e intermediando uma grande parte das relações humanas. Propõe, ainda, que a objetividade não se estabelece em nenhuma situação com a ausência de participação; se fosse assim, correremos o risco de estar sempre fora das relações, sejam objetivas ou subjetivas.

Com esta perspectiva é que empreendi minhas observações, instrumentalizado pela disciplina do PPG: “Instrumentos Para Coleta e Investigação na Pesquisa Qualitativa”, onde aprendi que o pesquisador é parte do problema de investigação. Assim, me vi revestido das características do estrangeiro, procurando não descuidar da mobilidade no campo e da vigilância em me distanciar, quando necessário.

Como bem lembram André e Lüdke (1986), decidir sobre o grau de envolvimento no local da pesquisa não restringe, simplesmente, que a observação será - ou não - participante. A opção é que vá se delineando num *continuum*, variando desde um aprofundamento total no local a ser observado até o um completo distanciamento. As mudanças, dentro deste *continuum*, são muitas e podem se alterar, no desenrolar do estudo, possibilitando ao pesquisador manter uma distância e, aos poucos, se tornar um participante ou, como é o caso

⁴³ Não estou aqui querendo fazer comparação entre os tipos de observações que existem dentro da pesquisa qualitativa, nem desmerecê-las. Procuro, apenas, através desta metáfora, fortificar meus subsídios teóricos e práticos, neste modelo de observação, que me é pertinente.

deste investigador, passar de uma imersão total, no início do estudo, a um distanciamento, que vai se fazendo necessário, no avançar da pesquisa.

Procurei, nos momentos livres que dispunha na escola (entre alguns módulos, no horário do recreio, turnos livres), me distanciar e procurar locais estratégicos para observar com outro olhar, lembrando a expressão, “*quem tiver ouvidos para ouvir, ouça*”⁴⁴ ou “*ver é algo mais que olhar*” (informação verbal, grifo nosso).⁴⁵ Precisei reeducar meu olhar para além do que estava acostumado a ver, registrando o máximo de informações, da forma mais minuciosa possível, procurando descrever a minha realidade, destituindo-me dos juízos de valor.

A próxima etapa, após o exercício e o amadurecimento de uma perspectiva de participante e observador, foi focalizar em torno de alguns aspectos, ou seja, delimitar o olhar com foco de interesse nos objetivos do estudo e no meu problema de pesquisa. Ou seja, definido o que eu desejava observar, determinado pelo problema de pesquisa e pelos objetivos do estudo e por questões sudeadoras. Também, estar atento ao que se que observar exige concentração, focar seus objetivos faz parte de suas intenções, pois, ter claro quando se encontra os fatos de sua procura na observação, exigem que estas características cognitivas - atenção/intenção - atuem em conjunto, embora possuam sentidos diferentes.

É importante que o pesquisador registre, minuciosamente, os fenômenos sociais observados, no contexto da pesquisa, de forma contínua e sistemática. Neste processo descritivo, quanto mais informações e quanto mais detalhadas elas forem, mais se possibilita avançar, na explicação e na compreensão dos fenômenos que foram observados e registrados. É parte integrante dessas anotações, no diário de campo, registrar a data e o local das observações, o que contribui como elemento importante, na totalidade das informações para análise posterior do pesquisador.

De acordo com esse entendimento, para focalizar as observações, procurei elaborar uma pauta (Apêndice D), que me auxiliasse no processo de abordagem no campo, ou seja, estruturar as anotações, através de um roteiro e contar com minha percepção para o registro das minúcias observadas. A partir daí, meu olhar investigativo convergiu para os estudantes colaboradores desta pesquisa, observando e registrando palavras, frases que me chamavam a

⁴⁴ Expressão bíblica, encontrada em Mateus (XIII, 3 A 9) na Parábola do Semeador, onde aqueles que tiverem condição de entender, que o façam.

⁴⁵ Na disciplina Instrumentos para a Coleta e Investigação na Pesquisa Qualitativa sala 1 do PPGCMH na UFRGS, no dia 16 de março de 2010.

atenção, quando estávamos reunidos, ou não, suas relações com a escola como um todo e suas interações com colegas, professores, funcionários, pais, irmãos⁴⁶ e com este pesquisador.

Este processo de observação permitiu compreender as representações e os significados atribuídos por estes sujeitos sobre acontecimentos e fatos, que se sucederam na escola na minha relação de professor e pesquisador, com este grupo. Também, como se constituíram como sujeitos e o sentido que deram aos lugares ocupados por eles na cultura escolar, dentro do contexto de análise desta pesquisa. Ressalto, ainda, que as observações foram muito relevantes para o entendimento de questões que passavam despercebidas nas minhas relações, até então, estabelecidas nesse campo. Pude perceber que as anotações registradas em um diário de campo, através das notas das observações, possibilitaram que minhas impressões e conjecturas corroborassem na análise e na interpretação das informações.

3.4.3 Diário de Campo

Nas observações, o processo de abordagem e a realidade empírica a ser estudada devem ser documentados cotidianamente, em diário de campo. Este deve estar comprometido com a descrição, o mais fiel possível, dos fenômenos sociais e culturais que envolvem o campo de estudo, igualmente contribuindo com subsídios para a construção da entrevista semiestruturada.

Dentro desta perspectiva, as anotações de campo envolvem as ações dos sujeitos, suas falas, seu modo de significar as coisas, suas hierarquias, suas relações com o poder e as representações que fazem de si e do outro e suas atitudes na dinâmica social. Também, fazem parte do diário de campo diversos registros que ocorrem no processo de observação do - e no - local de coleta de informações, como também, tudo o que transcorreu na pesquisa, como os relatos empíricos por parte do investigador contidos nas suas percepções, expectativas, anseios, dificuldades no acesso ao campo e outros (SILVA, 2007).

Além da tarefa descritiva, o diário de campo demanda leitura e releitura, para reflexões teórico/críticas sobre a realidade observada e os primeiros significados encontrados pelo investigador. Junto com esses cuidados, esta modalidade de captar as informações requer sensibilidade, por parte do investigador, ao anotar suas percepções. Desta forma, procurei registrar conteúdos diretamente ligados às minhas questões de pesquisa. Neste afã, muitas vezes, necessitava ser pontual para, discretamente, anotar fragmentos como: frases, pensamentos, impressões de conversas, já que minha relação com o campo, muitas vezes, sem

⁴⁶ Muitas vezes, tinha contato com pais e irmãos dos estudantes que faziam parte do GE e da RE.

estar com caneta/lápis e papel em mãos, fornecia-me informações, que num primeiro momento, não me permitiam apontar o ocorrido, postergando para tão logo possível sua apreensão, em meu diário de campo. Situações assim trouxeram-me inusitada riqueza de detalhes, que me auxiliaram em diferentes momentos, ao longo da pesquisa.

3.4.4 Entrevista Semiestruturada

Este instrumento utilizado na pesquisa qualitativa consiste na construção e na utilização de perguntas, que serão dirigidas ao investigado, que visam ajudar o pesquisador na compreensão de seu problema de pesquisa. A entrevista semiestruturada pode “[...] possibilitar um roteiro para o diálogo e pela flexibilidade que permite aos participantes incluir contribuições relevantes e novas questões sobre o foco de estudo” (MOLINA NETO, 2004, p. 128).

A construção do roteiro da entrevista, na sua fase inicial, contempla um determinado número de perguntas, mas, no decorrer deste processo, pode gerar outras novas questões, conforme forem as respostas recebidas. Assim, o pesquisador pode dialogar, junto com os colaboradores, em direção aos seus objetivos sobre uma realidade coletiva (TRIVINÕS, 2001).

A realização da entrevista precisa ser devidamente autorizada pelos participantes, que serão entrevistados conforme roteiro, previamente elaborado. Nesta entrevista, acontece a gravação e, logo após, é realizada a transcrição literal da conversa entre pesquisador e colaboradores, podendo sofrer as modificações que os colaboradores considerarem necessárias, antes de serem transcritas e usadas pelo pesquisador, em definitivo, para sua análise. Em relação às entrevistas, o roteiro das perguntas consta no Apêndice E.

A importância deste tipo de recurso para a obtenção de informação na pesquisa qualitativa, segundo Poupart (2010), encontra três justificativas, que são, habitualmente, defendidas pelos pesquisadores: a primeira é de ordem epistemológica, esclarecendo que é indispensável uma exploração em profundidade, através da perspectiva dos atores e atrizes sociais, para a apreensão e a compreensão das experiências sociais vividas. A segunda diz respeito às questões éticas e políticas, argumentando que a entrevista possibilita conhecer e compreender, internamente, os dilemas e as dificuldades dos atores/atrizes sociais.

E por último, os argumentos metodológicos, onde a entrevista do tipo qualitativo se colocaria como instrumento privilegiado, dentre os meios para a obtenção da informação, capazes de dar conta de compreender e interpretar a realidade social dos sujeitos envolvidos

no estudo. Não obstante, misturar-se ao cotidiano dos colaboradores deste estudo, como participante observador, a análise de documentos e o diário de campo contribuíram para refletir e elaborar o questionário semiestruturado, com base na perspectiva da experiência dos atores e atrizes sociais e do sentido que eles atribuem para suas ações.

Realizei quatorze entrevistas individuais, que foram previamente esclarecidas pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), a que tiveram posse os estudantes colaboradores desta pesquisa. Esta etapa do estudo contou com a gravação da entrevista, em horário e local adequado, procurando respeitar os colaboradores e oferecer um ambiente tranquilo, onde o sigilo e o anonimato foram respeitados. Com base nessas informações, este instrumento de coleta foi de suma importância, permitindo-me compreender como os estudantes pensam e constroem sua realidade, em atividades no cotidiano da escola.

3.4.5 Narrativa Escrita

A narrativa escrita, como procedimento na recolha de dados na pesquisa qualitativa, se constitui como valiosa ferramenta na elaboração e na construção das vivências sociais e seus significados, acerca de si e do outro, ao possibilitar descrever as representações que tem o sujeito dos fatos e dos acontecimentos, por meio de sua perspectiva, o que pode contribuir com mudanças na própria realidade.

Dessa forma, os colaboradores contribuíram na produção de documentos relativos aos fatos e acontecimentos por eles vivenciados, dentro de um contexto histórico, ocorrido em suas vidas. O expediente da narrativa escrita procura analisar, relacionar e traduzir, através de relatos escritos sobre fatos, acontecimentos e reminiscências da vida cotidiana e transformá-los em documentos, elaborados pelos sujeitos, sobre determinados temas, estabelecendo e mostrando as diferenças entre um determinado evento passado e hodierno. Neste sentido:

É através do exercício da narrativa que podemos identificar, organizar e nomear os significados que atribuímos a inúmeros fatos que vivemos, mediante os quais podemos reconstruir as diversas compreensões que temos sobre nós mesmos (MOLINA NETO; MOLINA, 2005, p. 35).

Outro aspecto importante deste tipo da narrativa é levantado por Delgado (2003), que ressalta que ela apresenta a força da tradição e se enquadra a um tempo pesquisável e pesquisado. Narrar o vivido, no tempo e no espaço, são dimensões que precisam trabalhar juntas para a construção do cenário e dar qualidade às experiências vivenciadas.

Clandinin e Connelly (1995) esclarecem que, com esta prática, lidamos com questões peculiares da natureza humana, seja de uma vida particular ou de uma comunidade, na forma como estão vivendo. Na linguagem oral ou escrita, a compreensão das determinações e dos limites das experiências que pretendemos conhecer, passa por três dimensões críticas da experiência humana: o passado e o que ele representou; o presente e seus valores e as intenções que o futuro pode legar.

Estas estruturas relacionam-se com o tempo e ajudam o investigador a estruturar suas tramas e dar sentido aos acontecimentos. Galvão (2005) salienta que, ao dar-lhes um passado, também as ajuda a criar um futuro. A autora, também, argumenta que não temos acesso direto à vida empírica das pessoas com as quais nos relacionamos no exercício da percepção, pois, entramos em contato apenas com as representações das experiências do que elas nos dizem, dos relatos escritos, das interações que acontecem e da análise interpretativa que são elaboradas.

A busca de informações em que se lança o investigador encontra uma forma de captar os sentidos, as vivências, através de pressupostos interpretativos do que as pessoas constroem e participam, em sua realidade cotidiana. Por esta ótica, o que a narrativa apreende são as representações que os sujeitos fazem do seu cotidiano, recheadas de significados, que são produzidos e da reprodução das relações sociais.

Neste sentido, Cunha (1998) aponta para fato de os investigados trazerem situações, não relatarem acontecimentos, reforçarem influências, omitirem trajetórias, lembrarem de algumas coisas, esquecerem de outras, trazerem, em seu bojo, significados e sutis contradições que podem ocupar as pesquisas de cunho pedagógico. Ela ainda esclarece que, em pesquisas, o uso da narrativa oral tem sido um dos principais processos para a obtenção de informação na modalidade narrativa, no entanto, no ensino, na utilização de memoriais, que são excelentes materiais de pesquisa, são mais comuns os relatos escritos.

Clandinin e Connelly (1995) reforçam este posicionamento, partindo da premissa de que devemos entender a nós mesmos e nossos estudantes numa visão educativa e que precisamos entender e compreender as pessoas, em suas narrativas da experiência de vida, no contexto com que dão sentido aos acontecimentos na escola.

É importante, também, salientar que, em minha pesquisa, os fenômenos sociais a que tenho acesso são oriundos do caso que estou investigando, usando a narrativa escrita como um dos meios para a obtenção de informações; por isso, se deve evitar generalizações ou transportes para outro contexto, que dizem respeito a um contexto particular. Sendo assim, o universo no qual realizei minha pesquisa contextualiza histórias que revelam conhecimentos

significativos, que emergem dos acontecimentos vivenciados na relação dos estudantes com a GE, a RE e a Educação Física, no convívio escolar.

Utilizei da narrativa escrita, como parte dos instrumentos na coleta de dados para a pesquisa - que podem ser do tipo direto e indutivo ou indireto e dedutivo. Fiz a opção pelo segundo, pois a entrevista semiestruturada já usa perguntas mais diretas ao colaborador, o que seria o caso do tipo direto indutivo. Já o indireto dedutivo usa de questionários, que são mais abrangentes e deixam o entrevistado mais livre para expor suas narrativas, propiciando maior autonomia do entrevistado, para dar uma rota à sua narrativa, diferentemente da entrevista semiestruturada, onde o pesquisador traça um roteiro, pontuando bem os caminhos da narrativa do depoente.

Esta narrativa escrita pauta-se em um assunto específico e conhecido de antemão, comprometendo-se com as ideias dos entrevistados sobre fatos e acontecimentos que presenciaram ou vivenciaram. Alberti (2004), também, coaduna com esse enfoque temático, quando diz que ele se torna apropriado quando o tema proposto pelo pesquisador esteve ou está presente na trajetória de vida dos colaboradores da pesquisa, como: o desempenho em alguma função, a experiência em algum grupo específico ou um acontecimento importante, etc.. Para tanto, este instrumento na coleta de informações, pretendeu estimular os colaboradores a alargarem os horizontes nos quais foram construídas as trajetórias/histórias que são pertinentes aos objetivos da pesquisa. Nesse caso, a questão temática central é a vivência dos estudantes na escola e seu envolvimento com o GE, a RE e a Educação Física.

Entrarei, agora, em outro ponto, que considere relevante, na execução da narrativa escrita, que aparece, também, na entrevista semiestruturada, por parte dos estudantes envolvidos na pesquisa: trata-se da dificuldade de produção textual e o desinteresse dos estudantes com a prática, no contexto educacional, atualmente. A esse respeito, Monteiro (2010, p. 4) destaca em seus estudos,

No que se refere à capacidade de produção textual, mais especificamente, o narrativo, o contexto escolar tem favorecido situações mais frequentes (sic) de escrita aliada à punição (obtenção de nota), falhando na busca de formas mais prazerosas das atividades de escrita.

A autora, ainda, salienta que a falta de domínio das capacidades básicas da escrita pode dificultar qualquer tentativa de passar para o papel as impressões do cotidiano, vivenciadas pelos colaboradores da pesquisa. Bohn e Foster (2008) também se posicionam a esse respeito, apontando a falta de interesse dos jovens no aprimoramento pelo léxico e pela sintaxe da nossa gramática, arguindo que os jovens encontraram meios mais prazerosos e

interessantes de se comunicarem, como a Internet e as mensagens via celular, onde encontram mais liberdade para construírem suas próprias regras e linguagem, do que o encontrado durante as aulas de Português. As autoras atribuem uma forte influência dos fatores externos nesta tendência, como a linguagem empregada na Internet, a rapidez e os atrativos da televisão, a variedade de meios eletrônicos à disposição e muitas músicas que povoam a cultura juvenil e que, muitas vezes, repetem meia dúzia de palavras e entram nas paradas de sucesso, dentro da escola.

Rector (1994) traz sua contribuição à dimensão linguística e gráfica dos jovens, lembrando que a forma como falam estabelece o lugar que ocupam na sociedade, pois, criam-se normas de conduta do que é próprio e impróprio, sendo que o jovem, por não se sentir ligado profissionalmente à essa sociedade, se revolta e usa como ferramenta dessa resistência, a linguagem.

Desta forma, sua linguagem é quase telegráfica - uma ou duas palavras resolvem a comunicação entre eles - o texto é pessoal e coloquial, com pronomes como você e eles, com muitos componentes não verbais para expressar o que pensam, carregados de significados que são condicionados ao contexto da situação a que estão inseridos.

Ancorado nesta compreensão e fazendo um comparativo com minhas entrevistas e narrativas nesta pesquisa, na relação dos estudantes com a fala e a escrita, menciono um exemplo, usado por Gabaglia (apud RECTOR, 1994, p. 32-33), que se aproxima muito da forma concisa com que os jovens usam para se comunicar atualmente, quando entrevistou este jovem:

- Robertinho, você está estudando o quê?
- Ah, larguei a escola. Era um saco. Sou contra esse troço de disciplina.
- Agora o que você faz?
- Tô numa curtidão. A gangue se reúne aqui, e a gente curte uma do conjunto. Sou bom demais de bateria.
- O que você acha da família como instituição?
- Ah, corta essa!
- Robertinho, o que é que você pensa da sua geração?
- É quente. Só que a gente ta meio confuso. Não sabe que bicho vai dar. Do jeito que ta é que não pode continuar. Tem que mudar tudo.
- Por exemplo?
- Sei lá... Tem que mudar, pô.

Contrariamente à falta de interesse mencionada na citação, os estudantes se mostraram dispostos, como colaboradores e coautores deste estudo, mas, sabendo das suas limitações léxicas - bem como do pesquisador - minha proximidade com o campo facilitou compreender e interpretar suas falas e escritas sucintas, por isso, procurei não forçar, nem estender muito minhas indagações, pois, uma das características desta nova geração é perder o foco

(informação verbal)⁴⁷ rapidamente, numa determinada atividade que exija muita concentração, ainda mais quando não a dominam. Assim, para focalizar esse instrumento de coleta de informações, apoio-me nos argumentos de Josso (2004, p. 30):

Se é verdade que, em algumas lógicas de projeto, a narrativa oral ou escrita tenta abarcar a globalidade da vida, tanto nos seus diversos aspectos como na sua duração a maior parte das vezes a história produzida pela narrativa limita-se a uma abertura que visa fornecer material útil para um projeto específico.

Após o exposto, elaborei algumas questões (Apêndice F), que abrangessem a experiência dos estudantes sobre um determinado domínio e que possibilitassem a eles se localizar e ter a liberdade para produzirem relatos escritos, a partir de suas perspectivas semânticas, sobre episódios e circunstâncias concretas que estiveram presentes, no cotidiano de suas vivências, dentro do contexto escolar, proposto neste estudo. Desse modo, de acordo com Flick (2009, p.172), este tipo de abordagem narrativa: “[...] permite apresentações relativas ao contexto na forma de uma narrativa, uma vez que estas se aproximam mais das experiências e de seus contextos gerativos do que outras formas de apresentação.”

3.4.6 Revelação da Pesquisa no Campo

A aproximação ao campo, na pesquisa qualitativa, é uma das etapas que se sucedem após a fase exploratória, cujos planos foram traçados pelo projeto de pesquisa, além do recorte espacial a ser investigado e os seus colaboradores (ou grupo de pessoas) que serão o foco do estudo. No caso deste investigador, o contato com o grupo com o qual me relaciono necessitou revelar outra dimensão do meu trabalho no campo empírico, que se tornou também, lócus teórico de minha investigação.

Nesse sentido, Negrine (2004) alerta que ao estar no campo para observar, a operação principal é tornar a observação o mais descritível possível, no momento de registrá-la, procurando se despojar dos juízos de valor, evitando, assim, prejudicar as informações e a análise dos fatos. Para tanto, nas relações entre pesquisador e instituição, Flick (2009, p. 112), obtempera:

Nessa relação, deve-se desenvolver confiança nos pesquisadores enquanto pessoas e em sua solicitação, para a instituição – a despeito de todas as reservas – envolva-se na pesquisa. Contudo é ainda necessário destacar que as discrepâncias de interesses

⁴⁷ Informação recebida em formação para professores da região leste, oferecida pela SMEDPOA no dia 16 junho de 2011. Com “Ensinar e aprender no mundo contemporâneo: diálogos com a neurociência”, com as palestrantes prof^a Ms. Valéria Carvalho de Leonço, prof^a Dra. Eva Chagas e prof^a Esp. Andréia Gonçalves.

e de perspectivas entre os pesquisadores e as instituições em estudo não podem ser, em princípio, eliminadas. Podem, no entanto, ser minimizadas ao conseguir-se desenvolver confiança suficiente por parte dos participantes e das instituições a ponto de forjar uma aliança de trabalho na qual a pesquisa se torne possível.

É nesse sentido que dialoguei, de antemão, com a direção da escola, explicando sobre o projeto de pesquisa para a construção da dissertação realizada; também, fui aproximando alguns professores da proposta da minha pesquisa, recebendo total apoio para o empreendimento. Já com os colaboradores diretos deste estudo, mencionei, por várias vezes, e em pequenos grupos, a realização de uma pesquisa sobre o trabalho que estavam realizando na escola, dentro do GE e na RE.

Procurei explicar, em uma linguagem que pudessem compreender, o que era um trabalho de mestrado e, em setembro de 2010, no dia 29, reuni todos aqueles que faziam parte da pesquisa e comuniquei que iria entrevistá-los, através de um questionário para responderem. Dos quinze, apenas uma colaboradora, no dia marcado para realizarmos a entrevista, ficou muito nervosa, bloqueou; procurei não forçá-la e deixá-la à vontade para escolher. Mas, ela não falou mais sobre o assunto; também, era seu último ano na escola.

Penso, também, que os estudantes, no exercício de atividades extraclasse e/ou escolares nos projetos da RE e GE, participaram de ações que envolveram suas opiniões e formulações de questionamentos nas interações com outras realidades sociais e culturais que lhe foram apresentadas. Acredito que as experiências possibilitaram um maior envolvimento na minha interação social com estes sujeitos.

3.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Nos estudos de Molina Neto (2004), a análise e a interpretação dos dados obtidos, nos moldes da investigação qualitativa, podem se apropriar, ao longo do processo de pesquisa, da reflexão pautada na leitura do diário de campo, do registro das observações, da transcrição das entrevistas realizadas, da análise de documentos, da entrevista semiestruturada e da narrativa escrita.

Para Minayo (2008), esta fase da pesquisa qualitativa deve ter a preocupação tanto de caminhar em direção do que é homogêneo nas informações, quanto àquilo que se diferencia, dentro de um mesmo contexto social. A autora também alerta que o pesquisador deve estar atento para distinguir, conceitualmente, análise e interpretação. Ressalta-se que as duas dimensões vão estar ligadas com a descrição, no entanto, a mesma representa a maneira de ver o colaborador, de como se aproxima da realidade, como se falasse por si só. A intervenção do

pesquisador, quando realiza a análise, deve ir além do que está escrito, decompor os fatos e fazer relações entre partes. E, na interpretação, buscar os sentidos e os significados das falas e das ações, para compreender o que está nas entrelinhas, além do que foi dito.

Este processo de análise e de interpretação das informações começou a me acompanhar na fase de amadurecimento do projeto, quando estava delineado o problema de pesquisa e o consentimento da escola para a realização do trabalho.

A partir daí, comecei a registrar as atividades de meus colaboradores na escola, observar aspectos que eram relevantes para o estudo, enfim, perscrutar com os instrumentos de coleta peculiares da pesquisa qualitativa, refletindo e analisando tudo de que me utilizei, até a conclusão do trabalho, pois, mesmo fazendo parte do campo, chega um momento em que é necessário parar e se debruçar sobre a etapa final da pesquisa.

3.5.1 Categoria de Análise

Outra etapa na lida com as informações são as categorias de análise que emergiram no agrupamento e no tratamento dos dados coletados, classificados de acordo com os significados interpretados pelo pesquisador. Seu resultado são grupos de elementos, ordenados teoricamente, provenientes do campo investigado. Identifiquei, inicialmente, 303 unidades, após a leitura das entrevistas e da narrativa escrita. Após segunda leitura, agrupei em doze conjuntos de significados, denominados categorias de análise. Através deste procedimento, destaquei os diferentes significados, obtidos nas falas e narrativas dos colaboradores, agrupando-os em áreas temáticas; dessa forma, foi possível triangular as informações obtidas, a análise dos conteúdos dos documentos e a bibliografia utilizada.

Outro procedimento necessário para interpretar o fenômeno estudado, além da leitura dos fragmentos das entrevistas e da narrativa escrita, foi transformar as doze categorias de análise em quatro blocos temáticos, para o desenvolvimento do estudo.

3.5.2 Validez Interpretativa

A validade interpretativa, nesta pesquisa, foi pautada, primeiramente, no que Flick (2009) chama de validação comunicativa, em que atores e atrizes do campo de pesquisa, após a entrevista, receberam o retorno da transcrição da mesma, para consolidarem suas falas. A devolução se faz necessária para que o colaborador tenha a liberdade para acrescentar, subtrair ou modificar algo que considere inadequado ou distorcido de seus enunciados.

Efetuada a leitura da transcrição da entrevista pelo colaborador, ele assina um termo de consentimento para que os conteúdos de seus fragmentos possam se incorporar à pesquisa. Também, é solicitado aos responsáveis pelos envolvidos na pesquisa, um documento de apresentação, que constará, além de informações sobre o estudo, autorizações para que aqueles que estão sob sua tutela, participem da pesquisa. Essa autorização ficará na posse do investigador.

Para a credibilidade deste estudo qualitativo, realizei a triangulação entre as informações colhidas no campo de investigação, o referencial teórico utilizado e o processo de análise e de interpretação que foram empreendidos. Também, solicitei a contribuição de dois professores de Educação Física que não tinham conhecimento do estudo e que possuíam experiência com as características dos estudantes que foram meus colaboradores. Penso, por fim, que seja importante dialogar com os estudantes que não fizeram parte da pesquisa, dando uma maior amplitude ao estudo e corroborando na sua validade.

3.5.3 Triangulação das Informações

Completando e aprimorando esta abordagem no trato das informações, este estudo, também, se utilizou da triangulação de informações que Denzin e Lincoln (2007) definem como uma camada de dados, que é incorporada a outras, para sustentar uma base teórica. Flick (2009) aponta que a triangulação é usada para combinar diversos métodos para a obtenção de informações: perspectivas teóricas, contradições e ambientes locais e temporais, no tratamento de um determinado fenômeno. Sob este aspecto, o referencial teórico utilizado, os passos metodológicos e o trabalho de campo construíram as fontes para compor a triangulação de minhas informações, buscando uma visão mais ampla, para dirimir meu problema de pesquisa, na construção de algumas inferências.

4 (H) Á VIDA NA ESCOLA: O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Na continuidade deste estudo e das opções metodológicas traçadas e que foram exploradas ao longo desta seção, passo, agora, a expor minhas argumentações na construção e no tratamento das informações obtidas no campo, dispondo, também, das contribuições dos referenciais bibliográficos e das interpretações desenvolvidas, a partir destes elementos e de meu olhar.

Começo minhas considerações iniciais sobre o processo interpretativo, dizendo que a escola é uma instância que ainda tem sentido para os estudantes e para mim. Por mais que os discursos atuais sobre educação e que as reportagens na mídia - que mostram quadros desanimadores, com professores desmotivados, violência contra professores - apesar de tudo isso, são poucos, mas, há sempre, em algum local, escolas que promovam, entre os muitos encontros que se dão em seus espaços, experiências que nos animam.

Na corrente desta situação que paira no nosso sistema educacional, Freire e Scaglia (2003) confirmam este quadro, apontando que a quantidade de propostas inovadoras que, na atualidade, propõem uma nova configuração para o modelo de escola é um forte indício de mudança, principalmente, com a última Publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, propondo um amplo debate sobre mudanças na educação brasileira.

No meio deste abalo, onde pode entrar a Educação Física escolar? Nesta investigação, me propus a compreender como os estudantes envolvidos em duas representações sociais, dentro da escola, constroem coletivamente seu protagonismo juvenil, dentro destes espaços e nas aulas de Educação Física. Para eles, estes espaços se constituíram em locais de conscientização e de exercício de sua autonomia, de movimento (no sentido de articulações dentro e fora da escola), dando sentido ao período dinâmico da cultura juvenil, onde, ao mesmo tempo, realizaram e pensaram muitas ações.

Em meio a esta sociedade líquida em que vivemos (BAUMAN, 2001), que se molda, se acomoda, se desacomoda, se individualiza, mas, que está sempre em movimento, a escola continua a manter-se da mesma forma, com os estudantes sentados por longos períodos em seus espaços exíguos, esperando pela educação física para voltar ao “estado de esquina de rua” interpretado nos estudos de McLaren⁴⁸ (1992, p. 227), ao qual faço esse cotejamento:

⁴⁸ McLaren (1992) usa esta expressão em seu estudo, “Vida nas escolas”, para analisar o ritual do comportamento dos estudantes, antes de entrarem na sala de aula: Pelas ruas, vagueando pelo entorno, no pátio da escola, o parque mais próximo, nos terrenos abandonados etc. Ele se constitui em um conglomerado de atributos, principalmente corporais: em contorções, revirando-se em um oásis de livre abandono, contatos físicos, alegria, folguedo, não possui a demarcação dos gestos precisos até entrarem para a sala de aula para o estado de estudante. Esta experiência foi vivida em um bairro popular de Toronto, no Canadá. Uma

Os estudantes vestiam a cultura hegemônica da escola em seu próprio ser; nas suas testas enrugadas, na sua musculatura tensa, no modo impulsivo que regiam a seus colegas, e na maneira estóica com que respondiam ao castigo. Havia o desgosto de ficar horas a fio curvado sobre a carteira a chateação da censura se alguém pedia para atender às suas necessidades orgânicas num momento impróprio (por exemplo no meio da aula). De fato, permanecer sentado durante o marco ritual inteiro poderia ser descrito como uma cicatrização ou escarificação da mente e do corpo.

O chamamento de McLaren (1992) não fica longe do cotidiano observado em nossa escola, nos momentos que antecedem o período de aula, quando os estudantes estão alegres, brincam, escutam suas músicas nos seus celulares ou suas caixas com rádios, conversam animadamente com intenções de flertes ou, simplesmente, batem papo com os amigos. Isto tudo faz parte de um ritual diário, até ser interrompido com o sinal de alerta, avisando que é hora de incorporar o estado de estudante, a seriedade, a introspecção e as atitudes taciturnas.

Se analisarmos que, durante a semana, são apenas duas horas de aula de Educação Física, quando estudos (informação verbal)⁴⁹ voltados para compreender o comportamento das novas gerações, embasados na Neurociência, apontam para aulas mais dinâmicas com sustentação no tempo que os estudantes conseguem manter o foco em determinadas práticas, sinaliza-se uma tendência mais acentuada para as questões psicomotoras das necessidades cognitivas, atualmente, como característica marcante do comportamento dos estudantes, baseados em estudos dentro do âmbito da educação e da vida cotidiana da juventude.

Com isso, vamos atentar para o pouco que a escola avançou, durante todos estes anos, principalmente com relação à liberdade de atuação corporal dos estudantes, o que pode indiciar um dos motivos que os fazem esperar ansiosos pela Educação Física.

A voz do estudante não é um reflexo na escola, diante das relações de poder historicamente construídas neste espaço, mas sim, fruto da história cultural que o posicionou na escola. No entanto, as experiências que me oportunizaram conviver, dividir responsabilidades, ouvir opiniões, respeitar as ideias e pesquisar, por dentro, com este grupo de estudantes, contribuíram, significativamente, na tarefa de interpretá-los e compreendê-los.

As experiências no GE e na RE tiveram na/com a Educação Física relevantes contribuições para o seu protagonismo juvenil, representando a identificação dos estudantes com esta disciplina e sua articulação para lutar contra as relações de poder na escola, que ainda tem receio em dar visibilidade aos estudantes. De dentro dessas experiências e das

considerável distância para Porto Alegre, o que me faz lembrar o trecho da música de Caetano Veloso, gravada com Gilberto Gil: “O Haiti é aqui”.

⁴⁹ Informação colhida em formação para professores da região leste, oferecida pela SMEDPOA no dia 16 de julho de 2011. Com “Ensinar e aprender no mundo contemporâneo: diálogos com a Neurociência”, com as palestrantes prof^a Ms. Valéria Carvalho de Leãoço, prof^a Dra. Eva Chagas e prof^a Esp. Andréia Gonçalves.

informações que elas me forneceram, ao longo da coletas de dados dentro do campo, construí as categorias de análise que a seguir, passo a apresentar.

4.1 VISIBILIDADE NA ESCOLA, SER BOM ALUNO: AS PESSOAS ESTÃO ME CONHECENDO MAIS

Esta seção, inicialmente, pretende dialogar um pouco sobre as representações que a escola produz sobre os estudantes, entendidas, aqui, como uma prática cultural na construção dos significados, por meio das representações, posicionando-os como sujeitos (WOODWARD, 2007). É a partir dessa visão que compreendo como os estudantes, dentro da escola, vão dar sentido às suas experiências e à imagem que têm de si. Igualmente, esta perspectiva simbólica da representação, além de localizar o lugar que ocupam, possibilita saber onde podemos chegar, ou seja, a visibilidade que podem ter, dentro da escola.

A proposta da representação não funciona isoladamente; ela necessita do discurso, que estabelece os locais de onde as pessoas podem se posicionar e de onde podem articular as suas falas. Entre esta dualidade para produzir o significado, estão as relações de poder, que também operam no poder de definir quem deve ser incluído e quem pode ser excluído.

As representações que a escola produziu acerca dos estudantes, ao longo da história da escolarização, dentro de seu campo de relações sociais, parecem não ter acompanhado as mudanças na sociedade⁵⁰ e na cultura: o bom aluno, o inteligente, o aplicado, o aluno que não aprende, o mau aluno, o aluno indisciplinado, o aluno que mata a aula, etc..

Tais expressões estão arraigadas no imaginário dos estudantes, como pude perceber quando perguntei o que era importante para entrar no GE e na RE: *“Bom, a pessoa tem que ir bem na (sic) aula, se comportar, não ficar xingando os professores, porque se aqui dentro da escola ela não tem uma boa atitude, lá fora também não vai ter”* (Entrevista estudante Fedra, 29/11/2010).

Neste comentário, a estudante traz a reprodução social da escola, ou seja, o referencial para as outras relações sociais - apresentar um bom rendimento, não perturbar a ordem e os professores, quase remetendo ao conselho que ouvíamos, quando crianças: *“não ofender pai e mãe”* - harmonizando com Gimeno Sacristán (2005), quando diz que a escola, como agente de socialização, é uma extensão da estrutura familiar no mundo contemporâneo, reproduzindo as

⁵⁰ As mudanças sociais a que me refiro dizem respeito à nomenclatura com que os teóricos vêm denominando os períodos sociais, ao longo de nossa história mais recente, como: pós-colonialismo, modernidade e liberalismo, pós-modernidade e neoliberalismo, globalização, modernidade líquida etc..

imagens dos jovens no âmbito das relações familiares onde, a autoridade dos pais é transferida para o professor.

Já a estudante Mirna expressou assim o seu imaginário:

“Tem que ser inteligente, assim (sic), eu acho, saber falar direito com as pessoas, saber explicar, se dar bem com as pessoas não pode ter nenhuma rixa com os professores assim e, se tiver tem que resolve,r antes de entrar para o Grêmio e para a Rádio” (Entrevista estudante Mirna, em 29/11/2010).

Neste depoimento, também, impera a representação do bom aluno comportado e das relações assimétricas de poder entre estudantes e professores. Não estou aqui pregando que precisamos ter alunos rebeldes, insurgentes, violentos, mas, que nossa escola, e nós, professores, devemos nos dar conta da “violência simbólica⁵¹” que exercemos contra a voz⁵² do estudante e sua visibilidade na escola.

Nesse sentido, McLaren (1997) coaduna com Giroux (1999, p. 252), quando afirma: “A voz do aluno não é uma reflexo do mundo tanto quanto é uma força constituinte, que exerce o papel de mediadora, dá forma a realidade dentro de práticas historicamente construídas e relações de poder”. McLaren (1997), ainda, reforça a cultura escolar dominante, que representa a voz privilegiada, na maioria das vezes, das classes médias-altas brancas.

Seu discurso é autoritário e cabe a nós, professores, analisar a voz da escola, sua linha diretiva, suas regras de convivência que a particularizam, suas configurações de tempo e de espaço, sua linha curricular, que tipo e como são ministrados os conteúdos, sua estruturação das salas de aula e as práticas sociais que os professores devem procurar adotar. Nesta linha de pensamento, a voz do professor é representada pelas estratégias que adota para mediar os conflitos, as histórias, as subjetividades e os significados culturais que os estudantes usam, para dar sentido ao seu cotidiano.

Este elemento mediador se estrutura nos valores, nas ideologias e nos princípios estruturais que podem carregar o mesmo discurso autoritário da escola, silenciando a voz do aluno, negando sua cultura e seus valores com a violência simbólica, como, na maioria das vezes, acontece.

Todavia, como docente de Educação Física, penso que devemos estar sempre em movimento, questionando, refletindo criticamente sobre nossas ações, interrogando e, por outro lado, podemos adotar a voz do professor emancipador, que segundo McLaren (1997,

⁵¹ A violência simbólica, aqui, é usada no sentido de Bordieu, pelo poder do capital cultural.

⁵² O sentido de voz, aqui trabalhado, é entendido como “a gramática cultural e a bagagem de conhecimentos que os indivíduos usam para interpretar e articular as experiências” (MACLAREN, 1997, p. 252).

p. 253), “[...] é exercido quando se permite que a voz do aluno avalie a si mesma, de modo a ser confirmada e analisada nos termos dos valores particulares e ideologias que ela representa”. Neste sentido, é emergente que os professores trabalhem com os estudantes dentro de uma proposta crítica sobre a sociedade, revelando e denunciando as relações de força que operam em seu interior e as relações de poder que posicionaram suas próprias vozes.

A escola como agente de socialização de massa, segundo Giroux (1999), tem por missão, ao longo de sua sistematização⁵³ histórica, transmitir conhecimentos e habilidades instrucionais, através de currículos formais, pautados numa base puramente cognitiva. Mais alerta, os estudantes podem aprender muito mais do que está no currículo formal, o que popularmente chamamos de currículo oculto: atitudes, valores, comportamentos que são implicitamente incorporados pelos estudantes, no ambiente escolar.

A partir desta premissa, muitas vezes, o currículo oculto, como expressa McLaren (1997), substitui os valores e os objetivos educacionais preconizados pelos professores, dentro da escola, na sala de aula, como a representação que uma estudante tinha de si própria, na sua trajetória escolar: *“Ah..., é bem diferente né, sor (sic), não é a mesma coisa que ser aluna da escola, ai já começa a ir com outro jeito, já é alguma coisa na escola”* (Entrevista Estudante Nizinga, em 15/12/2010). Neste fragmento, a estudante Nizinga valoriza sua participação no GE e na RE, deixando entender que, antes disso, era uma simples aluna da escola, ou seja, ser aluna, para ela, significava uma posição diminuta no cenário escolar, quase imperceptível.

Minhas argumentações anteriores falaram sobre o currículo, não com o propósito de discutir sobre as teorias que o envolvem, mas sem apartá-lo de sua função, dentro da escola: gerenciar a política cultural e reproduzir a sociedade com suas desigualdades sociais e sustentar as relações dominantes, dentro do seio social.

Nesse sentido, não posso negar meu posicionamento de aproximação com a pedagogia crítica, quando McLaren (1997) postula sobre a reprodução que posiciona as pessoas, dentro de suas classes sociais: estudantes das classes socioeconômicas mais desfavorecidas irão ocupar lugares que eram de seus pais, ocorrendo, da mesma forma, para as classes mais abastadas, economicamente. O autor vai mais além, denunciando que a escola reproduz as estruturas da vida social, através da colonização da subjetividade dos estudantes, como ocorre em nosso amplo tecido social.

⁵³ Nossas escolas operam com as mesmas estruturas físicas e *modus operandi* ao longo de sua história: classes enfileiradas, quadro negro como maior referência, filas para conduzir os alunos, corredores estreitos, logos períodos os estudantes ficam sentados, livro didático como referência etc..

O cenário de minha investigação transita na periferia de Porto Alegre/RS, onde se encontra a maioria das escolas da RMEPOA, locais de grande carência social e como professor, neste imaginário, também me sinto refém do olhar que Arroyo (2007, p. 78), partilha: “A condição de sobreviventes, de carente é tão marcante na visão que temos da infância-adolescência popular que essa imagem com que convivemos nas escolas públicas nos impede de reconhecê-las como sujeitos humanos sociais, culturais, em formação”.

Arroyo (2007), ainda, chama a atenção para o perigo do uso da palavra carente no discurso pedagógico, como um olhar naturalizado, quando nossa percepção nos acena somente nesta direção, de vê-los pela carência pelo avesso, gerando o convencimento na docência e na função da escola pública de torná-los menos carentes.

Muitas vezes, em minhas vivências na escola, me mobilizei, trazendo roupas, tênis para os estudantes mais necessitados, principalmente, no período de inverno, me sentia gratificado internamente pela ajuda que podia oferecer para aos jovens e às crianças da escola. Também, por muitas vezes, precisei levar os estudantes do GE e da RE em suas casas, depois de algum evento que participávamos. Deixava-os de “porta em porta”, eles faziam questão que eu os deixasse em frente às suas casas em meu veículo, sentiam orgulho que os vizinhos vissem chegar com seu professor e, talvez, pensavam ter a valorização de alguém que representava a escola, em seu próprio território.

Territórios estes que são negados no currículo, como aponta Santomé (2008, p. 161): “As culturas ou vozes dos grupos minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam serem silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação”. Ao mesmo tempo, eu estava tendo noção e contato, bem mais próximos, com a vida cheia de percalços que vivenciavam; muitos moravam em casas construídas sobre invasões, sem infraestrutura, sem calçamento e tantas outras características das misérias urbanas. E, a despeito de todos estes desafios por que passam os estudantes destas comunidades, eles têm alegria de viver, são dispostos, tratam com carinho e passam solidariedade, querem dividir o pouco que têm - sua bolachinha recheada, suas balas e seu sorriso.

Trouxe estes relatos não para socializar minhas atitudes filantrópicas, mas sim, a fim de submeter-me às ponderações alertadas sobre a égide da carência, se estavam sobrepondo-se às minhas convicções pedagógicas, como docente de Educação Física. Autorizo-me a essa autocrítica, desencadeada pela própria autocrítica de Arroyo (2007), não para me tornar indiferente às dificuldades dos estudantes, mas para não esquecer

[...] a reflexão e ação crítica tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais com parte desta luta (GIROUX, 1999, p. 163).

A possibilidade que a escola propicia, dentro de um currículo que valoriza o capital cultural hegemônico, já comentado, nos questiona e nos desafia, como bem frisou Santin (2001): “Como realizar e por onde começar esse trabalho?”. Ele mesmo tenta deixar respostas, como uma nova tarefa da nova docência, da educação democrática, pensando em uma nova escola, a partir da vivência das camadas mais pobres, não mais de uma cultura hegemônica somente, mas também, pela valorização dos conhecimentos que os estudantes trazem na bagagem de sua cultura subjugada.

Considerarei estes aspectos, na abertura democrática para os estudantes participarem primeiramente do GE e, depois, da RE, com a possibilidade de conviver com estudantes adolescentes do terceiro ciclo, os maiores da escola, oferecendo outro espaço para o diálogo, para o envolvimento coletivo, para o encontro na escola com outras práticas, valorizando-os como sujeitos e sentindo-se reconhecidos:

“O Grêmio Estudantil numa escola é a melhor coisa que poderia acontecer dentro de um ambiente escolar. O Grêmio Estudantil é um espelho para alunos e professores, porque acabam dando o seu tempo na escola. Ajudando na gincana e festas e outros, até no ensino e no aprendizado. Porque ao invés de um jovem ou adolescente estar na rua, vai para o Grêmio Estudantil, para fazer coisas boas e aprender, porque cada dia que acontece algo diferente no Grêmio é mais uma experiência, e como isso o aluno começa a ser incentivado a estar na escola. O grêmio estudantil está de parabéns” (Entrevista estudante Sinara, em 15/12/2010).

A fala da estudante Sinara expressa um pouco o que representou o GE para ela, quando fala do tempo que os estudantes passam sem perspectivas, sem atividades que lhe propiciem novas experiências de aprendizagem, de iniciativa e de autonomia. Precisam, no entanto, de oportunidades, para que tenham esta opção e possam assumi-la. Muitas vezes, ações simples realizadas pelos estudantes do GE e da RE, na colaboração com a direção da escola, com a equipe pedagógica e com os professores de Educação Física e outros, além de ser significativo para sua autoestima, acarreta admiração, por parte destes segmentos da escola.

Também, o simples fato de entrarem na sala dos professores, sem serem escorraçados, era motivo de orgulho para eles; ou quando, na reunião dos professores; eram traçadas algumas propostas e os estudantes do GE e da RE eram lembrados para participarem dessas ações na escola. Não estou, no entanto, argumentando contra a escola e tendo a pretensão de

desvalorizá-la, em detrimento do que o campo está me mostrando e minhas decodificações deste cotidiano estão encontrando. Penso, sim, que a escola, principalmente as disciplinas do currículo, devam ser revistas, pois, segundo Costa (2000, p. 5), “Trata-se de planejar o currículo, os programas e as aulas de forma a estimular e a assegurar a participação do aluno na construção do seu próprio conhecimento na definição de conteúdos, no desenvolvimento das aulas e no processo de avaliação.”

As contribuições de Costa (2000) vão além, com a revisão do Projeto Político Pedagógico e o incentivo às ações para o protagonismo juvenil, observando o tipo de participação os estudantes desenvolvem, no projeto das disciplinas, até que ponto a metodologia dos professores possibilita a participação dos alunos, se suas necessidades e expectativas são repensadas e como são tratados, pelos diferentes profissionais da escola.

A noção de pertencimento é uma dimensão social importante para as pessoas, em famílias, no grupo de amigos e na escola; sentir-se reconhecido, dentro destes grupos sociais, é representativo de visibilidade, de aceitação e de ser percebido, como sujeito. Esta condição do pertencimento necessita estar presente nas ações da escola; embora este local seja palco de muitas disputas de poder, é possível perceber; no depoimento da estudante Pandora, como ela passou a se ver - e a ser vista - na escola, após entrar no GE e na RE:

“Significa muito fazer parte do Grêmio e da Rádio. Porque ajudamos muito a escola, aprendemos muitas coisas, a ler e falar na rádio. Perdi minha timidez depois que eu entrei. Na escola falo mais, não sou mais excluída pelas pessoas. Bem dizer, agora, é uma nova vida que eu tenho pela frente. Os passeios do Grêmio e da Rádio foram ótimos e foi bom levar o nome da escola por onde nós passamos e o mais importante é que nós somos felizes por ajudar” (Entrevista estudante Pandora, em 29/11/2010).

A estudante Pandora é a terceira filha dentre cinco meninas; a primogênita, Sinara, já passou pela escola, atuou no GE e na RE, se formou em 2009 e, hoje, faz o curso Normal; a segunda filha está na escola e se encontra no último ano; a quarta está em B30 (5ª série) e a caçula, no B10 (4ª série). A família segue alguma religião evangélica, muito numerosa no bairro onde se encontra a escola. As três meninas mais velhas eram marcadas pela timidez acentuada, socializavam a sua fé pelas vestimentas que usavam, sempre em algum vestido discreto.

Tanto Sinara, quanto Pandora, após a entrada para o GE e a RE, se modificaram muito, falando na RE, fazendo entrevistas, inventando atividades no GE. Ganharam visibilidade na escola, participaram mais nas aulas de Educação Física, adquiriram mais amigos e admiração da escola e dos professores. Como relatei anteriormente, Sinara optou por

seguir o magistério, através do ingresso no curso Normal; quando muitos estudantes não conseguem seguir o ensino médio ou desistem, por dificuldades de acompanhá-lo, é significativo ver uma estudante construir seu futuro e almejar trabalhar com a educação.

Pandora vem superando suas dificuldades; não a vi mais de vestido, relatou, certa vez, que estava desapontada com a conduta dos pastores de sua Igreja. Vi, em sua atitude, o avanço do seu pensamento crítico e, em 23 de setembro de 2010, sua professora de Português veio me procurar, para comentar sobre uma carta, que ela tinha mandado para a candidata Dilma Rousseff, na época, escrita em sua aula. Todos participaram, mas, a professora interessou-se pelo que ela escreveu, pois, na carta, ela falava do GE e da RE como inspiração. Então, pedi que me relatasse, em sua narrativa escrita:

“Senhora candidata Dilma:

Sou Pandora Sousa Soares, tenho 13 anos, estudo na escola Argonautas e nós estamos fazendo um trabalho que vale nota de português, mas tenho alguns assuntos a serem relatados. Precisamos muito da sua ajuda, pois a violência aqui e em outros lugares são horríveis. Adolescentes atirados em drogas, pois tem, eu sei que tem, tratamento para isso, pois tem adolescentes que vão mais avante, ou é por causa da família, mas em todos os bairros usam adolescentes de bem para entregar drogas. Tem solução para tudo isso. Para melhorar tem que convencer esses usuários para fazerem o tratamento, mas eu acho que tem que fazer mais clínica para adolescente, mas de graça, para que possam se libertar dessa droga. Os bairros estão horríveis, não podemos ficar nas ruas, pois não temos sossego. As ruas estão todas cheias de buracos, tem bastante beco. Isso é uma das coisas que já era para ter acabado à (sic) muito tempo. Precisamos de mais escolas e faculdades de graça, mais trabalho, abrir novas empresas e ajudar os necessitados. Eu participo de um grupo de estudantes que se chama Grêmio Estudantil, nós damos o melhor para melhorar a escola. Temos também aqui uma rádio e vamos a eventos para fazer as coberturas que nem os repórteres de verdade. Se você quiser da (sic) uma visitada no nosso blog é só acessar www... Esse blog está bombando, cheio de novidades. Gostaria muito de receber a resposta que você recebeu esta carta. Estou aguardando sua resposta com o maior carinho” (Narrativa escrita, estudante Pandora, em 15/03/2011).

A visibilidade, como o termo contempla, é o que pode ser visto, observado pelos olhos humanos, mas, muito mais do que esta dimensão física dos sentidos, ela está associada com reconhecimento e liberdade para agir com responsabilidade, tendo a ver com espaço: “[...] onde os atores questionam seu próprio processo de socialização, suas representações e constroem um quadro de experiência que lhe permitirá experimentar outro posicionamento, podendo conduzi-lo a uma nova dimensão [...]” (VADERNOTTE, 2006, p. 126). Com a visibilidade dos estudantes que vivenciaram o GE e a RE, também, brotaram a autoconfiança e o reconhecimento que tais espaços propiciaram para esses sujeitos.

4.2 AUTOCONFIANÇA E RESPONSABILIDADE DO ESTUDANTE

A autoconfiança, como diz o termo, é confiar em si mesmo, acreditar nas suas potencialidades, ter a iniciativa de empreender alguma tarefa, viver uma experiência, mesmo sabendo da possibilidade de não ser bem sucedido e tentar novamente. À primeira vista, parece ser uma questão bem simples, pragmática, mas, as coisas não funcionam bem assim, pois, ao lidar com aspectos da psique humana, entramos nos domínios das subjetividades, como já foi posto anteriormente, principalmente nas escolas públicas das periferias, onde é colonizada pela função da reprodução social que a escola mantém.

Parte-se da compreensão do significado de subjetividade elaborada por Woodward (2007), de que ela é o entendimento que temos de nós mesmos, envolvendo nossas emoções, conscientes ou inconscientes. No entanto, esta subjetividade não fica isolada; ela se relaciona com contextos sociais e a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos.

E, independentemente dos significados produzidos pela linguagem dos discursos, só fazem sentido se submeterem como sujeitos, que, nesta linha de pensamento, são sujeitados e se tornam reféns do discurso do capital cultura hegemônico, assumindo-se como indivíduos e posicionando-se, como sujeitos. Willis (1991, p.212) também contribui nesta direção: “Finalmente, sugiro que as formas culturais propiciaram os materiais para a construção da subjetividade e a confirmação da identidade e seu contexto imediato”. Por outro lado, o termo colonizar pode ser entendido como se apropriar da cultura do outro, do estranho e submetê-lo a outra cultura, que se julga privilegiada, superior.

Trazendo esta dimensão para dentro da escola, e partindo de como os estudantes investigados se assumem como sujeitos que acreditam em si e no seu potencial, apresento esta fala da estudante Tália:

“Bom. Na minha questão particular, realmente eu vejo assim, eu era uma pessoa, digamos, podia não parecer, eu era muito envergonhada, então, começou com a rádio, aí, na rádio, era um cantinho bem escondidinho e, aí, me veio (sic) as conversações, e ali foi complicado, porque ali era na cara e na coragem, tu procurava onde te esconder, tu não achava tu tinha que ir lá, tu tinha que procurar alguém para entrevistar, tu tinha que entrevistar olho no olho, ali foi complicado. E aí depois me veio (sic) o Grêmio Estudantil, que eu, realmente, quando começou, não dava valor, antes não, vamos, vamos participar, e aí me cai o cargo de presidente, foi um baque, aí depois tem debate, me aparece a escola inteira me olhando, o medo que deu, foi complicado, e aí juntado tudo isso, era muito mais fácil ir para a Educação Física, tinha mais confiança, não me importava em conversar em falar, na sala de aula também, bom, o respeito que eu consegui dos professores, também é outra coisa, eu dou valor até hoje, entendeu [...]” (Entrevista estudante Tália, em 15/12/2010).

Neste fragmento, observei que a estudante foi, aos poucos, assumindo a confiança do potencial que tinha para lidar com as situações que lhe surgiam no GE e na RE, refletindo na Educação Física escolar, pois, se sentia insegura quanto à disciplina, como reflete, neste depoimento:

“A questão da Educação Física, bom. Eu continuo sendo uma desgraça em Educação Física, até hoje, não adianta, mas, claro, trouxe algum crescimento, até porque assim, aqui dentro, tu aprendia a trabalhar em grupo, dentro da quadra tu é (sic) uma equipe entendeu, muita coisa que tu aprendia aqui tu passava pra lá né, a questão de organizar os campeonatos isso daí também, porque assim tu aprende (sic) a organização, porque dentro da quadra não adianta cada um correr para um lado, tu tem que saber o que tu está (sic) fazendo, pelo menos isso né, então ajudou, mas no meu caso eu não tenho jeito, Educação Física assim, foi complicado pra mim, até hoje ainda é, mas, na organização deu para ajudar um pouquinho” (Entrevista estudante Tália, em 15/12/2010).

Em minha observação sobre a estudante Tália, nas aulas Educação Física e na escola, pude identificar questões de autoestima: tratava-se de uma menina que se via com sobrepeso, com uma compleição física bem maior que as outras meninas, bem mais alta, também; nas aulas de Educação Física, pouco participava e na escola, andava na companhia de poucas amigas e amigos. Ou seja, dentro dos significados culturais que circulam dentro da escola, ela se posicionava e assumia sua incapacidade na Educação Física pelos discursos que produzem e recrutam os significados sobre os sujeitos, impressos sobre o seu corpo (Diário de campo, em 26/10/2009).

Apoiando-me na noção de subjetividade mediada pelas formas culturais que Willis (1991, p. 212) diz: “elas parecem marcar as coisas e dar-lhes sentido”, sucintamente abordada acima, analiso que ela se sobrepôs na Educação Física aos domínios psicomotor, afetivo e cognitivo da estudante Tália, estabelecendo, *a priori*, sua participação como uma “desgraça” nesta disciplina, pois, nas atividades do GE e da RE, participava deste grupo, jogando vôlei, futebol, futebol sem bola, dama, três corte, etc. Para Hildebrandt-Stramann (2005, p. 146):

Nessa disputa subjetiva o homem faz suas experiências. No processo de aprendizagem motora sempre acontece esta disputa e sempre o homem faz experiências. Mas nós, professores, podemos apoiar ou restringir essa disputa subjetiva, com isso, influenciar a qualidade das experiências.

Nesse sentido, a autoconfiança de Tália foi se alicerçando nas atividades e no envolvimento com o GE e a RE; nas aulas de Educação Física, pouco participava das atividades, no entanto, com o tempo, foi se afirmando e ocupando outros lugares, dentro desta disciplina. Muitos são os casos em que, na Educação Física e em outras instâncias na escola,

alguns alunos vivem esta violência simbólica, marcada em seus corpos, subjugando a autoconfiança de sua subjetividade que, na visão de Freire e Scaglia (2007, p. 114),

Quase nada aprendemos sobre isso durante o percurso de nossa educação. Como integrar nossas atitudes autônomas, mesmo quando não são autônomas, às atitudes das outras pessoas que compõem uma coletividade, para que ela seja conduzida com autonomia?

Na tentativa de dialogar com Freire e Scaglia, socializo o fragmento da fala da estudante Pandora, que relata porque os estudantes não participam com opiniões, nas aulas de Educação Física: *“Eu acho um pouco que os alunos são muito tímidos, mas, a partir de quando eles deixarem a timidez de lado, tudo vai ficar muito melhor na nossa escola”* (Entrevista estudante Pandora, em 29/11/2010).

Willis (1991, p. 152) afirma, em seus estudos realizados em uma escola pública operária, que “a cultura fornece os princípios do movimento e da ação individual”. Em sua fala, Pandora deixa perceber que a timidez dos estudantes é, na verdade, o sufocar de suas vozes, de suas narrativas, de suas histórias, quando não se trabalha sua oralidade, em detrimento de uma cultura que privilegia somente a escrita, como bem assinalou Grignon (2008, p. 180): “A escola assegura a popularização do escrito e consagra sua supremacia sobre as culturas orais.”

Ela, a escola, não faz aporia à expressão ou à oralidade - que possuem importante papel nas práticas pedagógicas – mas, não aceita o oral independente do escrito, nem a supremacia deste. A meu ver, estes dois princípios deveriam trabalhar juntos e separados, ou seja, um completa o outro, um reforça outro, mas dentro de valores culturais dominantes que a escola reforça: o escrito sempre imperou sobre o oral, entretanto, a escola não pode suprimir esta cultura local, onde a oralidade tem seus significados. Quanto mais conservarmos os estudantes quietos e calados, escrevendo e ouvindo, mais encheremos suas taças vazias com os conteúdos hegemônicos da escola.

Freire (2001), em sua pedagogia da autonomia, já advertia, há mais de trinta anos, que a escola deveria respeitar os saberes dos educandos, principalmente aqueles das camadas populares, socialmente construídos, na prática comunitária. Juntamente com isso, é fundamental discutir, com os estudantes, uma possível relação destes saberes com os conteúdos fornecidos pela escola.

Buscando uma aproximação, neste sentido, as propostas que eram discutidas e planejadas, em conjunto com os membros da RE e do GE, possibilitaram o exercício da oralidade, da expressão corporal, da escrita, da criatividade, do envolvimento com

professores, principalmente de Educação Física, para a divulgação de campeonatos e de entrevistas com esses docentes, contribuindo para a desenvoltura e a autoconfiança. Como expressa Dionísio, neste comentário:

“Acho que a minha leitura melhorou bastante, o meu jeito de pensar e de falar também melhorou bastante, depois que eu ingressei na Rádio e no Grêmio Estudantil. Fizemos muito. Mas pouco, comparado à grande capacidade que cada integrante contém em si” (Entrevista estudante Dionísio, em 29/11/2010).

No protagonismo de estudantes, destacaram-se, também, no desenvolvimento destas duas representações juvenis aqui analisadas e interpretadas, o envolvimento e o compromisso com sua própria aprendizagem, ou seja, a responsabilidade que assumiram no GE e na RE. A responsabilidade que se associa com a condição juvenil, como um valor a ser amadurecido no seu desenvolvimento ontológico, tão presente nas discussões sobre este segmento. Neste ponto, os estudantes consideraram a responsabilidade muito importante, na participação no GE e na RE, como percebi nestes depoimentos:

“Olha. Eu poderia dizer aqui que o principal é ter maturidade, essas coisas, mas eu acho que não, porque a maturidade tu vai alcançar ela (sic) aqui dentro, eu acho que a principal qualidade que tu tem, tu tem (sic) que ser estudante. Tem que vestir a camisa, mesma coisa pra tu (sic) entrar na política, hoje em dia, no Brasil, tu tem que ser brasileiro de verdade, acreditar no que tu ta (sic) fazendo, não adianta fazer uma coisa simplesmente por fazer, eu tenho que fazer acreditando, eu tenho que acreditar que eu sou estudante, que eu tenho que lutar, eu tenho que acreditar na minha escola. Eu acho que é essa a principal característica que tem que ter, tem que ser estudante” (Entrevista estudante Tália, em 15/12/2010).

No depoimento, a estudante faz questão de repetir sobre a importância da responsabilidade de ser estudante e assumir este papel, com convicção e sabedora da necessidade de lutar pelos direitos na escola. Importante, também, salientar que Tália expressa o amadurecimento da responsabilidade no *an passant* pelo GE e pela RE. Essa valorização da responsabilidade esteve presente nas concisas palavras da estudante Betânia e do estudante Demóstenes, quando afirmam: *“Responsabilidade, caráter, uma pessoa que se dê bem com todo mundo”* (Entrevista estudante Betânia, em 29/11/2010); *“Responsabilidade, vir aqui para fazer as coisas direito, é só isso”* (Entrevista estudante Demóstenes, em 15/12/2010).

Os estudos de Sampaio e Santos (2007) revelam que a responsabilidade dos estudantes, em seu envolvimento e interesse pela escola, é maior quando estão diretamente participando na elaboração das atividades que correspondem ao seu processo de ensino-aprendizagem, como destacam, em sua experiência, os estudantes que produziram eventos,

debates, círculos de discussão, observatórios esportivos, oficinas de movimento e construção de brincadeiras, jogos etc..

Os autores colocam que, para por em prática, inicialmente, este projeto, buscaram fundamentar-se, cientificamente, partindo da visão crítica da realidade da escola capitalista, investigando para tentar modificar o trabalho pedagógico na escola. Começaram analisando questões, como: tipos de avaliação, métodos e conteúdos, espaços, materiais, equipamentos, espaços e tempos de aprendizagem e as relações professor-aluno.

Toda esta investigação foi realizada na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em colaboração firmada com a Secretaria de Educação daquele Estado. Para a realização de seus objetivos, no entanto, tiveram que superar obstáculos, realizando amplo debate com os envolvidos, estudantes, professores, coordenadores e direção da escola. O principal empecilho para convencer sobre a implantação deste projeto, na unidade escolar, foi o paradigma que ainda impera nas metodologias tradicionais reinantes, ou seja, cada segmento participante nesta discussão não queria se envolver com outras disciplinas e resistia a mudanças.

Como acontece com a Educação Física - que sempre fica de fora das discussões pedagógicas na escola - após essa digressão, Sampaio e Santos (2007) salientam que o envolvimento de todos se faz necessário, para utilizar e preservar equipamentos sofisticados, midiáticos e tecnologias como ferramenta de trabalho, para serem utilizados pelos estudantes, nesta dinâmica de aula. Sob este aspecto, vejo a responsabilidade dos estudantes sendo construída no processo, pois, tiveram que aprender a preservar, a manusear e a utilizar essas ferramentas, para a elaboração de trabalhos, a apresentação de projetos e a apresentação de conteúdos, materiais fílmicos, dentre outros.

Em minha análise, identifiquei que os estudantes desta pesquisa aprenderam a usar algumas ferramentas: gravador, filmadora, máquina fotográfica, *datashow* e, no computador, outras operações, além do *Orkut* e *MSN*, que já utilizavam para suas relações interpessoais. Em todo este processo, trabalhou-se a responsabilidade com os equipamentos que foram comprados para nosso uso e necessitavam o cuidado de todos.

Vejo, também, que as tecnologias que auxiliam na aprendizagem não podem mais estar fora da sala de aula, nas escolas públicas, principalmente na Educação Física, para o enriquecimento dos seus conteúdos: nas representações das imagens corporais, nos vários contextos, nas imagens de jogos, nas representações históricas do esporte, nos sistemas

táticos, nas técnicas corporais, olimpíadas etc., pois, os estímulos visuais estão muito presentes no imaginário das novas gerações (informação verbal).⁵⁴

A prefeitura gasta tantos recursos financeiros para aspectos que não representam algo significativo para a aprendizagem nas escolas, como as agendas escolares, por exemplo, para professores e aluno, que, na escola, este ano, ficaram, em grande quantidade, à disposição, para serem doadas; ainda, gastos com camisetas de tamanho adulto para crianças do 1º ciclo, nos jogos escolares, que não cabem nem no professor, de tão grande que são. Para finalizar, menciono quantidades que passam dos milhares: só para se ter uma ideia, nossa escola tem mais de 1300 alunos; na nossa RMEPOA, são mais de cem escolas: a responsabilidade com o dinheiro público, também, é fundamental para as mudanças estruturais da escola pública.

4.3 EDUCAÇÃO FÍSICA: ELA TEM, SIM, OS SEUS VALORES

Nesta seção, procurei analisar e interpretar o relacionamento dos estudantes colaboradores deste estudo com a Educação Física na escola, a partir de seu envolvimento com o GE e a RE e se mudanças ocorreram, em suas vivências, com essa disciplina, no currículo escolar, provocadas pela experiência nestas duas representações juvenis.

A Educação Física na escola tem a sua relevância, ou ao menos deveria, como qualquer outra disciplina de um currículo escolar. Caparroz (2007) esclarece que componente curricular é sinônimo de matéria escolar, matéria de ensino, identificando os conteúdos do currículo. Analisa, ainda, que na cultura escolar, o termo mais utilizado é disciplina. No entanto, Caparroz (2007) aponta que disciplina tem um dúbio sentido, significando componente escolar, quando por outro lado, expressa o estabelecimento de regras e a conduta dos estudantes, enquadrando-os, de acordo com normas preestabelecidas, historicamente.

Partindo dos pressupostos colocados, a Educação Física detém, então, seus *status* de componente curricular na escola, com a missão de participar, com seus saberes, no sistema de ensino para a educação básica⁵⁵, em nosso país (BRASIL, 1996). Sob este prisma, a Educação Física, então, é vista dentro da escola, com a mesma função de transmitir conhecimentos, valores, atitudes e desenvolver o pensamento crítico com os estudantes.

⁵⁴ Informação recebida em formação para professores da região leste, oferecida pela SMEDPOA no dia 16 de julho de 2011. Com “Ensinar e aprender no mundo contemporâneo: diálogos com a neurociência”, com as palestrantes profª Ms. Valéria Carvalho de Leonço, profª Dra. Eva Chagas e profª Esp. Andréia Gonçalves.

⁵⁵ Segundo a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, a educação básica corresponde à educação infantil de 1ª a 4ª série, ao ensino fundamental de 5ª a 8ª série e ao ensino médio 1º ao 3º ano.

No entanto, quando adentro no corredor da escola, um estudante tem sua atenção chamada pela diretora da escola, que o questiona: “*Por que você está fora da aula*”? Ele responde: “*não, eu não estou fora da aula eu estou na Educação Física!*” (Diário de campo, em 15/03/2011). Santin (2001), em seu entender, pondera que a Educação Física não pode ser tratada na escola, como as outras disciplinas - mesmo que pareça estranho - e afirma que ela é diferente, sob vários aspectos, e que é a partir desta diferenciação que deve ser pensada.

Santin (2001), ainda, pontua esta diferenciação, nas seguintes categorias de raciocínio: a Educação Física tem como conteúdo o movimento humano, não somente como aspecto de caracterizá-la como diferente, mas também, de privilegiá-la, dentro das atividades escolares, arguindo que o movimento, nesse sentido, dá a sensação de liberdade, de descontração, de autonomia e de criatividade. E, baseada nas potencialidades dos movimentos, pode representar uma simples ação mecânica, uma expressão artística, uma ideia ou um sentimento.

Assim, fica na dependência do professor, mas, principalmente, pelo sentido que é dado pelos estudantes. Outra questão diz respeito à topologia, ou seja, ao que o movimento pode alterar, consideravelmente, o espaço escolar, lembrando que as aulas, geralmente, são realizadas em grandes áreas abertas ou ao ar livre, em um ambiente diferente das demais disciplinas, não se configurando apenas como uma troca de local, mas, na forma como este espaço é significado por seus ocupantes.

Pensando assim, a Educação Física na sala de aula pode alterar todo o arranjo de classes e de cadeiras, usando-as diferentemente ou empilhando-as, ao canto da sala, oferecendo espaço para outras práticas. Dando continuidade às categorizações, Santin (2001) salienta o corpo como obrigatoriedade, nos domínios da Educação Física, o que oferece um universo de compreensões e de tratamento. Por fim, que ela desenvolve, também, o movimento voltado para o exercício físico, para o lúdico, para o esporte e para a ginástica, demarcando, aqui, uma questão polêmica das atividades físicas.

Na Educação Física, conclui que a perda do significado humano do movimento pode estar no sentido do alto rendimento que é, muitas vezes, alcançado pelo esporte, subjugando o lúdico e a compreensão e os significados da corporeidade humana (SANTIN, 2001).

Para Kunz (1994), sua preocupação maior reside nas questões epistemológicas e metodológicas da Educação Física, nos conhecimentos e nos conteúdos que devem compor o currículo escolar e como transmiti-los. Suas provocações, no entanto, acenam para o uso

semântico do termo “Cultura Corporal”, usado por alguns autores⁵⁶, onde situam o jogo, o esporte, a ginástica, a dança entre outros.

Kunz (1994) chama a atenção para o fato de o conceito de “Cultura Corporal” corresponder aos conhecimentos demarcados como específicos da área da Educação Física. Nesta linha de argumentação, reacende velhos debates sobre a dicotomia entre corpo e mente, na Educação Física, argumentando que, se existe uma cultura humana específica para as questões corporais, então, deve haver outras que não são, devendo ser, então, mentais ou espirituais.

Nesse caso, a cultura corporal do esporte, do jogo, da ginástica e da dança não seria incluída. Por fim, Kunz (1994) acredita tratar-se de uma forma de reforçar uma cultura, através do movimento, porém, não deixando de ser um termo tautológico, pois, de acordo com as concepções de Merleau-Ponty⁵⁷, não pode existir atividade humana que não seja corporal; as pessoas são seres no mundo, uma presença corporal, ou como concebia Sartre⁵⁸, a existência precede a essência.

Não é minha intenção o aprofundamento nesta questão, mas sim, fazer uma breve digressão para dentro da escola - que é meu campo de investigação - e, como tenho abordado ao longo deste estudo, a Educação Física sempre está à margem da aprendizagem dos estudantes, pelos professores das demais disciplinas. Um exemplo costumeiro é o cenário dos conselhos de classe, que acontecem entre os professores, para avaliar os estudantes, ao longo de sua jornada na escola.

As análises sobre os estudantes estão pautadas na lógica da produtividade e os professores apresentam uma gama de papéis com inúmeros trabalhos planejados, para ver quem produziu mais e melhor. A Educação Física é, simplesmente, ignorada: ali, o corpo não entra, a dicotomia se mantém, somente as atividades intelectuais - mesmo que a prática pedagógica apresente provas teóricas, trabalhos em linguagem escrita na Educação Física, a sua solicitação é quase nula no debate e é necessário se impor: “*eu estou aqui, a Educação Física faz parte do currículo, da aprendizagem*” (Diário de campo, em 17/09/2010).

Como bem frisa Günter (2006, p. 234), em seus estudos, “[...] o desprestígio da EF no interior da escola é uma barreira a ser vencida, mas implica nova atitude por parte dos próprios professores de EF, de modo geral e não especificamente dessa escola.”

⁵⁶ Kunz não cita estes autores, como estou dialogando a partir de seus estudos, não me achei no direito citá-los.

⁵⁷ Maurice Merleau-Ponty filósofo parisiense que colocou o corpo humano no centro dos debates fenomenológicos, com sua mais importante obra: “Fenomenologia da percepção”, em 1945.

⁵⁸ Jean-Paul Sartre, filósofo francês da fenomenologia existencialista, prega a prioridade da existência sobre a essência, onde as novas experiências corporais vão redefinir nossa maneira de pensar, nosso intelecto, nossa alma.

A partir deste relato será necessário que a Educação Física entre na lógica do mercado e da produtividade, para ganhar reconhecimento. Logo, Bossle (2009, p. 68) faz um alerta para as consequências desta forma de gerenciar a educação:

Neste sentido, a lógica de mercado e de competição promovida pela globalização da economia, ao mesmo tempo que apresenta consequências (sic) nefastas para a humanidade, como a exclusão de muitos segmentos da população do acesso aos bens de capitais, produz práticas profissionais baseadas em modelos de gestão gerenciais. Transportados para a educação como 'a grande novidade', aparecem como salvação em um mundo no qual a educação é vista como gasto e não como investimento na humanidade.

Para exemplificar as constatações de Bossle, em fevereiro de 2010 participei, com um grupo de professores da escola, da análise dos critérios para preenchimento do Plano de Desenvolvimento da Educação⁵⁹ (PDE), devido ao baixo índice que nossa escola alcançou na Prova Brasil, que mede o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Participei deste processo porque havia a necessidade da presença de professores de todas as áreas, logo, fui convidado a representar a Educação Física. O objetivo era preencher o instrumento de avaliação da escola e traçar metas para melhorar o rendimento dos estudantes; com isto feito e aprovado pelo Ministério da Educação (MEC), receberíamos uma verba significativa para implantar demandas que pautamos no plano de ação.

Os critérios de eficácia da escola foram medidos da seguinte forma: primeiramente, tínhamos como referência um bloco de categorias: Ensino-Aprendizagem; Clima Escolar; Pais e Comunidade; Gestão de Pessoas; Gestão de Processos; Infraestrutura e Resultados. Cada categoria apresentava um bloco de questionamentos, que deveriam ser assinalados, da seguinte forma: 1=Nunca ou Muito fraca; 2=Raramente ou Fraca; 3=Às vezes ou Regular; 4=Na maioria das vezes ou Bom e 5=Sempre ou Muito bom. Depois, foram separadas as duas evidências mais significativas, levando-se em conta o seu impacto na melhoria do desempenho do aluno na escola. Finalizando, o documento sintetizava que a identificação e a preocupação com evidências levam a escola a uma maior objetividade, à conclusão tomada com base em fatos e dados, sem achismos, no que tange ao tema.

Em todo este processo, com certeza, os termos empregados - como eficácia, desempenho, gestão produtiva e tantos outros que faziam parte deste documento - estavam muitos mais ligados ao novo gerencialismo do que com a gestão democrática, descrita nos estudos de Bossle (2009).

⁵⁹ Informações retiradas da análise de documento da escola, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), realizado em fevereiro de 2010.

Neste contexto, a Educação Física pouco ou nada estava envolvida no processo; por outro lado, nesta forma gerencial da cultura intelectual que Kunz (1994) nos chamou a atenção, é melhor que não seja lembrada, pois, representam propostas neoliberais para a educação, como denuncia Neira (2008), quando deixam de fora questionamentos sobre condições de classe, etnia, gênero e sexualidade e relações de poder.

Nestas argumentações até aqui, propus uma reflexão sucinta sobre como é tratada a Educação Física na escola e um pouco das indefinições, que ainda carrega, quanto à sua função na escola. Por este olhar, tento fazer um cotejamento da Educação Física na escola com os estudantes e a educação, sendo que, na grande maioria das vezes, os debates sobre educação colocam os alunos à margem, fora das discussões que conduzem seus próprios destinos, suas práticas na escola, sua autonomia - eles que são os maiores destinatários dos processos educativos na escola. A educação precisa tornar-se um processo dialógico entre todos os segmentos da escola e não uma via de mão única, como expressa a estudante Fedra, em seu relato:

“Nós, alunos, sinceramente, não temos muita participação nas decisões da escola, nós só sabemos quando eles decidiram tudo e, se a gente participa com a escola, o que eles e nós decidimos juntos, sempre é mudado, sem ficarmos a par de nada. Como as camisas da 8ª série, cada turma escolheu sua cor da camiseta. Mas o que acabou dando é que eles demoraram muito tempo para ir com elas para a gráfica e dizer quanto custa. O que aconteceu, eles queriam que nós todos (todos da 8ª série) comprássemos uma camiseta preta com as letras verdes, que é (sic) as cores da escola, como não tinha alunos suficiente para encomendar eles cancelaram as camisetas e quem se deu mal fomos nós, que ficamos sem lembranças da escola que vivemos a maior parte de nossas vidas” (Narrativa escrita estudante Fedra, em 07/12/2010).

Apesar do tratamento e da importância que a Educação Física goza na escola, pude constatar maior envolvimento e interesse de alguns estudantes com esta disciplina. Nos depoimentos, grande parte deles manifestou que a maioria adora Educação Física, como narra a estudante Betânia:

“Os alunos adoram as aulas de Educação Física, pois, todos acham que Educação Física era só jogar futsal e vôlei, livres, sem regras; eu era uma, mas com o professor do Grêmio Estudantil e Rádio-Escola, não podíamos pensar assim. Foi quando estávamos jogando e o sor (sic) explicou para o grupo que espalhou a novidade e hoje as aulas de Educação Física são mais que isso, dá vontade de aprender” (Entrevista estudante Betânia, em 29/11/2010).

Neste depoimento da estudante Betânia, lembro os argumentos de Santin (2001, p. 96), que abordam uma de suas justificativas por que a Educação Física escolar não pode ser tratada como as outras disciplinas, “O movimento dá a sensação de liberdade, de descontração, de

autonomia e de criatividade.” Também, encontrei em Günter (2006, p. 237) essa relação, quando menciona

[...] grande partes dos professores reage às representações de seus colegas de outras áreas ou dos próprios alunos em relação à EF na escola, nas quais é a EF considerada um ‘brincar livre’, ‘momento de descontração’ ou, ainda, um trabalho mais fácil.

Quando a estudante fala em jogar livre, está se referindo á liberdade e, quando falamos em liberdade, é porque nos sentimos presos a alguma coisa, pois segundo Bauman (2001, p. 23),

‘libertar-se’ significa literalmente libertar-se de algum tipo de grilhão que obstrui ou impede os movimentos; começar a sentir-se livre para mover ou agir. ‘Sentir-se livre’ significa não experimentar dificuldade, obstáculo, resistência ou qualquer outro impedimento aos movimentos pretendidos ou concebíveis.

Talvez esteja aí um dos significados atribuídos pelos estudantes sobre a Educação Física escolar: uma oportunidade para se descontrair um pouco dos momentos que ficam sentados, por longo tempo, dentro da sala de aula, mas, ao mesmo tempo em que a Educação Física propicia esta sensação para alguns, como fica aquele professor que desenvolve sua aula sistematizada, com suas “novas propostas pedagógicas” e necessita da atenção dos estudantes para organizar a sua prática? Günter (2009, p. 37) lembra, então: “Inovar, Resistir ou abandonar?”

A pergunta - que não quer calar - perpassa muito no imaginário daqueles professores que buscam por uma Educação Física comprometida com novas alternativas para trabalhar com os esportes hegemônicos na escola, com uma maior participação dos estudantes na construção das aulas, com uma reflexão crítica, a partir do comprometimento com propostas de ações para mudanças sociais, principalmente, nas comunidades populares mais carentes.

Da mesma forma com que me apropriei, semanticamente, do termo livre, no depoimento da estudante Betânia, ela também manifesta que, durante as dinâmicas envolvendo os encontros do GE e da RE, propiciaram o diálogo e sua reflexão sobre a Educação Física na escola. Sua participação, nestas duas representações de visibilidade e de comunicação com os demais estudantes da escola, possibilitou dialogar com maior alcance, para expor suas ideias. Esta atuação, também, contribuiu na construção da autoconfiança de sua prática esportiva nas aulas de Educação Física, como identifica o relato:

“Ah, teve, porque depois do Grêmio e da Rádio, a gente sempre jogava alguns esportes, então, na própria aula de Educação Física, já sai melhor, porque, de primeiro, eu estava ruim, agora eu estou bem melhor. - Ah, Sim. Porque eu não

sabia nem sacar no vôlei e foi o senhor que me ensinou com minha participação no Grêmio Estudantil e na Rádio. Depois, nas aulas de Educação Física, eu já sabia” (Entrevista estudante Betânia, em 29/11/2010).

Vejo a possibilidade do envolvimento no GE e na RE como uma prática interdisciplinar na escola, visto que os estudantes estão em contato com vários contextos, que envolvem conteúdos de várias disciplinas, dentro da escola, como produzir textos, efetuar cálculos de materiais que vão utilizar, desenvolver conhecimentos históricos envolvendo cidades ou personagens, localizar, no mapa, os locais dos eventos que participam, dialogar com os professores de Educação Física na organização de atividades lúdicas e de campeonatos ou autonomamente, etc..

Hildebrandt-Stramann (2005, p. 43), dentro de uma concepção crítica pedagógica, prega que “a aula de Educação Física deve ser relacionada com as outras matérias: aprendizagem interdisciplinar” Esta maneira de se relacionar com a escola resgata o interesse dos estudantes por ela e pela Educação Física, como percebi nas palavras do estudante Éfeso: *“Eu tenho percebido que, através do nosso trabalho no Grêmio Estudantil e na Rádio-Escola, tem melhorado muito a participação dos alunos nas aulas de Educação Física”* (Narrativa escrita estudante Éfeso, em 07/12/2010).

A estudante Sinara também compartilhou desta visão: *“Eu senti mesmo, até porque a Educação Física organizava os campeonatos e para organizar, precisava do Grêmio e da Rádio, isso os aproximou muito bem”* (Entrevista estudante Sinara, em 22/03/2011).

Ao longo deste estudo, elaboraram-se abordagens sobre a cultura da esportivização da Educação Física na escola, não sendo, agora, minha intenção, embora esta dimensão esteja muito arraigada no imaginário dos estudantes, como também os enfocados por Bracht (2006, p. 35), “na construção dos saberes docentes que podem ser mobilizados pelos professores de educação física na sua ação docente”.

O que me faz resgatar o esporte, neste momento, é o elemento de ligação que ele se tornou para propiciar/trabalhar a iniciativa e a autonomia dos estudantes envolvidos no GE, na RE e na Educação Física. O esporte, como fenômeno social de grande alcance, constitui-se num terreno onde relações foram estabelecidas, e estas eram o elemento central. “Neste sentido, há a necessidade de se entender inicialmente o aluno como sujeito de sua própria ação, e colocar o movimento humano no centro do processo ensino-aprendizagem, e não o esporte” (KUNZ, 1991, p. 105).

Nas relações estabelecidas entre os colaboradores da pesquisa, os professores de Educação Física foram muito importantes, para a construção dessas ligações, mudando,

significativamente o envolvimento de alguns estudantes com a Educação Física, o que foi externado, em algumas narrativas: *“Porque além de me enturmar com os colegas, eu aprendi a gostar mais dos professores de Educação Física, antes eu não gostava muito”* (Entrevista estudante Lorelai, em 01/12/2010).

Éfeso, também, ressaltou sua aproximação com os professores de Educação Física: *“Sim, até conversei mais com os professores, a gente fez bastante projeto junto, inclusive o campeonato de vôlei agora, das oitavas. Acho que sim, até assim trouxe mais amizades com os professores de Educação Física* (Narrativa escrita estudante Éfeso, em 07/12/2010), ou da estudante Sinara: *“Bom! Eu comecei a me abrir mais com o professor, com o colega, conversando com eles, a gente pode fazer tal projeto, isso fez, assim, com que eu me envolvesse com os colegas e com o professor”* (Entrevista estudante Sinara, em 15/12/2010).

A participação e o envolvimento dos estudantes com a Educação Física e os professores, só foram possíveis com conscientização, das duas partes, de que o diálogo era viável e preciso, embora a iniciativa e a autonomia que foram amadurecendo no grupo do GE e da RE tenham contribuído significativamente; assim, os professores tiveram um papel fundamental, neste processo, como pode ser entendido na fala da estudante Sinara:

“Olha, a Educação Física tem, sim, os seus valores, para mim, tudo depende, tipo (sic) um professor de Educação Física de academia: ele vai dar flexões, agilidade, destreza, exercícios, alongamentos etc. Agora um professor de uma escola vai dar proposta educacional, eu acho que não é preciso ser diferente, só um pouquinho mais de propostas” (Narrativa escrita, estudante Sinara em 7/01/2011).

Esta postura pedagógica de alguns professores, possibilitando a abertura para o diálogo com os estudantes, necessita ser estimulada na escola, para que se sintam parte da construção do seu próprio processo educativo, envolvidos e interessados pela escola. Na arquitetura desta atmosfera escolar, Giroux (1999), encara os professores como intelectuais transformadores para o desenvolvimento de uma ordem social mais democrática, assumindo a necessidade de incentivar os estudantes à assunção da voz ativa, na sua experiência de aprendizagem. Sendo importante, também, a construção de uma linguagem crítica sobre as vivências no seu cotidiano e, principalmente, sobre suas relações, ligadas às práticas pedagógicas vividas na sala de aula.

Nesta linha pedagógica, os professores têm a consciência de que a educação é um ato político e que a consciência política, também, é um ato educativo; nesta simbiose, o professor orgânico não só faz críticas sobre as relações de poder que equacionam as injustiças sociais e

econômicas que influenciam a escolarização de massa, ele também se envolve, para tentar mudar esta situação.

Criam-se possibilidades, para que os estudantes tornem-se cidadãos que tenham conhecimento e força para lutar, a fim de que as desigualdades não pareçam naturais e que a esperança seja viável. Por fim, Giroux (1999) é realista, ao lembrar que se trata de uma luta difícil para nós, educadores, mas, que vale a pena ser travada.

4.4 PARTICIPAR NA/COM A ESCOLA: TRABALHANDO EM EQUIPE

Considerando-se a perspectiva de que cada sujeito ocupa um determinado espaço, dentro do contexto escolar - sejam professores enquanto direção da escola, professores e suas disciplinas, funcionários e estudantes - a posição delegada a cada um, dentro da micropolítica escolar, tem sua gênese na própria história da instituição, como nicho social que tem a incumbência de capturar o tempo da juventude, como estudante, ao longo de boa parte do primeiro quartel de suas vidas.

Como Gimeno Sacristán (2005, p. 101) esclarece, “A infância e boa parte da juventude tem um papel vinculado: a de serem escolares”. Dentro da escola, perpassam normas explícitas e/ou implícitas para o papel do estudante e suas ações, reguladas pelos representantes que normatizam as condutas dentro deste espaço. Para tanto, a flexibilização para o agir do estudante, no espaço escolar, é mediada por negociações diretas e/ou indiretas, subentendidas dentro de práticas repressivas, nas relações de poder estabelecidas.

Em contrapartida, Gimeno Sacristán (2005) vai dizer que essa negociação não acontece naturalmente, através das relações cotidianas, se constituindo nos conflitos, nas rebeldias, nas rebeliões, na indisciplina, na subversão ou na ocultação que caracterizam muitos cenários escolares e configuram uma guerra mascarada, que estudantes - ou grupos de estudantes – matem, dentro de muitas instituições de ensino, sem, no entanto, ocasionar a exclusão ou a expulsão, mas sim, a sua marginalização.

Nas primeiras linhas até aqui desenvolvidas, procurei fazer uma aproximação com o pensamento de Corsetti e Garcia (2008), que sinalizam para o lugar que a escola ocupa, na vida dos estudantes e o lugar que eles ocupam na vida da escola, fomentando questões que se voltam para: como organizam seu espaço-tempo dentro da escola, qual o sentido da escola para os educandos e que espaços lhes são autorizados a ocupar. Que função social tem a escola nas periferias da cidade, como a que faz parte deste estudo, no cotidiano dos estudantes, além de transmitir conhecimentos?

Menegolla (1992), por sua vez, esclarece que cada escola apresenta suas características e singularidades, com suas semelhanças e diferenças, algumas, de grande porte e muito precárias, outras de pequeno porte e pobres e outras, pequenas e belas. Também, existem as que possuem um bom trabalho educacional e as que estão muito aquém da tarefa de ensinar.

Em vista disso, muitos estudantes têm o maior apreço pela sua escola; por outro lado, há outros que não manifestam admiração por ela. Sobre estes últimos, Menegolla (1992) aponta que, muitas vezes, a rejeição sentida pela escola está associada à questão compulsória de estar nela, seguindo suas diretrizes que, frequentemente, não atendem e nem satisfazem às suas necessidades, suas aspirações e seus interesses pessoais.

Casos assim são observados na escola, quando vejo uma mãe, cedo, pela manhã, trazendo seu filho, já adolescente, para não perder o benefício do Bolsa-Família⁶⁰. Não estou me posicionado contra esta ação governamental, mas sim, exemplificando uma situação em que estudantes que estão ali, não por seus interesses, mas por que precisam moldar-se à escola, ocupando o tempo que é exigido, condicionados por uma situação social e econômica, que demarca espaços e ações, no seu cotidiano.

As reflexões que agora balizaram minhas proposições convergem para a ocupação do espaço escolar pelos colaboradores desta pesquisa, como organizaram seu tempo e quais as implicações para sua formação individual e coletiva, a partir de suas experiências escolares. Os estudantes que foram se engajando na construção do GE, primeiramente e, depois, na RE, além de buscarem autoestima e identificação com sua inserção nesses grupos, também encontraram a oportunidade de ocupação do seu tempo, que, antes, se resumia em ficar em casa, sem muitas opções para preencherem algumas de suas tardes. Como revelou a estudante Mirna:

“Eu não fazia nada em casa, assim, então, daí eu pensei: vou entrar no Grêmio e na Rádio para ver se eu começo a interagir mais com as pessoas, entender mais essas coisas de grupo que eu nunca, não participo muito dessas coisas de grupo assim, daí eu pensei, daí vou até ajudar o colégio e já me ajudando também” (Entrevista estudante Mirna, em 29/11/2010).

Nesta fala da estudante, além de procurar dar outro sentido à sua vivência no espaço escolar, com sua participação nas representações juvenis, busca também exercitar o trabalho

⁶⁰ O Bolsa-Família é um programa de transferência de renda do governo federal, em parceria com Estados e municípios, que beneficia famílias em situação de pobreza extrema. Uma de suas diretrizes diz respeito à evasão escolar e ao número elevado de faltas, que condicionam as famílias a manterem seus filhos na escola, para não terem o risco de perder este benefício. Todo mês, os professores preenchem uma planilha com o número de faltas dos seus alunos, tendo por objetivo controlar a frequência dos mesmos.

em equipe, o diálogo, a interação social, contribuindo na produção de sua identidade e, ao mesmo tempo, colaborando com a escola, com seu protagonismo juvenil. Neste sentido, concordo com Corsetti e Garcia (2008, p. 22), quando manifestam a importância de os estudantes constituírem espaços, onde suas “vozes” possam ter ressonância, dentro da escola:

Considerando que os jovens, ao constituírem grupos, estabelecem espaços de pertencimento em que vivenciam aprendizados, regras de convivência e de socialização. Os cenários sociais e educacionais nos mostram que se faz necessária uma educação que contemple essas vivências, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de um novo projeto social.

A ideia de um novo projeto social para a escola não pode passar longe de seu maior interessado: o estudante; por isso, acredito que seja importante que as escolas promovam, em seus currículos, espaços alternativos de formação, em que os estudantes se sintam atraídos, com locais de pertencimento em que se vejam engajados, encorajados a terem iniciativa própria, ampliando sua visão de mundo e seu olhar crítico sobre ele.

Correndo contra esta possibilidade está sempre a dimensão temporal, regulando, rigidamente, a estrutura disciplinar da escola, as matérias, o horário reduzido para o recreio, a fragmentação das disciplinas, o pouco tempo para os professores planejarem. Nestas condições, Hargreaves (1995, p. 123) alerta que “as distribuições do tempo refletem também, as configurações dominantes do poder e categorias na escola, em sistemas escolares, que tem significação micropolítica.”

Pensando sobre esta realidade, no contexto escolar, sobra pouco tempo para pensar em novas propostas para os atores e atrizes na escola - tanto estudantes, como professores - que Peregrino e Carrano (2003, p. 13) dizem “que se vêem diante da necessidade e do desafio de co-gerir tempos e espaços de coexistência.”

A perspectiva do diálogo democrático entre estudantes e escola, de acordo com Corsetti e Garcia (2008), pode promover, além de os estudantes frequentarem a escola para assistir às aulas, um ambiente no qual sintam prazer em participar, que valorize as relações sociais, o encontro mais do que o contato, um lugar para encontrar amigos e de aprender a refletir sobre suas experiências e sobre o mundo que o cerca. E, olhando por este prisma, o depoimento da estudante Fedra demonstrou sua vontade para que estudantes e demais representantes da escola, possam discutir, coletivamente, sobre questões que lhe pareçam pertinentes, ajudando a melhorar a convivência da escola, que ela, também, considera sua:

“A escola poderia dividir os problemas com os alunos, nós poderíamos ajudar e se mudarem nossas decisões, o mínimo que eles podiam fazer era comunicar-nos, e

juntos, acharmos uma solução. Para deixar-nos mais a par de tudo que acontece na nossa escola” (Entrevista estudante Fedra, em 29/11/2011).

A vontade de participar mais diretamente das coisas da escola se fez muito presente, nos discursos dos estudantes, ao se envolverem em práticas sociais para a formação de uma identidade coletiva, que serviu de guarida na sustentação do encorajamento de suas ações. Desta forma, fortaleceram-se, como grupo, frente à violência simbólica perpetrada pela escola, em relação aos estudantes, como relembra Arroyo (2007, p. 59): “Por décadas reproduzimos uma visão bastante negativa sobre suas capacidades cognitivas, de aprendizagem, aí estão os persistentes índices de reprovação e repetência da infância e adolescência populares”, ou como Giroux (1999, p. 39), que denuncia a reprodução social da escola: “Ao mesmo tempo, precisamos indagar como é que a cultura dominante funciona para fazer com que eles, como estudantes, sintam-se impotentes”. Este fortalecimento dos estudantes, em nossa escola, pôde ser reconhecido no pronunciamento da estudante Tália, no seu encontro do/com o grupo que constituiu as representações juvenis na escola, até aqui abordadas:

“[...] antes do Grêmio... ah...! Eu era muito a favor de grupo não ajudar, tu consegues fazer teu trabalho sozinha, e dentro do grêmio estudantil eu vi que a coisa não era bem assim, tu necessita de um grupo, tu não tens como fazer tudo sozinha, ah...! Claro, tu tens dentro de um grupo... Sempre vai ter algum conflito, é impossível um grupo permanecer 100% unido, pensando da mesma maneira, até porque, assim, se todos pensarem da mesma maneira, muitas coisas não tinha acontecido... Entendeu! São as ideais, são as críticas que constroem bastante. Então, com certeza, o grupo trouxe bastante crescimento para mim, não vou dizer que foi fácil, porque não foi de modo algum, foi bem complicado, foi bem crítico, mas, como eu digo, valeu a pena cada minuto” (Entrevista Estudante Talia, em 15/12/2010).

Ao mesmo tempo em que a participação dos estudantes no GE e RE significou a construção e o fortalecimento de um grupo, representou, também, uma ruptura no cotidiano da escola, onde os estudantes puderam organizar suas ideias, independentemente do julgamento e da visão prévia dos adultos. No entanto, não significou que aplicavam todas as suas ideias, à revelia. As que envolviam grande amplitude, no funcionamento da escola, eram apresentadas para a direção ou para a equipe pedagógica, a fim de serem discutidas, democraticamente, na melhor maneira de efetivá-las, coletivamente. Esta interação dos estudantes como coletivo, buscando construir sua identidade, pode ser encontrada nos estudos de Corsetti e Garcia (2008, p. 37):

O tempo despendido para participação em algum grupo destaca-se por ser uma ruptura com o cotidiano familiar, escolar, entre outros, pois possibilita ao jovem exteriorizar seus pensamentos longe do domínio dos adultos, e isso permite que se

aproprio do tempo-espaco coordenado pela sua autonomia. É nesses espacos que os jovens produzem as suas prprias expresses culturais, e desse modo sentem-se interagindo com a sociedade.

A possibilidade de os estudantes interagirem com a escola, de maneira construtiva e autnoma, promovendo seu protagonismo e visando à construo da cidadania, segundo Brasil (2007), deve lembrar que os papéis que professores, direo da escola, estudantes e demais atores e atrizes do contexto escolar, no podem estar separados das responsabilidades sociais de cada um, na construo dos princpios de igualdade entre as pessoas, no esquecendo das diferenas para a democratizao de relaes mais humanas e da compreenso da alteridade, como expressou a estudante Sinara:

“Uma coisa para mim, assim, que eu achei que era difcil, era eu me adaptar com outras pessoas, era saber ouvir a opinio de outro colega, eles saberem ouvir a minha opinio, eu entender o que eles queriam e eles entenderem o que eu queria, isso, para mim, assim, foi bem difcil, porque, às vezes, a gente discorda, só que o bom, também, é tu concordar (sic), tu saber (sic) ouvir” (Entrevista estudante Sinara, em 12/03/2011).

Esta relao de pertencimento com a escola muito se deve ao espaco ser um local onde o convívio social e as experiêcias vividas tm importante significado para estes estudantes, pois, a escola se constitui, talvez, no principal local de referncia, nesta etapa de suas vidas. Os estudantes deram ao GE e à RE o seu jeito e o seu sentido de ser jovem, exercitando suas concepes de solidariedade pela escola: *“Eu acho que nós estamos indo bem. Organizamos várias coisas para nossa escola ‘bombar’ (sic). Nós estamos dando o pouco que a gente sabe, para nossa escola”* (Narrativa escrita, estudante Pandora em 7/12/2010).

Ou, como se expressa a estudante Nívea: *“Eu não tenho muito o que falar, a rádio ajuda muito a escola em todos os sentidos, quando dá para ajudar a direo. Quando ajuda a Educao Física para anunciar os campeonatos”* (Narrativa escrita, estudante Fedra em 15/12/2010). Como referenciado anteriormente, os interlocutores deste estudo se envolveram muito com a Educao Física e com seus professores; esta prática, no final de dezembro de 2010, protagonizou as ações dos estudantes na organizao de jogos de vôlei, como confraternizao para despedida das turmas de C30 (8ª série no ciclo) da escola.

A ação foi capitaneada pelo estudante Éfeso, presidente do GE. Sua primeira medida foi conversar com a professora de Educao Física das C30, para realizar os jogos nos seus períodos de aula, também contando com sua ajuda para organizar o evento. Seu próximo passo foi marcar uma reunio com a professora, a qual participei, com os estudantes colaboradores envolvidos.

Os jogos aconteceram e contaram com a colaboração de todos os estudantes das turmas envolvidas e mais três professores de Educação Física, configurando-se em uma experiência que contou com a iniciativa e a aproximação com os docentes e a participação coletiva e solidária, mas que, ao mesmo tempo, foi significativa para subjetivação do estudante Éfeso: *“Eu acho muito bom, inclusive para mim, que tenho tido a oportunidade de poder sentar e dar várias opiniões para os professores de Educação Física, para fazermos campeonatos”* (Entrevista estudante Éfeso, em 15/12/2010).

Na ação social e educativa, os estudantes, como expressa Costa (2000), devem ser orientados para serem parceiros e interlocutores dos educadores, tendo sua participação como base, a cooperação como meio e a autonomia como fim. Trata-se de incentivar estratégias que valorizem a cultura juvenil, dando-lhes condições de assumir outros papéis, diferentes daqueles já incorporados no universo escolar, respeitando seus saberes e ponderando sobre eles, possibilitando sua participação, na construção de uma nova concepção de escola, que valorize o protagonismo juvenil.

A abrangência e os significados apreendidos pelos estudantes colaboradores na sua visão de escola e os sentidos atribuídos à Educação Física, agregados na experiência do GE, e da RE, aproximaram-se do que Silva (2005) indaga: a Educação Física escolar pode contribuir com um projeto social, qualificando as relações entre as pessoas, no contexto escolar, valorizando a sociedade e o meio ambiente, sem abrir mão de trabalhar com os pressupostos da corporeidade humana? Com esta indagação, a relação entre GE, RE e Educação Física interagiram para estimular o vínculo afetivo, a permanência na escola e o desenvolvimento de uma identidade local dos estudantes, em sua articulação na/com a escola.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A construção e a experiência, na realização deste estudo, foram algo muito relevante e significativo para mim, visto o aprendizado que nele fui agregando, ao longo do processo de envolvimento com os colaboradores, as observações, as análises, as interpretações e a tarefa homérica de colocá-las no papel. Também, o crescimento pessoal e profissional e, acima de tudo, as reflexões que me moveram e me desestabilizaram, como docente, promovendo meu crescimento, no repensar de minha prática, como professor e a maneira de ver o mundo e a sociedade que lhe dá sentido.

Nesta direção, a temática da juventude se constituiu como objeto deste estudo – embora não se trate de um assunto novo para discussões na escola e, já há algum tempo, venha sendo tema e alvo de projetos pedagógicos - com ênfase e visibilidade para a indisciplina, o desinteresse pela escola, a drogadição, a gravidez precoce, a violência, a má ocupação do tempo, a rebeldia, dentre outros, evidenciando aspectos negativos dos jovens, nas escolas e na sociedade e desencadeando novas alternativas, para lidar e enfrentar a situação.

Meu interesse em pesquisar os estudantes, como categoria social na escola, no enfoque do protagonismo juvenil, envolveu muitas possibilidades e abordagens; no entanto, em uma dissertação, o tempo sempre corre contra um inexperiente pesquisador: havia a insegurança, a tensão, a ansiedade e a sensação de que a pesquisa poderia ir mais além. Na abordagem qualitativa que empreendi, visando explicar as estruturas e a regularidade dos fenômenos sociais enfocados neste estudo, alguns fatores desencadearam meu interesse em investigar e aprofundar minha análise sobre os estudantes.

Primeiramente, como professor de Educação Física, muitas vezes, nos momentos livres que tinha na escola, ficava longo tempo observando os estudantes na escola, pelo pátio, nos corredores, nas aulas de Educação Física com outros professores, no refeitório da escola. E me perguntava se, no meu tempo de estudante era tão diferente ou se tínhamos outra relação com a escola, já que respeitávamos os professores, realizávamos todo o tipo atividades na Educação Física, não matávamos aula; acredito que a maioria de meus contemporâneos agia assim. Essa situação me inquietava, pois, as relações pedagógicas que se evidenciavam, em minhas observações, lembravam-me este enunciado, que parece tão atual, nos dias de hoje: “Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo”, título do livro de Werneck (2002).

A partir destas reflexões, queria compreender e me aproximar, um pouco mais, desta juventude que faz parte do meu universo de trabalho. Como bem orientava Freire (2008), as

peças são seres de relações e não somente de contatos. Mas, antes de tudo, para compreender este sujeito, neste microcosmo escolar, necessitava da compreensão dos discursos que os posicionam nas estruturas sociais e de uma leitura da escola e das tradições históricas que lhe deram sentido na sua relação com os estudantes.

Parafrazeando o ditado popular - que afirma que, quando o professor está pronto, o estudante aparece - a possibilidade de construir uma experiência na organização de um Grêmio Estudantil e de uma Rádio Escolar, fizeram esta vontade se materializar. Sabia que este empreendimento demandaria calma e tranquilidade, pois, como os estudantes, eu também estava com muitas dúvidas e expectativas sobre esta nova relação que teríamos, na/com a escola e como iríamos construí-la.

Como professor e coordenador das reuniões, amadureceu a necessidade de dar voz aos estudantes, embora não estivéssemos em um encontro formal, de sala de aula. Quando professor e alunos se encontram na escola, afirma McLaren (1997), acontece um silêncio omissivo, na forma como os professores e os estudantes produzem e renovam o significado de suas vidas diárias. Esta preocupação se fez presente, nos diálogos iniciais com os estudantes, para ter o cuidado, principalmente de minha parte, na manutenção de relações democráticas e simétricas.

A partir dos diálogos e das observações, o interacionismo social com eles vislumbrou a necessidade e a vontade de construir uma história coletiva, através da promoção de atividades esportivas, culturais e solidárias na escola. Meu problema de pesquisa tomou contorno definitivo, nesta vontade de mobilização juvenil, revelando-se: “Como os estudantes da RMEPOA constroem, coletivamente, o seu protagonismo juvenil, dentro da escola no Grêmio Estudantil, na Rádio-Escola e nas aulas de Educação Física?”. Este objeto de pesquisa foi delineado, progressivamente, com minha ligação com o campo, com os saberes já incorporados e, cômico de que eram insuficientes para responder ao meu problema de pesquisa, motivando-me a investigar, ainda mais profundamente, sobre este fenômeno.

À medida que avançava na pesquisa, com as leituras, as disciplinas do PPG e no campo de observação das interações sociais, onde a cultura lhes dá sentido e produz seus significados, ideias eram compartilhadas no grupo, com conflitos, insucessos, assunção de individualidades e uma identidade coletiva, com referência no Grêmio Estudantil e na Rádio-Escola, visando à autoestima, à valorização pessoal e ao empreendimento de ações pelo bem da escola e dos demais estudantes.

Todas estas aspirações, no entanto, necessitavam amadurecer, com o aumento dos subsídios culturais dos estudantes e o rompimento da violência simbólica eufêmica que os

estudantes experimentam, no currículo e nas interações sociais, dentro da escola. Nesse sentido, havia a necessidade de fomentá-los a alargarem seu capital cultural, questionando valores, atitudes, práticas sociais prioritárias das culturas sociais dominantes e de forma crítica. Amiúde, fomos pondo em curso, ao longo das relações que mantínhamos na escola e nas atividades que iam surgindo, fora dela.

Dentro da escola, uma das práticas que foi se constituindo, junto aos estudantes, para organizarem-se como grupo e exercitarem a autonomia e a iniciativa, foi a Educação Física - seja na organização de eventos esportivos, na aproximação com as aulas, no processo de motivação que despertou os estudantes, como também, no seu relacionamento com os professores da disciplina. A partir das observações empíricas explicitadas, suscitara-me, também, desenvolver esta pesquisa, discutindo as aproximações entre Grêmios Estudantis, Rádio Escolar e Educação Física.

A escolha da pesquisa qualitativa se deu por sua característica de buscar uma aproximação com a realidade, com o mundo escolar que investigo, principalmente, com as representações que imprimem os atores e atrizes sociais: estudantes, professores, funcionários e pais, ao mundo social que os cerca. Também, é importante frisar que o estudo qualitativo está diretamente ligado com nosso objeto de análise, constituindo-se como meio relevante para coletar informações que os pesquisadores procuram encontrar e interpretar, nas interações simbólicas. Revelaram-se os sentidos que os sujeitos do contexto social investigados dão às suas ações no cotidiano, sendo substancial e significativo para o estudo.

Nesta pesquisa, meu envolvimento com o campo era de integração e de participação com o meio investigado - eu estava inserido no grupo estudado, permitindo-me, desta forma, aproximar-me da realidade pesquisada - mas, com cuidado para não perder o foco nas observações, principalmente, nos conflitos que ocorriam, entre estudantes colaboradores, entre estes estudantes e professores, com estes últimos; muitas vezes, recebi reclamações sobre algum dos colaboradores, dando a entender que, se ele fazia parte do Grêmios Estudantis ou da Rádio-Escola, não deveria ter tal comportamento, me pedindo para intervir.

Situações similares aconteciam, muitas vezes, na Educação Física, quando um professor de outra área pedia para o professor de Educação Física penalizar tal estudante, em sua aula, porque ele não estava se comportando na referida disciplina. Atitudes assim prejudicam, mais ainda, os estudantes, já que em vez de tentar entender, dialogar, primeiro vêm a punição, o medo e a demonstração de poder, tentando tirar o pouco que, ainda, faz sentido para o estudante, na escola. Como adverte Gimeno Sacristán (2005, p. 153, grifo do autor),

[...] em seus regulamentos, códigos não escritos de conduta, regimes de prêmios e castigos, etc., que organizam as condutas dos alunos e suas relações com os outros; sobretudo as *verticais* com seus 'superiores' (termo que expressa com clareza que tipo de relação é), assim como as horizontais com seus companheiros.

Minha condição de participante do grupo e observador me colocou bem próximo do dia a dia dos estudantes colaboradores, não só nas suas vivências escolares, como também, de sua falta de perspectiva, para além da escola. Realizar cursos, aulas de outros idiomas, uma carreira esportiva, tudo isto está, na maioria das vezes, longe de suas possibilidades, restando ficar em sua residência ou a mercê das ruas.

No entanto, os espaços oferecidos na escola onde atuaram, preenchiem esta desocupação em suas vidas: alguns estudantes manifestaram que se engajaram no GE e na RE, porque não tinham alternativas em casa. Por isso e, ao mesmo tempo, os espaços escolares foram oportunizados para a participação neste contexto, o que contribuiu para a formação de uma identidade no cenário educativo, possibilitando construir representações e significados de suas ações, do que pensam e sentem ser.

Nesta pesquisa, também, evidenciei, na minha relação direta com os estudantes, sua maneira própria de falar, seus códigos restritos de linguagem, que mediam suas relações, suas experiências - poucas palavras são suficientes para seus diálogos. Assim, estabelecem suas afinidades, numa comunicação compreendida somente por alguém que pertence ao grupo. Além disso, sua vinculação no Ge e na RE, como grupo, ofertou guarida à construção de sua autonomia, no contexto escolar.

A noção de pertencimento, encontrada neste espaço, propiciou muitos aprendizados, trabalho coletivo e o estabelecimento de regras de convivência. Experiências assim se fazem cada vez mais necessárias, aproximando estudantes dos professores e da escola, contribuindo com o processo educativo e a responsabilidade social e política dos educandos.

O contexto sociocultural que corresponde à escola é complexo e com variadas nuances, na produção dos significados, entre os muitos sujeitos que a constituem. No caso dos estudantes, ser reconhecido, neste cenário, pode se dar por alguns predicados, que se despontam sobre outros, como: ser bom ou boa de bola, ser considerado bonito ou bonita, ser o aluno nota dez, ser o valentão da escola, etc.; mesmo que seja um reconhecimento calcado em algo que seja negativo, como a violência, trata-se de uma forma de lutar por reconhecimento. Até porque, no território onde se encontra a escola, muitos são os exemplos de poder, alicerçados em práticas violentas e negócios ilícitos que corrompem muitos jovens, nos grandes centros urbanos.

Apesar dessas condições, os colaboradores buscaram, com suas iniciativas no GE e na RE, ajudar a escola e ser reconhecidos, pelos outros estudantes, o que, em sua singularidade e alteridade pelo outro, é fundamental para a autoestima do ser humano; ser respeitado por suas ações, na grande tribo que representa a escola - e que compreende, também, um local significativo de referência social no bairro - os qualificou, por suas características, dentre os demais estudantes.

Antunes (2009, p. 40), em suas palavras, remete ao pensamento de que “[...] a necessidade de ser plenamente reconhecido como uma pessoa única, provida de mérito e qualidades”, é fundamental para a formação de sua auto-confiança (sic) e das representações que constroem sobre si próprios, com pode ser entendido no depoimento da estudante Talita:

“[...] eu venho aqui na escola, todo mundo me cumprimenta, ou, às vezes, eu vou sair de casa eu vou ali, no mercado, as crianças me parando, conversando comigo, pessoas assim que eu realmente não conheço, mas, elas me conhecem, ai é uma coisa bem complicada, por que chegam e, oi Talita como tu estás, continua nos grêmios por aí, o que tu está fazendo, então é uma coisa assim, nossa, me ajudou muito” (Entrevista estudante Talita, em 15/12/2011).

Juntamente com a autoconfiança e a autoestima que a luta por reconhecimento propiciaram aos estudantes, a assunção da responsabilidade se constituiu como exercício constante para assumirem os compromissos construídos no grupo, envolvendo, também, a participação de suas famílias. A esse respeito, muitos pais vieram na escola, a fim de obter mais informações sobre as atividades que os filhos estavam desenvolvendo, no horário inverso.

Tive a oportunidade de conhecê-los e presenciar o orgulho que sentiram, ao saber das responsabilidades que filhos e filhas estavam desempenhando na escola, igualmente à confiança que depositaram em mim, sempre dando seu consentimento para as saídas, que se faziam necessárias, para as atividades fora da escola.

O apoio da família, de acordo com Gonçalves (2008), se constitui no alicerce onde as relações das pessoas se fortalecem, em sua dimensão individual e, quando calcadas por atitudes e por sentimentos de amor e de cuidado, favorecem o aparecimento da autoconfiança e da autoestima dos jovens, ajudando na superação de muitos dos conflitos, que a condição juvenil potencializa.

A pesquisa, ainda, revelou o desejo dos colaboradores em ajudar a escola, de entregar os seus esforços desmedidos para contribuir com as demandas que são agendadas, durante o ano, em sua programação cultural ou esportiva. Esse interesse só foi possível, promovendo o desenvolvimento pessoal dos estudantes, propondo ações na escola que incentivassem

práticas que os mobilizassem a participar do cotidiano, refletindo sobre questões, de forma coletiva e cooperativa, criando uma identidade com a escola. Os conflitos, também, fizeram parte das relações do grupo, movidos sempre pela vontade de resolver suas questões, embora, muitas vezes, não encontrando a melhor solução.

O envolvimento dos estudantes com a Educação Física, na relação com o Grêmio Estudantil e com a Rádio Escolar, se deu, sob duas perspectivas: pelo aumento da motivação dos colaboradores nas aulas, a partir das experiências nas atividades elaboradas e pelas relações estabelecidas com os professores da disciplina.

Quanto à questão da motivação, muitos dos estudantes colaboradores eram aqueles que, muitas vezes, pouco participavam das aulas de Educação Física, seja por insegurança quanto à sua performance nos esportes, ou por não encontrar motivação nas aulas. À medida que o Ge e a RE começaram a se envolver com a organização de atividades, também envolvidas com a Educação Física e o esporte, começou a mudar o interesse destes estudantes pela disciplina. A autoconfiança foi aumentando, à medida que se sentiam estimulados por novas experiências, como a iniciativa, a organização de atividades, o abrir-se para o diálogo, as práticas esportivas, com sentido lúdico, que aconteciam nos encontros deste grupo. Neste sentido, Pimenta e Libâneo (1992, p. 62) expõem que:

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de 'significações objetivas'. Em face delas, ele desenvolve um 'sentido pessoal' que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações.

O diálogo com os professores de Educação Física trouxe uma maior interação social destes dois sujeitos, possibilitou aos educandos e aos educadores organizarem, juntos, algumas situações e ações que propiciaram outros momentos. A participação no planejamento de práticas, com suas contribuições e definições, os tornou sujeitos capazes de atuar, contribuindo com alguns professores e construindo seus significados, com autonomia, liberdade e consciência crítica de suas ações.

Na seção final deste estudo investigativo, além de apresentar as impressões dos conhecimentos aproximados da realidade do campo pesquisado, o investigador teve como objetivos lançar algumas contribuições para área do conhecimento, elucidar o que o estudo trouxe, de aprendizagem, para si e identificar com que benefícios os colaboradores foram contemplados.

Primeiramente, realizar uma pesquisa educacional, com ênfase na perspectiva dos estudantes, foi muito instigante e desafiador, tendo em vista que os estudos, nesta área, contemplam, em sua maioria, o enfoque nos professores. Em contrapartida, como refere Menegolla (1992), ao se abordar o contexto escola e professor, surge, logo, a figura do estudante. A escola e os professores são consequências - e não causas - visto que existem devido aos estudantes, que são sua razão de ser.

Partindo da visão de que os estudantes são protagonistas importantes no cenário escolar, identificar e compreender os significados que a cultura deste segmento atribui à escola e as aulas de Educação Física são emergentes, no universo contextual da educação, contribuindo com o fazer docente. Dessa forma, considerei relevante trazer os estudantes para o centro dos debates, dentro da escola, fomentando o amadurecimento de sua autonomia, iniciativa e participação com responsabilidade, no processo de ensino-aprendizagem, nas aulas de Educação Física, no GE e na RE.

Para mim, interagir com os educandos - mais ainda, nesta pesquisa - fez repensar sobre minha própria postura, como professor, na escola, principalmente, acerca das concepções pedagógicas que, já há algum tempo, me denunciavam, inquirindo sobre as relações que se estabeleciam com os estudantes, não valorizando muito suas opiniões, mantendo uma prática unilateral e não fazendo do momento de aula, um ato político.

Sendo assim, quando comecei a vivenciar o Grêmio Estudantil e a Rádio-Escola, essas questões com os estudantes foram aflorando como inseparáveis, tanto nessas representações, como nas minhas aulas. A participação dos colaboradores trouxe mais enriquecimento para a aprendizagem e a valorização de sua autoestima, referenciados como sujeitos protagonistas desta pesquisa e enfatizadas as opiniões, as sugestões e as percepções sobre o cotidiano da escola. Isso oportunizou novas vivências e a possibilidade de construir, individualmente e coletivamente, outros significados acerca de suas necessidades e suas expectativas, com subsídio no fomento no protagonismo juvenil.

Vejo que o GE, a RE e a Educação Física são estratégias fundamentais para os estudantes construírem um maior vínculo afetivo com a escola, aumentando sua permanência neste ambiente, como um espaço de vivências, nas relações com o saber e na representação de uma identidade local, o que se constituiu na experiência analisada. Também, percebo tal relação como importante para a escola e sua dinâmica, contribuindo como perspectiva e alternativa pedagógica, no intuito de pensar em outros espaços, onde os estudantes possam se apropriar e interagir, na construção do seu próprio crescimento.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: _____; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.
- AGUIRRE BAZTÁN, Ángel. Etnografia. In: _____ (Ed.). **Entnografia**: metodologia cualitativa en la investigación social. Barcelona: Marcombo, 1995. p. 3-19.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- ANTUNES, Celso. **Resiliência**: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ARQUIVO. Arquivo pessoal de fotografias da Escola Municipal de Ensino Fundamental Victor Issler. **Fotos do Grêmio Estudantil Victor Issler e da Rádio Djal D+**. Altemir de Oliveira, 2010. Altura: 290 pixels. Largura: 39 kb. Formato JPG. 1 CD-ROM.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BERNARDI, G. B. A observação participante na pesquisa em Educação Física: uma opção teórico-metodológica para a construção do conhecimento. In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. (Org.). **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 139-161.
- BETTI, Irene C. Rangel. O que ensinar: a perspectiva discente. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 27-30, 1995. Suplemento n. 1.
- BLASE, Joseph. La micropolítica de La enseñanza. In: B. J. Biddle; T. L. Good; I. F. Goodson (Org.). **La enseñanza y los profesores**. Espanha: Paidós, 1997. v. 2, p. 271.
- BOHN, C.; FOSTER, M. M. dos S. Adolescência x formação de professores de língua portuguesa: interesses e(m) conflito? In: BAQUERO, Rute Vivian Ângelo (Org.). **Agenda jovem**: o jovem na agenda. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 73-90.
- BOSSLE, F. O “**Eu do Nós**”: o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2008. 342 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.

_____. O planejamento coletivo dos professores de educação física como possibilidade de construção da proposta político-pedagógica. In: MOLINA NETO, V. (Org.). **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física escolar. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 67-91.

BRACHT, Valter. Sociologia do esporte e educação física escolar. In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006. p. 33-43.

BRACHT, Valter; CAPARROZ, Francisco Eduardo. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 abr. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: protagonismo juvenil**. Brasília, DF, 2007. (Convivência democrática, Módulo 2. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF, 1997.

CAPARROZ, F. Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola: a educação física como componente curricular**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

CARDOSO, Carlos Luiz. Concepção de aulas abertas. In: KUNZ, Elenor (Org.). **Didática da Educação Física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001. v. 1, p. 121-158.

CELLARD, André. Análise documental. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 295-316.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Relato de experiência e investigação narrativa. IN: LARROSA, Jorge (Org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995.

CORREIA, Walter Roberto. Planejamento participativo e o ensino de Educação Física no 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 43-48, 1996. Suplemento n. 2.

CORSETTI, Berenice; GARCIA, Elisete E. B. A juventude no espaço-tempo da escola: um desafio para a gestão escolar. In: BAQUERO, Rute Vivian Ângelo (Org.). **Agenda jovem: o jovem na agenda**. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 19-48.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil**: o que é e como praticá-lo. Informação postada no site Escola 2000, no hiperlink Web Folium - Experiência de Aprendizagem Colaborativa: Textos: textos mais relacionados ao quarto princípio: um novo aluno: Protagonismo juvenil. Disponível em: <<http://escola2000.net/aprendizagem/AC-protagonismo.htm>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

_____. Educação para o empreendedorismo: uma visão brasileira. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 242-259.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a educação de jovens e adultos: Reflexões iniciais Novos sujeitos. In: SOARES, L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005. p. 53-65.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, São Paulo, v. 6, n. 6, p. 9-25, jun. 2003.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DJTALD+. **Rádio Escola**: Chico Mendes e Victor Issler. Porto Alegre. Informação postada no Blog Rádio DJTALD+, no hiperlink Início. Disponível em: <djtalde maiscm.blogspot.com/>. Acesso em: 10 jun. 2010.

_____. **Caderno das atividades da rádio Djtal D+**. Porto Alegre: [S.n.], 2009. Atividades do cotidiano da rádio.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho no campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p.139-154, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

ESTUDANTES acompanham fórum de *softwer* livre. **Diário Oficial**, Porto Alegre, ano 15, ed. 3813, p. 12, 23 jul. 2010, Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/dopa/usu_doc/julho2010_23julho10.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2011.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisele Lobo B. P. Protagonismo Juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FERNANDES, Pereira Fernandes; MÜLLER Verônica Regina. **Exclusão e inclusão social**: contribuições e experiências inclusivas na Educação Física. Material em PDF postado no site da Secretária de Educação, do Governo do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/949-4.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

_____.; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciências e Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2010.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987. (Polêmicas do nosso tempo, 20).

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez, 2004.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Escola, adolescência e construção de identidade. In: BAQUERO, Rute Vivian Ângelo (Org.). **Agenda jovem: o jovem na agenda**. Ijuí: Unijuí, 2008. p. 173-206.

GRÊMIO ESTUDANTIL ESCOLA VICTOR ISSLER. **Projeto Grêmio estudantil na festa junina do Victor Issler**. Porto Alegre: [S.n.], 2009. Trabalho Escolar.

GREEN, Bill; BIGUM, Chirs. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 208-243.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 178-189.

GÜNTER, Maria Cecília de Camargo. **A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o currículo organizado por ciclos: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2006. 340 f. Tese (Doutorado em ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2006.

GÜNTER, Maria Cecília de Camargo. A prática pedagógica da educação física no currículo organizado por ciclos: inovar, resistir ou abandonar? In: MOLINA NETO, V. (Org.). **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física escolar. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 37-66.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura e postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el professorado. Madrid: Morata, 1995.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____; OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli. A necessidade de mudança metodológica no ensino da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Santa Maria, v. 16, n. 1, p. 6-13, out. 1994.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 254-294.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KIRK, David. O porquê de pesquisar: estado atual e tendências futuras nas pesquisas em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 11-43, abr./jun. 2010.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino e mudança. Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Por uma pedagogia crítica que ajude na formação de sujeitos pensantes e críticos. In: TRINDADE, V.; FAZENDA, I.; LINHARES, C. (Org.). Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001. p. 73-85.

LOIZOS, Peter. Vídeos, filmes e fotografias como documento de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagens e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 137-155.

LULIANELLI, Jorge A. S. Juventude: construindo processos – o protagonismo juvenil. In: FRAGA, Paulo C. P.; LULIANELLI, Jorge A. S. (Org.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 54-75.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto (Org.). **A bússola do escrever**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2006. p. 25-44.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. (Educação: teoria e crítica, 1).

_____. **Rituais nas escolas:** em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1992.

MEDEIROS, Marilu Fontora. Os Grêmios Estudantis como protagonismo na vida e vida intensificada. In: CARTILHA de formação de Grêmio Estudantil. Porto Alegre: UMESPA, 2008. p. 2.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente:** movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 5-14, maio/ago. 1997. Disponível em: <www.anped.org.br/.../RBDE05_6_03_ALBERTO_MELUCCI.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2009.

MENEGOLLA, Maximiliano. **E agora aluno?** escola em debate. Petrópolis: Vozes, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. (Temas sociais, 1).

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física:** alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 95-105.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física:** alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 107-139.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. A construção narrativa como instrumento metodológico de formação. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Org.). **Práticas corporais.** Florianópolis: Nauembu Ciência & Arte, 2005. v. 2, p. 35-59.

_____. A prática pedagógica do professorado de Educação Física no cotidiano escolar: pesquisar e aprender: metaponto de vista. In: MOLINA NETO, Vicente et al. (Org.). **Quem aprende?:** pesquisa e formação em Educação Física escolar. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 13-36.

_____. Pesquisa qualitativa em Educação Física escolar: a experiência do F3P-EFICE. In: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano. (Org.). **Ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física escolar.** Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 9-36.

MONTEIRO, Dirce Charara. Buscando práticas pedagógicas motivadoras para o desenvolvimento da competência narrativa escrita. **Estudos Lingüísticos**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 498-507, maio/ago. 2010

MUÑOZ PALAFOX, Gabriel H.; TERRA, Dinah Vasconcellos; PIROLO, Alda Lúcia. **Novas perspectivas para avaliação na disciplina de Educação Física Escolar:** o caso da abordagem dinâmico-dialógica aplicada pelo nepecc/ufu. Texto postado no site Motricidade Online, no hiperlink Partilha de Recursos: Docência. Disponível em: <http://www.motricidade.com/index.php?option=com_content&view=article&id=137:novas-perspectivas-para-a-avaliacao-na-disciplina-educacao-fisica-escolar-o-caso-da-abordagem-dinamico-dialogica-aplicada-pelo-nepeccufu&catid=48:docencia&Itemid=90>. Acesso em: 7 set. 2009.

- NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; MOLINA NETO, Vicente (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 61-93.
- NEIRA, Marcos Garcia. A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, Estados Unidos, v. 8, n. 2, p. 39-54, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2/articles/neira.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2011.
- NEIRA, Marcos Garcia. O trabalho pedagógico do professor e a produção de conhecimento. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA QUALITATIVA: PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 3., 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ESEF,UFRGS, 2010. p. 1-22.
- OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Mudanças metodológicas no cotidiano escolar: uma experiência com a metodologia do “ensino aberto” no ensino médio noturno. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, n. 5, p. 65-79, 2000.
- PEREGRINO, Mônica; CARRANO, Paulo. Jovens e escola: compartilhando territórios e sentidos de presença. In: NASCIMENTO, Iracema (Coord.). **Em questão 1 – A escola e mundo juvenil: experiência e reflexões**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. p. 12-21.
- PEREIRA, Ricardo Reuter. Os professores de Educação Física e interdisciplinaridade. In: MOLINA NETO, Vicente (Org.). **Quem aprende?: pesquisa e formação em Educação Física escolar**. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 105-120.
- PIMENTA, Sela Garrido; LIBÂNEO, José Carlos (Coord.) **Metodologia do ensino de Educação Física: coletivo de autores**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).
- PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 43-94.
- PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. **Cidade escola**. Informação postada no site da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, no hiperlink Projetos e Ações: Cidade Escola. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=175>. Acesso em: 10 jun. 2010.
- _____. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. **Projeto alunos em rede**: material de suporte. Porto Alegre: SMEPOA, 2009.
- POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 215-253.
- PUCHALSKI, Edison. Juventude. In: CARTILHA da juventude. Porto Alegre: Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2007. p. 7.
- RECTOR, Mônica. **A fala dos jovens**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAMPAIO, L. R. R.; SANTOS, R. O. Educação Física e tecnologia: experiência interdisciplinar na escola pública. In: TAFFAREL, C. Zülke; HILDEBRANT-STRAMANN, R. (Org.). **Currículo e Educação Física: formação de professores e práticas pedagógicas na escola**. Ijuí: Unijuí, 2007, p. 201-212.

SANTIN, Silvino. **Educação física: temas pedagógicos**. 2. ed. ampl. Porto Alegre: EST, 2001. (Corpus, 2).

SANTINI, Joarez. Fatores intervenientes no processo de desenvolvimento da síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na prefeitura de Porto Alegre. In: MOLINA NETO Vicente et al. (Org.). **Quem aprende?: pesquisa e formação em Educação Física escolar**. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 121-141.

SANTOMÉ, Jurjo T. As Culturas negadas e silenciadas no currículo In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 159-177.

SANTOS, Marzo Vargas dos. **O estudante negro na cultura estudantil e na Educação Física escolar**. 2007. 240 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SILVA, Lisandra Oliveira. **Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identificação docente em educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2007. 227 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

SILVA, Ana Márcia. Corpo, conhecimento e Educação Física escolar. In: SOUZA JÚNIOR, Márcio (Org.) et al. **Educação Física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e propostas pedagógicas**. Edupe: Recife, 2005. p. 85-96.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Concepção de aulas abertas à experiência em Educação Física: discussão de pressupostos em relação a fins e objetivos, a luz da realidade da Educação Física escolar brasileira. **Revista Motrivivência**, Sergipe, ano 6, n. 4, p. 41-47, jun. 1993.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais: idéias gerais para elaboração de um projeto de pesquisa**. Porto Alegre: UniRitter, 2001. (Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, 4).

_____. **Introdução a pesquisa qualitativa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VANDERNOTTE, Christophe. Henri Desroche e a pesquisa-ação: futuro de um legado. In: THIOLENT, Michel (Org.). **Pesquisa-ação e projetos cooperativos na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: Edufscar, 2006. p. 119-130.

WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina eu finjo que aprendo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WITZORECKI, E. S. et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do (da) pesquisador (a). **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 9-33, maio/ago. 2006.

WITZORECKI, E. S. **O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz**. 2001. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 1-72.

XAVIER, Maria Luisa M. Escola e o mundo contemporâneo: novos tempos, novas exigências, novas possibilidades. In: ÁVILA, Ivany Souza (Org.). **Escola e sala de aula - mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 17-18.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado(a) participar de um estudo sobre “**O protagonismo juvenil em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**”.

Nesse sentido, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas, antes de consentir, com a sua assinatura, este estudo. Você terá acesso a uma cópia deste termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento e sempre que desejar.

Objetivos do estudo:

- ✓ Identificar como se manifesta o protagonismo juvenil;
- ✓ Identificar elementos significativos desse processo;
- ✓ Identificar e descrever como os(as) estudantes podem construir uma identidade coletiva como atores sociais no seu próprio processo educativo;
- ✓ Identificar e descrever como o protagonismo juvenil ganha visibilidade na Educação Física escolar;
- ✓ Compreender como os estudantes organizam suas reflexões e posições pessoais a partir da relação entre Educação Física, Rádio-Escola e Grêmio Estudantil.
- ✓ Publicar resultados da pesquisa em revistas e congressos relacionados com as áreas da educação e Educação Física escolar.

Procedimentos:

1º) Observação das aulas de Educação Física e dos diversos momentos em que o estudante encontra-se na escola.

2º) Através de narrativa escrita, os colaboradores produzirão documentos, a partir de temas específicos, relativos a fatos e acontecimentos vivenciados, dentro de um contexto histórico, ocorridos em suas vidas, com ênfase na experiência pessoal, vivida no Grêmio Estudantil, na Rádio Escolar e na Educação Física.

3º) Realização de uma entrevista, previamente agendada, a ser realizada nas dependências da escola, com duração máxima de uma hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para a confirmação das informações coletadas.

4º) Será feita a análise de documentos que fazem parte do contexto histórico da escola, como: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Atas do Grêmio Estudantil, Plano de Ensino, Caderno de chamada dos professores etc..

5º) A escola, o Grêmio Estudantil e a Rádio-Escola usam, com frequência, imagens fotográficas de alunos e professores, com fins pedagógicos; sendo assim, a pesquisa poderá fazer uso de alguma destas imagens para ilustrar o estudo.

Riscos e benefícios:

1º) Sua adesão como colaborador(a) com o nosso estudo não oferece nenhum risco à sua saúde, nem o(a) submeterá a situação constrangedoras.

2º) Todas as possibilidades existentes de risco, serão minimizadas com procedimentos de segurança e sigilo das fontes.

3º) Você receberá cópias da sua entrevista (individual e/ou coletiva) para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte de pesquisa.

4º) Este estudo poderá contribuir no entendimento científico dos problemas à prática pedagógica na escola. Também, pode possibilitar aos jovens o desenvolvimento de sua cidadania, através de situações e espaços que estimulem sua participação autônoma e criativa, na resolução solidária das dificuldades e dos problemas no cotidiano da escola e de sua comunidade, contribuindo, assim, para seu autocrescimento.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados, sendo que, nas entrevistas, serão usados nomes fictícios dos estudantes envolvidos e ficarão protegidas de utilização não autorizadas. As transcrições das informações serão arquivadas por cinco anos, em lugar com segurança física, e os arquivos eletrônicos serão protegidos com senha alfanumérica.

Voluntariedade:

A recusa do participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

APÊNDICE B - Declaração de Consentimento

Eu, estudante da Rede Municipal de Ensino de Poro Alegre, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido (a) das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Assinatura:.....

Data:.....

APÊNDICE C - Autorização do Responsável

Autorizo o (a) estudante.....
a participar, como colaborador(a), da pesquisa a ser realizada na E. M. E. F. Argonautas, com o título “**O protagonismo juvenil em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**”.

A pesquisa está vinculada ao programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS e será realizada pelo professor Altemir de Oliveira.

Responsável.....

Assinatura.....

Contato e questões:

* Escola de Educação Física/UFRGS

Av. Felizardo, 750 – Jardim Botânico

CEP: 906990-200

Fones: 33165830 e 33165811

* Comissão de pesquisa

compesq@esef.ufrgs.br

Comitê de Ética e Pesquisa (UFRGS) – Fone – (051) 3163629

* Professor orientador

Vicente Molina Neto

Fone: 33165821

* Altemir de Oliveira

oaltemir@hotmail.com

Fone: 34537255 e 99732032

Altemir de Oliveira

APÊNDICE D - Pauta de Observações

Observação:

Escola:

Local:

Data da observação:

Estudante:

Início:

Término:

1. Observar como os estudantes que participam do GE e da RE interagem entre si, como atuam e pensam sobre suas ações dentro da escola, no recreio, no refeitório, nos intervalos de aula e em outros momentos escolares, na construção de seu protagonismo.
2. Observar como os estudantes do GE e da RE interagem com outros estudantes, nas aulas de educação física e com o professor.
3. Observar as ações dos estudantes da RE em outros cenários, fora do contexto escolar, em suas saídas pedagógicas.
4. Observar o contato e interação dos estudantes do GE com outros estudantes da escola, com professores, direção da escola, funcionários e em saídas pedagógicas e outros momentos.

APÊNDICE E - Roteiro de Entrevistas

- 1) O que despertou seu interesse em participar do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?
- 2) Que critérios você acha importante para participar dos projetos do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?
- 3) O que significa, para você, fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?
- 4) Depois de fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio Escola, quais são seus objetivos, com estes espaços?
- 5) Quais são as suas expectativas com o trabalho em grupo que o Grêmio Estudantil e a Rádio-Escola podem oferecer?
- 6) O trabalho realizado coletivamente no Grêmio Estudantil e na Rádio-Escola trouxe alguma contribuição para a sua aprendizagem?
- 7) As ações oportunizadas dentro da escola, através do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola, tiveram alguma influência, na sua participação nas aulas de Educação Física?
- 8) A participação, na elaboração de atividades esportivas na escola, foi significativa para você?
- 9) Você sentiu alguma aproximação da Educação Física com o Grêmio Estudantil e com a Rádio Escolar?
- 10) Você considera sua participação ativa, nas aulas de Educação Física, no Grêmio Estudantil e na Rádio Escolar?

APÊNDICE F - Questões para Narrativa Escrita

Nome:

Data de nascimento:

Cidade:

Idade:

- 1) Fale um pouco sobre sua história nessa escola.
- 2) Como você vê a participação dos alunos nas decisões tomadas pela escola, no seu dia a dia?
- 3) Fale um pouco sobre como você pensa que poderia ser esta participação:
- 4) Como você vê o trabalho que o Grêmio Estudantil tem realizado, até agora?
- 5) Como você percebe a participação dos demais alunos, nas aulas de Educação Física?
- 6) Como você vê o trabalho realizado pela Rádio-Escola, até agora?
- 7) Fale um pouco sobre a possibilidade de dar sugestões nas aulas de Educação Física.
- 8) Fale um pouco de sua participação nas aulas de Educação Física.
- 9) Você acha que as aulas de Educação Física deveriam ser diferentes do que são?
- 10) Qual o seu interesse pelas aulas de Educação Física da escola?

APÊNDICE G - Unidades de Significados Relevantes

1. A escola não oportuniza a participação dos alunos nas decisões
2. A maioria dos estudantes amam a EF
3. A preferência das aulas de EF é pelo futebol
4. Aceitar os desafios
5. Afeição pelos professores de EF
6. Agora participa mais das aulas de EF
7. Ajuda dos estudantes com a escola
8. Ajuda pessoal
9. Ajudar a escola e se ajudar
10. Ajudar a escola
11. Ajudar o recreio na escola
12. Ajudar os alunos
13. Alternativa de aprendizagem
14. Amadurecimento no processo
15. Amizade dos alunos
16. Amizade na escola
17. Amor pela escola
18. Apoio dos professores de EF
19. Aprender a ser flexível
20. Aprender a trabalhar em grupo
21. Aprendizagem esportiva
22. Aprendizagem na contradição
23. Aprendizagem nas dificuldades
24. Aproximação com a educação física
25. Aproximar as pessoas
26. As aulas de EF deveriam ser planejadas em conjunto com os estudantes
27. As aulas de EF são mais que praticar esporte
28. As aulas não deveriam mudar
29. Atividade social
30. Atividades para os alunos
31. Aulas de ef não deveriam mudar
32. Autoafirmação
33. Autoconfiança
34. Autoconfiança na EF
35. Autoconfiança na sala de aula
36. Autoconfiança nas aulas de EF a partir das atividades esportivas no projeto
37. Autoconfiança para dar opiniões
38. Boa educação
39. Boa trajetória na escola
40. Boas atitudes
41. Bom aluno
42. Bom comportamento
43. Bom relacionamento
44. Bom relacionamento com os professores
45. Bom senso nas opiniões dos alunos
46. Busca por mudança dos alunos
47. Buscar ajuda
48. Capacitação pessoal
49. Cobrança dos alunos da escola
50. Comprometimento dos estudantes em ajudar a escola
51. Conflitos entre estudantes
52. Consciência do potencial do estudante

53. Conteúdos da EF
54. Contribuição da aprendizagem do estudante para escola
55. Contribuição do GE e RE com a EF
56. Contribuição do GE e RE na aprendizagem
57. Contribuir com a escola
58. Conviver em grupo
59. Criar atividades esportivas para os estudantes
60. Criatividade da rádio
61. Da invisibilidade para a visibilidade
62. Decisões da escola com participação dos alunos
63. Dedicção a EF
64. Dedicção para os projetos
65. Descrição das atividades no GE e RE motivaram a participação nas aulas de EF
66. Descrição de como poderia ser a participação dos estudantes
67. Descrição de conteúdos para EF
68. Descrição de pessoal e motivos do sucesso escolar
69. Descrição de quando os estudantes participação das decisões
70. Descrição de si e os motivos de sua performance na EF
71. Descrição pessoal
72. Descrição pessoal e contribuição do GE e RE na aprendizagem
73. Descrição pessoal e motivos que a levaram a participar do GE e RE
74. Desenvolvimento do caráter juvenil
75. Desinibição
76. Desinibição dos estudantes
77. Desinibição nas aulas de EF
78. Desinibição para falar
79. Dialogo com os professores de EF
80. Dificuldade de aceitar a opinião do outro
81. Dificuldades em conviver em grupo
82. Dificuldades familiares
83. Disciplina diferenciada na escola
84. Disciplina que os alunos mais gostam
85. Divisão dos problemas da escola com os alunos
86. Educação física e organização
87. EF é a disciplina que os estudantes tem maior interesse em participar
88. EF é uma disciplina motivante
89. EF física é a disciplina que mais gosta na escola
90. Envolver a escola
91. Envolvimento com professor e colegas na EF
92. Equilíbrio na participação entre escola e estudantes para o bem de todos
93. Escola deveria ser mais aberta aos estudantes
94. Escola fraca na visão da maioria dos estudantes
95. Escola limita a participação dos estudantes nas decisões da escola
96. Espaço de aprendizagem
97. Espaço de expressão
98. Espaço oferecido pela escola
99. Espaço para não estar na rua
100. Esportivização da EF
101. Esportivização do estudante
102. Estímulo familiar
103. Estudantes cooperam pouco nas decisões da escola
104. Estudantes não levam a sério a escola
105. Estudantes não usam todo o potencial que tem
106. Estudantes pensam que a EF é futebol e vôlei
107. Estudantes que não colaboram

108. Estudantes sem força de vontade
109. Evolução do GE estudantil
110. Exemplo na escola
111. Expectativa
112. Expectativa de aprendizagem
113. Expor ideias
114. Expor suas ideias
115. Falar bem com as pessoas
116. Falta de atividades na escola
117. Falta de confiança em si no início do GE
118. Falta de perspectiva na escola
119. Falta de seriedade dos alunos
120. Formação para o futuro
121. GE ajudou na sua aproximação com outros colegas
122. GE contribuiu para mudança de atitudes na escola
123. GE e RE contribuíram para minha enturmação na educação física
124. GE e RE deu visibilidade e reconhecimento
125. GE estudantil ajudando a escola
126. GE marcou sua história na escola
127. GE possibilita colocar ideais sem medo
128. GE que precisa representar os alunos na escola
129. GE tem melhorado a participação dos estudantes na EF
130. Gosta muito de praticar esporte na EF
131. Gostaria de dar sugestões nas aulas de EF
132. Gosto pela escola
133. Gosto pelas aulas de EF
134. Gosto pelo esporte na EF
135. Hoje dá opiniões nas aulas de EF
136. Identidade de estudante
137. Identificação pela escola
138. Importância comunicativa da RE
139. Importância da participação de todos
140. Importância da RE informando sobre dengue, drogas, gravidez precoce e bullying
141. Importância das ações na RE
142. Importância das atividades realizadas
143. Importância de elaborar campeonatos
144. Importância do GE na trajetória escolar
145. Importância dos estudantes poderem opinar nas aulas de EF
146. Incentivar a Participação dos alunos
147. Iniciativa na escola
148. Insegurança com a responsabilidade
149. Inspiração profissional
150. Inteligência e comportamento
151. Interação com os colegas
152. Interagir com outras escolas
153. Interesse do estudante
154. Interesse e bom comportamento
155. Interesse nas aulas de EF
156. Interesse pela escola
157. Interesse pela informática
158. Interesse pelos estudos
159. Lutar por seus objetivos dentro da escola
160. Maior participação dos estudantes
161. Maior participação nas aulas de educação física
162. Mais alternativa nas aulas de EF

163. Mais interesse dos alunos pela escola
164. Manifestar ideias
165. Melhora da escola com o GE e RE
166. Melhora da performance nas aulas de EF
167. Melhora na comunicação
168. Melhora na relação com o professor de EF
169. Melhora nas aulas de EF
170. Melhorar a escola
171. Melhorar a expressão
172. Melhorar a Leitura
173. Mexer no computador
174. Minha participação é rara na EF
175. Mobilizar a escola
176. Mudança de comportamento
177. Mudanças futuras em EF
178. Mudar alguns professores na EF
179. Não tenho interesse
180. Necessidade de Maior participação dos estudantes nas decisões escolares
181. Novas amizades
182. Novas opções de conteúdos para a EF
183. Novas oportunidades
184. Novas propostas para EF
185. Novos desafios
186. O aluno não tem peso nas decisões da escola
187. Opinar nas aulas de EF
188. Oportunidade de espaço
189. Organizar campeonatos
190. Os alunos deveriam saber mais dos problemas da escola
191. Outro jeito de pensar
192. Participação ativa
193. Participação ativa dos estudantes
194. Participação ativa dos estudantes nas aulas de EF
195. Participação ativa e qualificada nas aulas de EF
196. Participação ativa nas aulas
197. Participação dos alunos com a escola aproxima-os dos professores
198. Participação dos alunos em campeonatos
199. Participação dos alunos em sua maioria negativa
200. Participação dos estudantes na EF é energia
201. Participação em atividades
202. Participação negativa dos estudantes na escola
203. Participação nos projetos da escola
204. Participação tímida dos alunos nas decisões da escola
205. Participar do GE e RE possibilitam aproximação com o professor de EF
206. Participar no GE e RE mudaram minha maneira de ver a EF
207. Participativa nas aulas de EF
208. Pensar n futuro
209. Pensar nos alunos
210. Perseverança na escola
211. Perspectiva para o futuro
212. Popularidade na escolar
213. Popularização do trabalho na rádio
214. Postura do estudante
215. Pouca iniciativa dos professores
216. Pouca participação dos alunos nas decisões da escola
217. Pouca participação nas decisões da escola

218. Poucas possibilidades de dar sugestões nas aulas de EF
219. Poucos alunos se importam em participar das decisões da escola
220. Precisa estar motivada para as aulas de EF
221. Preferência pelo futebol da EF
222. Preocupação com a performance na EF
223. Professor de EF deveria conversar mais com os estudantes e pensar em algo divertido e que eduque
224. Professores deveriam ouvir mais as sugestões dos estudantes na EF
225. Proposta de conteúdo na EF
226. Protagonismo de atividades
227. Quem sabe das necessidades dos estudantes é ele próprio
228. Rádio diminui agitação no recreio
229. Rádio escola incentivou a amizade entre os estudantes
230. Realização com as atividades realizadas no grêmio estudantil
231. Realização de objetivos
232. Reconhecimento da oportunidade oferecida pela escola
233. Reconhecimento do aluno
234. Reconhecimento dos alunos da escola
235. Reconhecimento por parte do professores
236. Relacionamento com os professores de EF
237. Relacionamento em grupo
238. Representar os alunos
239. Respeitar professor
240. Responsabilidade
241. Responsabilidade do estudante
242. Responsabilidade e Caráter
243. Reuniões periódicas da direção com os alunos para ver os problemas
244. Saber falar em público
245. Saber se comunicar
246. Saber se expressar
247. Saber se relacionar
248. Satisfação em ajudar a escola
249. Satisfação na realização de atividades
250. Se expressar
251. Se expressar melhor
252. Sensibilização dos professores de ef para ouvir a opinião dos estudantes
253. Sentido para as aulas de EF
254. Ser alguém na escola
255. Ser bom aluno
256. Ser estudante
257. Ser flexível com o outro
258. Ser inteligente
259. Ser responsável
260. Ser útil
261. Ser útil na escola
262. Ser vista de maneira diferente
263. Socialização do estudante
264. Sugestão dos estudantes na EF não é valorizada pela escola
265. Ter iniciativa
266. Ter opinião
267. Timidez dos estudantes
268. Todos os alunos gostam da EF
269. Todos passam na EF
270. Tomar a iniciativa
271. Trabalhar em equipe na EF

272. Trabalho em grupo
273. Transferência da organização trabalhada no GE e RE para a EF
274. União do grupo
275. União dos alunos do GE e RE
276. Valores aprendidos na escola
277. Valorização ao trabalho do GE
278. Valorização da amizade
279. Valorização da EF
280. Valorização da EF fora da escola
281. Valorização da escola
282. Valorização da rádio escola junto aos estudantes
283. Valorização da saúde
284. Valorização da saúde na EF
285. Valorização das atividades no GE e RE
286. Valorização das relações na escola e formação de caráter
287. Valorização do conhecimento do outro
288. Valorização do trabalho do GE
289. Valorização do trabalho em grupo
290. Valorização do trabalho na RE
291. Valorização dos campeonatos na escola
292. Valorização dos professores de EF
293. Valorização na escola
294. Valorização na história da escola
295. Valorizar aprendizagem
296. Valorizar as ideias dos estudantes
297. Valorizar o conhecimento do estudante
298. Visão de cidadania
299. Visão de mundo proporcionado pela escola
300. Visão fútil da adolescência
301. Visibilidade de todos do trabalho realizado pelo GE
302. Visibilidade do estudante
303. Visibilidade na escola

APÊNDICE H - Entrevistas Transcritas

Colaboradora: Fedra

Início: 14h30min

Término: 14h43min

Local: Sala de aula EMEF Argonautas

Altemir: São quatorze horas e trinta minutos e estamos começando a primeira etapa de entrevistas com a estudante Fedra, na escola Argonautas, na sala de aula número 31. Hoje é dia vinte e nove de novembro de dois mil e dez. O que despertou seu interesse em participar do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Fedra: O que me despertou! É que, hã..., vamos ver, é que eu acho legal assim ta (sic), eu, antes de entrar pro (sic) grêmio e pra (sic) rádio, eu tinha várias ideias, disso, daquilo e não sabia como usar; daí, depois, veio à ideia do grêmio e da rádio, me convidaram para entrar, aí, eu resolvi entrar.

Altemir: Que critérios você acha importante para participar dos projetos do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Fedra: Bom, a pessoa tem que ir bem na (sic) aula, se comportar, não ficar xingando os professores, porque se aqui dentro da escola ela não tem uma boa atitude, lá fora, também não vai ter.

Altemir: O que significa, para você, fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Fedra: É muito importante para puder ajudar a escola, melhorar a nossa (entonação da voz) atitude, tanto aqui dentro, quanto lá fora.

Altemir: Depois de fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola, quais são seus objetivos com estes espaços?

Fedra: ã..., melhorar o recreio das crianças de tarde, fazer tipo (sic) uma atividade com eles, pra (sic) não ficarem brigando, correndo muito, sabe, pra não se machucarem, cair, coisas assim.

Altemir: Quais são as suas expectativas com o trabalho em grupo que o Grêmio Estudantil e a Rádio-Escola podem oferecer?

Fedra: Sim, Uh.. (sic)., com a rádio, com essa história de botar música assim, que as pessoas gostam, no recreio, e estar em grupo no grêmio assim (sic), trabalhando junto, é muito bom.

Altemir: O trabalho realizado coletivamente no Grêmio Estudantil e na Rádio-Escola trouxe alguma contribuição para a sua aprendizagem?

Fedra: Sim. Trouxe, eu nunca prestei atenção, mas, como eu posso dizer uh, (silêncio) eu dei mais valor aos estudos, depois que eu entrei no grêmio e na rádio.

Altemir: As ações oportunizadas dentro da escola através do Grêmio Estudantil e Rádio-Escola tiveram alguma influência na sua participação nas aulas de Educação Física?

Fedra: É, mais ou menos, porque tudo que eu fazia antes na Educação Física eu faço a mesma coisa, dizer né (sic)!, Que a gente, na minha ideia é diferente, pra gente fazer, pra mudar não ficar sempre a mesma coisa.

Altemir: A participação na elaboração de atividades esportivas na escola foi significativa para você?

Fedra: Sim, por mais que a gente não saia, não sai muito, pra não dizer esse ano da escola, mas a gente fez bastantes atividades, bastante uh... (sic)...campeonatos de vôlei, de futebol, de basquete.

Altemir: Você sentiu alguma aproximação da Educação Física com o Grêmio Estudantil e a Rádio-Escola?

Fedra: Eu acho que sim, porque sempre quando tinha campeonato, eu ia lá, falava na rádio pra ninguém esquecer, o pessoal ia lá se escrever (sic) no grêmio, sempre né (sic)!

Altemir: Você considera sua participação ativa nas aulas de Educação Física, Grêmio Estudantil e Rádio Escola?

Fedra: Sim. Coisas que eu, às vezes saio cedo, mas, sempre quando eu to (sic), eu do (sic) o máximo de mim.

Colaborador: Dionísio

Início: 14h46min

Término: 14h56min

Local: Sala de aula EMEF Argonautas

Altemir: O que despertou seu interesse em participar do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Dionísio: Bom, sempre quando me falavam em grêmio estudantil e em rádio, eu imaginava que só ficariam as pessoas inteligentes e mais comportadas, como os professores sempre me deram uma nota boa e me disseram que eu sempre estava bem nas matérias, daí, eu me

interessei, achei bem interessante melhorar minha comunicação, porque eu também era muito tímido.

Altemir: Que critérios você acha importante para participar dos projetos do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Dionísio: Eu ia falar que seria uma pessoa bem desinibida, mas, no começo, eu não era desinibido, então, eu acho que a pessoa tem que querer, ela tem que querer fazer parte, não adianta algo forçado, ninguém vai adiante, então, acho que se a pessoa quer fazer é o caminho a seguir.

Altemir: O que significa, para você, fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Dionísio: Significa uma chance de... (silêncio) puder usar outros meios para mim (sic) melhorar a minha capacitação, dentro do meio escolar; acho que isto vai me ajudar muito no futuro, no porvir.

Altemir: Depois de fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola, quais são seus objetivos com estes espaços?

Dionísio: No grêmio estudantil eu sempre quis, eu sempre quis usar o grêmio para, em questão assim (sic), entre aspas, ser popular, conseguir mais pessoas, mais amigos e, na rádio, ter uma, entre aspas, popularidade, só que de um meio mais profissional, sabe, as pessoas verem que tu és da rádio, que tu faz entrevistas, isso, tal e tal (sic).

Altemir: Quais são as suas expectativas com o trabalho em grupo que o Grêmio Estudantil e a Rádio-Escola podem oferecer?

Dionísio: Eu acho que, em primeiro lugar, o grupo cativou algo, como é que eu posso explicar ã (sic), união foi algo assim que marcou o grêmio estudantil: a gente brigava, a gente voltava a fazer amizade, brigava de novo, fazia amizade e cada vez que a gente fazia isso, conseguia fazer um trabalho melhor pela escola, a gente conseguia se entender melhor.

Altemir: O trabalho realizado coletivamente no Grêmio Estudantil e na Rádio Escola trouxe alguma contribuição para a sua aprendizagem?

Dionísio: Acho que a minha leitura melhorou bastante, o meu jeito de pensar e de falar, também, melhorou (sic) bastante, depois que eu ingressei na rádio e no grêmio estudantil.

Altemir: As ações oportunizadas dentro da escola através do Grêmio Estudantil e Rádio-Escola tiveram alguma influência, na sua participação nas aulas de Educação Física?

Dionísio: Eu acho que, em si, na Educação Física, só foi... eu me desinibi mais, mais com o professor de Educação Física sim, eu sempre conversava sobre o grêmio estudantil e a rádio.

Altemir: A participação na elaboração de atividades esportivas na escola foi significativa para você?

Dionísio: Foi. Eu achei bem legal a gente ter promovido os campeonatos, as pessoas falaram que o grêmio promoveu tal e tal, eu achei bem legal, achei bem interessante, gostaria de fazer bastante isso, acho que envolve toda escola, é bem legal.

Altemir: Você sentiu alguma aproximação da Educação Física com o Grêmio Estudantil e Rádio-Escola?

Dionísio: Bom. É... Eu fiquei melhor no vôlei e no futebol depois que eu estava jogando aqui no grêmio estudantil e na rádio, melhorou bastante, mas como eu falei na outra pergunta, em Educação Física mesmo, foi mais com os professores, eu conversava mais com a professora sobre alguns projetos do grêmio ela também conversava conosco e foi isso que ajudou bastante.

Altemir: Você considera sua participação ativa nas aulas de Educação Física, Grêmio Estudantil e Rádio-Escola?

Dionísio: Sim. São bem ativas, eu acho que eu faço todas as atividades, fiquei com A na avaliação... eu acho que o grêmio estudantil e a rádio ajudou (sic) bastante nisso, as atividades que a gente faz, acho que colaborou muito.

Colaboradora: Mirna

Início: 14h57min

Término: 15h07min

Local: Sala de aula EMEF Argonautas

Altemir: O que despertou seu interesse em participar do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Mirna: Eu não fazia nada em casa, assim, então, daí, eu pensei: vou entrar no grêmio e na rádio para ver se eu começo a interagir mais com as pessoas; entendo mais essas coisas de grupo que eu nunca, não participo muito dessas coisas de grupo, assim (sic), daí eu pensei, vou até ajudar o colégio e já me ajudando, também.

Altemir: Que critérios você acha importante para participar dos projetos do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Mirna: Tem que ser inteligente assim (sic), eu acho, saber falar direito com as pessoas, saber explicar, se dar bem com as pessoas, não pode ter nenhuma rixa com os professores assim (sic) e se tiver, tem que resolver antes de entrar para o grêmio e para a rádio.

Altemir: O que significa, para você, fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Mirna: Uma coisa boa, porque está me ajudando e as pessoas estão me conhecendo mais, com o grêmio e a rádio.

Altemir: Depois de fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola, quais são seus objetivos com estes espaços?

Mirna: Expressar-me melhor, de falar assim (sic), que eu sou meio... não falo muito assim (sic), me expressar.

Altemir: Quais são as suas expectativas com o trabalho em grupo que o Grêmio Estudantil e a Rádio-Escola podem oferecer?

Mirna: Eu acho bom, porque aproxima mais as pessoas que, às vezes, são muito caladas, daí, acabam, porque, às vezes, são as mais caladas no começo e depois, no final já acabam sendo as que mais falam.

Altemir: O trabalho realizado coletivamente no Grêmio Estudantil e na Rádio-Escola trouxe alguma contribuição para a sua aprendizagem?

Mirna: Assim, não precisa sempre, só eu esperar vim (sic) de mim, tem pessoas que podem me ajudar não precisa só eu, pensar assim (sic), têm pessoas que sabem muito mais e, daí podem ajudar.

Altemir: As ações oportunizadas dentro da escola através do Grêmio Estudantil e Rádio-Escola tiveram alguma influência, na sua participação nas aulas de Educação Física?

Mirna: Sim, mudou, porque, antes, a professora só queria..., eles perguntam o que os alunos gostam mais, então, a maioria gosta de futebol, daí assim (sic), as gurias não gostam muito, daí, passaram a dar mais alternativas: tem vôlei, tem handebol, passaram a colocar mais basquete, vôlei e handebol.

Altemir: A participação na elaboração de atividades esportivas na escola foi significativa para você?

Mirna: Foi. Porque, assim (sic), você vê que as pessoas ficam cobrando, aí, não tem nenhum campeonato, têm anos assim, que passam, só tem um campeonato e esse ano já teve bastante. Então, com a colaboração do grêmio estudantil e da rádio ajudou bastante.

Altemir: Você sentiu alguma aproximação da Educação Física com o Grêmio Estudantil e a Rádio-Escola?

Mirna: Sim. Nisso, até eu, que sou da C31, até a professora Andréia, que é de vôlei, a gente escolheu ela porque a maioria dos alunos do grêmio são da C31, também, a gente escolheu ela (sic) para ser nossa conselheira, porque a gente gosta da aula dela.

Mirna: Você considera sua participação ativa nas aulas de Educação Física, Grêmio Estudantil e Rádio-Escola?

Mirna: Sim. Até na rádio, assim (sic), eu não faço muitos trabalhos, porque tem sempre gente que já sabe falar, assim, mais do que eu, se desenvolve melhor. Mis no resto, no grêmio, eu faço as coisas e nas aulas de Educação Física, também.

Colaboradora: Pandora

Início: 15h08min

Término: 15h17min

Local: Sala de aula EMEF Argonautas

Altemir: O que despertou seu interesse em participar do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Pandora: Bom, primeiramente, eu acho assim (sic), que eu entrei no grêmio e na rádio para melhorar a escola, pra fazer, assim (sic), as pessoas participarem mais e para bombar a escola.

Altemir: Que critérios você acha importante para participar dos projetos do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Pandora: Bom, eu acho assim (sic): uma pessoa, para entrar no grêmio e na rádio, tem que ter postura, uma pessoa que tem responsabilidade, eu acho isso.

Altemir: O que significa para você fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Pandora: Significa muito fazer parte do grêmio e da rádio. Porque ajudamos muito a escola, aprendemos muitas coisas, a ler e falar na rádio... perdi minha timidez, depois que eu entrei. Na escola, falo mais, não sou mais excluída pelas pessoas. Bem dizer (sic), agora, é uma nova vida que eu tenho pela frente. Os passeios do grêmio e da rádio foram ótimos e, foi bom levar o nome da escola por onde nós passamos e, o mais importante, é que nós somos felizes por ajudar.

Altemir: Depois de fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola quais são seus objetivos com estes espaços?

Pandora: Daí (sic), no caso, assim, eu acho que eu senti assim (sic), pra fazer mais campeonatos, organizar muitas coisas daí para o ano.

Altemir: Quais são as suas expectativas com o trabalho em grupo que o Grêmio Estudantil e a Rádio Escola podem oferecer?

Pandora: Aí (sic) que teve (sic) poucas brigas até, bastante... e, também, porque as pessoas conversam bastante, mas aí, a gente se dá muito bem, para poder fazer uma coisa bem legal.

Altemir: O trabalho realizado coletivamente no Grêmio Estudantil e na Rádio-Escola trouxe alguma contribuição para a sua aprendizagem?

Pandora: Sim. Bastante até, é que agora, nas aulas, agora (sic) que eu estou tendo bastante coisa, daí, eu já percebo uma coisa que a gente comenta no grêmio e na rádio e assim vai indo.

Altemir: As ações oportunizadas dentro da escola através do Grêmio Estudantil e Rádio Escola tiveram alguma influência na sua participação nas aulas de Educação Física?

Pandora: Ah!... mudou bastante, né? E agora eu me dedico mais. Ah!... tipo assim (sic), agora eu começo a fazer mais as aulas, que antes eu ficava parada, agora, eu participo mais, converso bastante, é isso aí.

Altemir: A participação na elaboração de atividades esportivas na escola foi significativa para você?

Pandora: Foi bastante importante né, daí, a gente tem (sic), a gente tem assim (sic), como é que eu vou te falar, uma coisa assim (sic) que ficou na história, daí, a gente se lembra, se lembra das coisas que a gente fez, acho que isso é muito importante.

Altemir: Você sentiu alguma aproximação da Educação Física com o Grêmio Estudantil e Rádio-Escola?

Pandora: Sim, bastante. Eu acho que o grêmio e a rádio ajudaram bastante a Educação Física, eu acho que isso é aí (sic), que quase a maioria entende isso também, que aconteceu bastante coisa.

Altemir: Você considera sua participação ativa nas aulas de Educação Física, Grêmio Estudantil e Rádio-Escola?

Pandora: Não! Primeiramente, eu era um pouco tímida, daí, depois, eu fui desenvolvendo, fui me juntando bastante com as pessoas, daí (sic) deixei a timidez. Da (sic), agora, eu estou participando bastante.

Colaboradora: Betânia

Início: 15h20min

Término: 16h

Local: Sala de aula 31, EMEF Argonautas

Altemir: O que despertou seu interesse em participar do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Betânia: Foi (sic) os objetivos e as portas que se abrem para um caminho novo.

Altemir: Que critérios você acha importante para participar dos projetos do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Betânia: Responsabilidade, caráter, uma pessoa que se dê bem com todo mundo.

Altemir: O que significa para você fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Muitas coisas, bá! Não sei nem explicar porque é muita coisa mesmo, a gente abre várias portas, interesses diferentes vêm e a gente consegue fazer tudo com esses interesses, várias coisas.

Altemir: Depois de fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola, quais são seus objetivos com estes espaços?

Eu queria ser médica, mas aí, entrando pro grêmio estudantil e para rádio, eu nem sabia que eu poderia ser uma repórter, mas ai, né, despertou isso e dá pra ser.

Altemir: Quais são as suas expectativas com o trabalho em grupo que o Grêmio Estudantil e a Rádio-Escola podem oferecer?

Betânia: O que, pra mim, foi tudo muito bem e despertou, assim, uma bela amizade dentro do próprio grêmio estudantil e da rádio.

Altemir: O trabalho realizado coletivamente no Grêmio Estudantil e na Rádio-Escola trouxe alguma contribuição para a sua aprendizagem?

Betânia: Bastante. Porque, antes, eu não sabia nem mexer muito no computador; hoje, já sei bastante, já sei ficar mais enturmada, porque, antes, eu era mais explosiva, agora já sei mais.

Altemir: As ações oportunizadas dentro da escola, através do Grêmio Estudantil e Rádio-Escola, tiveram alguma influência na sua participação nas aulas de Educação Física?

Betânia: Ah, teve, porque depois do grêmio e da rádio, a gente sempre jogava alguns esportes, então, na própria aula de Educação Física já sai melhor, porque, de primeiro, eu estava ruim (sic), agora, estou bem melhor.

Altemir: A participação na elaboração de atividades esportivas na escola foi significativa para você?

Betânia: Foi, porque... me senti, assim (sic), uma verdadeira menina que fez um campeonato acontecer e eu acho que dá para ir mais fundo.

Altemir: Você sentiu alguma aproximação da Educação Física com o Grêmio Estudantil e Rádio-Escola?

Betânia: Ah, Sim. Porque eu não sabia nem sacar no vôlei e foi o senhor que me ensinou com minha participação no grêmio estudantil e na rádio. Depois, nas aulas de Educação Física, eu já sabia.

Altemir: Você considera sua participação ativa nas aulas de Educação Física, Grêmios Estudantil e Rádio-Escola?

Betânia: Sim porque eu adoro me comunicar, então, fica já mais fácil pra (sic) mim, porque eu fico mais ativa ao que eu to (sic) fazendo. Eu gosto bastante até da Educação Física, mas às vezes né, a gente dá uma descontráida, mas, quando eu posso, faço.

Colaboradora: Lorelai

Início: 12h15min

Término: 12h27min

Local: Sala de aula 17, EMEF Argonautas

Altemir: São doze horas e quinze minutos e estamos começando a segunda etapa de entrevistas com a estudante Lorelai, na escola Argonautas, na sala de aula número 17 da Educação Física. Hoje é dia primeiro de dezembro de dois mil e dez. O que despertou seu interesse em participar do Grêmios Estudantil e da Rádio-Escola?

Lorelai: Primeiro porque, pô (sic)... todas as minhas amigas estavam indo né, e... logo estava começando o grêmios e a rádio, eu queria fazer alguma coisa de bom, porque eu não fazia nada no colégio, era só vir de manhã e depois ir para casa e pronto. Mas daí, eu queria fazer mais alguma coisa, me sentir útil.

Altemir: Que critérios você acha importante para participar dos projetos do Grêmios Estudantil e da Rádio Escola?

Lorelai: Em primeiro lugar, ser um bom aluno, né, porque não adianta botar lá um que não faz nada, só vai para incomodar, é isso aí né.. (sic)..., não precisa muita coisa.

Altemir: O que significa para você fazer parte do Grêmios Estudantil e da Rádio-Escola?

Lorelai: Eu ficava feliz, porque, ah, eu gostava de cuidar dos assuntos dos alunos e tal (sic) só que, daí, agora, eu não venho porque não dá mesmo, mas, eu sempre gostei.

Altemir: Depois de fazer parte do Grêmios Estudantil e da Rádio-Escola, quais são seus objetivos com estes espaços?

Lorelai: Eu podia, eu pensava em dar ideia de fazer torneios, essas coisas, porque os alunos gostam e a gente está lá pra fazer o que eles gostam, também. Ser a voz deles.

Altemir: Quais são as suas expectativas com o trabalho em grupo que o Grêmios Estudantil e a Rádio-Escola podem oferecer?

Lorelai: Ah! Acho tri (sic), acho tri (sic) legal porque, uma que a gente aprende a, como se diz, a conviver com mais pessoas, pra fazer umas coisas só, assim (sic), várias pessoas, sem dar problema.

Altemir: O trabalho realizado coletivamente no Grêmio Estudantil e na Rádio-Escola trouxe alguma contribuição para a sua aprendizagem?

Lorelai: Trouxe. Eu aprendi a me expressar, também, a mexer no computador, que eu sabia pouco e perdi a vergonha de falar na sala de aula, que eu tinha bastante, e é isso.

Altemir: As ações oportunizadas dentro da escola através do Grêmio Estudantil e Rádio-Escola tiveram alguma influência na sua participação nas aulas de Educação Física?

Lorelai: Eu comecei a me enturmar mais com os colegas, porque, no grêmio, a gente se enturma bastante com a gurizada que ta (sic) lá, aí, eu consegui me enturmar mais com a gurizada, lá da minha turma.

Altemir: A participação na elaboração de atividades esportivas na escola foi significativa para você?

Lorelai: Foi. Eu gostei, assim (sic), as que eu pude ajudar, foi muito bom, muito bom.

Altemir: Você sentiu alguma aproximação da Educação Física com o Grêmio Estudantil e a Rádio-Escola?

Lorelai: Eu sempre participei bem da Educação Física, bastante, porque eu gostava. Porque além de me enturmar com os colegas, aprendi a gostar mais dos professores de Educação Física, antes eu não gostava muito.

Altemir: Você considera sua participação ativa nas aulas de Educação Física, Grêmio Estudantil e Rádio-Escola?

Lorelai: É. Às vezes em que eu pude vim (sic) era, até porque eu sempre gostei de vir, só que aí, não dava mais para vir, esse era o problema.

Colaboradora: Cassandra

Início: 12h30min

Término: 12h40min

Local: Sala de aula 17, EMEF Argonautas

Altemir: O que despertou seu interesse em participar do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Cassandra: Foi, primeiro, eu não sei se o senhor lembra, quando começou o grêmio, os professores chamaram os alunos por sala, acho que os mais estudiosos, daí, convidaram a Larissa para ir, a Larissa não ia, mas daí, quando viu, eu fui no lugar dela, daí, comecei a ir e gostar de participar das coisas.

Altemir: Que critérios você acha importante para participar dos projetos do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Cassandra: Tem que ser bom aluno, ter uma, como eu posso falar, não pode ser brigão, tem que ter um bom comportamento, é isso aí (sic).

Altemir: O que significa para você fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Cassandra: Ah! Legal que a gente participa de um monte de coisa, ta (sic) por dentro das coisas.

Altemir: Depois de fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola, quais são seus objetivos com estes espaços?

Cassandra: Ai! Eu pensei, ai..., eu adoro fazer festa, quando tem festa, eu adoro participar, festa, campeonato de futebol, de vôlei é tri (sic).

Altemir: Quais são as suas expectativas com o trabalho em grupo que o Grêmio Estudantil e a Rádio-Escola podem oferecer?

Cassandra: Ai! É bom porque todo mundo ta (sic) por dentro do assunto, tu tem (sic) que ter opinião para participar em grupo, tem que se dar bem com as pessoas.

Altemir: O trabalho realizado coletivamente no Grêmio Estudantil e na Rádio-Escola trouxe alguma contribuição para a sua aprendizagem?

Cassandra: Ah! Me ajudou, e bastante. ã... antes, eu não era assim, antes, eu era bagunceira, eu acho, mas agora, eu to (sic) menos, sor (sic), com esta participação no grêmio e na rádio que eu fiz, o meu comportamento melhorou, antes, eu era pior.

Altemir: As ações oportunizadas dentro da escola através do Grêmio Estudantil e Rádio-Escola tiveram alguma influência, na sua participação nas aulas de Educação Física?

Cassandra: Ai, eu sempre adorei fazer Educação Física, participar de tudo, às vezes, muitas gurias ficavam sentadas lá, e nós, jogando, adoro jogar futebol, jogar vôlei, participar das aulas de Educação Física.

Altemir: A participação na elaboração de atividades esportivas na escola foi significativa para você?

Cassandra: Ah eu achei tri participar assim, todo mundo fica te perguntando, ai como vai ser, eu sentia a amizade dos alunos, tu fica mais vista.

Altemir: Você sentiu alguma aproximação da Educação Física com o Grêmio Estudantil e Rádio-Escola?

Cassandra: É, às vezes, dar a opinião de fazer time, de falar alguma coisa, sempre falo assim, sabe? Antes eu não conversava, agora eu converso mais com a sora (sic), dou mais minhas opiniões.

Altemir: Você considera sua participação ativa nas aulas de Educação Física, Grêmios Estudantil e Rádio-Escola?

Cassandra: É, quando eu estou presente, sou participativa, né?... mas quando eu não estou... mas sempre quando eu estou, aproveito bastante a Educação Física, eu sempre participei muito.

Colaboradora: Ludimila

Início: 12h 42min

Término: 12h 51min

Local: Sala de aula 17, EMEF Argonautas

Altemir: O que despertou seu interesse em participar do Grêmios Estudantil e da Rádio-Escola?

Ludimila: Porque o Dionísio e o Éfeso, todos, estavam entrando e, como eu era quieta na sala todo, mundo dizia que eu não fazia nada, resolvi entrar, para fazer alguma coisa.

Altemir: Que critérios você acha importante para participar dos projetos do Grêmios Estudantil e da Rádio-Escola?

Ludimila: Não pode ser brigona, estar sempre de arreganho (sic), tirar nota boa e só.

Altemir: O que significa, para você, fazer parte do Grêmios Estudantil e da Rádio-Escola?

Ludimila: Ah! Legal, porque, antes, quando não tinha o grêmios e a rádio, quase não tinha nada no colégio os professores faziam pouca coisa, agora que tem, está legal.

Altemir: Depois de fazer parte do Grêmios Estudantil e da Rádio-Escola quais são seus objetivos com estes espaços?

Ludimila: As músicas na hora do recreio, o sinal que era sempre o mesmo toque e os jogos de futebol que os colegas sempre gostavam entre as turmas.

Altemir: Quais são as suas expectativas com o trabalho em grupo que o Grêmios Estudantil e a Rádio-Escola podem oferecer?

Ludimila: Eu gostava, fiz novos amigos no grêmios e, também, a gente passava sempre nas salas e eu falava.

Altemir: O trabalho realizado coletivamente no Grêmios Estudantil e na Rádio-Escola trouxe alguma contribuição, para a sua aprendizagem?

Ludimila: Comecei a me enturmar mais com as pessoas, a conviver e a me expressar mais, falar mais, porque eu sempre fui muito quieta.

Altemir: As ações oportunizadas dentro da escola através do Grêmio Estudantil e Rádio-Escola tiveram alguma influência, na sua participação nas aulas de Educação Física?

Ludimila: Mudou um pouco, os colegas falavam toda hora porque que eu tinha entrado no grêmio e, também, que sempre passavam na sala e chamavam eu (sic), o Diego e os outros. Também, joguei mais vôlei e futebol.

Altemir: A participação na elaboração de atividades esportivas na escola foi significativa para você?

Ludimila: Foi legal. Eles perguntavam para mim e para o Diego sobre o campeonato, se ia ter campeonato contra as outras escolas, o Alcides, Chico e Mendes.

Altemir: Você sentiu alguma aproximação da Educação Física com o Grêmio Estudantil e Rádio-Escola?

Ludimila: Eu sempre ficava parada e, agora, futebol eu ainda não jogo, porque eles dão bolada, mas, vôlei, eu comecei a jogar.

Altemir: Você considera sua participação ativa nas aulas de Educação Física, Grêmio Estudantil e Rádio-Escola?

Ludimila: A gente sempre ia na sala de aula, a gente ficava, acho que um segundo sem falar nada, aí eu começava a falar; eu botava as música no recreio e tinha atividade, também: a gente pintava as unhas das crianças e o rosto; comecei a jogar mais vôlei e as crianças da tarde, também, toda hora começaram a me dar oi, quando me viam.

Colaboradora: Nizinga

Início: 10h25min

Término: 10h 36min

Local: Sala de aula 14, EMEF Argonautas

Altemir: São dez horas e vinte e cinco minutos e estamos começando a terceira etapa de entrevistas com a estudante Nizinga, na escola Argonautas, na sala de aula número 14 do Grêmio Estudantil. Hoje é dia quinze de dezembro de dois mil e dez.

Altemir: O que despertou seu interesse em participar do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Nizinga: Silêncio. Risos. Silêncio. Risos. Ah! Me interessou porque eu queria ver como é que era, daí eu comecei a vir e a participar.

Altemir: Que critérios você acha importante para participar dos projetos do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Nizinga: Tem que ser uma pessoa que saiba falar em público, assim (sic), que não seja envergonhada, educação também, tem que ser bem responsável.

Altemir: O que significa para você fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Nizinga: Ah..., é bem diferente né, sor (sic), não é a mesma coisa que ser aluno da escola, aí, já começa a ir com outro jeito, já é alguma coisa na escola.

Altemir: Depois de fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio Escola, quais são seus objetivos com estes espaços?

Nizinga: Ah! Ser vista de outra maneira na escola, tipo fiz mais amizade com os alunos do grêmio estudantil, que muitos que eu não falava, depois que eu entrei pro grêmio, comecei a falar.

Altemir: Quais são as suas expectativas com o trabalho em grupo que o Grêmio Estudantil e a Rádio-Escola podem oferecer?

Nizinga: Dar ideias, dar ideia para nós, achei que seria melhor trabalhar em grupo.

Altemir: O trabalho realizado coletivamente no Grêmio Estudantil e na Rádio-Escola trouxe alguma contribuição para a sua aprendizagem?

Nizinga: Trouxe. Silêncio. Ai, deu branco. É, mudou bastante coisa, o meu comportamento, me ajudou bastante.

Altemir: As ações oportunizadas dentro da escola através do Grêmio Estudantil e Rádio-Escola tiveram alguma influência, na sua participação nas aulas de Educação Física?

Nizinga: Tiveram, às vezes, quando nós tínhamos intervalo depois, a gente sempre jogava vôlei, futebol, alguma coisa, eu não gostava muito, eu sempre ficava sentada na aula de Educação Física, daí, ajudou bastante, comecei a participar mais.

Altemir: A participação na elaboração de atividades esportivas na escola foi significativa para você?

Nizinga: Foi, claro, né sor (sic), nós organizava (sic), buscava (sic) os alunos, significava bastante coisa.

Altemir: Você sentiu alguma aproximação da Educação Física com o Grêmio Estudantil e Rádio-Escola?

Nizinga: Eu não gostava muito, sempre ficava sentada nas aulas de Educação Física. E, como eu disse antes, quando nós tínhamos intervalo nas atividades do GE e da RE, depois, a gente sempre jogava vôlei, futebol, alguma coisa; depois disso, comecei a participar mais nas aulas de Educação Física.

Altemir: Você considera sua participação ativa nas aulas de Educação Física, Grêmio Estudantil e Rádio-Escola?

Nizinga: Foi bastante, considero que foi ativa.

Colaborador: Éfeso

Início: 10h40min

Término: 11h 52min

Local: Sala de aula 14, EMEF Argonautas

Altemir: O que despertou seu interesse em participar do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Éfeso: Bom, pra mim foi o interesse de participar mais dos projetos da escola.

Altemir: Que critérios você acha importante para participar dos projetos do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Éfeso: Interesse, bom comportamento e palavras, assim, falar que vai vim (sic), tu vai vim (sic), acho que é isso.

Altemir: O que significa para você fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Éfeso: Pra (sic) mim, foi muito bom, aprendi muitas coisas. Foi isso.

Altemir: Depois de fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola, quais são seus objetivos com estes espaços?

Éfeso: Ah! Eu acho que é expressar mais a voz dos alunos, penso assim, quem pode saber melhor que os alunos, do que os alunos?

Altemir: Quais são as suas expectativas com o trabalho em grupo que o Grêmio Estudantil e a Rádio-Escola podem oferecer?

Éfeso: No começo, muita, muita dificuldade, mas, depois, a gente foi se conhecendo, daí, a gente foi se dando bem, ficou bem mais fácil.

Altemir: O trabalho realizado coletivamente no Grêmio Estudantil e na Rádio-Escola trouxe alguma contribuição para a sua aprendizagem?

Éfeso: Trouxe. A me expressar melhor, eu acho.

Altemir: As ações oportunizadas dentro da escola através do Grêmio Estudantil e Rádio-Escola tiveram alguma influência, na sua participação nas aulas de Educação Física?

Éfeso: Sim, até conversei mais com os professores, a gente fez bastante projeto junto, inclusive, o campeonato de vôlei agora, das oitavas.

Altemir: A participação, na elaboração de atividades esportivas na escola, foi significativa para você?

Éfeso: Bá! Foi um grande recomeço, né? Após assumir a presidência do grêmio, foi muito importante planejarmos estas atividades para os alunos.

Altemir: Você sentiu alguma aproximação da Educação Física com o Grêmio Estudantil e Rádio-Escola?

Éfeso: Acho que sim, até, assim (sic), trouxe mais amizades, como os professores de Educação Física.

Altemir: Você considera sua participação ativa nas aulas de Educação Física, Grêmio Estudantil e Rádio-Escola?

Éfeso: Até mesmo depois que a gente entra para o grêmio estudantil e para rádio, as pessoas mesmo procuram a gente para comentar, aí, quando que vai ter campeonato, quando que vai ter essas coisas, aí, é bom a gente ter uma ligação com os professores, porque mesmo sendo o grêmio estudantil, a gente precisa deles, né?

Colaborador: Demóstenes

Início: 11h

Término: 11h 09min

Local: Sala de aula 14, EMEF Argonautas

Altemir: O que despertou seu interesse em participar do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Demóstenes: Os amigos, os colegas e, eu vim aqui, me interessei e participei.

Altemir: Que critérios você acha importante para participar dos projetos do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Demóstenes: Responsabilidade, vir aqui para fazer as coisas direito é, só isso.

Altemir: O que significa para você fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Demóstenes: Um projeto de escola, né? Eu aprendi mais. Falar o que, agora, sor (sic)?! Fazer gincana para as crianças, fazer brincadeiras para as crianças.

Altemir: Depois de fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola, quais são seus objetivos com estes espaços?

Demóstenes: Mexer na rádio, como eu mexi, mexer nos computadores, aprender mais também.

Altemir: Quais são as suas expectativas com o trabalho em grupo que o Grêmio Estudantil e a Rádio-Escola podem oferecer?

Demóstenes: Não pensava nada, eu trabalhava junto com eles, eu ia dando ideias e nós íamos lá trabalhar. Não tive nenhuma dificuldade.

Altemir: O trabalho realizado coletivamente no Grêmio Estudantil e na Rádio-Escola trouxe alguma contribuição, para a sua aprendizagem?

Demóstenes: Ba, isso daí, eu não sei responder, sor (sic). Aprendi a me expressar melhor, a me comportar mais.

Altemir: As ações oportunizadas dentro da escola, através do Grêmio Estudantil e Rádio-Escola tiveram alguma influência, na sua participação nas aulas de Educação Física?

Demóstenes: É, primeiro a gente fazia as coisas, depois a gente ia para o pátio, isso era bem legal. Minha participação nas aulas de Educação Física não mudou nada, continua a mesma coisa.

Altemir: A participação na elaboração de atividades esportivas na escola foi significativa para você?

Demóstenes: Foi. As crianças pegaram (sic) e se divertiram mais, tanto que um recreio comum, só, ocorria.

Altemir: Você sentiu alguma aproximação da Educação Física com o Grêmio Estudantil e Rádio-Escola?

Demóstenes: Não. Só a Priscila, que é do grêmio e da rádio, eu falava com ela essas coisas, a gente se comunicava mais.

10) Você considera sua participação ativa nas aulas de Educação Física, Grêmio Estudantil e Rádio-Escola?

Acho que sim, eu gosto de jogar bola, jogar basquete... essas coisas.

Colaboradora: Nívea

Início: 11h15min

Término: 11h 27min

Local: Sala de aula 14, EMEF Argonautas

Altemir: O que despertou seu interesse em participar do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Nívea: Ai..., bom, meu pai! Porque, ah, sei lá, acho que chamou minha atenção participar do grêmio estudantil e da rádio, porque, ah sei lá, queria ajudar a escola, fazer alguma coisa pela escola.

Altemir: Que critérios você acha importante para participar dos projetos do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Nívea: Desempenho. Têm muitas pessoas que vem e não querem fazer nada, só querem ficar aqui, esperando lanche, coisa (sic) assim, querendo brincar, ta (sic) aqui só por estar, não está aqui para ajudar a escola, por gostar da escola.

Altemir: O que significa para você fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Nívea: Uh! O que significa, ah, não sei explicar o que significa, para mim, estar aqui, ah, que significou para mim, por eu gostar do grêmio estudantil e da rádio, por eu gostar de vir, de ajudar, por estar aqui, não estar só trabalhando, trabalhando, mas, estar me divertindo também.

Altemir: Depois de fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola, quais são seus objetivos com estes espaços?

Nívea: Aprender um pouco mais, aprender mais, aprender um pouco mais do que eu já sei.

Altemir: Quais são as suas expectativas com o trabalho em grupo que o Grêmio Estudantil e a Rádio-Escola podem oferecer?

Nívea: Penso assim que, se eu não me dou com alguma pessoa que está neste grupo, eu to (sic) ali não para estar brigando, eu to (sic) ali para ajudar, não estou ali pela pessoa, eu to (sic) ali porque se é um grupo, tem que trabalhar em grupo, tem que ajudar as outras pessoas.

Altemir: O trabalho realizado coletivamente no Grêmio Estudantil e na Rádio-Escola trouxe alguma contribuição para a sua aprendizagem?

Nívea: Mais ou menos, mais ou menos, tipo como a gente mexe no computador, eu não sabia quase nada, depois que eu entrei para a rádio, eu aprendi bastante.

Altemir: As ações oportunizadas dentro da escola através do Grêmio Estudantil e Rádio-Escola tiveram alguma influência, na sua participação nas aulas de Educação Física?

Nívea: Risos. Ah, eu já gosto de aula de física, mas, pra mim, acho que não fez muita diferença, eu já gosto de fazer mesmo. É que, às vezes, o que atrapalha é o professor: a gente não tem que fazer só física, física, física, a gente tem que ter alguma aula, alguma coisa assim, uma explicação sobre aquilo que a gente está fazendo.

Altemir: A participação na elaboração de atividades esportivas na escola foi significativa para você?

Nívea: Sim, significa que, em vez de tu estar (sic) bagunçando, incomodando, enchendo o saco (sic) dos professores, tu pode (sic) estar lá fazendo outra coisa, tipo que nem (sic) nós organizamos as maquiagens, as pinturas, as coisas, em vez de tu estar (sic) correndo pelo

recreio, tu está (sic) lá, esperando na fila, para fazer o desenho no rosto, alguma coisa assim; em vez de tu estar (sic) jogando garrafa por aí, tu pode estar (sic) lá, jogando futebol, no campeonato, fazendo alguma coisa, torcendo, sei lá, para a tua turma.

Altemir: Você sentiu alguma aproximação da Educação Física com o Grêmio Estudantil e Rádio-Escola?

Nívea: Sim, pelos campeonatos, acho, sei lá, acho que só por isso. Pelos campeonatos.

Altemir: Você considera sua participação ativa nas aulas de Educação Física, Grêmio Estudantil e Rádio-Escola?

Nívea: Sim, acho que sim, sempre quando tinha trabalho, sim. Mas não digo, assim, que na Educação Física seja a mesma coisa, porque eu não gosto muito do professor de Educação Física.

Colaboradora: Tália

Início: 10h 07min

Término: 10h 23min

Local: Sala de aula 17, EMEF Argonautas

Altemir: São dez horas e sete minutos e estamos começando a quarta etapa de entrevistas com a estudante Tália, na escola Argonautas, na sala de aula número 14 do Grêmio Estudantil. Hoje é dia dezesseis de dezembro de dois mil e dez.

Altemir: O que despertou seu interesse em participar do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Tália: Bom. Ah! Quando eu comecei no grêmio, eu já estava na rádio; a rádio começou quando eu era monitora, ainda, da biblioteca; aí, surgiu o Jesualdo, fazendo todo esse programa da rádio. E eu achei que ah..., é um desafio né? Vamos lá. E aí, da rádio que passou para o grêmio estudantil, porque na primeira reunião que teve do grêmio estudantil, nós estávamos ainda no campeonato de vôlei, eu fui na reunião assim para dizer assim: ah, apareci e sai correndo, eu estava interessada no jogo. E aí, o Jesualdo veio falando pra gente que a rádio ia sair de dentro da biblioteca, para ir para o grêmio estudantil, que ainda estava sendo formado. E nisso as professoras começaram a me incentivar: Tais, participa; e aí, eu pensei: bom, vamos lá, outro desafio, eu sempre gostei de me testar, de me provar, de me dizer assim (sic), vamos ver até onde eu vou chegar, só não imaginei que eu ia chegar tão longe.

Altemir: Que critérios você acha importante para participar dos projetos do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Tália: Olha. Eu poderia dizer, aqui, que o principal é ter maturidade, essas coisas, mas eu acho que não, porque a maturidade tu vai alcançar ela (sic) aqui dentro, eu acho que a principal qualidade que tu tem (sic), tu tem (sic) que ser estudante. Tem que vestir a camisa, mesma coisa pra tu entrar (sic) na política, hoje em dia, no Brasil, tu tem (sic) que ser brasileiro de

verdade, acreditar no que tu ta (sic) fazendo, não adianta fazer uma coisa simplesmente por fazer, eu tenho que fazer acreditando, eu tenho que acreditar que eu sou estudante, que eu tenho que lutar, eu tenho que acreditar na minha escola. Eu acho que é essa a principal característica que tem que ter, tem que ser estudante.

Altemir: O que significou para você fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Tália: Olha. Significou muita coisa, eu acho que foi aí que eu aprendi a ser realmente uma pessoa dentro da sociedade, porque, antes, eu era uma, bem dizer, uma criança, uma adolescente, tu sabes, uma pessoa bem, digamos, fútil, e foi dentro do grêmio estudantil e da rádio que eu aprendi a ser uma pessoa de responsabilidade, que eu aprendi ah..., a base da política, porque bem dizer o grêmio estudantil é a base da política, qualquer, a maioria dos políticos, digamos assim, 90%, foi de grêmio estudantil, e é aí que tu encontra (sic) toda a base, entendeu?

Altemir: Depois de fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola quais são seus objetivos com estes espaços?

Tália: Bom, meu principal objetivo, quando eu entrei para o grêmio estudantil e para a rádio, depois que eu comecei a fazer parte, acho que o principal, era sempre fazer o melhor possível, sempre, sempre dar o meu melhor, claro, ninguém consegue alcançar o 100%, tu pode (sic) alcançar 90%, mas, 100% tu nunca vai (sic) alcançar, entendeu, então, o meu objetivo era dar o meu melhor e era trazer o melhor possível para dentro da escola, entendeu (sic)? Ah, fazer com que os alunos realmente pudessem não somente ter um espaço, assim (sic), escolar, mas também, ter a diversão, sabes, sempre trazer o melhor para dentro da escola e dar o meu melhor e exigir do pessoal, o melhor deles.

Altemir: Quais são as suas expectativas com o trabalho em grupo que o Grêmio Estudantil e a Rádio-Escola podem oferecer?

Tália: Olha. Quando eu fui, ah..., eleita presidenta do grêmio, acho que foi meu maior momento de fraqueza, de medo, entendeu? Porque, assim (sic), eu sempre fui uma pessoa, eu gosto muito de trabalhar sozinha, porque eu me irrita muito facilmente, eu me estresso muito facilmente, eu grito muito, então, se eu trabalho comigo mesmo, eu cobro só de mim e não me preocupo com os demais. Então, quando eu assumi a responsabilidade de presidenta, aí, o bicho pegou (sic), porque, claro né...?! Opiniões contrárias tu sempre vai (sic) ter, digamos que eu tinha bastantes opiniões contrárias, naquele tempo. Então, o medo, eu vou confessar, bateu bastante, porque não é fácil, e outra: tu, como presidenta do grêmio sempre vai ser o espelho, não vai ser o departamento tal errou, não, vai ser a Tais errou, então tudo que, eu era o espelho do grêmio estudantil, qualquer coisa de errado que eu fizesse dentro da escola, ia cair sobre todo o grêmio estudantil. Então, acho que ali foi o meu momento mais crítico da coisa. Aí que eu aprendi a ser responsável, na marra, também, acho que aprendi bastante coisa, a ser um pouco mais tolerante, embora não muito, mas.

Altemir: O trabalho realizado coletivamente no Grêmio Estudantil e na Rádio-Escola trouxe alguma contribuição para a sua aprendizagem?

Tália: Trouxe bastante, até porque, assim (sic), antes do grêmio... ah...! Eu era muito a favor de grupo não ajudar, tu consegues fazer teu trabalho sozinha e, dentro do grêmio estudantil, eu vi que a coisa não era bem assim, tu necessita (sic) de um grupo, tu não tens como fazer tudo

sozinha, ah...! Claro, tu tens dentro de um grupo... Sempre vai ter algum conflito, é impossível um grupo permanecer 100% unido pensando da mesma maneira, até porque assim, se todos pensarem da mesma maneira, muitas coisas não tinha acontecido... Entendeu! São as ideias, são as críticas que constroem bastante. Então, com certeza, o grupo trouxe bastante crescimento para mim, não vou dizer que foi fácil, porque não foi, de modo algum, foi bem complicado, foi bem crítico, mas como eu digo: valeu a pena cada minuto.

Altemir: As ações oportunizadas dentro da escola através do Grêmio Estudantil e Rádio-Escola tiveram alguma influência na sua participação nas aulas de Educação Física?

Tália: A questão da Educação Física, bom. Eu continuo sendo uma desgraça em Educação Física, até hoje, não adianta, mas, claro, trouxe algum crescimento, até porque, assim (sic), aqui dentro tu aprendia (sic) a trabalhar em grupo, dentro da quadra tu é (sic) uma equipe entendeu (sic)? Muita coisa que tu aprendia (sic) aqui, tu passava (sic) pra lá, né, a questão de organizar os campeonatos, isso daí, também, porque, assim, tu aprende (sic) a organização, porque, dentro da quadra, não adianta cada um correr para um lado, tu tem (sic) que saber o que tu está (sic) fazendo, pelo menos isso, né, então, ajudou, mas, no meu caso eu não tenho jeito, Educação Física, assim, foi complicado pra mim, até hoje, ainda é, mas, na organização deu para ajudar um pouquinho.

Altemir: A participação na elaboração de atividades esportivas na escola foi significativa para você?

Tália: Com certeza foi bastante importante, até porque assim (sic), primeiro, é muito complicado, dentro da escola, conseguir o espaço que o grêmio tem aqui dentro, tanto é que agora eu estou lá, no Rio Branco, a coisa é bem diferente; então, assim (sic), a escola nos proporcionou um espaço e foi ali que a gente foi crescendo e conquistou tudo que a gente tem agora, no caso, o nosso primeiro evento, se não me falha a memória foi a festa junina, foi a primeira vez que a escola permitiu ao grêmio tomar a iniciativa, entendeu (sic), e foi ali que o grêmio deslanchou, foi ali, acho, o nosso ápice, foi ali que a gente começou a crescer, como grupo, como grêmio de verdade, que toda escola sabia. Bom, a minha escola tem um grêmio estudantil, esse grêmio estudantil está trabalhando, está fazendo alguma coisa, por mais que pequena, mas ele está, então. se a escola não tivesse nos proporcionado isso, não sei se o grêmio teria o prestígio que ele tem hoje, dentro da escola.

Altemir: Você sentiu alguma aproximação da Educação Física com o Grêmio Estudantil e a Rádio-Escola?

Tália: Bom. Na minha questão particular, realmente, eu vejo assim: eu era uma pessoa, digamos, podia não parecer, eu era muito envergonhada, então, começou com a rádio, aí, na rádio era um cantinho bem escondidinho e aí, me veio (sic) as conversações, e ali foi complicado, porque ali era na cara e na coragem, tu procurava (sic) onde te esconder, tu não achava (sic), tu tinha (sic) que ir lá, tu tinha (sic) que procurar alguém para entrevistar, tu tinha (sic) que entrevistar olho no olho, ali, foi complicado. E aí, depois me (sic) veio o grêmio estudantil, que eu, realmente, quando começou, eu não dava valor, antes não, vamos, vamos participar, e aí, me cai o cargo de presidente, foi um baque, ai depois tem debate, me (sic) aparece a escola inteira me olhando, o medo que deu, foi complicado...e aí, juntado tudo isso, era muito mais fácil ir para a Educação Física, tinha muito mais confiança, não me

importava em conversar ou em falar, na sala de aula também, bom, o respeito que eu consegui dos professores, também, é outra coisa eu dou valor até hoje, entendeu? Eu venho aqui na escola e todo mundo me cumprimenta ou, às vezes, eu vou sair de casa ou eu vou ali no mercado e as crianças me parando, conversando comigo, pessoas, assim (sic), que eu realmente não conheço, mas elas me conhecem, aí é uma coisa bem complicada, porque chega e: oi. Tais como tu estás?... continua nos grêmios, por aí? o que tu está (sic) fazendo? Então é uma coisa assim, nossa, me ajudou muito.

Altemir: Você considera sua participação ativa nas aulas de Educação Física, Grêmios Estudantil e Rádio-Escola?

Tália: Nem tanto na Educação Física, porque a Educação Física, quando dava, eu dava umas escapadinhas como toda a adolescente, mas, acho que sim, foram três coisas realmente fundamentais para mim, até porque, assim (sic), o senhor foi meu professor na sexta série (C10), que corresponde à sexta série na escola ciclada, então, quando eu entrei no grêmios estudantil, eu tinha uma confiança um pouco maior, porque eu já lhe conhecia, era uma coisa mais fácil para mim, entendeu? E, naquele tempo, na sétima série, quando começou o grêmios, eu estava tendo aula com a professora Cristina, outra professora que me ajudou bastante, então, ela era super (sic) legal, às vezes eu tinha compromisso de grêmios e ela me liberava, assim (sic), então foram três coisas realmente fundamentais, porque foi aí que, eu acho, que eu encontrei, digamos assim, um pouco da minha base como adulta; claro, eu não posso dizer, hoje, que eu sou uma adulta, eu acho que eu ainda tenho muito mais coisas para amadurecer, mas, eu acho que foi aqui dentro que encontrei a minha base, de como eu vou ser lá na frente, acho que foi extremamente fundamental pra mim, tudo que eu passei, aqui dentro.

Colaboradora: Sinara

Início: 19h30min

Término: 19h 44min

Local: Sala de aula 14, EMEF Argonautas

Altemir: São dezenove horas e trinta minutos e estamos começando a quinta e última etapa de entrevistas com a estudante Sinara, na escola Argonautas, na sala de aula número 14 do Grêmios Estudantil. Hoje é dia vinte e dois de março de dois mil e onze.

Altemir: O que despertou seu interesse em participar do Grêmios Estudantil e da Rádio Escola?

Sinara: Bom! Ah! Meu interesse, quando despertou, foi, para mim, trabalhar em grupo, pra mim (sic) conversar, ser mais assim, social.

Altemir: Que critérios você acha importante para participar dos projetos do Grêmios Estudantil e da Rádio-Escola?

Sinara: Ah! Em primeiro lugar a responsabilidade, o interesse do aluno ou da pessoa que for entrar, pra até..., ter mais..., trabalhar em grupo, né! ã, saber conversar, ter uma amizade e ser social, ser mais humana.

Altemir: O que significa para você fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola?

Sinara: Pra (sic) mim, a participação no grêmio estudantil é uma coisa, assim, que faz com que a pessoa entenda como trabalhar em grupo, né, saber conversar, interagir com os colegas, ser mais interessada, né, até para ajudar em outras coisas, também.

Altemir: Depois de fazer parte do Grêmio Estudantil e da Rádio-Escola quais são seus objetivos com estes espaços?

Sinara: Bom, ã..., o meu objetivo foi, quando eu saí daqui, chegar na Primeiro de Maio (outra escola que ela iria depois que terminasse o ano) era montar um grêmio estudantil, porque eu sabia que ali não tinha, ou de fazer gincana, coisas assim, que foi uma coisa que eu consegui com o grande grupo, foi fazer a gincanas, festa junina que era uma coisa que não tinha mais e o grêmio estudantil, a gente não conseguiu fazer.

Altemir: Quais são as suas expectativas com o trabalho em grupo que o Grêmio Estudantil e a Rádio-Escola podem oferecer?

Sinara: Uma coisa pra (sic) mim, assim, que eu achei que era difícil, era eu me adaptar com outras pessoas, era saber ouvir a opinião de outro colega, eles saberem ouvir a minha opinião, eu entender o que eles queriam, eles entenderem o que eu queria, isso, pra mim, assim, foi bem difícil, porque, às vezes, a gente discorda, só que o bom, também, é tu concordar (sic), tu saber (sic) ouvir.

Altemir: O trabalho realizado coletivamente no Grêmio Estudantil e na Rádio-Escola trouxe alguma contribuição para a sua aprendizagem?

Sinara: Ah! Colaborou sim, porque quando a gente trabalha em grupo tem a opinião de outros colegas e pra ti fazer aquilo acontecer ou tu tem (sic) que aceitar, ou tu tem (sic) que correr atrás de outra coisa, é tudo um conjunto, uma coisa puxa a outra.

Altemir: As ações oportunizadas dentro da escola através do Grêmio Estudantil e Rádio-Escola tiveram alguma influência, na sua participação nas aulas de Educação Física?

Sinara: Bom! É, eu comecei a me abrir mais com o professor e com o colega, conversando com eles, ah, gente (sic) pode fazer tal projeto, isso fez, assim, com que eu me envolvesse com os colegas e com o professor.

Altemir: A participação na elaboração de atividades esportivas na escola foi significativa para você?

Sinara: Participei de recreações, ã... (sic), no jardim, quando as crianças iam à pracinha, a gente ia. Foi bastante significativo para mim.

Altemir: Você sentiu alguma aproximação da Educação Física com o Grêmio Estudantil e Rádio-Escola?

Sinara: Eu senti mesmo, até porque a Educação Física organizava os campeonatos e, para organizar, precisava do grêmio e da rádio, isso os aproximou muito bem.

Altemir: Você considera sua participação ativa nas aulas de Educação Física, Grêmios Estudantil e Rádio-Escola?

Sinara: Ah! Eu me considerava, me considero ainda, risos... me (sic) considero.

APÊNDICE I - Narrativas Escritas

NARRATIVA ESCRITA ESTUDANTE PANDORA**Narrativa solicitada em 10/03/2011****Narrativa entregue em 29/ 03/2011****Fale um pouco sobre sua história na escola.**

Minha história começou desde meus 6 anos nessa amada escola. A partir dos meus 12 anos minha história começou a mudar. Por que eu comecei a ter mais compromisso, porque eu comecei a participar do grêmio estudantil e da rádio. Quando eu entrei na rádio e no grêmio, eu era muito tímida e hoje já deixei um pouco de lado a timidez.

Como você vê a participação dos alunos nas decisões tomadas pela escola no seu dia a dia?

Eu acho um pouco que os alunos são muito tímidos. Mas, a partir de quando eles deixarem a timidez de lado, tudo vai ficar muito melhor na nossa escola.

Fale um pouco como você pensa que poderia ser esta participação.

Essa participação poderia ser, tipo assim, dar sugestões como poderia ser nosso recreio e muito mais. Os alunos poderiam se abrir mais com a direção e o grêmio, assim nós poderíamos saber o que eles pensam.

Como você vê o trabalho que o grêmio estudantil tem realizado, até agora.

Eu acho que nós estamos indo bem. Organizamos várias coisas para nossa escola bombar. Nós estamos dando o pouco que a gente sabe para nossa escola.

Como você percebe a participação dos demais alunos nas aulas de Educação Física?

Todos participaram, alguns não, mas as aulas de Educação Física são ótimas, criativas. Eu, no começo do ano, não fazia, porque eu era muito tímida, daí, eu fui perdendo a timidez e, hoje, eu faço e me arrependo porque eu não fazia antes. É divertido, agora não perco nenhuma.

Como você vê o trabalho realizado pela rádio escola até agora.

A rádio anuncia as atividades criadas no grêmio estudantil. Pede e toca, a galera toda participa das dicas e muito mais. A rádio está indo muito bem.

Fale um pouco sobre a possibilidade de dar sugestões nas aulas de Educação Física.

Eu dou sugestões assim para as meninas ficarem separadas dos meninos, fazendo atividades diferentes e recreativas.

Fale um pouco de sua participação nas aulas de Educação Física.

Eu participo, eu jogo e dou sugestões nas aulas, etc..

Você acha que as aulas de Educação Física deveriam ser diferentes do que são?

Sim. Poderiam ser mais diferentes, tipo correr mais, fazer ginástica, porque tem gente que precisa.

Qual o seu interesse pelas aulas de Educação Física da escola?

Correr e jogar.

NARRATIVA ESCRITA ESTUDANTE SINARA

Narrativa solicitada em 10/03/2011

Narrativa entregue em 29/ 03/2011

Fale um pouco sobre sua história na escola.

Bom. A minha vida escolar sempre foi boa, nunca tive nenhum problema com professores. Sempre fui esforçada, tentando dar o máximo de mim para ter um rendimento escolar e, também, sempre tive o estímulo de meus pais. Ajudando-me em cada decisão que eu tomasse, como entrar no grêmio estudantil, UMESPA e outros.

Como você vê a participação dos alunos nas decisões tomadas pela escola no seu dia a dia?

Olha, eu vejo que muitos alunos têm colaborado com as decisões da escola e outros, que não participam.

Fale um pouco como você pensa que poderia ser esta participação.

Em minha opinião, todos deveriam participar com mais empenho.

Como você vê o trabalho que o grêmio estudantil tem realizado até agora.

O grêmio estudantil, numa escola, é a melhor coisa que poderia acontecer, dentro um ambiente escolar. O grêmio estudantil é um espelho para alunos e professores, porque acabam dando o seu tempo na escola, ajudando na gincana, em festas e outros, até no ensino e no aprendizado. Porque, ao invés de um jovem ou adolescente estar na rua, vai para o grêmio estudantil, para fazer coisas boas e aprender, porque cada dia que acontece algo diferente no

grêmio é mais uma experiência e, com isso, o aluno começa a ser incentivado a estar na escola. O grêmio estudantil está de parabéns.

Como você percebe a participação dos demais alunos nas aulas de Educação Física?

Percebo que muitos alunos não participam, por causa da proposta que está sendo dada; um dos exemplos é quando o professor coloca uma proposta de jogar vôlei, a minoria não joga, pois, não sabe dar um saque ou porque se sente constrangida por não saber. Mas, a maioria colabora com a proposta.

Como você vê o trabalho realizado pela Rádio-Escola, até agora?

Vejo que o trabalho está sendo bem pensado, como todo um projeto de pesquisa, etc..

Fale um pouco sobre a possibilidade de dar sugestões nas aulas de Educação Física.

Uma das sugestões que eu dou são brincadeiras, com equilíbrio, concentração, ginástica olímpica ou artística, jogos motores, jogos de raciocínio, agilidade, coordenação motora ampla, percepção, resistência e freio inibitório.

Fale um pouco de sua participação nas aulas de Educação Física.

Bom, como eu faço magistério, é tudo diferente, nós aprendemos jogos para recreação infantil, como alguns exemplos que dei. Bom, tenho dado o máximo de mim, porque quero ser uma educadora profissional e não de currículo.

Você acha que as aulas de Educação Física deveriam ser diferentes do que são?

Olha, a Educação Física tem, sim, os seus valores; para mim, tudo depende, tipo um professor de Educação Física de academia: ele vai dar flexões, agilidade, destreza, exercícios, alongamentos, etc.. Agora um professor de uma escola vai dar proposta educacional, eu acho que não é preciso ser diferente, só um pouquinho mais de propostas.

Qual o seu interesse pelas aulas de Educação Física da escola?

Meu interesse é aprender tudo que a minha professora dá para mim (sic) saber, aplicar em meus alunos, por isso que participo de todas as propostas dadas.

NARRATIVA ESCRITA DA ESTUDANTE CASSANDRA

Narrativa solicitada em 07/12/2010

Narrativa entregue em 07/ 01/2011

Fale um pouco sobre sua história na escola.

Eu não tenho muito para falar, eu entrei nessa escola em 2008, estava na 6ª série e fiz bastante amizade, até chegar na 7ª série, e foi na 7ª série que eu entrei para o grêmio estudantil.

Como você vê a participação dos alunos nas decisões tomadas pela escola, no seu dia a dia?

Às vezes, eles adoram, quando tem campeonato de futebol que o grêmio organiza na escola, eles participam bastante.

Fale um pouco como você pensa que poderia ser esta participação.

Às vezes, é bem aprimorado, mas, às vezes não, e eu penso em cada instante que eu estou participando, aproveito bastante.

Como você vê o trabalho que o grêmio estudantil tem realizado, até agora?

Eu vejo bem valorizado, bem aproveitado e muito legal este trabalho que o grêmio estudantil realiza na escola.

Como você percebe a participação dos demais alunos nas aulas de Educação Física?

Agora mudou bastante, pra melhor, nessa parte das aulas de Educação Física.

Como você vê o trabalho realizado pela Rádio-Escola, até agora?

É bem legal e bem desempenhado.

Fale um pouco sobre a possibilidade de dar sugestões nas aulas de Educação Física.

Antes, eu ficava quieta, na parte de dar opiniões, mas, agora, eu dou bastante a minha opinião.

Fale um pouco de sua participação nas aulas de Educação Física.

Eu sempre fui participativa nas aulas de Educação Física, mas, agora eu estou mais.

Você acha que as aulas de Educação Física deveriam ser diferentes do que são?

Não. Assim está ótimo, adoro.

Qual o seu interesse pelas aulas de Educação Física da escola?

Ai..., para ajudar mais no meu desempenho físico.

NARRATIVA ESCRITA DO ESTUDANTE DIONÍSIO

Narrativa solicitada em 07/12/2010

Narrativa entregue em 07/ 01/2011

Fale um pouco sobre sua história na escola?

Pois então, leciono e estudo nesta escola desde o primário ou jardim de infância, tanto faz. É interessante ressaltar que passei nove anos da minha vida estudando nesta escola. Conheci, conversei e aprendi com pessoas, de modos, maneiras e atitudes diferentes. Tudo isto foi de extrema importância para a formação do meu caráter, do meu olhar sobre o mundo. Nem tudo é “mar de rosas”, mas, tais dificuldades se fazem necessárias, para um bom desenvolvimento. Não vou escrever muito, mas, por fim, digo que esta escola me ajudou muito, em muitos aspectos em minha vida. Nove anos é (sic) muita coisa, é muita história, papéis e caneta são incapazes de conter tudo que se tem a relatar.

Como você vê a participação dos alunos nas decisões tomadas pela escola, no seu dia a dia?

Eu vejo a participação dos alunos bem ativa, nas decisões tomadas pela escola, sendo esta participação positiva ou negativa.

Fale um pouco como você pensa que poderia ser esta participação.

Penso que poderia ser mais positiva e menos negativa, para um melhor aproveitamento de tudo que é feito e proposto, de forma que traga o bem para ambos.

Como você vê o trabalho que o grêmio estudantil tem realizado, até agora?

Fizemos muito. Mas pouco, comparando a grande capacidade que cada integrante contém em si.

Como você percebe a participação dos demais alunos nas aulas de Educação Física?

Ah! Noventa por cento (90%) dos estudantes amam Educação Física, menos eu - os nerds. Mas, me dou bem, também. Então, fora os nerds (a maioria) e os preguiçosos, todos têm uma ótima participação nas aulas de Educação Física.

Como você vê o trabalho realizado pela Rádio-Escola, até agora?

Vejo um trabalho muito legal, qualificado de se ver, apesar de odiar ver meus vídeos. Mas, é um ótimo trabalho, principalmente, por desenvolver a comunicação.

Fale um pouco sobre a possibilidade de dar sugestões nas aulas de Educação Física.

São poucas as possibilidades (tenho que me conformar com a decisão da maioria), mas, sempre lanço indiretas para um melhor aproveitamento (meu aproveitamento) das aulas.

Fale um pouco de sua participação nas aulas de Educação Física.

Não querendo vangloriar a mim mesmo, minha participação está ótima, impecável, faço tudo (eu acho) que é proposto.

Você acha que as aulas de Educação Física deveriam ser diferentes do que são?

Hum! Já pensei nisso, mas, hoje, vejo que está bom do jeito que está (só no fundamental), que tudo muda no tempo correto. Espero que, no ensino médio seja diferente, no bom sentido da frase utilizada.

Qual o seu interesse pelas aulas de Educação Física da escola?

Tenho um ótimo interesse, espero a semana toda para chegar o dia de Educação Física. Dia de melhor roupa e de boa aparência. Mas, meu interesse é um bom condicionamento físico e melhores resultados nas provas.

NARRATIVA ESCRITA DO ESTUDANTE ÉFESO

Narrativa solicitada em 07/12/2010

Narrativa entregue em 07/ 01/2011

Fale um pouco sobre sua história na escola.

Pra (sic) mim, a minha história nessa escola foi muito boa. Sempre terei ótimas lembranças e não tenho nada a reclamar.

Como você vê a participação dos alunos nas decisões tomadas pela escola, no seu dia a dia?

Eu acho que é muito bom os alunos falarem o que acham. É, também, uma grande ajuda ao grêmio estudantil e, também, à direção da escola. Porque quem pode saber mais o que os alunos querem do que os próprios alunos?

Fale um pouco como você pensa que poderia ser esta participação.

Para mim, essa participação é muito boa. Porque é uma forma de aproximar os alunos com os professores.

Como você vê o trabalho que o grêmio estudantil tem realizado, até agora?

Eu vejo, com certeza, como uma grande vitória, porque muitos e, até nós mesmos, duvidamos do trabalho deste grupo.

Como você percebe a participação dos demais alunos nas aulas de Educação Física?

Eu tenho percebido que, através do nosso trabalho, tem melhorado muito a participação dos alunos nas aulas de Educação Física.

Como você vê o trabalho realizado pela Rádio-Escola, até agora?

Ótimo, ainda mais com os nossos alertas sobre dengue, drogas, gravidez, pichações e *bulling*.

Fale um pouco sobre a possibilidade de dar sugestões nas aulas de Educação Física.

Eu acho muito bom, inclusive para mim, que tenho tido a oportunidade de poder sentar e dar várias opiniões para os professores de Educação Física, para fazermos campeonatos.

Fale um pouco de sua participação nas aulas de Educação Física.

Muito boa né...! E, também, com tudo isso, até os professores aprenderão a escutar mais as opiniões dos alunos.

Você acha que as aulas de Educação Física deveriam ser diferentes do que são?

Eu acho que não, porque a minha Educação Física deste ano foi muito boa.

Qual o seu interesse pelas aulas de Educação Física da escola?

Em primeiro lugar, me diverti como toda a turma, mas também, quebrar a rotina de vez, em quando.

NARRATIVA ESCRITA DA ESTUDANTE LORELAI

Narrativa solicitada em 07/12/2010

Narrativa entregue em 07/ 01/2011

Fale um pouco sobre sua história na escola.

Bom! Minha história na escola não é muito longa, estudo aqui desde a 3º série. Não era muito de me enturmar com os outros colegas, mas, depois que entrei para o grêmio estudantil, melhorou muito minha comunicação com os colegas.

Como você vê a participação dos alunos nas decisões tomadas pela escola, no seu dia a dia?

Os alunos não parecem se importar muito com as decisões, mesmo que a direção tente envolvê-los nas decisões da escola. Enquanto alguns (poucos) tentam se envolver, o resto nem se importa.

Fale um pouco como você pensa que poderia ser esta participação.

Os alunos podiam tentar se interessar mais, mostrar interesse pelas coisas da escola, como ajudar nos sábados letivos, etc..

Como você vê o trabalho que o grêmio estudantil tem realizado, até agora?

Eu vejo o trabalho do grêmio estudantil muito bom, todos os membros do grêmio estudantil se esforçam bastante para realizar os interesses dos alunos.

Como você percebe a participação dos demais alunos nas aulas de Educação Física?

Os meus colegas de aula participam bastante das aulas de Educação Física e os do grêmio, também.

Como você vê o trabalho realizado pela Rádio-Escola, até agora?

O trabalho da rádio-escola é muito bom, pelo que pude acompanhar, pois, em 2010, não pude acompanhar muito, por motivos pessoais; os alunos da rádio merecem o destaque que ganharam.

Fale um pouco sobre a possibilidade de dar sugestões nas aulas de Educação Física.

Eu acho que o aluno pode até dar opinião, mas, não passar do limite.

Fale um pouco de sua participação nas aulas de Educação Física.

Eu participo bastante das aulas de Educação Física, pois, gosto de esportes.

Você acha que as aulas de Educação Física deveriam ser diferentes do que são?

Em minha opinião, as aulas não precisam mudar nada, estão ótimas como estão.

Qual o seu interesse pelas aulas de Educação Física da escola?

O meu interesse é porque além de nos dar um A (avanço) no fim do trimestre, a gente fica bem de saúde.

NARRATIVA ESCRITA DA ESTUDANTE MIRNA

Narrativa solicitada em 07/12/2010

Narrativa entregue em 07/ 01/2011

Fale um pouco sobre sua história na escola.

Bom, entrei na escola em 2001, no jardim, e daí, não saí mais, mas, estar até agora, em 2010, formada, gosto muito daqui, me identifiquei e vou sentir saudades.

Como você vê a participação dos alunos nas decisões tomadas pela escola no seu dia-a-dia?

Eu gosto de algumas decisões, porque nem sempre os alunos participam das decisões na escola. Só às vezes, e quando estão relacionadas, sabem tomar decisões cabíveis, junto com a escola.

Fale um pouco como você pensa que poderia ser esta participação.

Eu acho que os alunos deveriam saber mais de como é feito a escola, do que é pago no (sic) ano, assim eu acho que dariam mais valor. E toda a semana a direção e os alunos teriam de fazer uma reunião, e falar do que não está saindo direito na escola.

Como você vê o trabalho que o grêmio estudantil tem realizado até agora.

Vejo como um a coisa muito legal a participação do grêmio estudantil na escola, está ajudando a escola em comemorações no ano todo, está sempre presente, sempre atento no(sic) que precisa.

Como você percebe a participação dos demais alunos nas aulas de Educação Física.

Eu percebo que os alunos gostam bastante das aulas e principalmente de futebol, tanto os garotos quanto as garotas. Eles adoram as aulas e os jogos de futebol.

Como você vê o trabalho realizado pela rádio escola até agora?

Eu acho legais as vinhetas, são feitas com muita criatividade e a escola ajuda, dá um tema, por que cada mês é uma comemoração. Ao longo do ano foi assim, e daí, a rádio vai e faz a vinheta, cria uma frase.

Fale um pouco sobre a possibilidade de dar sugestões nas aulas de Educação Física.

Às vezes, eu falo que as aulas não podem ser só futebol ou vôlei, e até, nesse ano, os professores estão dando mais aulas sobre outros esportes, como: handebol, basquete etc.

Fale um pouco de sua participação nas aulas de Educação Física.

Eu adoro Educação Física, porque não tem que estar escrevendo, é bem legal, a aula mais diferente que tem na escola.

Você acha que as aulas de Educação Física deveriam ser diferentes do que são?

Eu acho que, nas aulas, nós poderíamos sair mais da escola, para jogar fora, seria bem mais legal.

Qual o seu interesse pelas aulas de Educação Física da escola?

Meu interesse é de que é uma aula diferente, bem legal, auto-astrol (sic), que te deixa lá em cima, bem empolgada. É uma diversão a aula de Educação Física da escola.

NARRATIVA ESCRITA DA ESTUDANTE FEDRA**Narrativa solicitada em 07/12/2010****Narrativa entregue em 07/ 01/2011****Fale um pouco sobre sua história na escola.**

Eu entrei na escola em 2005, na metade da 3ª série. Neste mesmo ano, 4 alunos foram escolhidos para ir ao Itapema Parck, sem pagar nada. Eu, a loirinha, o Deninho e o Deivid, porque nos éramos os melhores da turma.

Em 2006, passei para a 4ª série e, assim por diante, até chegar neste último ano nesta escola e foi aí que eu entrei no grêmio estudantil e pude botar (sic) minhas idéias (sic) em uso. Pude dar minha opinião, sem medo de falar coisas erradas.

Como você vê a participação dos alunos nas decisões tomadas pela escola no seu dia-a-dia?

Nós, alunos, sinceramente, não temos muita participação nas decisões da escola, nós só sabemos quando eles decidiram tudo e, se a gente participa com a escola, o que eles e nós decidimos juntos, sempre é mudado, sem ficarmos a par de nada. Como as camisas da 8ª série, cada turma escolheu sua cor da camiseta. Mas, o que acabou dando (sic), é que eles demoraram muito tempo para ir com elas para a gráfica e dizer quanto custa. O que aconteceu, eles queriam que nós todos (todos da 8ª série) comprássemos uma camiseta preta com as letras verdes que é as cores da escola, como não tinha alunos suficiente para encomendar, eles cancelaram as camisetas e, quem se deu mal, fomos nós, que ficamos sem lembranças da escola que vivemos a maior parte de nossas vidas.

Fale um pouco como você pensa que poderia ser esta participação.

A escola poderia dividir os problemas com os alunos, nós poderíamos ajudar e, se mudar nossas decisões, o mínimo que eles podiam fazer era comunicar-nos, para poder (sic), juntos, achar a solução. Para nos deixar mais a par de tudo que acontece na nossa escola.

Como você vê o trabalho que o grêmio estudantil tem realizado até agora.

Depois da chegada do grêmio estudantil aqui na escola e da rádio escola, melhorou muita coisa. Os alunos puderam escutar as músicas que queriam, na hora do recreio. Para os pequenos, tinha maquiagem e brincadeiras, com isso, diminuiu 80% das brigas no colégio. O grêmio estudantil foi a melhor coisa que já aconteceu aqui.

Como você percebe a participação dos demais alunos nas aulas de Educação Física.

Tenho, por mim, que a única aula que todos mais gostam é a Educação Física, principalmente, os guris.

Como você vê o trabalho realizado pela rádio escola até agora.

Eu não tenho muito que falar, a rádio ajuda muito a escola, em todos os sentidos, quando dá para ajudar a direção. Quando ajuda a Educação Física, para anunciar os campeonatos.

Fale um pouco sobre a possibilidade de dar sugestões nas aulas de Educação Física.

A Educação Física tem tudo, que não tenho o que reclamar ou opinar.

Fale um pouco de sua participação nas aulas de Educação Física.

Eu adoro Educação Física, me divirto muito e não falto um dia de Educação Física.

Você acha que as aulas de Educação Física deveriam ser diferentes do que são?

Não.

Qual o seu interesse pelas aulas de Educação Física da escola?

Ter saúde mental e física e estar em forma.

NARRATIVA ESCRITA DA ESTUDANTE BETÂNIA

Narrativa solicitada em 10/03/2011

Narrativa entregue em 29/ 03/2011

Fale um pouco sobre sua história na escola.

Minha história na escola é muito bacana, todos me conhecem e passaram a me conhecer melhor, depois que me interessei na participação do Grêmio e da rádio da escola. Já participei de tantas coisas, viajei para um lugar lindo, onde eu nunca fui, o grêmio abriu muitas portas para mim e, como é meu último ano na escola, o grêmio e a rádio vão facilitar um pouco minha vida, no mercado de trabalho, em cursos, na vida.

Como você vê a participação dos alunos nas decisões tomadas pela escola no seu dia-a-dia?

Eu acho que os alunos estão sempre tentando fazer algo para mudar seu dia-a-dia (sic), mas neste ponto, alguns andam sério, outros já levam na brincadeira, mas a escola sempre coloca os alunos no topo de tudo.

Fale um pouco como você pensa que poderia ser esta participação.

Acho que todos deveriam saber a hora de falar sério e a hora de brincar. E, tipo (sic), os professores deveriam ser um pouco mais liberais, nem todos, pois uns já são. Os alunos

deveriam estudar sem medo de errar e os outros rirem e fazer piadas. Isso faz com que os alunos não fiquem à vontade para aprender.

Como você vê o trabalho que o grêmio estudantil tem realizado até agora.

É muito legal; todos os alunos, professores e funcionários da escola aprovam nosso trabalho, pois; o grêmio estudantil dá uma segunda opção para os alunos, professores e funcionários fazendo campanhas para não jogar lixo no chão, economizar água e etc.. O grêmio é como o braço direito da nossa escola, é o peso que equilibra a nossa balança do dia-a-dia (sic).

Como você percebe a participação dos demais alunos nas aulas de Educação Física.

Os alunos adoram as aulas de Educação Física, pois todos acham que era só jogar futsal e vôlei, livres, sem regras, eu era uma, mas, como o professor do grêmio estudantil e da rádio escola, não podíamos pensar assim. Foi quando estávamos jogando e o sor (sic) Altemir explicou para o grupo, que espalhou a novidade e, hoje, as aulas de educação física são mais que isso, dá vontade de aprender.

Como você vê o trabalho realizado pela rádio escola até agora.

Até agora, ninguém reclamou do nosso trabalho, pelo contrário, todos elogiam, as músicas são escolhidas pelos próprios alunos, onde (sic) mandam suas músicas dedicadas para outras, onde (sic) a amizade com o público para a rádio escola, deixando o pessoal a vontade.

Fale um pouco sobre a possibilidade de dar sugestões nas aulas de Educação Física.

Acho que dar sugestões nas aulas de educação física é muito maneiro (sic), minhas sugestão seria(sic) criar atividades misturando o esporte do mês, mas, a criação deveria ser em conjunto com os alunos.

Fale um pouco de sua participação nas aulas de Educação Física.

Bom, eu participo muito das aulas, mas, quando estou de bem com a vida.

Você acha que as aulas de Educação Física deveriam ser diferentes do que são?

Bom, acho que não, porque estão muito boas as aulas, os alunos, em geral, gostam.

Qual o seu interesse pelas aulas de Educação Física da escola?

Antes, eu só queria praticar o esporte sugerido pelo professor nas aulas e me alongar. Pois é, tive uma enorme aproximação com meu professor e, a partir daí, começamos a levar as aulas para todos os alunos. Convidando todos para dar seus palpites de aula e, claro, eu estava lá. O grêmio estudantil fez com que eu mudasse meu modo de pensar sobre as aulas.

NARRATIVA ESCRITA DA ESTUDANTE LUDIMILA**Narrativa solicitada em 12/03/2011****Narrativa entregue em 29/ 03/2011****Fale um pouco sobre sua história na escola.**

Bom, eu acho o colégio legal, melhor que outros que estou acostumada. Já faz 9 anos que estou aqui e gosto muito.

Como você vê a participação dos alunos nas decisões tomadas pela escola no seu dia-a-dia?

Acho legal o que as diretoras fazem na escola para a gente.

Fale um pouco como você pensa que poderia ser esta participação.

Bom, eu apenas penso que a participação para ajudar a escola tem que ser com o grêmio estudantil que ajuda muito.

Como você vê o trabalho que o grêmio estudantil tem realizado até agora.

Muito bom, várias coisas novas têm acontecido, projetos, graças ao grêmio estudantil, no que (sic) os alunos se esforçam.

Como você percebe a participação dos demais alunos nas aulas de Educação Física.

Bom, todos adoram Educação Física e participam, só tem alguns que ficam sentado (sic).

Como você vê o trabalho realizado pela rádio escola até agora.

Muito bom, finalmente dá pra correr, caminhar no recreio com música boa, que o jovem gosta.

Fale um pouco sobre a possibilidade de dar sugestões nas aulas de Educação Física.

Bom, ia ser legal o aluno ajudar o professor nas aulas, dar sugestão de esportes legais, campeonatos.

Fale um pouco de sua participação nas aulas de Educação Física.

Bom, eu gosto de Educação Física, mas só não jogo futebol e basquete, só gosto de vôlei.

Você acha que as aulas de Educação Física deveriam ser diferentes do que são?

Não. Está legal, mais (sic) poderia vir outra escola, para jogar no campeonato e ter esporte novo.

Qual o seu interesse pelas aulas de Educação Física da escola?

Bom, meu interesse é aprender na (sic) aula a jogar bem e vencer em campeonatos.

NARRATIVA ESCRITA DA ESTUDANTE NIZINGA

Narrativa solicitada em 12/03/2011

Narrativa entregue em 29/ 03/2011

Fale um pouco sobre sua história na escola.

Eu comecei a estudar aqui a partir da quarta série e, quando passei para o quinto ano, comecei a participar do grêmio estudantil, desde então, eu mudei muito minha participação nesta escola, mudei para melhor, porque o grêmio estudantil me ajudou bastante e, hoje, estou na 8ª série e esse é meu último ano, nesta escola.

Como você vê a participação dos alunos nas decisões tomadas pela escola no seu dia-a-dia?

Não é sempre que os alunos cooperam com as decisões tomadas pela escola, mas, costumamos cooperar, só depende das decisões.

Fale um pouco como você pensa que poderia ser esta participação.

Eu penso que esta participação poderia ser muito melhor, e se todos os alunos comprometem-se (sic) em ajudar, tenho certeza que seria bem melhor.

Como você vê o trabalho que o grêmio estudantil tem realizado até agora.

Eu, como participante do grêmio estudantil, acho que nos (sic) já fizemos muitas coisas boas na escola e todos, dos alunos até professores, notam muito o desempenho do grêmio estudantil, hoje, na escola.

Como você percebe a participação dos demais alunos nas aulas de Educação Física.

Eu acho que a matéria de educação física é uma das que os alunos têm mais interesse em participar.

Como você vê o trabalho realizado pela rádio escola até agora.

A rádio-escola tem realizado ultimamente muito, o seu trabalho sempre realiza bastante (sic) pedidos de sugestões de músicas dos demais alunos.

Fale um pouco sobre a possibilidade de dar sugestões nas aulas de Educação Física.

Seria muito bom se os professores se acostumassem a seguir as sugestões que nós, alunos, costumamos dar.

Fale um pouco de sua participação nas aulas de Educação Física.

Eu costumo participar bastante das aulas, porque eu gosto muito de praticar esporte.

Você acha que as aulas de Educação Física deveriam ser diferentes do que são?

Acho que poderiam liberar mais o horário das aulas, é só isso, o resto está bom e não precisam mudar nada.

Qual o seu interesse pelas aulas de Educação Física da escola?

Eu tenho bastante interesse nas aulas, porque é uma das aulas que (sic) eu mais gosto da escola.

NARRATIVA ESCRITA DA ESTUDANTE TALITA

Narrativa solicitada em 07/12/2010

Narrativa entregue em 07/01/2011

Fale um pouco sobre sua história na escola.

Minha história na escola começou em 2007, quando entrei na 6ª série e comecei a desenvolver meu caráter juvenil na escola. Primeiramente, na biblioteca, depois na rádio escolar e, por fim, no grêmio estudantil.

Como você vê a participação dos alunos nas decisões tomadas pela escola no seu dia-a-dia?

A participação é um pouco tímida, pelo lado dos estudantes e limitada, pelo lado da escola.

Fale um pouco como você pensa que poderia ser esta participação.

Acho que poderia ser mais aberto, por ambos os lados.

Como você vê o trabalho que o grêmio estudantil tem realizado até agora.

Com certeza, o grêmio estudantil está evoluindo cada vez mais.

Como você percebe a participação dos demais alunos nas aulas de Educação Física.

Creio que é bem enérgica.

Como você vê o trabalho realizado pela rádio escola até agora.

Vejo que a rádio tem tido um destaque cada vez maior.

Fale um pouco sobre a possibilidade de dar sugestões nas aulas de Educação Física.

Isso já vem ocorrendo, porém a escola deveria dar mais valor.

Fale um pouco de sua participação nas aulas de Educação Física.

Eram raras.

Você acha que as aulas de Educação Física deveriam ser diferentes do que são?

Creio que não.

Qual o seu interesse pelas aulas de Educação Física da escola?

Eu, particularmente, tenho pouco interesse.

NARRATIVA ESCRITA DA ESTUDANTE NÍVEA

Narrativa solicitada em 12/03/2011

Narrativa entregue em 29/ 03/2011

Fale um pouco sobre sua história na escola.

Eu estudo a nove anos no (DPVI) abreviação do nome da escola. Reclamação, não tenho, nem uma (sic), gosto de cada cantinho da escola. Todos dizem que a escola VI é fraca, mas, não é assim, a escola não é fraca, é (sic) os alunos que não tem (sic) força de vontade. Um exemplo, se fosse uma população de 100%, é só 50% que se forma (sic) e vai ser alguém. Os outros 50% quer (sic) só brincar e ficar de arreganho(sic). Posso dizer que amo minha escola.

Como você vê a participação dos alunos nas decisões tomadas pela escola no seu dia-a-dia?

A participação é mínima, parece que só eles decidem. É raro quando nos reunimos na área coberta e fazemos votação para escolher. Seria sempre bem melhor.

Fale um pouco como você pensa que poderia ser esta participação.

Os professores deveriam passar nas salas e perguntar o que a gente pensa ou chamar os líderes das turmas no (SOE) Serviço de Orientação Educacional e perguntar a eles ou fazer uma votação comunitária.

Como você vê o trabalho que o grêmio estudantil tem realizado até agora.

Como posso dizer, ao meu ver, ótima, porque melhorou muitas coisas, como diversão no recreio, com músicas e atividades e vários campeonatos.

Como você percebe a participação dos demais alunos nas aulas de Educação Física.

Acho boa, mas, a preferência é pelo futebol.

Como você vê o trabalho realizado pela rádio escola até agora.

Ótima. Passamos muitas informações pela rádio e, se continuar assim, é só para melhorar.

Fale um pouco sobre a possibilidade de dar sugestões nas aulas de Educação Física.

O professor deveria conversar seriamente com todos e bolar algo divertido e que possa educar ao mesmo tempo.

Fale um pouco de sua participação nas aulas de Educação Física.

Ótima, adoro futebol, vôlei e, esse ano, tem dança.

Você acha que as aulas de Educação Física deveriam ser diferentes do que são?

Na minha opinião, deveriam mudar alguns professores.

Qual o seu interesse pelas aulas de Educação Física da escola?

Sempre gostei de praticar esportes e das aulas de educação física.

ANEXO A - Carta de Anuência da Escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
GRUPO DE ESTUDOS QUALITATIVOS FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA
PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA

Finalidade: Concordância da escola abaixo tipificada em participar do projeto de pesquisa denominado: O PROTAGONISMO JUVENIL EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE.

NOME DA ESCOLA: _____

Endereço: _____

CEP: _____ **Cidade:** _____ **Telefone:** _____

Pelo presente instrumento, comprometo-me a permitir o **acesso do Dr. Vicente Molina Neto e seus estudantes de Mestrado, Doutorado e Bolsistas de Iniciação Científica** aos Professores, aqui lotados, bem como ao grupo de crianças e adolescentes aqui matriculados, participantes que forem identificados com o perfil de interesse do Projeto de Pesquisa, intitulado: **O PROTAGONISMO JUVENIL EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE.**

O acesso será negociado, em seus detalhamentos, tais como o número de pessoas envolvidas, número de horas de entrevistas, número de observações, forma de retorno das informações à escola, locais e horários nos quais se dará a coleta das informações, etc. após a aprovação Comissão de Pesquisa da ESEF/UFRGS e pelo Comitê de Ética da UFRGS.

Caberá ao professor pesquisador obter a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de todos os atores que compuserem o grupo pesquisado. No caso das crianças e dos adolescentes, deverá obter o TCLE assinado por seus representantes legais, conforme está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Porto Alegre, de junho de 2010.

(Nome, assinatura e carimbo do Representante Legal da Escola)

ANEXO B - Ficha de Inscrição: Grêmio Estudantil e Rádio-Escola

PMPA/SMED

E. M. E. F ARGONAUTAS

GRÊMIO ESTUDANTIL/RÁDIO ESCOLAR

FICHA DE INSCRIÇÃO

Matrícula:...../...../.....

Nome do (a) aluno (a):

Data de nascimento:...../...../...../ Telefone.....

Carteira de identidade:.....

Filiação:.....

Endereço:.....

Turma:.....

Escola:.....

HORÁRIO DAS ATIVIDADES

Dia da semana	Grêmio estudantil	Rádio/escolar
Segunda-feira/Tarde		
Quarta-feira/Tarde		

O incentivo familiar é importante para permanência do aluno no projeto.

Autorizo:

A realizar atividades extraclases acompanhado por professores da escola.

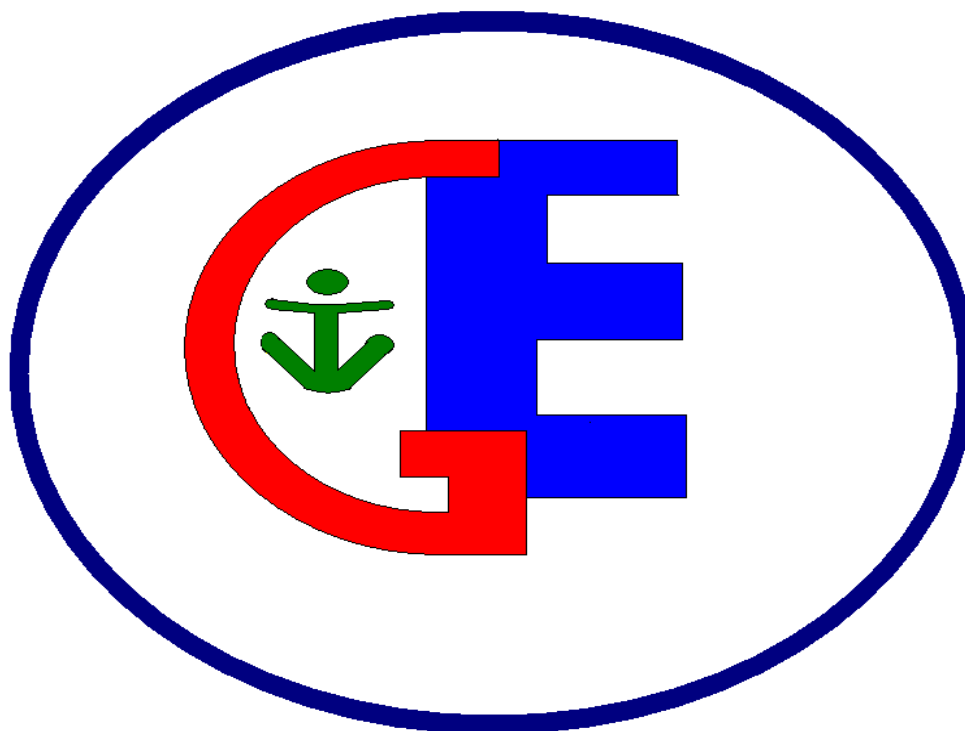
A utilização de fotos e vídeos do aluno acima com fins pedagógicos.

Data de matrícula:...../...../.....

Assinatura do responsável:.....

ANEXO C - Fotos Ilustrativas dos Estudantes

Figura 1 - Logomarca do Grêmio Estudantil feita pelos estudantes



Fonte: Grêmio Estudantil Escola Victor Issler (2009).

Fotografia 1 - Estudante Betânia, da Rádio Escolar, na MOSTRATEC, em Novo Hamburgo/RS



Fonte: Registrada pelo autor.

Nota: Informação contida na página 71.

Fotografia 2 - Trabalhando em equipe: eleições do Grêmio Estudantil, em dezembro de 2009



Fonte: Registrada pelo autor.

Nota: Informação contida na página 63.

Fotografia 3 - Estudantes Dionísio e Pandora, no Evento da Rádio Escola, na PUC-RS



Fonte: Registrada pelo autor.

Nota: Informação contida na página 72.

Fotografia 4 - Jogos de Confraternização do Grêmio Estudantil, estudantes Fedra e Lorelai



Fonte: Registrada pelo autor.

Nota: Informação contida na página 135.

Fotografia 5 - Jogos de vôlei organizados no recreio, pelo Grêmio Estudantil



Fonte: Registrada pelo autor.

Nota: Informação contida na página 81.