

Proposta de planejamento de ensino para a Educação Física no ensino médio: uma construção em diálogo com jovens de uma escola da rede estadual de educação de Minas Gerais

RESUMO

Este artigo relata os resultados de uma pesquisa de dissertação de mestrado que teve como objetivo central reconstruir a proposta curricular da Educação Física, em uma escola pública da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais (“Escola de Baixo”). A metodologia de pesquisa é de cunho qualitativo, e valeu-se dos recursos metodológicos da pesquisa-ação e da pesquisa ensino. A pesquisa possibilitou uma leitura reflexiva acerca da prática curricular desenvolvida e a produção de procedimentos didáticos que possibilitaram a reconstrução do projeto de planejamento de ensino da EF.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física; Escola; Currículo; Planejamento de ensino; Juventude

Tábata Aline Januario

Mestra em Educação Física
Rede de Educação do Estado de Minas
Gerais, Conselheiro Lafaiete, Brasil
tabatajanuario@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-2504-3440>

José Angelo Gariglio

Doutor em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais,
Departamento de Educação Física, Belo
Horizonte, Brasil
angelogariglio@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1163-3714>

Teaching planning proposal for Physical Education in high school: a construction in dialogue with young people from a school in the state education network of Minas Gerais

ABSTRACT

This article reports the results of a master's thesis research whose main objective was to reconstruct the curricular proposal of Physical Education, in a public school of the State Education Network of Minas Gerais ("Escola de Baixo"). The research methodology is of a qualitative nature, and made use of the methodological resources of action research and teaching research. The research allowed a reflective reading about the curricular practice developed and the production of didactic procedures that made possible the reconstruction of the PE teaching planning project.

KEYWORDS: Physical education; School; Curriculum; Teaching planning; Youth

Propuesta de planificación didáctica para la Educación Física en la enseñanza media: una construcción en diálogo con jóvenes de una escuela de la red estatal de educación de Minas Gerais

RESUMEN

Este artículo relata los resultados de una investigación de tesis de maestría cuyo principal objetivo fue reconstruir la propuesta curricular de Educación Física, en una escuela pública de la Red Estatal de Educación de Minas Gerais ("Escola de Baixo"). La metodología de investigación es de carácter cualitativo, y se hizo uso de los recursos metodológicos de la investigación acción y la investigación docente. La investigación permitió una lectura reflexiva sobre la práctica curricular desarrollada y la producción de procedimientos didácticos que posibilitaron la reconstrucción del proyecto de planificación de la enseñanza de la EF.

PALABRAS CLAVE: Educación física; Colegio; Curriculum; Planificación docente; Juventud

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma proposta de planejamento de ensino em Educação Física (EF)¹ voltada para a realidade de uma escola de ensino médio, pertencente à Rede de Educação do Estado de Minas Gerais (“Escola de baixo”) ². Tal proposta configura-se como um dos resultados de uma pesquisa desenvolvida dentro de uma Programa de Mestrado Profissional em EF. Esse trabalho de pesquisa representa um esforço de reflexão sobre a nossa prática pedagógica, mais especificamente sobre as ações de planejamento de ensino em Educação Física (EF), no contexto do Ensino Médio. Além desse esforço de reflexão, esta pesquisa teve, também, um caráter de intervenção. A investigação e a análise das nossas ações de planejamento de ensino objetivaram reconstruir a proposta curricular da Educação Física, que vimos desenvolvendo desde a nossa inserção profissional na referida escola.

Para isso, foram priorizadas ações de diagnóstico sobre as características socioculturais dos jovens da escola onde atuo, bem como da produção de canais de diálogo com suas demandas e necessidades de formação. Esse esforço de diálogo com a juventude teve como premissa a aposta na construção curricular participativa, na qual estudantes não são meros objetos da relação ensino-aprendizagem, mas sim corresponsáveis por isso.

Esta pesquisa teve a ideia do “inédito viável” como uma espécie de inspiração ao desenvolvimento do estudo. Para Paulo Freire (1960), o inédito viável é, na realidade, uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida. Não é apenas mais um sonho, é algo que se pode tornar realidade. Isso porque pessoas encontram, na vida pessoal e social, obstáculos e barreiras que precisam ser vencidos. A essas barreiras ele chama de situações-limite. Algumas pessoas as percebem como um obstáculo que não podem transpor ou como algo que não querem transpor; já outras enxergam como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e, então, se empenham na sua superação.

A ideia do “inédito viável” como inspiração se explica porque nunca havíamos pensado e feito ações de construção curricular e de planejamento de ensino que envolvesse uma profunda reflexão da prática pedagógica, nem o diálogo mais efetivo com os estudantes jovens da nossa escola. Viável, por acreditar que era possível e necessário construir ações de ensino em que a

¹ Esta pesquisa intervenção foi financiada com recursos da CAPES, por meio de provimento de uma bolsa de Mestrado.

² “Escola de Baixo” um nome fictício, utilizado apenas para preservar a identidade da escola. Tal termo remete a uma distinção geográfica, já que a outra escola situada no mesmo bairro (uma escola da Rede Municipal de Educação de Conselheiro Lafaiete) fica localizada na parte alta do bairro, enquanto a “Escola de Baixo”, como o nome sugere, fica na parte mais baixa do bairro. Essa designação é correntemente utilizada pelos agentes escolares, como também, pelos moradores do bairro onde está situada.

estreita interlocução com os jovens estudantes fosse tomada como uma premissa fundamental no desenvolvimento do nosso trabalho.

A perspectiva do “inédito viável” estabelece relação também com as situações-limite das quais tivemos participação durante a nossa trajetória como docente na escola da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, onde atuamos hoje, especialmente aquelas mais diretamente ligadas às dificuldades de convencimento dos estudantes sobre a necessidade e a relevância da implementação de um projeto de ensino que fosse marcado pela sistematização da prática pedagógica e por intencionalidades educativas mais claras, tanto para nós quanto para os estudantes. Nesse núcleo interacional (relação professor-aluno), vivíamos situações diversas de enfrentamento e tensionamento, situações essas geradoras de frustração profissional e de sofrimento psicológico. A nossa inserção profissional no Ensino Médio foi sempre mais desafiadora, comparativamente às experiências profissionais vividas em outras etapas da educação básica. Instituir nova cultura de Educação Física nesse contexto constituiu, portanto, o nosso “inédito viável”.

Esta pesquisa nutre-se do debate contemporâneo sobre a EF escolar no Brasil, em especial, aquele que tem problematizado a necessidade de tomar a EF como área de conhecimento, como um componente curricular. Nesta concepção, a EF ultrapassa a mera condição de atividade, tendo por finalidade central formar indivíduos dotados de capacidade crítica de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que os auxiliem no exercício da cidadania, na fruição do tempo livre e na crítica às formas de exploração do corpo no mundo do trabalho (BRACHT, 2001; SOUZA JÚNIOR, 2001; GONZALEZ e FERSTENSEIFER, 2009).

Esta pesquisa referencia-se, também, da discussão desenvolvida na área que visa problematizar as características de ações de inovação pedagógica em EF escolar ou de boas práticas de ensino na área, a partir da consagração da ideia de que a EF é um componente curricular responsável pelo enriquecimento da formação cultural dos estudantes. A luz do acúmulo desse debate, uma EF escolar identificada como um componente curricular se expressaria por ter: Proposta pedagógica articulada com o projeto escolar; Desenvolvimento de conteúdos de forma progressiva e com preocupação sistematizadora (ações de planejamento do ensino); Envolvimento do conjunto dos (as) alunos (as) e construção do planejamento e nas aulas; A presença de conteúdos variados representativos da diversidade que compõe a cultura corporal de movimento; Processos de avaliação articulados com os objetivos do componente curricular (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; FARIA *et al*, 2010). Portanto, o nosso estudo visa contribuir com esse debate, seja porque visamos avançar no processo de legitimação da EF na “Escola de Baixo”, seja porque queremos

enfrentar os reais limites, desafios e possibilidades de uma ação pedagógica que tem como premissa o envolvimento dos estudantes nos processos de construção curricular em EF.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Com o objetivo de inventariar, investigar, refletir e intervir em nossa prática curricular na escola, com vistas a transformá-la, apropriamo-nos dos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa-ação para fins de melhor analisar os limites, as fragilidades, os avanços e as conquistas do currículo moldado pela nossa ação pedagógica. A pesquisa-ação é, em geral, realizada em um espaço de interlocução em que os atores implicados participam da resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação (THIOLLENT, 2002). Essas pesquisas não buscam apenas resolver uma dificuldade imediata, e, sim, desenvolver a consciência da coletividade nos planos político-culturais a respeito das questões importantes que enfrentam. O objetivo é tornar mais evidentes aos olhos dos interessados a natureza e a complexidade dos problemas considerados. (THIOLLENT, 2009). A pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que lança mão de técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar, buscando melhorar a prática. Embora tenda a ser pragmática, a pesquisa-ação se distingue claramente da prática e, ainda que seja pesquisa, se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação, ao mesmo tempo, altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática (TRIPP, 2005).

No campo educacional, as pesquisas que visam produzir transformações em ações de ensino nas escolas têm sido denominadas de “pesquisa-ensino”. Na esteira da pesquisa-ação, à pesquisa-ensino interessa investigar/intervir no ensino, na aprendizagem, nos procedimentos de avaliação, no currículo e no contexto escolar mais geral ou a combinação deles (MOREIRA, 2003). Nessa mesma direção, a sala de aula passa a ser vista não apenas como um espaço restrito ao ensino, mas também como *locus* de investigação sobre o ensino e aprendizagem (MOLINA, 2010).

Nesta pesquisa, tentamos assumir o papel de professores pesquisadores, que investigam, refletem e intervêm de forma mais reflexiva, estabelecendo com realidade prática uma postura de distanciamento crítico e de vigilância epistemológica. Mais do que isso, o exercício da pesquisa-ação chamou a nossa atenção para algo que não tínhamos dado a devida atenção: a possibilidade de sermos pesquisadores do nosso próprio trabalho, possibilitando, com isso, a criação e o desenvolvimento e métodos próprios de investigação da e sobre a prática pedagógica, com o objetivo primeiro de encontrar soluções provisórias ao enfrentamento dos desafios do agir profissional.

Para construção dos dados da pesquisa nos valem de uma análise mais detalhada e profunda sobre a realidade contextual da “Escola de Baixo”, com levantamentos de dados sobre a história da instituição, o perfil profissional sobre o corpo docente, as características dos discentes, uma análise mais criteriosa dos ambientes escolares, de sua organização administrativa e de suas estruturas materiais. Paralelamente, submetemos a nossa organização curricular ao escrutínio autorreflexivo. Para isso, foi fundamental o diálogo com a teoria. Os aportes teóricos do campo da EF escolar, da condição juvenil e do currículo e planejamento de ensino espraíram a leitura sobre o contexto de atuação e o trabalho docente realizado.

As nossas ações curriculares em EF foram, também, “confrontadas” por dados empíricos construídos juntos aos estudantes jovens da “Escola de Baixo”. Para isso, construímos e aplicamos um questionário (a todos os estudantes do Ensino Médio dessa unidade escolar) com o objetivo de conhecer melhor as características socioculturais dos estudantes, suas expectativas em relação a escola e ao ensino da EF.

Ainda com intuito de abrir canais de diálogo com a juventude, realizamos uma entrevista semiestruturada com estudantes do segundo ano do Ensino Médio. Nesta entrevista, buscamos avançar na construção de dados sobre a condição juvenil, sua relação com o universo das práticas corporais, suas expectativas de aprendizagem em relação a escola, ao ensino da EF e suas percepções sobre o papel pedagógico deste componente curricular. As entrevistas foram realizadas de forma coletiva, com nove estudantes, organizados em dois subgrupos (com 4 e 5 jovens, respectivamente).

Tal esforço de diálogo com os estudantes jovens foi enriquecido com um encontro presencial, com alunos do segundo ano do Ensino Médio, que denominamos de “Café com Papo”. Neste encontro, buscamos abrir uma outra via de diálogo com os jovens: um espaço de discussão coletiva sobre o papel da EF e de construção coletiva de proposições ao ensino da EF no Ensino Médio na “Escola de Baixo”. Foi feito um diário de campo com registros das observações realizadas durante este encontro. Esse momento foi finalizado com uma confraternização, com partilha de afetos, alimentos, bebidas entre todos que participaram da discussão.

A PROPOSTA DE PLANEJAMENTO: o início de um “inédito viável”

A proposta de planejamento construída por meio do diálogo com os dados da pesquisa configurou-se como uma bússola ao desenvolvimento do currículo em ação. Apresentou-se, portanto, como um ponto de partida e orientação para as tomadas de decisão em situações de ação pedagógica concretas. A sua materialização foi mediada pelas ações contínuas de interpretação dos

fatos ocorridos nas aulas, em tensão com as necessidades e demandas de aprendizagem postas pelos jovens, nos conflitos inerentes às interações entre sujeitos envolvidos nas ações de ensino e na atenção permanente ao caráter imponderável do processo educativo que envolve esforços de humanização por e entre humanos.

Com esta concepção buscamos nos afastar de uma perspectiva tecnicista de planejamento que toma o ensino como desdobramentos de ações meramente instrumentais e, portanto, técnicas, restritas à aplicação de recursos e estratégias necessárias à realização dos objetivos apresentados no currículo oficial. Ao contrário dessa concepção, apostamos numa perspectiva de heurística de construção curricular. A pedra fundamental dessa proposição é o caráter subjetivo das variáveis que intervêm nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, a sala de aula deve ser interpretada como uma rede viva de troca, criação e transformação de significados. Nessa linha, a intervenção docente na aula encaminha-se para orientar e preparar as trocas entre alunos e o conhecimento, de modo que os sistemas de significados compartilhados que os estudantes vão elaborando sejam enriquecidos e estimulados (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007).

Tendo como pano de fundo essa perspectiva de organização curricular, apresentamos a seguir a proposição de planejamento de ensino para os três anos do ensino médio da “Escola de Baixo”, construída em diálogo com os dados construídos no decorrer do desenvolvimento da investigação.

3.1 Objetivos de aprendizagem

A proposição de planejamento de ensino de Rays (1989) pressupõe a não separação dos processos de construção dos objetivos de ensino-aprendizagem (assimilação, elaboração e recriação do saber) e da seleção e organização dos conteúdos programáticos das disciplinas curriculares. Para o autor, esses dois aspectos deveriam ser definidos num só e repensados durante todo o processo de implementação e desenvolvimento das ações de ensino. Isso porque devemos assumir a reflexão contínua sobre a realidade sócio-histórica, bem como sobre as contradições que a escola e a comunidade possam estar vivendo. De forma que, a organização do planejamento de ensino possua um olhar atento ao caráter instável, movediço, incerto, contraditório e mutável da realidade escolar e da sociedade em geral. Dessa maneira, evidenciam-se as contradições do sistema social vigente, considerando-as no tratamento pedagógico do desenvolvimento da matéria de ensino, seja de forma direta ou indireta. Nessa perspectiva, busca-se ressaltar que não deve existir dicotomia entre aquilo que se propõe alcançar em termos de operações mentais e de diferentes atividades e o conhecimento a ser assimilado, buscado, problematizado e questionado.

Um objetivo de ensino é significativo-concreto quando está diretamente relacionado a um contexto social determinado, de modo a estabelecer a relação dialética texto-contexto. Esse contexto deve ser uma realidade concreta e não uma pseudorealidade. A realidade concreta nada mais é do que a realidade socioeducacional em transformação, na qual a escola e os educandos estão inseridos. Daí a conexão fins pedagógicos/fins sociais ser um ato relevante na definição/redefinição dos objetivos e dos conteúdos das atividades escolares (RAYS, 1989).

Tomando essas premissas teóricas como fundamentos para pensar a construção do nosso planejamento de ensino, avaliamos que seria adequada a formulação de duas categorias de objetivos de aprendizagem: educacionais e instrucionais. Os objetivos educacionais são as finalidades educativas e os valores mais amplos que a escola procura atingir, e os objetivos instrucionais têm correspondência mais direta com os objetivos gerais das áreas de estudo que, por sua vez, devem ser coerentes com os objetivos educacionais do planejamento de currículo (PILETTI, 2004).

Para a definição dos objetivos entendíamos ser importante destacar qual concepção político-pedagógica nortearia as ações de ensino. Levamos em consideração duas questões que são fundamentais à construção de qualquer proposta curricular: o que ensinar (o que vale como conhecimento)? E o que os estudantes devem ser ou o que eles devem se tornar?

Em sintonia com essas premissas da organização da prática curricular, nossa proposta de planejamento de ensino assume uma concepção político pedagógica mais fortemente ligada aos princípios das teorias críticas em educação, que reconhece a necessidade de formar estudantes que sejam capazes de aperfeiçoar a sociedade republicana, assumindo como seus os princípios da democracia, da vida cidadã, da participação na vida pública, aptos, portanto, a propor ações acerca de assuntos de interesse comum, em espaços públicos de deliberação coletiva. Os objetivos educacionais e instrucionais foram, portanto, gerados em torno desses princípios políticos e pedagógicos³.

3.1.1 Objetivos educacionais

- a) Agir de maneira solidária, de forma a produzir relações humanas que possam favorecer a plena participação na sociedade de sujeitos com diferentes tipos de comportamento, diversidade de corpos, de estágio de conhecimento, diferenças de domínio de destrezas motoras e limites de desempenho.

³ No processo de construção dos objetivos, estabelecemos diálogo com a Base Nacional Comum Curricular, texto curricular esse que foi objeto de discussão com os estudantes jovens no momento do “Café com papo”. Portanto, tais objetivos expressam indicações dos documentos curriculares, como também, de demandas, interesses e projetos expressos pelos estudantes jovens da “Escola de Baixo”.

- b) Reconhecer, entender e problematizar os diferentes tipos de discriminação social, econômica e cultural, traduzidas nas desigualdades de classe, gênero, raça/cor, orientação sexual, tipos de deficiência (física e de sofrimento mental).
- c) Identificar e repudiar qualquer tipo de violência, seja ela física e/ou psicológica.
- d) Desenvolver habilidades relacionais, discursivas e argumentativas que propiciam a plena participação em debates coletivos voltados para o processo de discussão e avaliação da prática pedagógica em EF.
- e) Adquirir a capacidade de analisar e propor ações acerca de assuntos de interesse comum, num espaço público.
- f) Saber relacionar as ações de ensino desenvolvidas na escola com as demandas, desafios, dilemas e possibilidades de inserção no mundo do trabalho e no tempo livre.
- g) Localizar e compreender aspectos da condição juvenil no Brasil e suas relações com o projeto de ensino da EF na escola.

3.1.2 Objetivos instrucionais

- a) Identificar e conhecer a diversidade da produção cultural existente no universo das práticas corporais.
- b) Saber identificar as singularidades e especificidades dos saberes corporais e conceituais presentes nos processos de ensinar e aprender em EF.
- c) Aprender e ampliar o repertório de saberes da EF vinculados à dimensão da experimentação corporal.
- d) Entender os aspectos contraditórios do esporte moderno, discernindo uma prática esportiva democrática e participativa daquela com características excludentes e desumanas.
- e) Apreciar e usufruir da pluralidade das práticas corporais em vivências dentro e fora da escola.
- f) Compreender as características e significados das práticas corporais e seus vínculos com os sujeitos, contextos e momentos históricos de sua produção.
- g) Compreender as relações existentes entre as práticas corporais e as instituições que a constituem (Estado, mercado, mídia, instituições esportivas, organizações sociais, movimentos sociais).
- h) Utilizar os conhecimentos tratados nas aulas de EF em vivências do tempo livre, de forma autônoma e rica de possibilidades de experimentação corporal.

- i) Entender as relações existentes entre a prática da atividade física e esportiva e os fatores sociais, culturais, econômicos e individuais que afetam a promoção da saúde/doença.
- j) Compreender a natureza dos processos de produção dos padrões de rendimento corporal, saúde, beleza e estética corporal e o modo como afetam a educação dos corpos, as aulas de EF e os processos de exclusão social verificados na escola, no trabalho e no tempo livre.

3.2 Conteúdos

A questão central que serve de pano de fundo a qualquer proposta de planejamento de ensino é ter claro qual conhecimento deve ser ensinado. Qual conhecimento ou saber é considerado válido ou essencial para pertencer ao currículo? (SILVA, 1999). Esse processo de escolha impõe uma seleção, visto que no currículo não se faz presente toda a cultura ou uma cultura, mas sim, parte da cultura (FORQUIN, 1992). Nesse sentido, faz-se necessário justificar quais conhecimentos devem ser selecionados e quais seriam preteridos no processo seleção curricular.

O conteúdo deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferece subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos que estruturam a formação dos alunos. Esse princípio vincula-se a outro: o da contemporaneidade do conteúdo, de modo que os educandos se mantenham informados dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica (CASTELLANI *et al*, 2014).

Tendo essas premissas como referências para a definição dos conteúdos de ensino da EF, levamos em consideração o acúmulo do debate teórico na área da EF, os documentos/referências curriculares da EF produzidos nos últimos 20 anos (PCNs, CBC-MG e BNCC) e as demandas de aprendizagem indicadas pelos jovens estudantes da “Escola de Baixo”, pleitos esses levantados e analisados em diálogo com os dados empíricos construídos no desenvolvimento da pesquisa (aplicação de questionário, entrevista com os estudantes jovens e o “Café com papo”). Sustentados por esse tripé, definimos os conteúdos de relevância social, bem como aqueles que poderiam ser identificados como mais contemporâneos.⁴

Para este planejamento, assumimos a concepção de que o objeto de ensino da EF é a cultura corporal de movimento. Nesta perspectiva, entendemos que a EF é um elemento da estrutura curricular que se ocupa do ensino do acervo das formas de representação do mundo que o homem

⁴ Parece-nos importante lembrar que os conteúdos contemporâneos se ligam também ao que é considerado clássico. Como adverte Saviani (1991) apud Castellani *et al* (2014), o clássico não se confunde com o tradicional e não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual, é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Conclui-se que os conteúdos clássicos jamais perdem a sua contemporaneidade.

tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica, práticas corporais de aventura na natureza/meio urbano, práticas corporais introspectivas, atividades aquáticas e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (CASTELANI *et al*, 2014; BRACHT, 1997; GONZALEZ; FENSTENSEIFER, 2009).

Portanto, partimos da premissa de que assimilação desse conjunto plural de conteúdos/unidades temáticas pelos estudantes jovens da “Escola de Baixo” pode lhes proporcionar melhores condições de participar mais efetivamente da esfera da cultura corporal de movimento, como também de se colocar a altura dos desafios da vida contemporânea. Como bem lembra Libâneo (1990), na medida em que são assimilados conhecimentos, habilidades e hábitos, são desenvolvidas as capacidades cognitivas (observação, compreensão, análise e síntese, generalização, fazer relações entre fatos e ideias etc.) indispensáveis para a independência de pensamento e o estudo ativo.

Paralelamente, os conteúdos indicados pelos estudantes para serem tematizados nas aulas de EF sobrepõem-se, em alguma medida, ao conjunto de conhecimentos designados na teorização sobre a EF escolar, como também nos documentos curriculares. Todavia, é importante destacar que várias das indicações de práticas corporais definidas, como parte do conteúdo curricular a ser selecionado, não faziam parte do currículo da “Escola de Baixo” antes da realização da presente investigação, como as atividades aquáticas/natação, futevôlei, lutas de autodefesa, tiro ao alvo, esportes de aventura, dança de rua, dança de salão, dentre outros. Entendemos que essa pluralidade de conteúdos proposta pelos estudantes alcança os dois critérios supracitados: a relevância social e a contemporaneidade.

Para organização dos conteúdos no tempo disponível, ou seja, nos três anos letivos do ensino médio, levamos em consideração outro princípio curricular: o da simultaneidade. Desta forma, as unidades temáticas não seriam pensadas, nem explicadas isoladamente. Nessa perspectiva, o que mudaria de um conteúdo para o outro seria a amplitude das referências sobre cada tema, isso porque o conhecimento não deveria ser pensado por etapas. Ao contrário, ele é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando (VARJAL, 1991 apud COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nesse sentido, organizamos os conteúdos de forma a não reproduzir uma lógica de pré-requisitos. Para a organização dos conteúdos nos três anos do ensino médio, optamos por definir sete unidades temáticas: jogos e brincadeiras, ginásticas, danças, lutas, atividades aquáticas, práticas corporais de aventura e esportes. Cada uma das sete unidades temáticas é composta um por conjunto diverso de práticas corporais que poderão ser objeto de seleção e didatização nas aulas de

EF. Como havíamos dito, não é possível ensinar todas as práticas corporais que compõem as sete unidades didáticas, o que exige uma seleção de conteúdos. O Quadro 3 apresenta uma seleção provisória de saberes⁵ que comporão nosso currículo. Essa seleção reconhece as propostas e interesses dos estudantes, as lacunas de conhecimento identificadas no inventário reflexivo e a relevância social dos conteúdos.

Quadro 1: Organização dos conteúdos do 1º ao 3º ano do ensino médio

CONTEÚDOS	1º ANO	2º ANO	3º ANO
Jogos e brincadeiras	Brincadeiras de rua	Jogos indígenas, e afro-brasileiros	De salão
Ginásticas	Demonstração de Condicionamento Físico (corridas e caminhadas)	Artística	GRD
Danças	De rua	De salão	Afro-brasileiras e indígenas
Lutas	Defesa pessoal	Karatê Judô	Sumô Lutas indígenas
Atividades aquáticas⁶	Estudos sobre a diversidade de atividades aquáticas esportivas e não esportivas	Visita a um clube da cidade que tenha piscina: experiências corporais no meio aquático	Visita a um clube da cidade com piscina: contato com esportes olímpicos que se realizam na piscina
Práticas corporais de aventura	<i>Parkour</i>	Corrida orientada	<i>Slakline</i>
Esportes	Voleibol <i>Frisbee</i> Futebol de salão Atletismo	Handebol Vôlei de praia Futevôlei Jogos eletrônicos	Tiro com arco Tênis de mesa e de campo Futebol de cego Atletismo

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

⁵ É importante frisar que essa organização dos conteúdos será discutida com os estudantes em um ou mais fóruns de discussão e deliberação coletiva. Em razão disso, a definição, designação e organização dos conteúdos guarda uma perspectiva de abertura para o diálogo com os jovens, para atualizações e ressignificações durante o percurso de materialização das atividades de ensino. Essa decisão dialoga com os estudos que apontam a necessidade de organizar os tempos e os espaços escolares de uma forma flexível e de construir projetos político-pedagógicos que dialoguem com os sujeitos da escola e não somente com os órgãos administrativos. No caso da escola voltada para as camadas populares, que vive cotidianamente situações concretas de privação, desigualdade social e desemprego, aponta-se uma necessidade ainda maior dessa flexibilidade (DAYRELL *et al.*, 2010).

⁶ Um dos aspectos a considerar na definição dos conteúdos a serem selecionados para a organização do planejamento é a sua viabilidade. Mesmo reconhecendo os limites estruturais da escola (ela não tem uma piscina), entendemos que o tema das atividades aquáticas poderia ser incluído no currículo. Para isso, tentaremos tematizá-lo de forma mais conceitual e proporcionando experiências corporais com e no meio aquático, sendo realizadas em algum clube da cidade. Para tal, objetivamos viabilizar algum tipo de parceria entre a escola ou a rede de ensino com algum clube privado.

Por fim, é importante lembrar que os conteúdos da EF contêm uma ambiguidade. Segundo Bracht (1997) configura-se como um saber que se traduz em um saber-fazer, num realizar “corporal” pedagógico; e trata-se de um saber sobre esse realizar corporal. Tendo essa caracterização em perspectiva, nos processos de mediação dos conhecimentos apresentados nos quadros, serão tematizados tanto os saberes corporais e como os conceituais.⁷

De forma tendencial, daremos mais espaço às aprendizagens mais ligadas aos saberes corporais. O que se justifica em função da necessidade da afirmação da singularidade da EF, disciplina que historicamente vinculou-se à transmissão de conhecimentos ligados ao movimento humano. Mais do que isso, apontamos a necessidade do reconhecimento do corpo como sujeito de conhecimento, de forma a reformular o conceito de criticidade, ampliando o conceito de razão, de maneira a englobar também as dimensões estéticas e éticas. A hegemonia do conhecimento científico na escola precisa permitir o reconhecimento de outros saberes, visto que é na medida em que se reconhecem outros saberes, que não os de caráter conceitual e intelectual, que a EF tem maiores chances de se afirmar no currículo escolar (BRACHT, 1997).

3.3 Procedimentos de ensino-aprendizagem

Partiu-se da premissa de que o procedimento de ensino eficaz, ou seja, a intervenção pedagógica qualitativa depende de um procedimento flexível que atenda, ao mesmo tempo, à estrutura da matéria de ensino e às características assimilatórias do grupo de alunos.

Nesse sentido, os procedimentos de ensino a serem adotados assumirão os princípios de uma didática multidimensional. Mais especificamente, uma perspectiva didática que tenha como foco a produção de atividade intelectual no aluno e pelo aluno, articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorrem. Instituem-se, dessa maneira, processos pautados por uma pedagogia do sujeito, do diálogo, de modo que a aprendizagem seja mediação entre educadores e educandos (FRANCO; PIMENTA, 2016).

3.3.1 Princípios metodológicos

Nesta subseção, apresentamos alguns princípios metodológicos que podem contribuir para viabilizar a redescoberta dos objetivos-conteúdos indicados nesta proposta de planejamento de ensino, assim como na própria busca de novos objetivos e conteúdos que venham a contribuir com

⁷ Como tão bem coloca KUNZ (1995), o conteúdo da Educação Física não pode ser apenas prático. A realidade que cerca o “movimentar-se humano” deve ser constantemente problematizada para deixar transparecer o que ela é, e saber decidir sobre o que ela poderia ser.

o processo de aprendizagem e favorecer a participação dos educandos, de forma direta e/ou indireta em cada situação didática.

3.3.2 A sala de aula como fórum contínuo de debates sobre os processos de ensinar e aprender

As ações didáticas a serem desenvolvidas envolverão, sempre que possível, a participação dos jovens estudantes dessa escola, no desenvolvimento do planejamento de ensino. Tal participação será tomada como imprescindível, uma vez que são eles os principais interessados na aprendizagem. As estratégias de diagnósticos da realidade do ensino e de diálogo com os estudantes pensadas para essa dissertação serão replicadas e aperfeiçoadas na concepção, realização e avaliação dos processos de ensinar e aprender em EF.

3.3.3 A relação com o tempo

A organização do tempo necessário para o ensino dos diferentes conteúdos indicados neste planejamento tomará como referência dois aspectos organizadores: o tempo necessário para que aluno aprenda e a garantia de um ensino marcado pela pluralidade de saberes. Há aqui, portanto, uma tensão entre o tempo disponível e o tempo necessário. Em meio a essa tensão, as decisões quanto ao encerramento e ao início de cada uma das unidades didáticas serão tomadas a partir de avaliações situadas. Ao apostarmos no princípio curricular da simultaneidade dos conteúdos, entendemos, *a priori*, que é possível garantir e atender diferentes necessidades de tempo de aprendizagem dos estudantes, bem como garantir que eles possam, no fluxo da vida escolar, ir conhecendo a pluralidade dos saberes da EF. Por fim, enfatizamos que tomaremos o tempo do ser humano (interior - *kairós*)⁸ como uma referência fundamental para as nossas escolhas didáticas.

3.3.4 A ludicidade como um princípio pedagógico

A organização das unidades didáticas, dos planos de aula e a realização das ações de ensino em sala de aula tomarão a ludicidade como princípio pedagógico norteador. Nesse sentido, as ações didáticas a serem desenvolvidas priorizarão experiências de efetivo exercício da liberdade, da gratuidade, da espontaneidade, de fantasia, de autonomia, de promoção de sensações de prazer (adaptação afetiva do indivíduo ao real) e de vivências de construção de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras (PIAGET 1978 apud HUIZINGA, 2007).

⁸ Para aprofundar esse debate, veja Hirai e Cardoso (2006).

Assim, o princípio da ludicidade será tomado como uma linguagem (como produção de novos sentidos e significados sobre o se-movimentar) de referência central no ensino e na aprendizagem das diferentes práticas corporais.

3.3.5 A relação com os espaços

A relação com os espaços escolares tomará como referência a ideia de que eles não ocupam na experiência educativa um lugar neutro ou vazio de significados. Como bem nos lembram Frago e Escolano (2001), a arquitetura escolar é por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância; marcos para a aprendizagem sensorial e motora; e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e ideológicos. A arquitetura escolar é um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos, sendo, portanto, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência, de aprendizagem e de formação de esquemas cognitivos e motores.

Outros ambientes escolares e não escolares podem e devem se tornar espaços possíveis de realização das atividades de ensino. Assim, os espaços não escolares serão utilizados e ocupados para o desenvolvimento de algumas atividades de ensino. A cidade também será uma sala para a EF. Nesse sentido, apostamos numa pedagogia urbana que se ancora na premissa de que a cidade (a exemplo do que ocorre na família e na escola) tem assumido um papel de extrema importância na educação dos indivíduos por meio da vivência e da experiência urbana cotidiana (GOMES, 2014). Além disso, a ampliação de tempos e espaços pode fomentar a compreensão de que a prática de atividades físicas e esportivas se configura como um bem cultural que é direito subjetivo a ser conquistado por meio da participação e da organização coletiva.

3.3.6 A pedagogia de projetos como uma inspiração

A pedagogia de projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função dos problemas que emergem dos processos de aprendizagem ou mesmo daqueles inerentes ao ambiente escolar e a necessidade de resolvê-los. Assim, constroem-se problemas eixos, que se vinculam as diferentes informações às quais conflui um tema para facilitar o seu estudo e compreensão por parte dos alunos. (HERNANDEZ, 1998). Nessa perspectiva pedagógica, os estudantes ocupam um lugar de maior protagonismo na escolha dos temas a serem estudados. Para essa escolha, os alunos podem partir de

experiências prévias, de temas do currículo oficial, de fatos da atualidade, de temas pendentes em outro projeto de ensino ou de proposições feitas pelo próprio professor.

Em nossa proposta curricular, a pedagogia de projetos de trabalho será tomada como inspiração para conceber e desenvolver a prática pedagógica. Mas não pretendemos organizar todas as ações de ensino seguindo as orientações metodológicas da Pedagogia de Projetos. Além de ser tomada como uma inspiração para as ações metodológicas em geral, pensamos, em alguns momentos, desenvolver projetos de ensino que se nutrirão mais diretamente dessa perspectiva pedagógica. O ideário da pedagogia de projetos, portanto, pode proporcionar indicações metodológicas preciosas para a constituição de canais de diálogo com os estudantes e de construção coletiva de objetos e estratégias de ensino. Tal prática pode favorecer a instauração de uma cultura de maior protagonismo dos estudantes nos processos de ensinar a aprender em EF.

Paralelamente, a pedagogia de projetos pode contribuir para a diluição das fronteiras pedagógicas e epistemológicas entre as disciplinas escolares. Essa ação pode favorecer o desenvolvimento de ações multidisciplinares na escola, sobretudo, envolvendo as disciplinas da área de linguagens e suas tecnologias. O ensino por meio da problematização e da definição de temas-problemas, ao defender um trato mais transdisciplinar do saber escolar, possibilita que os alunos estabeleçam múltiplas relações sobre um determinado dado da realidade e desenvolvam um olhar mais amplo sobre sua constituição (HERNANDEZ, 1998).

O trabalho multidisciplinar será objeto de preocupação de nossa prática pedagógica. Pretendemos estabelecer parcerias com professores de outras disciplinas com vistas ao enriquecimento da discussão de temas como inclusão social e pessoas com deficiência, promoção da saúde, violência, padrões de beleza e estética corporal, racismo, homofobia, sexismo/misoginia, dentre outros temas presentes no cotidiano da vida dos estudantes jovens da “Escola de Baixo” que possam surgir no decorrer do trabalho pedagógico. Dessa maneira, a EF pode potencializar e ampliar a abordagem didático-pedagógica de seus conteúdos específicos, como refundar as relações de poder com as demais disciplinas escolares, historicamente marcada por situações de subalternização e instrumentalização ante as demandas de ensino-aprendizagem das áreas de conhecimento com maior prestígio na hierarquia dos saberes escolares.

3.4 Avaliação da aprendizagem em EF

A avaliação escolar é parte fundamental do ato de planejar e do processo de ensino. Apostamos em um modelo que valoriza a disposição para a acolhida. A disposição para acolher é,

pois, o ponto de partida para qualquer prática de avaliação. É um estado psicológico oposto ao estado de exclusão, que tem, na sua base, o julgamento prévio (LUCKESI, 2000).

Ao tomarmos essa concepção de avaliação como fundamento para a tomada de decisões sobre porque, o que, como, onde, quando e para que avaliar, indicamos alguns instrumentos de avaliação que serão utilizados no percurso de implementação do nosso planejamento de ensino. Para pensar a formulação dos instrumentos de avaliação, pareceu-nos importante levar em consideração a singularidade do objeto de ensino da EF.

Um dos aspectos a considerar na construção dos instrumentos de avaliação é a singularidade do objeto de conhecimento da EF. Isso porque parte importante do que se aprende em Educação Física se dá por meio das experiências de movimento corporal. Tais aprendizagens são diversas daquelas cujo objetivo de ensino é eminentemente teórico-conceitual. Trata-se de experiências difíceis de expressar em palavras, registros escritos ou por interpretações observacionais, pois envolvem sensações, percepções, sentidos, emoções, com forte teor subjetivo.

Entende-se que a Educação Física privilegia a relação com o saber de domínio que se materializa no ‘fazer com’ (SCHNEIDER; BUENO, 2005). E, a partir dele, estabelece diálogo com outras figuras do aprender como o saber-objeto e saber relacional. Assim, ao ‘fazer com’ no aprendizado das práticas corporais, as crianças encarnam o domínio das experiências vivenciadas nas aulas e produzem, na relação com o mundo, com o eu e com o outro, um diálogo com as demais figuras do aprender (SANTOS; MAXIMINIANO, 2013).

Dada a complexidade do processo de avaliação da aprendizagem em EF, indicamos alguns procedimentos avaliativos que podem favorecer o diagnóstico dos processos de ensino, ou seja, a expressão qualificada da situação, pessoa ou ação que estamos avaliando (LUCKESI, 2000). Esses instrumentos de avaliação foram pensados para a produção de diagnósticos dos processos de aprender o saber-objeto (saberes conceituais), a atividade (saberes corporais) e os dispositivos relacionais (saberes atitudinais).

3.4.1 Modalidades e instrumentos de avaliação

Os instrumentos de avaliação pensados para a realização de diagnósticos dos processos de aprender e ensinar tomaram como referência os pressupostos da avaliação formativa. Essa concepção de avaliação leva em consideração a fase evolutiva inicial do tipo diagnóstico-interpretativa, na qual se situam os subentendidos (o estado inicial) dos alunos perante o conteúdo, tema ou informação que se pretende abordar. A partir desse diagnóstico, a avaliação da aprendizagem adquire um valor de atividade formativa para o professor e para os estudantes, visto

que é possível introduzir novos problemas ou novas situações de aprendizagem. Com isso, o professor se propõe a dar respostas às conexões entre o sentido de aprendizagem dos alunos e as intenções e propostas de ensino apresentadas (HERNANDEZ, 1998).

3.4.2 Modalidades

Avaliação cooperativa: os trabalhos de avaliação serão desenvolvidos de forma coletiva pelos estudantes e, por vezes, pelo professor juntamente com os estudantes.

Avaliação individual: serão atividades realizadas por um único aluno, podendo ser prova ou qualquer outro tipo de trabalho previamente orientado ou mesmo debatido junto aos estudantes.

3.4.3 Instrumentos de avaliação

Autoavaliação: é a avaliação que o aluno faz de si mesmo, destacando seu desempenho em um dado período de estudos, sua participação nas aulas e atividades propostas pelo professor e/ou pelos estudantes.

Relatório: exposição escrita e/ou oral de experiências de aprendizagem ou de dados de uma determinada realidade.

Portfólio: reunião de material (textos, fotos, desenhos, poesias) produzido ao longo de um processo de trabalho.

Observação de atividades práticas: observação individual e/ou coletiva de atividades corporais realizadas por indivíduos e/ou grupo de alunos durante as aulas ou em eventos organizados pela EF.

Por fim, é importante dizer que, em todo tempo, situação e lugar, a avaliação se fará presente, no esforço constante de produção, formal e informal, de diagnósticos sobre os processos de ensino e aprendizagem.

3.5 Sobre as atividades extracurriculares

A organização das atividades extracurriculares será tomada como ação complementar, em sintonia pedagógica e programática com as atividades curriculares. Para isso, será proposta aos estudantes e à gestão da “escola de baixo” a realização de eventos esportivos dentro e fora da instituição. A concepção desses eventos abandonará a lógica excludente, classificatória e de avaliação de rendimento padronizado, própria dos modelos do esporte de alto rendimento. Ao contrário, pretende-se incorporar a perspectiva do encontro, da inclusão, da confraternização e da festa, priorizando o respeito e o reconhecimento da diversidade cultural dos estudantes e

estimulando a ampla e irrestrita participação de todos e de todas em todas as atividades a serem realizadas. Para que essas atividades sejam, elas próprias, uma experiência plena de cidadania, os estudantes serão incentivados a se envolver na concepção, organização, realização e avaliação de todos os eventos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÕES

Nestas considerações finais, tentaremos revisitar alguns pontos da trajetória reflexiva construída na dissertação, com objetivo de elaborar um compêndio sobre o impacto dessa experiência de pesquisa sobre a nossa formação profissional, o nosso fazer docente, as percepções que temos acerca dos sujeitos da minha intervenção (os jovens estudantes) e ainda, as possibilidades de diálogo com eles para fins de elaboração e realização da proposta curricular de Educação Física na “Escola de Baixo”.

No que trata das percepções e relações com os jovens estudantes da “Escola de Baixo”, esse estudo tornou possível uma compreensão mais profunda e ampla da realidade sociocultural à qual os jovens estão imersos. Esse exercício interpretativo sobre a condição juvenil possibilitou termos mais clareza sobre a superficialidade do conhecimento que tinha acerca das trajetórias de vida dos estudantes, deixou mais evidente a relação entre as dificuldades de sistematização de ensino e a condição juvenil e ainda, expôs a necessidade de serem estabelecidas conexões entre as trajetórias de vida dos discentes e a construção de um projeto de ensino da Educação Física. Reconhecemos que, amiúde, nossas decisões didático-pedagógicas foram mediadas por estereótipos que alimentávamos em relação à juventude (como hedonistas, violentos, desinteressados pelo conhecimento escolar). Tomamos esses sujeitos como meros estudantes, desvinculados de sua condição sociocultural, de seus projetos de vida legítimos, de suas ricas experiências de sociabilidade externas à escola e de trajetórias de vida marcadas, muitas vezes, pela experiência de interdição de direitos sociais, econômicos e culturais.

Esse diagnóstico sobre os estudantes jovens possibilitou também mapear o conjunto de seus interesses de aprendizagem em Educação Física, assim como conteúdos a serem trabalhados, formas de ensiná-los e espaços onde poderiam ser experimentados. Tal mapeamento foi precioso para a construção da proposta de planejamento, bem como para desmitificar a ideia pré-concebida que tínhamos de que os jovens não se interessavam por práticas corporais que transcendiam o universo esportivo.

A construção dessa dissertação possibilitou, também, refletir sobre o quanto era incipiente a forma como concebíamos nossa proposta de planejamento de ensino. Por vezes, confundíamos o ato

de planejar com uma mera indicação de ensino de conteúdos a serem abordados durante o ano letivo. As leituras sobre planejamento de ensino, currículo, ensino da Educação Física Escolar e avaliação da aprendizagem escolar ampliaram a nossa compreensão conceitual sobre esses temas, o que possibilitou não apenas a crítica ao que realizávamos, mas também, a construção de instrumentos práticos para produção de uma proposta de planejamento mais autoral, com referências de ação mais claras e com justificativas didático-pedagógicas ancoradas na materialidade do nosso contexto de intervenção. Além disso, a investigação possibilitou mobilizar e articular a discussão teórica sobre a juventude e o planejamento de ensino, o que favoreceu o envolvimento efetivo dos jovens na construção do planejamento das ações de ensino, já que pudemos, com eles, encontrar as estratégias metodológicas mais adequadas à construção de canais mais efetivos de diálogo. Como desdobramento, o exercício concreto do diálogo com os jovens instigou neles o desejo de serem, também, sujeitos da ação educativa e coautores do currículo em ação.

O estudo propiciou também uma leitura mais crítica e apurada sobre a juventude, em especial, a constatação de que os jovens são sujeitos de suas experiências e que as mesmas devem ser reconhecidas, problematizadas e ampliadas na relação com a escola e a Educação Física, em específico. A ampliação da leitura sobre esse ponto específico da realidade exigirá a continuidade das ações de diagnóstico da condição juvenil e do refinamento da nossa capacidade de interpretação da circulação de sentidos e significados que transitam nas aulas da EF, na “Escola de Baixo”.

Por fim, esta investigação possibilitou a produção de dados mais objetivos sobre o nosso contexto de ensino. Com isso, tivemos melhores condições para a elaboração de uma proposta de planejamento de ensino com intenções educativas, indicação de organização dos conteúdos no fluxo escolar, a confecção de procedimentos metodológicos e instrumentos de avaliação, ancorados na realidade escolar onde atuamos e em sintonia com as demandas e necessidade educativas dos estudantes jovens. Como decorrência, despertou em nós o desejo de continuarmos sendo autores do nosso fazer pedagógico, estabelecendo com diretrizes curriculares em Educação Física existentes (PCNs, CBC-MG, BNCC) uma relação de maior distanciamento crítico, sobretudo, frente a imposição e as artificialidades das prescrições didáticas e curriculares contidas em documentos desse gênero.

Finalizamos, reafirmando que a proposta de planejamento descrita neste artigo será tomada como um projeto em construção contínua e aberta a revisões e atualizações. Todavia, entendemos que o registro textual deste plano de ação constitui parte fundamental do que havíamos chamado de “inédito viável”. A escrita deste plano de ação reforçou a nossa posicionalidade docente (NÓVOA, 2017), ou seja, a nossa capacidade de intervir, de sermos professores no seio da profissão docente e

de tomarmos posição, pública, sobre os grandes temas educativos, em especial, aqueles que dizem respeito aos processos de construção de políticas curriculares.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRACHT, Valter *et al.* **Itinerários da educação física na escola: o caso do Colégio estadual do Espírito santo**. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 9-21, 2005. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2859>
- BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARROZ, F. E. (Org). **Educação Física Escolar: Política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001, p. 67-80.
- BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- CASTELLANI, Lino *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- CHARLOT, Bernard. A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares. In: J. C. de Azevedo, José Carlos *et al.* (Org.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, p. 169-177, 2000.
- CORTI, Ana Paula.; FREITAS, Maria Virgínia de. Culturas Juvenis, Educadores e Escola: avanços e impasses na construção do diálogo. In: **A escola e o mundo juvenil: experiências e reflexões / Ação Educativa**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. p. 38 – 53.
- DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1105-1128, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?lang=PT>
- DAYRELL, Juarez. **Protagonismo Juvenil**. In: 2o Encontro Nacional de Universidades, 2004, PUC-MG. Anais. Belo Horizonte: PUC-MG, 2003. p. 54-57.
- FARIA, Bruno de Almeida *et al.* Inovação Pedagógica na Educação Física. O que aprender com práticas bem-sucedidas? **Ágora Para la EF y El Deporte**, n. 12, v. 1, p. 11-28, 2010. Disponível em <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/23696>
- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André da. Ensaando o novo na educação física escolar: a perspectiva de seus autores. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan-mar. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbce/a/wFBmNBzZMv5KsfdVQzDzJbb/?lang=pt>
- FERREIRA, Marcos Santos. Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 2, p.41-54, jan. 2001. Disponível em <http://cbce.tempsite.ws/revista/index.php/RBCE/article/view/411>
- FRAGO, Antonio Vrao; ESCOLANO, Austín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Professor sim, tia não: Cartas a quem me usar**. São Paulo: Olhos d’água, 1997.
- FORQUIN, Jean Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992. Disponível em file:///C:/Users/Editora/Downloads/idoc.pub_forquin-jean-claude-saberes-escolares-imperativos-didaticos-e-dinamicas-sociais.pdf
- GARIGLIO, José Ângelo. **Fazeres e Saberes de professores de Educação Física**. Unijuí: Editora Unijuí, 2013.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: Congresso de Educación Física: Repensando la Educación Física, 2006, Córdoba. **Actas del Congreso de Educación Física**, p. 738-746, 2006.

- GONZÁLEZ, Fernando Jaime.; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. . Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, p. 9-24, 2009. Disponível em <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929>
- GOMES, Marcus Vinícius. Para além do mudo da escola: a relação cidade educação em debate. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 67-80, jul./dez. 2014. Disponível em <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/59>
- HIRAI; Rodrigo Tetsuo; CARDOSO, Carlos Luiz. CARDOSO, C. L. Para a compreensão da concepção de “aulas abertas” na Educação Física Escolar: orientada no aluno, no processo, na problematização, na comunicação. **Motrivivência**, ano 18, n. 27, p. 119-136, dez. 2006. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2267>
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- KUNZ, Elenor. A relação teoria/prática no ensino/pesquisa da educação física. **Revista Motrivivência**, São Cristovão, v.6, n.8, p.46-54, 1995. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22596>
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**, v. 12, p. 6-11, 2000. Disponível em <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>
- MACHADO, Thiago da Silva et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, abr.-jun. 2010. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/10495>
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 11 ed. Campinas: Papirus, 2004.
- MEZZAROBBA, Cristiano. Ampliando o olhar sobre saúde na educação física escolar: críticas e possibilidades no diálogo com o tema do meio-ambiente a partir da Saúde Coletiva. **Motrivivência**, ano 24, n. 38, p. 231-246, jun. 2012. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2012v24n38p231>
- MINAS GERAIS. **Proposta curricular - Conteúdo Básico Comum - Educação Física: Ensino Fundamental e Médio**, 2005.
- MOLINA, Mônica Castagna.; MONTENEGRO, João Lopes.; OLIVEIRA, Liliane Lúcia. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. **Raízes**, Campina Grande, v. 28, ns. 1 e 2, jan.-dez. 2009; v. 29, n. 1, p. 174-190, jan.-jun. 2010. Disponível em <http://raizes.revistas.ufcg.edu.br/index.php/raizes/article/view/311>
- MOREIRA, Marco Antônio. **Pesquisa em Ensino: aspectos metodológicos**. Tese. 2003. (Doctorado en Enseñanza de las Ciencias) - Instituto de Física Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, Programa Internacional de Universidad de Burgos, Departamento de Didácticas Específicas Burgos, España, 2003.
- NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, 1106-1133, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt>
- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo, sonho, imagem e representação** (3rd ed.). Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- RAYS, Oswaldo Alonso. **Organização do Ensino**. 1. ed. Porto Alegre: Sagra, 1989
- SACRISTÁN, José Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, Jose Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, André Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. São Paulo: Artmed, 2007.
- SANTINI, Juarez; MOLINA NETO, Vicente. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira De Educação Física E Esporte**, v.19, n. 3, 209-222, 2005. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16596>

SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine de Lima. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbce/a/jxf3jJ64xbmMwtgQcKZqFn/?lang=PT>

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHNEIDER, Omar.; BUENO, José Geraldo. A relação dos alunos com o saber compartilhado nas aulas de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 23-46, jan./abr. 2005. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2860>

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001, p. 81-92.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

THIOLLENT, Michel. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. Natal/RN: **Cronos**, v. 3, n. 2, Julho/Dezembro, 2002. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/15654>

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27989>

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, Catholic University of Nijmegen, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. Disponível em <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>

NOTAS DO AUTOR

AGRADECIMENTOS – não se aplica

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA – não se aplica

FINANCIAMENTO - Bolsa de Mestrado da CAPES

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM – não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Teve aprovação do comitê de ética da UFMG. Número de processo: 34589920.4.0000.5149
Data: 23/10/2020.

CONFLITO DE INTERESSES - Não há nenhum conflito de interesse

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência** - ISSN 2175-8042 os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

EDITOR DE SEÇÃO

Silvan Menezes dos Santos

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

Juliana Rosario e Maria Vitória Duarte

HISTÓRICO

Recebido em: 27 de abril de 2022

Aprovado em: 20 de setembro de 2022