

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciência e Tecnologia
Campus de Presidente Prudente – SP

LEONARDO LIZIERO

METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO
COM O ARCO DE MAGUIERZ NA
EDUCAÇÃO FÍSICA: aplicação em séries iniciais
do Ensino Fundamental

PRESIDENTE PRUDENTE – SP
2024

LEONARDO LIZIERO

METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ NA EDUCAÇÃO FÍSICA: aplicação em séries iniciais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional da Instituto/Faculdade da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Rogério Romero

PRESIDENTE PRUDENTE/SP
2024



L789m	Liziero, Leonardo Metodologia da Problemática com o arco de Maguerez na Educação Física : aplicação em séries iniciais do Ensino Fundamental / Leonardo Liziero. -- Presidente Prudente, 2024 173 p. : il., tabs. + objeto educacional Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientador: Luiz Rogério Romero 1. Metodologia de ensino. 2. Educação Física escolar. 3. Prática pedagógica. 4. Estratégias didáticas. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUERZ NA EDUCAÇÃO FÍSICA: Aplicação em séries iniciais do Ensino Fundamental**

AUTOR: LEONARDO LIZIERO

ORIENTADOR: LUIZ ROGERIO ROMERO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação Física, área: Educação Física Escolar pela Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
LUIZ ROGERIO ROMERO
Data: 18/12/2024 12:12:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. LUIZ ROGERIO ROMERO (Participação Virtual)
Educação Física / Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Faculdade de Ciências e Tecnologia

Documento assinado digitalmente
SILVAN MENEZES DOS SANTOS
Data: 19/12/2024 09:17:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. SILVAN MENEZES DOS SANTOS (Participação Virtual)
Universidade Federal de Alagoas

Documento assinado digitalmente
LUIZA LANA GONÇALVES
Data: 20/12/2024 13:19:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Dra. LUIZA LANA GONÇALVES (Participação Virtual)
Federation University Australia

Presidente Prudente, 18 de dezembro de 2024

*À minha família pelo amor e apoio incondicional:
Francielly, Lívia, Bernardo e Henrique
Aos meus pais: Dimar e Maria Helena (in memoriam)
Deus, Cristo e Caridade!*

AGRADECIMENTOS

À Deus, Jesus e Doutrina Espírita por todo suporte e sustentação.

Aos meus pais (*in memorian*) pelo amor e apoio incondicional aos meus projetos.

À minha esposa Francielly, por caminhar junto comigo nessa jornada, pelo amor e companheirismo. Obrigado por sermos mais que dois. Te amo ao infinito e além!

Aos meus filhos Lívia (Lilica), Bernardo (Guli-guli) e Henrique (Lingo-lingo) que enchem meus dias de amor, alegria e energia. Obrigado por compreender as viagens e momentos de estudo e pesquisa. Que eu possa cumprir com os meus compromissos com vocês! Amo vocês infinitamente!

Aos familiares e amigos que apoiaram e incentivaram, especialmente nos momentos mais difíceis.

Aos amigos e companheiros de jornada espírita, em especial do Centro Espírita Anália Franco e da Mocidade Espírita Francisco de Assis que colaboraram com apoio e preces.

Aos amigos de jornada profissional, especialmente à Meire e Roger que romperam a fronteira do trabalho e tornaram-se amigos queridos! Amo e torço por vocês. Obrigado por serem presentes dessa vida e por todo apoio e torcida.

A todos os amigos de jornada acadêmica, desde o PET Educação Física até os dias atuais que sempre me apoiaram e incentivaram ao mestrado.

Aos colegas da turma 4 do PROEF da FCT-Unesp pelas atividades virtuais, encontros presenciais, trocas de experiências e bate-papos animados na praça de alimentação do Shopping ao final dos encontros.

À Escola Municipal em Tempo Integral Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista e aos alunos que possibilitaram o meu desenvolvimento profissional.

Ao meu orientador Prof. Dr. Luiz Rogério Romero e aos professores que participaram das bancas de qualificação e defesa: Prof^a. Dr^o. Luiza Lana Gonçalves, Prof. Dr. Silvan Menezes dos Santos e Prof. Dr. Evando Carlos Moreira.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

"Honorarias externas servem por marcos ao respeito humano e títulos convencionais exprimem valiosas oportunidades de trabalho, mas terminam nas roupas que os transportam ou nas mãos que os empunham, se não foram mobilizados com humildade no cultivo do bem."
Anália Franco

LIZIERO, Leonardo. **Metodologia da problematização com o arco de Maguerez na Educação Física**: aplicação em séries iniciais do Ensino Fundamental. Orientador: Prof. Dr. Luiz Rogério Romero. 2024. 173 p. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente/SP, 2024.

RESUMO

A Educação Física escolar historicamente sempre apresentou ênfase no saber fazer em detrimento do saber sobre esse fazer. A partir da década de 1980 buscou-se novos caminhos metodológicos visando contemplar outras dimensões do conhecimento. Nesse sentido, propostas metodológicas vêm sendo desenvolvidas e aprimoradas visando proporcionar uma educação física escolar que oportunize a aprendizagem de diferentes dimensões do conhecimento. A Metodologia da Problematização com arco de Maguerez (MPAM) é uma possibilidade de metodologia ativa, que enfatiza o protagonismo do aluno, tendo como ponto de partida e de aplicação a realidade social do educando. Esta metodologia é utilizada em diferentes etapas de ensino e componentes curriculares, porém com poucos estudos específicos na educação física. Assim, o objetivo deste estudo foi analisar a aplicabilidade da metodologia da problematização com o arco de Maguerez (MPAM) no desenvolvimento de unidades didáticas do componente curricular Educação Física em turmas do 5º ano do ensino fundamental. Para tal, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, do tipo participante, na modalidade participação observante, na qual o pesquisador faz parte do grupo investigado ao mesmo tempo em que o observa, visando a promoção, transformação e aprimoramento das estratégias de ensino. Foi realizada uma intervenção pedagógica de 13 aulas da unidade didática: Atividades Circenses com turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, seguindo as etapas da MPAM. Os dados foram coletados por meio de um diário de campo semiestruturado. Para análise dos dados foi realizada análise temática com abordagem teórico-dedutiva. Os resultados da análise temática apontaram para quatro temas centrais: estratégias de planejamento, atitudes docentes, envolvimento dos alunos e desafios, adequações e reflexões sobre as etapas. Esses temas possibilitam identificar os benefícios e barreiras na aplicação da metodologia nessa etapa educacional, de forma a contribuir para a análise das adaptações necessárias da MPAM à educação física escolar, bem como descrever propostas de estratégias didáticas para utilização dessa metodologia na educação física escolar em turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental. Identificou-se o potencial da MPAM em possibilitar um trabalho didático que contemple diferentes dimensões do conteúdo nas aulas de educação física escolar, permitindo aos alunos o desenvolvimento de uma leitura/compreensão alargada da realidade social.

Palavras-chave: Metodologia de ensino. Educação Física escolar. Prática Pedagógica. Estratégias didáticas.

LIZIERO, Leonardo. **Metodologia da problematização com o arco de Maguerez na Educação Física**: aplicação em séries iniciais do Ensino Fundamental. Orientador: Prof. Dr. Luiz Rogério Romero. 2024. 173 p. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente/SP, 2024.

ABSTRACT

Historically, Physical Education in schools has always emphasized knowing how to do things rather than knowing about doing them. Since the 1980s, new methodological approaches have been sought to encompass other dimensions of knowledge. In this sense, methodological proposals have been developed and improved to provide a physical education in schools that provides opportunities for learning different dimensions of knowledge. The Maguerez Arc Problematization Methodology (MPAM) is a possibility of active methodology that emphasizes the student's leading role, having as a starting point and application the social reality of the student. This methodology is used in different stages of teaching and curricular components, but with few specific studies in physical education. Thus, the objective of this study was to analyze the applicability of the Maguerez Arc Problematization Methodology (MPAM) in the development of teaching units of the Physical Education curricular component in 5th grade elementary school classes. To this end, a qualitative research study was developed, of the participant type, in the observant participation modality, in which the researcher is part of the investigated group while observing it, aiming at the promotion, transformation and improvement of the teaching strategies. A pedagogical intervention of 13 classes of the didactic unit: Circus Activities was carried out with 5th grade classes of Elementary School, following the stages of the MPAM. The data were collected through a semi-structured field diary. For the analysis of the data, thematic analysis was carried out with a theoretical-deductive approach. The results of the thematic analysis pointed to four central themes: planning strategies, teaching attitudes, student involvement and challenges, adaptations and reflections on the stages. These themes make it possible to identify the benefits and barriers in the application of the methodology in this educational stage, in order to contribute to the analysis of the necessary adaptations of the MPAM to school physical education, as well as to describe proposals of didactic strategies for the use of this methodology in school physical education in classes of initial grades of Elementary School. The potential of MPAM was identified in enabling didactic work that contemplates different dimensions of the content in school physical education classes, allowing students to develop a broader reading/understanding of social reality.

Keywords: Teaching methodology. School physical education. Pedagogical practice. Didactic strategies.

LIZIERO, Leonardo. **Metodologia da problematização com o arco de Maguerez na Educação Física**: aplicação em séries iniciais do Ensino Fundamental. Orientador: Prof. Dr. Luiz Rogério Romero. 2024. 173 p. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente/SP, 2024.

RESUMEN

La Educación Física Escolar históricamente siempre ha enfatizado el saber hacer en detrimento del saber hacerlo. A partir de la década de 1980 se buscaron nuevos caminos metodológicos para abordar otras dimensiones del conocimiento. En este sentido, se han desarrollado y mejorado propuestas metodológicas con el objetivo de brindar una educación física escolar que brinde oportunidades para el aprendizaje de diferentes dimensiones del conocimiento. La Metodología de Problematización Arco Maguerez (MPAM) es una posibilidad de una metodología activa, que enfatiza el protagonismo del estudiante, tomando como punto de partida y aplicación la realidad social del estudiante. Esta metodología se utiliza en diferentes etapas docentes y componentes curriculares, pero con pocos estudios específicos en educación física. Así, el objetivo de este estudio fue analizar la aplicabilidad de la metodología de problematización con el arco de Maguerez (MPAM) en el desarrollo de unidades didácticas del componente curricular de Educación Física en clases de 5to año de educación básica. Para ello se desarrolló una investigación cualitativa, del tipo participante, en la modalidad de participación observacional, en la que el investigador forma parte del grupo investigado al mismo tiempo que lo observa, visando la promoción, transformación y mejora de las estrategias de enseñanza. Se realizó una intervención pedagógica de 13 clases de la unidad didáctica: Actividades Circenses con clases de 5to año de educación básica, siguiendo las etapas MPAM. Los datos fueron recolectados a través de un diario de campo semiestructurado. Para analizar los datos se realizó un análisis temático con un enfoque teórico-deductivo. Los resultados del análisis temático apuntaron a cuatro temas centrales: estrategias de planificación, actitudes docentes, involucramiento y desafíos de los estudiantes, adecuaciones y reflexiones sobre las etapas. Estos temas permiten identificar los beneficios y barreras en la aplicación de la metodología en esta etapa educativa, con el fin de contribuir al análisis de las necesarias adaptaciones del MPAM a la educación física escolar, así como describir propuestas de estrategias didácticas para el uso de esta metodología en educación física escolar en las clases de los grados iniciales de la Escuela Primaria. Se identificó el potencial del MPAM para permitir un trabajo didáctico que abarque diferentes dimensiones de contenido en las clases de educación física escolar, permitiendo a los estudiantes desarrollar una lectura/compreensión amplia de la realidad social.

Palabras-clave: Metodología de la enseñanza. Educación física escolar. Práctica Pedagógica. Estrategias didácticas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Arco de Maguerez na metodologia da problematização	38
Figura 2: Mapa temático referente às etapas Observação da Realidade e Levantamento dos Pontos-chave.....	75
Figura 3: Mapa temático referente à etapa Teorização	84
Figura 4: Mapa temático referente à etapa Hipóteses para solução	94
Figura 5: Mapa temático referente à etapa Aplicação à realidade	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Total de artigos sobre o uso Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez na educação básica conforme a etapa de ensino.	46
Tabela 2: Número de artigos publicados sobre o uso Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez na educação básica conforme o componente curricular.....	47
Tabela 3: Matrículas em escolas em turno integral no ano de 2023 no município de Campo Grande/MS por etapa da educação básica.....	54
Tabela 4: Número de alunos matriculados nas turmas e total de alunos participantes divididos por anos escolares, sexo e percentual.	67
Tabela 5: Número de diários correspondente a cada conjunto de dados analisados.	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorização dos artigos publicados sobre o uso Metodologia da Problemática com o arco de Maguerez conforme a etapa da educação básica e componente curricular no qual foi aplicado.	48
Quadro 2: Sequência didática sobre Atividades Circenses desenvolvida por meio da Metodologia da Problemática com arco de Maguerez com turmas de 5º ano do ensino fundamental.	68
Quadro 3: Ações para elaboração da problematização	114
Quadro 4: Estratégias didáticas para a Aula Mobilizadora (Observação da realidade e levantamento dos pontos-chave)	118
Quadro 5: Estratégias didáticas para a etapa Teorização.....	121
Quadro 6: Estratégias didáticas para Hipóteses de solução	123
Quadro 7: Estratégias didáticas para a Aplicação à realidade	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAI	Ambiente de Aprendizagem Integrador
ACC	Atividade Curricular Complementar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
MPAM	Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez
PET	Programa de Educação Tutorial
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

1.	MEMORIAL ACADÊMICO.....	18
2.	INTRODUÇÃO	22
3.	MARCO TEÓRICO.....	27
3.1.	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A BUSCA POR PRÁTICAS INOVADORAS	27
3.1.1.	Os desafios políticos, curriculares e didáticos dos professores de educação física escolar	28
3.1.1.1.	Desafios políticos	29
3.1.1.2.	Desafios curriculares	31
3.1.1.3.	Desafios didáticos	33
3.2.	A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS.....	36
3.2.1.	Aspectos didáticos da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueretz.....	39
3.2.1.1.	Elaboração do problema e Observação da realidade.....	41
3.2.1.2.	Levantamento dos pontos-chave.....	42
3.2.1.3.	Teorização.....	43
3.2.1.4.	Hipóteses para solução	44
3.2.1.5.	Aplicação à realidade	44
3.2.2.	O uso da metodologia da problematização com arco de Magueretz na educação básica	45
3.2.2.1.	Etapas da Educação Básica e Componentes Curriculares	46
3.2.2.2.	Possibilidades e desafios do uso da MPAM na Educação Básica	49
3.2.3.	Apontamentos iniciais sobre a MPAM na educação física escolar.....	50
3.2.4.	As escolas municipais em tempo integral em Campo Grande/MS e o uso da MPAM.....	52
3.3.	ATIVIDADES CIRCENSES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	57
3.3.1.	Atividades circenses na escola: aproximações e distanciamentos	57
3.3.2.	Experiências pedagógicas com atividades circenses na escola	61
3.3.3.	Organização e estratégias didáticas para as atividades circenses na educação física escolar.....	63
4.	METODOLOGIA.....	66
4.1.	UNIVERSO DA PESQUISA	66
4.1.1.	Participantes.....	67
4.2.	MATERIAIS E MÉTODOS.....	67
4.2.1.	Método de pesquisa	67
4.2.2.	Intervenção.....	68
4.2.3.	Procedimento para coleta de dados	69
4.2.4.	Metodologia de análise dos dados	70

5.	RESULTADOS	72
5.1.	OBSERVAÇÃO DA REALIDADE E LEVANTAMENTO DOS PONTOS-CHAVE	72
5.1.1.	Aulas da etapa de observação da realidade e levantamento dos pontos-chave	72
5.1.2.	Mapa temático da etapa observação da realidade e levantamento dos pontos-chave	73
5.1.2.1.	Estratégias de planejamento	75
5.1.2.2.	Atitudes docentes	77
5.1.2.3.	Envolvimento dos alunos	79
5.1.2.4.	Desafios, adequações e reflexões sobre a etapa	81
5.2.	TEORIZAÇÃO	82
5.2.1.	Aulas da etapa de teorização	83
5.2.2.	Mapa temático da etapa teorização	83
5.2.2.1.	Estratégias de planejamento	84
5.2.2.2.	Atitudes docentes	86
5.2.2.3.	Envolvimento dos alunos	86
5.2.2.4.	Desafios, adequações e reflexões sobre a etapa	88
5.3.	HIPÓTESES PARA SOLUÇÃO	89
5.3.1.	Aulas da etapa hipóteses para solução	89
5.3.2.	Mapa temático da etapa hipóteses para solução	93
5.3.2.1.	Estratégias de planejamento	94
5.3.2.2.	Atitudes docentes	97
5.3.2.3.	Envolvimento dos alunos	97
5.3.2.4.	Desafios, adequações e reflexões sobre a etapa	100
5.4.	APLICAÇÃO À REALIDADE	101
5.4.1.	Aulas da etapa aplicação à realidade	101
5.4.2.	Mapa temático da etapa aplicação à realidade	102
5.4.2.1.	Estratégias de planejamento	103
5.4.2.2.	Atitudes docentes	105
5.4.2.3.	Envolvimentos dos alunos	105
5.4.2.4.	Desafios, adequações e reflexões sobre a etapa	106
6.	DISCUSSÃO	109
6.1.	ORGANIZAÇÕES INICIAIS: PLANEJAMENTO DA PROBLEMATIZAÇÃO	111
6.2.	OBSERVAÇÃO DA REALIDADE E LEVANTAMENTO DOS PONTOS-CHAVE	116
6.2.1.	Estratégias didáticas para observação da realidade e levantamento dos pontos-chave (Aula Mobilizadora)	118
6.3.	TEORIZAÇÃO	119
6.3.1.	Estratégias didáticas para a Teorização	121
6.4.	HIPÓTESES PARA SOLUÇÃO	122

6.4.1. Estratégias didáticas para as Hipóteses para solução	123
6.5. APLICAÇÃO À REALIDADE	124
6.5.1. Estratégias didáticas para a Aplicação à realidade	125
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICE 01: Diário de bordo	141
APÊNDICE 02: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	143
APÊNDICE 03: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	145
ANEXO 01: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	148
RECURSO EDUCACIONAL	153

1. MEMORIAL ACADÊMICO

Minha trajetória profissional tem início com a escolha pelo curso em 2005, motivada em especial por afinidade com esportes. Cursei Educação Física na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande/MS. Minha formação ainda era licenciatura/bacharelado de forma concomitante e as experiências em sala de aula durante a graduação possibilitaram a certeza de ter na escola o meu campo de atuação. No segundo ano do curso tive a oportunidade de ingressar na primeira turma do Programa de Educação Tutorial (PET) no qual participei de uma série de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nele desenvolvi projetos, aprofundei estudos, participei de congressos e eventos que alimentaram o interesse em realizar o mestrado em algum momento. Em especial tive a oportunidade de conviver com uma pessoa ímpar, referência em organização, estudo e excelência, uma amizade que carrego e valorizo sempre: Prof^a. Dr^a. Claudia Aparecida Stefane.

Conclui a graduação em 2008 com a iniciativa de buscar um diferencial profissional, mas não vi nos esportes esse diferencial. Ao buscar em portais científicos me deparei com um artigo que descrevia uma sequência pedagógica para desenvolver o rolo americano (rola-rola), uma espécie de prancha de equilíbrio sobre um cilindro. Não tinha experiência, nem vivência de atividades circenses, não sabia nem jogar malabares, porém me encantei com as possibilidades motoras e expressivas. Assim, busquei na produção científica as possibilidades de me desenvolver como um professor de educação física com atuação em atividades circenses. Pratiquei muita coisa e me aprofundei nos estudos, em especial do grupo *Circus* da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Fiz amizades importantes como do Prof. Dr. Rogério Zaim de Melo do *campus* Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e do Professor Diego Ayala, ambos foram importantes conselheiros no início das experimentações pedagógicas com o Circo.

Em 2010 ingressei no curso de especialização em Aprendizagem Motora pela Universidade de São Paulo, no qual pude aprofundar os estudos nesse campo do conhecimento e tive a possibilidade de desenvolver, no trabalho de conclusão do

curso, uma intervenção com os alunos da escola em que atuava, na qual foi analisada se o uso de tule (um pano leve e cheio de furos) auxiliava na aprendizagem do malabarismo cascata com 3 bolas.

Desde o início da carreira docente atuo com séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. E em 2011 tive a oportunidade de ingressar em uma escola em tempo integral, na qual atuo até o presente momento. Não posso falar dessa escola, sem citar a parceria incrível com minha coordenadora, amiga e madrinha Prof^ª. Rosimeire da Conceição Pereira França. Essa escola me proporcionou conhecer essa professora incrível! Uma relação que carrego no peito com muito carinho. Essa escola foi construída para ser referência, com uma proposta metodológica diferenciada e, à época, com alto investimento do poder público. A atuação profissional nela se dá em dois momentos distintos: o Ambiente de Aprendizagem Integrador (AAI) – correspondente ao componente curricular obrigatório presente em todas as escolas; e as Atividades Curriculares Complementares (ACC) – uma espécie de projeto no qual os alunos optam por uma prática corporal e desenvolvem-na durante todo o ano letivo. Na ACC consegui realizar um sonho profissional de desenvolver as Atividades Circenses de forma metódica durante todo o ano escolar, com excelentes resultados, incluindo um festival anual temático no qual os alunos apresentam as vivências realizadas nas modalidades circenses por meio de coreografias. É um evento noturno com grande adesão da comunidade escolar, em especial das famílias dos alunos. Dentro do AAI (educação física curricular), o projeto político-pedagógico da escola orienta que o trabalho docente de todos os professores seja desenvolvido por meio da metodologia da problematização, proposta pela Professora Neusi Berbel, visando o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem. Nos 13 anos de atuação na escola busquei construir planejamentos que dialogassem com essa metodologia. A ausência de produção científica específica dessa metodologia com a educação física na educação básica era algo que chamava a atenção. Apenas recentemente tive contato com uma dissertação do ProEF que buscou estudar essa metodologia na educação física, mas

com algumas diferenças metodológicas em sua aplicação e em faixa etária diferente da qual atuo.

Após alguns anos focado em outros projetos pessoais, em 2020 atuei como supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) pela UFMS, a convite da amiga Prof^a. Dr^a. Luiza Lana Gonçalves. O que era apenas uma possibilidade de receber uma bolsa tornou-se uma incrível experiência de comunidade de prática durante o período de pandemia. Essa experiência, após um período de negativa, renovou o interesse em ingressar no mestrado.

Assim, o ProEF entrou em minha jornada por ser um programa específico da área, que não temos no estado do MS, e ser direcionado a professores que buscam o aprimoramento de sua prática profissional, aliado à valorização de carreira. As reflexões e possibilidades que o ProEF oportunizou foram muitas: um olhar crítico e reflexivo sobre a própria prática; um olhar acolhedor para a incompletude enquanto profissional em constante aprimoramento; a oportunidade de retomar estudos sistematizados com objetividade no chão da quadra; a troca de experiências com outros colegas de diferentes redes de ensino; os desafios de ser professor; a apropriação, análise e crítica aos (não tão) novos documentos oficiais; a possibilidade de leitura da produção científica internacional; vislumbrar outros caminhos profissionais. Tudo o que um mestrado tem direito, mas com o grande diferencial de dialogar diretamente com o professor atuante na educação básica. E nessa etapa também tive a oportunidade de ter sido orientado pelo Prof. Dr. Luiz Rogério Romero. Um professor ímpar, que agrega qualidades, com muito conhecimento específico, com um grande poder de síntese e clareza, trazendo tranquilidade em momentos de incertezas, um companheiro. Ainda, no percurso do ProEF novas oportunidades têm sido descortinadas na progressão da carreira. Houveram convites, que ainda não puderam ser concretizados, de trabalho dentro da Secretaria Municipal de Educação e o ingresso em Grupo de Pesquisa e preparação com o objetivo de ingressar no Doutorado em Educação.

Que esse memorial possa impactar minimamente a vida de quem lê assim como fui impactado por esses professores amigos(as) nessa jornada acadêmica. Que

o ProEF possa possibilitar essa formação diferenciada a cada vez mais professores de educação física. Que ele possa tornar-se realidade no Estado de Mato Grosso do Sul, brevemente.

Com a certeza de que não consegui externar todo o meu sentimento de gratidão, não consegui nominar todas as pessoas que gostaria de nominar e com uma grande pitada de digressão, finalizo esse memorial.

2. INTRODUÇÃO

O trabalho docente do professor de educação física está em constante tensão. Por um lado, temos um olhar de senso comum que grita aos quatro cantos: “aula de educação física, qualquer um dá!”; “Devia ter escolhido educação física, é tudo muito mais fácil!”; por outro, temos a realidade profissional de organizar um trabalho pedagógico que seja capaz de tematizar diferentes práticas corporais em diferentes dimensões do conteúdo (Rezer; Fensterseifer, 2008). Esses rótulos que permeiam a educação física são consequência de um desinvestimento pedagógico inerente às tensões geradas pelos processos de transformação que o componente curricular passou, em especial após o movimento renovador, no qual entramos em um *looping* entre o *não mais* e o *ainda não* (González; Fensterseifer, 2009, 2010). Esse *looping* nos situa em uma condição na qual há um claro posicionamento daquilo que não se almeja na educação física escolar, porém sem diretrizes claras do que fazer em termos de procedimentos metodológicos.

Historicamente, a Educação Física escolar predominantemente apresentou ênfase no “saber fazer das práticas corporais e não o saber sobre essas práticas” (Darido, 2020, p. 30). A autora prossegue destacando que discussões da relação entre teoria e prática na educação física escolar são recentes. Subsidiar-se com elementos teóricos que proporcionem saberes curriculares, metodológicos e didáticos tem sido o desafio posto aos professores na construção do fazer docente com a finalidade de romper com o abandono docente ou desinvestimento pedagógico. Essa é uma tarefa de múltiplas mãos, que não é escopo desse projeto aprofundar-se nas discussões, mas merece a menção da qual apenas um projeto coletivo será capaz de torná-lo efetivo.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) colaborou na organização e afirmação do componente curricular, embora com críticas pertinentes ao processo de construção e estruturação do documento, é importante instrumento de legitimação e garantia de conteúdos mínimos aos estudantes (Impolcetto; Moreira, 2023; Holanda, Lasch e Dias, 2021), evitando preferências e/ou falta de direção do

trabalho docente que ocasionava em um “espontaneísmo pedagógico que só prejudica a legitimação da área no campo educativo” (Holanda, Lasch e Dias, 2021, p. 11). Com sua promulgação, temos um currículo mínimo a ser desenvolvido, com objetos de conhecimentos e habilidades, divididas em ciclos escolares. Nas competências específicas a serem desenvolvidas pelos alunos no percurso do Ensino Fundamental neste componente curricular identifica-se a importância dada aos saberes inerentes às práticas corporais além do saber fazer, manifestada por oito dimensões do conhecimento: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário (Brasil, 2018).

Quanto aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), González e Schwengber (2012) organizam os conhecimentos da educação física escolar em: possibilidades do se-movimentar, práticas corporais sistematizadas e representações sociais sobre a cultura corporal de movimento. Propõem também os saberes em: corporais e conceituais (técnicos e críticos). Segundo os autores:

Os anos iniciais do ensino fundamental são palco de uma mudança nas dimensões do campo de conhecimento com as quais a Educação Física se ocupa. De um espaço/tempo dedicado quase que exclusivamente ao conhecimento das possibilidades do se-movimentar (1º ano do ensino fundamental), a Educação Física se converte em uma disciplina quase integralmente dedicada ao conhecimento das práticas corporais sistematizadas (5º ano do ensino fundamental) e, em menor medida, à problematização das representações sociais que constituem a cultura corporal de movimento (González; Schwengber, 2012, p. 27).

Os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental encontram-se na segunda infância (6 a 11 anos), sendo o movimento corporal inerente a sua forma de interação/comunicação com o mundo. Para J. Freire (2009, p. 72):

Nessa fase, ação física e ação mental estão de tal forma associadas que examinar um desses aspectos isoladamente causaria graves prejuízos, não só para a aprendizagem escolar, mas para todo o desenvolvimento da criança.

Dessa forma, estabelecer um diálogo entre teoria e prática na educação física escolar, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, significa referir-se

ao mundo vivido, partir das experiências concretas da criança (Freire, J., 2009), tematizando “*a partir do*” e “*sobre o*” movimento humano. Nesse contexto, tematizar o saber fazer e o saber sobre o fazer (Darido, 2020) representa problematizar o movimento, partir da realidade dos estudantes, de suas realidades sociais e culturais para apropriar-se desse movimento enquanto um saber sistematizado, superando o conhecimento empírico, sendo possível agir e transformar em sua realidade a partir de uma compreensão fundamentada sobre ela (Bagnara; Fensterseifer, 2019).

Dentro de um contexto por prática pedagógicas inovadoras, as escolas em tempo integral do município de Campo Grande/MS, por meio da proposta pedagógica (Campo Grande, 2011), orientam o corpo docente a utilizar a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez – MPAM (Berbel, 1999). Essa metodologia faz parte do rol de metodologias ativas, que têm por princípios: o aluno como centro da aprendizagem, autonomia, reflexão, problematização da realidade, trabalho em equipe, inovação e o professor como mediador/facilitador/ativador (Diesel, Baldez e Martins, 2017). Ela vem de encontro com as expectativas de formação de um cidadão crítico, autor de seu conhecimento e com capacidade de compreensão/transformação de sua realidade. Na MPAM os alunos realizam um percurso metodológico no qual são desenvolvidas cinco etapas. Ela tem como ponto de partida a observação da realidade para identificação de um problema e ponto de chegada essa mesma realidade com a ação de aplicação, visando a transformação dessa realidade. Visa o protagonismo do estudante no planejamento e execução de todas as etapas.

Quanto às suas etapas, a primeira é a observação da realidade e a identificação de questões a serem estudadas; é o momento da aquisição de informações e identificação de um problema. Identificado, levantam-se as possíveis causas, fatores e determinantes deste problema, sendo essa a segunda etapa. A terceira é a teorização, na qual buscará na literatura, por diferentes meios, subsídios e respostas. Esta etapa levantará diferentes possibilidades de soluções. Na quarta etapa são testadas e verificadas as alternativas levantadas na teorização. Por fim, a quinta e última é a aplicação à realidade, na qual o aluno realizará intervenção por meio de uma ação transformadora, subsidiada nas etapas anteriores (Berbel, 1999).

Os relatos de aplicação encontrados na literatura são focados principalmente no ensino superior, em etapas mais avançadas da educação básica e em outras disciplinas e projetos, como será apresentado no marco teórico. Na educação física são poucos os estudos com essa metodologia. Germano (2020) propõe o uso dela como procedimento metodológico das aulas em turmas dos anos finais do ensino fundamental, utilizando de temas geradores para desenvolver o currículo específico da educação física. Em seu estudo a autora propõe a realização de todas as etapas do arco no percurso de uma aula, sendo sempre geradas novas problematizações para as aulas seguintes. Além desse estudo, tivemos a oportunidade de relatar duas experiências com turmas de anos iniciais do ensino fundamental utilizando a metodologia no desenvolvimento de unidades didáticas, ou seja, com cada etapa do arco sendo desenvolvida durante uma ou mais aulas. Uma com o tema Jogos Olímpicos (Liziero; França, 2013a) e outra com o tema Qualidade de Vida (Liziero; França, 2013b). Berbel (2014) apresenta argumentos de ressalvas referentes à utilização da metodologia da problematização com a educação infantil e séries iniciais, em específico a necessidade de desenvolvimento do pensamento abstrato, análise e síntese. Destacando a importância de ajustar o nível de expectativa e complexidade das propostas elaboradas.

Diante dos expostos, o problema de pesquisa deste projeto foi: “Quais são as possibilidades (vantagens e limitações) de aplicação da metodologia da problematização com o arco de Maguerez nas aulas de educação física em turmas do 5º ano do ensino fundamental?”; enquanto a hipótese de estudo foi que a Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez é aplicável em turmas do 5º ano do ensino fundamental, colaborando para a aprendizagem de saberes corporais e conceituais (técnicos e críticos) dos conteúdos inerentes à educação física escolar.

O objetivo geral desse estudo foi:

- Analisar a aplicabilidade da metodologia da problematização com o arco de Maguerez no desenvolvimento de unidades didáticas do componente curricular Educação Física em turmas do 5º ano do ensino fundamental.

Os objetivos específicos foram:

- Identificar os benefícios e barreiras na aplicação da Metodologia da Problemática nessa etapa da Educação Básica;
- Analisar as adaptações necessárias às especificidades deste componente curricular para implementação da Metodologia da Problemática com o arco de Maguerez;
- Descrever estratégias didáticas para utilização da Metodologia da Problemática na Educação Física escolar em turmas do 5º ano do ensino fundamental.

O marco teórico da dissertação encontra-se organizado em 3 seções. Na primeira apresentamos reflexões e apontamentos sobre a busca por uma educação física escolar inovadora, com vistas a desenvolver os objetos de conhecimento em suas múltiplas dimensões do conteúdo. Na segunda será abordada a metodologia da problemática com o arco de Maguerez, com aspectos conceituais e metodológicos do seu uso, a aplicação na Educação Básica e apontamentos sobre sua aplicabilidade na educação física escolar. Por fim, terceira seção é dedicada às atividades circenses na educação física escolar, que foi o objeto de conhecimento utilizado na aplicação das aulas na coleta de dados, identificando suas potencialidades e estratégias de aplicação no contexto da educação física escolar. Na sequência são apresentados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, seus resultados, discussão e considerações finais.

Por meio deste estudo espera-se contribuir com professores de educação física interessados no uso da Metodologia da Problemática com o arco de Maguerez em seu fazer pedagógico, compreendendo suas potencialidades e limitações. O recurso educacional relacionado a ela é um *ebook* com estratégias didáticas para cada etapa da MPAM.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A BUSCA POR PRÁTICAS INOVADORAS

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, P., 1991, p. 58).

Os desafios da prática docente em educação física escolar são inúmeros e multifatoriais: falta de infraestrutura material adequada, condições de trabalho incipientes, formações iniciais que não contemplam a realidade escolar, acesso e domínio a diferentes modelos e estratégias de ensino, entre outros (Machado *et al.*, 2010; Souza; Nascimento; Fensterseifer, 2018). Frente a esse cenário pode-se inferir diferentes posturas dos professores. González (2020) aponta três categorias de atuações docente: (1) práticas tradicionais, (2) abandono docente ou desinvestimento pedagógico e (3) práticas inovadoras. Na primeira categoria há centralidade do ensino do esporte e uma subordinação aos códigos esportivos (rendimento, seleção, competição, pouco ou nenhum espaço para tematização), bem como desenvolvimento da aptidão física. Na segunda categoria a aula de educação física ganha traços de tempo livre, com os alunos escolhendo o que fazer ou não, ou então o professor administra a utilização dos materiais, sem intervenções pedagógicas no transcurso da aula. Na última categoria, os professores buscam realizar o seu papel de tematizar diferentes conteúdos específicos da área, contemplando as dimensões do conhecimento e favorecendo a reflexão sobre as representações sociais das práticas corporais no contexto dos alunos. Machado *et al.* (2010) apontam que os fatores que levam os professores a atuarem dessa ou daquela forma são múltiplos e complexos, passando pela postura pessoal docente e o entendimento sobre o papel da educação física pelos diferentes envolvidos no espaço escolar.

As práticas inovadoras acontecem quando há: articulação do fazer pedagógico com o currículo escolar; diversidade, sistematização e progressão dos conteúdos, envolvimento e participação do conjunto de alunos; processo de avaliação articulado com os objetivos do componente curricular (Fensterseifer; Silva, 2011). O desafio que

se impõe ao professor de educação física compromissado com seu fazer pedagógico é buscar caminhos para implementar tais práticas inovadoras em suas aulas. Um desafio poderoso, mas necessário. Concordamos com Fensterseifer (2023, p. 7) quando afirma que “[...] o risco de estar realizando um ‘trabalho de Sísifo’ está sempre presente, porém mais assustador seria aceitar a barbárie com naturalidade”.

Rezer e Fensterseifer (2008) destacam três importantes ferramentas para efetivação de práticas inovadoras: necessidade pedagógica de arregimentar diferentes conhecimentos para organização do processo didático, necessidade de maior domínio conceitual dos fenômenos abordados e necessidade de o professor afirmar-se como sujeito ao buscar a autoria de sua prática docente.

Souza, Nascimento e Fensterseifer (2018) destacam que o perfil de atuação profissional pode transitar entre as categorias destacadas (desinvestimento e práticas inovadoras) com base em fatores como: tipo de formação inicial e seus reflexos; formação continuada; cultura escolar, em particular os relativos à Educação Física; fatores atitudinais e fatores profissionais. É destacada ainda a importância de um trabalho coletivo para o enfrentamento da questão.

Nesse sentido, a busca por prática inovadoras em educação física escolar não é um campo fechado e definitivo, estando em construção e requerendo dos professores elementos que se apresentam enquanto desafios para a efetivação dessas práticas, no campo político, curricular e didático.

3.1.1. Os desafios políticos, curriculares e didáticos dos professores de educação física escolar

A docência em educação física no contexto escolar possui os seus dilemas e desafios. A partir do movimento renovador da educação física escolar no final da década de 1980 houve uma ruptura da compreensão dos objetivos e seu papel na escola, que passa de uma concepção ou tradição de esportiva e/ou de aptidão física, focada em exercitar-se para, passando a um processo de construção (inacabado) de legitimação enquanto componente curricular com intenções formativas claras (González; Fensterseifer, 2009). Os autores destacam ainda que:

[...] esse novo projeto não existe enquanto prática hegemônica, o que significa que essa nova responsabilidade auto atribuída deva passar pela invenção de novas práticas pedagógicas. Assim, na nossa compreensão, a EF se encontra “entre o não mais e o ainda não”, ou seja, entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver (González; Fensterseifer, 2009, p. 12).

Para a construção de um projeto educacional em educação física que atenda as expectativas de inovação dentro dos preceitos apresentados anteriormente, as práticas docentes devem articular os documentos oficiais, a realidade social e as dimensões do conhecimentos das práticas corporais abordadas, sendo materializadas no projeto político-pedagógico da escola (Moreira; Pereira, 2009), e solicitam do professor conhecimentos e habilidades que se apresentam como desafios: políticos, curriculares e didáticos (Bagnara; Fensterseifer, 2019), que embora estejam apresentados de forma separada, estão imbricados e são complementares.

3.1.1.1.Desafios políticos

Em termos dos desafios políticos, fatores impactam nas decisões das políticas públicas educacionais nos países, em termos de formação de sujeito, objetivos educacionais, currículo e didática. Há forte influência do capitalismo nas decisões de formação do sujeito, em especial, o poder das nações com maior poder econômico. As agendas de instituições que *a priori* deveriam contemplar a formação de nações justas, que potencializassem a formação integral do sujeito, são pautadas por políticas neoliberais de atendimento ao mercado capitalista (Libâneo, 2016). O autor destaca ainda a forma como essa agenda impacta a organização dos currículos nacionais, visando o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho e manutenção do *status quo* transvestido de oportunidades para emancipação do sujeito. Em contraponto, propõe-se a compreensão da função social da escola enquanto espaço de aprendizagem e a função da educação física nesse projeto que possibilite a formação de uma sociedade republicana e democrática, na qual o bem comum se sobreponha ao bem particular, na qual os diferentes grupos sociais e identitários compartilhem de ideais coletivos (Bagnara; Fensterseifer, 2019; Boscatto; Bagnara; Lang, 2023). Fensterseifer e González (2013) destacam que a educação

física deve ser concebida enquanto um espaço de tematização das práticas corporais e suas representações sociais de forma a oportunizar para além da experiência, da vivência motora de forma a compreender as tradições sociais ao mesmo tempo que forma as concepções da sociedade do futuro.

A concepção de escola e de educação física dentro do contexto escolar, ou seja, a compreensão e entendimento de suas finalidades e objetivos são elementos basilares para a estruturação do projeto de sociedade que se deseja desenvolver. Neste caminho, o professor de educação física não está à margem dessas decisões, pois, como Paulo Freire orienta, educar é sempre um ato político (Paulo; Trombetta, 2021). A escola e a educação física, ao tematizar/problematicar questões relacionadas às relações de respeito na vida em sociedade em seu contexto faz sua parcela de contribuição para uma compreensão mais alargada desses assuntos. Deve-se considerar também que essa responsabilidade não é exclusiva da escola e compreender a sua função central na construção do conhecimento (Bagnara; Fensterseifer, 2019). Assim, a educação física deve ser compreendida como espaço de tematização das manifestações culturais, evidenciando a pluralidade de sentidos e significados, visando emancipação humana, formando cidadãos par intervir na vida pública.

A partir do momento em que a escola assume e tematiza as contradições dos diversos conhecimentos e assuntos por ela tratados, desnaturalizando-os, permite aos estudantes “ampliar a janela”, “aumentar a lente” através da qual enxerga e compreende o mundo (Bagnara e Fensterseifer, 2019, p. 49).

A dimensão política é uma premissa das demais dimensões (curriculares e didáticas) na qual o professor necessita realizar um processo de reflexão constante objetivando identificar se sua prática pedagógica visa a manutenção da organização social como se apresenta em suas características e contradições ou se o seu projeto de educação e educação física visa uma transformação social. Veremos mais adiante que este não é um processo à parte no contexto escolar e deve materializar-se nos documentos orientadores e ser elaborado de forma coletiva.

3.1.1.2.Desafios curriculares

Dentre os desafios curriculares da educação física, o principal é a legitimação como um componente curricular integrado à proposta educacional e não como mera atividade (Darido, 2020; Maldonado *et al.*, 2014). Nesse caminho o arcabouço legal que abrange Constituição Federal de 1998, Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010 e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 subsidiam a prática pedagógica.

Um aspecto curricular, com forte impacto de ações políticas foi a implementação da base curricular nacional. Este era um pressuposto da Constituição de 1988 com objetivo de estabelecer aprendizagens mínimas para os estudantes. Houve um longo processo de implementação desse documento, materializado nos documentos oficiais citados anteriormente culminando na BNCC vigente. Importante destacar que esse processo foi um ensaio/exercício democrático com suas virtudes e seus vícios. Esse documento teve o seu processo de participação e contribuição abruptamente cerceado da segunda para a terceira e definitiva versão, que coincidiu com o momento político de caráter golpista ocasionado com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. Tal fato gerou duras críticas ao documento final de caráter normativo a todas as redes de ensino do país (Impolcetto; Moreira, 2023). Esses embates no campo coletivo são aspectos de uma democracia frágil, com forte influência da herança colonialista e escravocrata de nossa sociedade, na qual os direitos individuais ainda são mais valorizados que os direitos coletivos.

Mesmo com as dificuldades e críticas inerentes a sua promulgação, concordamos com Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) sobre a pertinência de sua proposição. A elaboração de uma base curricular, contemplando expectativas de aprendizagem por ano escolar são um importante instrumento para garantir a busca por uma educação de qualidade de forma universalizada, a nível de nação. Especificamente para a Educação Física a BNCC garante ao aluno o acesso ao conhecimento de uma gama ampla de práticas corporais, não ficando à deriva de escolhas/afinidades dos professores.

Alinhado aos documentos oficiais, o projeto curricular da educação física deve estar articulado às intencionalidades da escola, por meio do projeto político-pedagógico (Bagnara; Fensterseifer, 2019). Essa necessidade dialoga e se entrelaça diretamente com a dimensão política, solicitando dos professores o aprofundamento em debates conceituais e críticos da educação e da educação física e suas finalidades. Para tal, a articulação da Educação Física com tal projeto toma caráter destacado. Moreira e Pereira (2009) indicam que a elaboração e efetivação desse se faz de forma coletiva, colaborativa e partindo das bases (professores e alunos) aos extremos (gestão escolar), tendo em vista a concepção de indivíduo e sociedade, bem como com aspectos avaliativos pertinentes à realidade escolar. Os autores argumentam ainda que:

A adesão do professor de Educação Física ao Projeto Político-Pedagógico deve ocorrer pelo trabalho desenvolvido na disciplina, seja em sala de aula, quadra ou outros espaços, como uma ação que integre e contemple as necessidades previstas no Projeto. Esse compromisso se efetiva com uma ação profissional comprometida que, conseqüentemente, se estenderá aos alunos (Moreira; Pereira, 2009, p. 37).

Outros aspectos curriculares importantes para a educação física escolar que necessitam ser materializados no projeto político-pedagógico sobre a educação física e na prática pedagógica dos professores são: a superação da hegemonia esportiva na escola; o estabelecimento de um compromisso com outras dimensões do conteúdo que superem a experimentação; concepção da prática pedagógica como atividade de análise social e cultural; valorização dos conhecimentos teóricos, dimensionando o tempo destinado à teoria e prática, bem como compreensão de que é possível desenvolver teoria no chão da quadra (Bagnara; Fensterseifer, 2019). Os autores indicam ainda que para planejar para tematizar um conhecimento é necessário: compreender as potencialidades e limitações que o próprio conhecimento possui, bem como a forma que esse conhecimento se relaciona ao contexto sociocultural e, por fim, desenvolver aulas condizentes e coerentes com os propósitos de produção dos conhecimentos. Nesse sentido, ao invés de reprodução, questionamento, potencializando ao aluno condições para confrontar, ressignificar e construir formas mais elaboradas do conhecimento.

3.1.1.3.Desafios didáticos

Iniciamos esse item destacando a importância da articulação com os aspectos anteriormente citados (desafios políticos e curriculares) para alcançar esse trabalho didático comprometido e eficaz, pois:

[...] entendemos que a qualidade da intervenção pedagógica realizada na Educação Física escolar possui relação direta com o comprometimento e a seriedade com os quais o planejamento didático-pedagógico foi realizado (Bagnara; Fensterseifer, 2019, p. 90–91).

Para superar um planejamento que apenas elenque atividades práticas faz-se necessário estabelecer ações didáticas que realizem conexões entre os saberes tematizados, o projeto político-pedagógico e as intencionalidades educacionais para formação do sujeito e da sociedade, pautados em sólidos referenciais teóricos (Bagnara; Fensterseifer, 2019). O domínio do trabalho pedagógico (pedagogização dos conteúdos, estruturação curricular, elaboração do PPP) possibilita uma efetiva intervenção pedagógica, como destacam Bagnara, Fensterseifer e Silva (2021) ao elencarem esse trabalho pedagógico como aspecto central da formação inicial.

Algumas ações didáticas são apontadas pelos autores de forma a subsidiar a integração do componente curricular educação física com o projeto político-pedagógico da escola:

- Organizar os conhecimentos em unidades didáticas a serem tematizadas ao longo dos anos escolares, garantindo um nível de complexidade crescente e em perspectiva de continuidade e complementariedade.
- O tempo destinado a cada unidade didática é variável, levando em consideração que alguns conhecimentos a serem tematizados em uma perspectiva de “saber para praticar” (com maior tempo destinado à tematização e consequentes unidades didáticas mais longas) e outros serão organizados na perspectiva do “praticar para conhecer” (menor tempo destinado, como uma perspectiva de vivenciar e experimentar). Em ambos levando em consideração dimensões corporais e conceituais.

- As tematizações devem potencializar a autonomia e a capacidade de análise crítica. Assim, diferentes estratégias e recursos devem ser utilizados.
- Os processos avaliativos devem acompanhar essa perspectiva multidimensional.

Carlan, Domingues e Kunz (2009), sobre aspectos didáticos destacam: pressuposto de ir além da dimensão instrumental, sem desconsiderar a sua importância; a apropriação do mundo por meio da cultura corporal não deve estar descolada do “saber fazer”, de forma que a prática seja (res)significada pela teoria; apropriação de uma base teórica que sustente a prática pedagógica.

Para organização de um planejamento que perpassasse por múltiplas dimensões dos saberes ou conhecimentos, faz-se necessário pensá-lo em diferentes níveis. Inicialmente no nível macro (planejamento para a Educação Básica ou para uma de suas etapas), para na sequência organizar o nível meso (plano anual de ensino), e por fim o nível micro (unidades didáticas e planos de aula) (Bagnara; Fensterseifer, 2019). Bem como adotar um caminho metodológico a ser desenvolvido. Correia (2016) aponta para a multiplicidade de concepções, modelos e abordagens da educação física que não se fundamentam nas mesmas bases teóricas, levando a tensões e contradições entre elas, oriundas de diferentes linhas teóricas e pedagógicas. A escolha por essa ou aquela concepção, modelo ou abordagem é permeada por aspectos discutidos anteriormente no campo político e curricular.

A ponta de todo esse processo é o planejamento das aulas. O ato de planejar é premissa fundamental para o êxito do trabalho docente e para tal requer a reflexão do objetivo pretendido e articular-se aos documentos oficiais, em especial ao projeto político-pedagógico (Moreira, 2009). O autor destaca ainda que conhecimento da realidade é ponto de partida para a sua organização, passando pela definição dos objetivos, seleção dos conteúdos, procedimentos, recursos e processos avaliativos, para então estruturar o plano de aula. Após essa fase de preparação é realizada a aplicação que então gerará um processo avaliativo que se retroalimenta e gera o replanejamento e consequente aperfeiçoamento do plano elaborado.

Com base no aprofundamento e apropriação desses três elementos que se apresentam aos professores enquanto desafios (políticos, curriculares e didáticos) será possível a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras que atendam e possibilitem ampliações das discussões sobre os documentos oficiais, bem como efetivem a construção do conhecimento aos alunos, possibilitando a construção de uma sociedade com cidadãos capazes de compreender, intervir e transformar sua realidade.

3.2. A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS

No campo educacional a busca por métodos de ensino que superem práticas tradicionais centradas no professor, por vezes descontextualizadas da realidade dos educandos, é objeto de estudo no campo das metodologias de ensino (Moran, 2018; Paiva *et al.*, 2016). A Metodologia da Problematização com o arco de Maguerез é uma dessas possibilidades (Berbel, 1999). A referida metodologia compõe o rol de metodologias ativas, que possuem por princípios: (1) o aluno como centro da aprendizagem, (2) autonomia, (3) reflexão, (4) problematização da realidade, (5) trabalho em equipe, (6) inovação e (7) o professor como mediador/facilitador/ativador (Diesel; Baldez; Martins, 2017). Ao desenvolver essa metodologia almeja-se a formação de um cidadão crítico, autor de seu conhecimento e com capacidade de análise e transformação de sua realidade. Esses pressupostos vêm ao encontro das expectativas de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes durante a Educação Básica previstas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Assim, em contraposição ao método tradicional, em que os estudantes possuem postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe o movimento inverso, ou seja, passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento. (Diesel, Baldez e Martins, 2017, p. 271).

A Metodologia da Problematização com o arco de Maguerез (MPAM) é uma proposta metodológica fundamentada na educação problematizadora de Paulo Freire, que adapta um esquema de arco organizado pelo professor espanhol Charles Maguerез. Estão disponíveis três diferentes interpretações para o arco, sendo duas delas anteriores ao trabalho de Berbel, sendo inspiração e base para a terceira versão da qual será objeto de reflexão neste trabalho (Berbel, 2012, 2014; Berbel; Gamboa, 2012).

Essa seção visa analisar os fundamentos teóricos e epistemológicos da MPAM. Berbel e Gamboa (2012) apresentam elementos explicativos das versões

interpretativas do arco de Maguerez. Na primeira versão, o arco é utilizado para formação de profissionais adultos analfabetos que atuavam em indústrias, agricultura e minas. Nela não há a formulação de problemas e as decisões eram centradas nos elaboradores das propostas. Esse arco seguia o seguinte fluxo de ações: Observação da Realidade, Observação da Maquete, Discussão, Execução na Maquete e Execução na Realidade. As atividades desenvolvidas eram informativas por parte dos monitores ou técnicos e reprodutivas por parte dos aprendizes. Ainda segundo os autores, essa primeira versão apresenta pressupostos educacionais com a pedagogia produtivista (transferência de tecnologia para trabalhadores), pedagogia corporativa (tendo finalidades técnicas e ofuscando o papel do professor) e com a pedagogia construtivista (por buscar ativar esquemas de pensamento por meio do grupo e o uso de material concreto).

Quanto à segunda versão do arco, Berbel e Gamboa (2012) esclarecem que esta foi uma interpretação realizada por Bordenave e Pereira para aplicação no contexto universitário. O caminho metodológico proposto é realizado pelas seguintes etapas: Observação da realidade (problema), Pontos-chave, Teorização, Hipóteses para solução e Aplicação à realidade. Tais autores citam influências nas ideias de Paulo Freire, Jean Piaget, Lev Vygotski e David Ausubel, com enfoque em uma metodologia problematizadora. Nesta versão, os problemas eram elaborados pelos professores. Quanto aos pressupostos educacionais, ela apoia-se na pedagogia libertadora (ao optar pela educação problematizadora), concepção dialética (pela sequência de síntese, análise e síntese, bem como o uso do termo *práxis* e a proposta de transformação da realidade).

Finalmente, a terceira versão do arco de Maguerez, proposta pela Professora Berbel, também desenvolvida para aplicação em um contexto de formação universitária, aprimora etapas e conceitos da proposta da segunda versão. A figura 1 apresenta suas etapas, tendo a seguinte sequência metodológica: Observação da realidade (problema), Pontos-chave, Teorização, Hipóteses para solução e Aplicação à realidade (prática) (Berbel, 2012; Berbel; Gamboa, 2012). Ao comparar essas etapas com a segunda versão, identifica-se a adição da expressão “prática” à etapa da aplicação à realidade, o que segundo a proponente explicita a intenção

transformadora da proposta. Nesta versão os problemas são elaborados pelos estudantes, que adotam uma postura de pesquisadores de sua realidade. O protagonismo deles é central desde a etapa inicial à conclusão do percurso metodológico, visando uma ação transformadora da realidade (Berbel, 2011).

Figura 1: Arco de Maguerez na metodologia da problematização



Fonte: o autor, 2024. Adaptado de Berbel (1999).

Sua intenção é expressa nessa afirmativa:

Partir de uma prática social existente, passar por um amplo processo de reflexão sobre um dos problemas ali detectados e depois retornar para a parcela da realidade da qual o problema foi extraído, com alguma prática, desta vez mais informada, de modo consciente e intencionalmente transformadora, é realmente uma proposta de trabalho ativo, que envolve uma boa dose de reflexão - sendo por isso também crítico - e se complementa com algum grau de transformação da realidade (Berbel e Gamboa, 2012, p. 283).

Quanto aos seus pressupostos educacionais, a terceira versão aproxima-se da pedagogia construtivista (estímulo da ação do estudante na construção do

conhecimento e protagonismo do estudante nas propostas elaboradas), concepção dialética (pela adoção do conceito de *práxis*), pedagogia libertadora (ao ter por base elementos de Paulo Freire nas características das etapas) e pedagogia das perguntas e respostas (que visa um olhar crítico para a realidade e a indagação para conhecer a realidade) (Berbel; Gamboa, 2012).

O uso da MPAM, como mencionado anteriormente, foi idealizado para um contexto de ensino superior (Berbel, 2014). Seu preceito principal é o estudo e/ou pesquisa de um recorte da realidade, associado à temática de estudo (Berbel, 2012). Ainda segundo a autora, a partir da observação desse recorte da realidade, define-se os aspectos a ser estudados, busca-se o conhecimento científico sobre eles para preparar as últimas etapas: de hipóteses de solução e aplicação à realidade de uma ou mais dessas hipóteses na realidade de onde se extraiu o problema. Sua utilização tem como premissa o protagonismo e desenvolvimento da autonomia do estudante em seu processo de acesso ao conhecimento (Berbel, 2011).

A autora prossegue apresentando elementos da MPAM que favorecem a autonomia dos estudantes: o papel central do aluno na elaboração do problema; a consideração da realidade concreta do aluno para analisar, estudar e intervir; a participação do aluno se dá por meio do aprender fazendo; a busca constante pela relação entre teoria e prática; a intenção do processo culminar em algum tipo de intervenção na realidade; o estímulo ao pensamento criativo.

3.2.1. Aspectos didáticos da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez

Na Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez os alunos realizam um percurso metodológico no qual são desenvolvidas cinco etapas. Ela tem como ponto de partida a observação da realidade para identificação de um problema e ponto de chegada essa mesma realidade com a ação de aplicação, tendo como meta final a transformação dessa realidade. Visa o protagonismo do estudante no desenvolvimento de todas as etapas, pois:

[...] conduz à construção do conhecimento pelo aluno ou pelo pesquisador; pelo estímulo à ação do aluno durante todo o processo, incluindo-se uma ação de retorno à parcela da realidade tomada como foco de estudo [...] (Berbel e Gamboa, 2012, p. 276).

Quanto às suas etapas, como foi possível observar na figura 1, a primeira é a **observação da realidade** e a identificação de questões a serem estudadas; é o momento da aquisição de informações e identificação de um problema. Identificado, faz-se o **levantamento dos pontos-chave**, buscando listar as possíveis causas, fatores e determinantes deste problema, sendo essa a segunda etapa. A terceira é a **teorização**, na qual buscará no conhecimento científico, por diferentes meios, subsídios e respostas. Esta etapa levantará diferentes possibilidades de soluções. Na quarta etapa, **hipóteses para solução**, são testadas e verificadas as alternativas levantadas na teorização. Por fim, a quinta e última é a **aplicação à realidade**, na qual o aluno realizará intervenção por meio de uma ação transformadora, subsidiada nas etapas anteriores (Berbel, 1999).

O uso da MPAM requer apropriação por parte do professor que deseja utilizar tal proposta como um caminho metodológico. Um primeiro aspecto é analisar qual objeto de conhecimento escolher para aplicar a MPAM. O seu uso é mais indicado para algumas temáticas ao invés das que necessitam de maior nível de repetição para a aquisição e solidificação do saber. O foco no desenvolvimento da metodologia está em temas que possibilitem maior elaboração pelos alunos, em “[...] questões que dão margem a pensamentos divergentes, por conta das posturas diferentes, de histórias de vida diferentes [...]” (Berbel, 2014, p. 67). Assim, a MPAM se apresenta como metodologia viável para abordar aspectos históricos, sociais, culturais de determinado tema, que possibilitarão diferentes pontos de vista e reflexões. A sua premissa é que:

Uma pessoa só pode conhecer bem algo quando transforma e transformar-se a si próprio no processo de conhecimento; a solução de problemas implica a participação ativa e o diálogo constante entre alunos e professores. A aprendizagem é concebida como uma resposta natural do aluno ao desafio de uma situação-problema (Vasconcellos, 1999, p. 33).

Quanto a elementos necessários aos participantes, Berbel (2014) sugere possibilidade de aplicação a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, levando em

consideração o nível de expectativa com a condição de elaboração no nível de pensamento, de forma que consigam ter um olhar para realidade de forma crítica e analítica. Posteriormente, serão apresentados estudos que argumentam a importância do uso da metodologia desde as séries iniciais para possibilitar o desenvolvimento das possibilidades críticas e analíticas, tendo o professor um papel determinante na condução desse processo.

3.2.1.1. Elaboração do problema e Observação da realidade

O ponto inicial da MPAM é a observação da realidade para extração de um problema relevante de estudo. “[...] um problema é uma questão para a qual não se encontra resposta pronta.” (Berbel, 2014, p. 71). Assim, o problema deve se apresentar como algo que necessita ser superado, uma questão que necessita de uma série de elementos para ser respondida. A autora esclarece que se a resposta já está pronta ela é uma informação e não um problema. Essa elaboração deve ser realizada pelo aluno, com apoio do professor, ao observar o recorte da realidade em termos sociais, culturais e educacionais (Berbel, 2014; Colombo; Berbel, 2007). Ele pode ser realizado em forma de pergunta, afirmação ou negação. A dificuldade a ser superada/compreendida deve estar explícita de forma suficiente nessa elaboração (Berbel, 2014).

A observação da realidade pressupõe identificar os conhecimentos que os alunos já possuem e aqueles que serão intencionalmente analisados para extrair um problema de estudo (Colombo; Berbel, 2007; Vasconcellos, 1999). No contexto de uma disciplina, com definição da unidade de ensino o foco de decisão maior (tema da unidade de ensino) será do professor, mas o objeto específico (problema) será foco do grupo de alunos (Colombo; Berbel, 2007). Essa observação possibilita aos alunos compreenderem aspectos dos quais ainda precisam avançar no campo do conhecimento (saber científico).

Colombo e Berbel (2007, p. 133) apresentam como estratégias didáticas para essa etapa:

- Identificar o recorte de realidade a ser observado;

- Eleger a forma de observação;
- Realizar a observação (no formato definido ou disponível);
- Registrar as observações;
- Analisar o registrado, em seu conteúdo, problematizando-o;
- Eleger o foco do estudo a partir de um critério;
- Redigir o problema;
- Justificar a escolha do problema;

3.2.1.2. Levantamento dos pontos-chave

O levantamento dos pontos-chave é uma etapa imbricada à observação da realidade e elaboração do problema. Esse levantamento visa refletir (realizar síncrese) sobre os possíveis aspectos que se relacionam com o problema (Colombo; Berbel, 2007; Vasconcellos, 1999). A própria elaboração do problema já delimita alguns pontos-chave. Dessa forma, o problema traz consigo palavras ou expressões que poderão indicar os pontos de estudo. A proposta dos pontos-chave é destacar aspectos em diferentes ângulos, por meio de diferentes fontes, buscando os elementos centrais ou mais importantes para o problema elencado (Berbel, 2014). Entre possibilidades de levantamento de pontos-chave, estão: elencar pensando em diferentes indivíduos que poderão ser fontes de consulta; localização do tema na literatura; percepção pessoal sobre o problema; opiniões de indivíduos que vivenciam o problema, afirmações sobre aspectos do problema; tópicos a ser investigados entre outros (Berbel, 2014; Colombo; Berbel, 2007).

Colombo e Berbel (2007, p. 134) apresentam como estratégias didáticas para essa etapa:

- Refletir sobre o tema:
 - Identificar possíveis **fatores** associados ao problema;
 - Identificar possíveis **determinantes** maiores do problema;
 - Redigir toda essa reflexão, extraindo o seu sentido para o estudo, pelas possíveis explicações da existência do problema

- Analisa a reflexão, captando os **vários aspectos envolvidos** no problema
- Eleger, com critérios, aqueles aspectos que serão estudados nas etapas seguintes;
- Redigir os pontos-chave;

3.2.1.3. Teorização

Na etapa da teorização os alunos buscarão respostas em múltiplas fontes para os pontos-chave do problema elencado, respostas que visam ser mais elaboradas, com algum tipo de aprofundamento, aprofundando os saberes prévios (Colombo; Berbel, 2007). O papel do professor ganha mais destaque nessa etapa, visto a dificuldade em teorizar, buscar conhecimentos nas múltiplas fontes disponíveis (Vasconcellos, 1999).

Enquanto ações didáticas a realizar nessa etapa, Colombo e Berbel (2007, p. 135) apontam:

- Eleger a forma de estudar cada ponto-chave;
- Preparar os instrumentos de coleta de informação;
- Testar os instrumentos;
- Organizar as condições para a aplicação dos instrumentos;
- Coletar as informações (aplicação dos procedimentos e instrumentos definidos);
- Tratar as informações;
- Analisa e discute as informações;
 - Estabelecer relações entre as diferentes informações;
- Concluir em função do problema, verificando se as hipóteses explicativas iniciais foram confirmadas, negadas ou não foram consideradas na Teorização;
- Registrar toda a Teorização;

3.2.1.4. Hipóteses para solução

Nesta etapa os alunos são estimulados a elaborar hipóteses para solução do problema, com base nas etapas anteriores, em especial pelo acesso ao conhecimento sistematizado no momento da teorização, de forma a confrontar o ideal com o real (Vasconcellos, 1999). O uso da criatividade, de forma a projetar ideias que poderão tornar-se ações concretas em resposta ao problema estudado (Colombo; Berbel, 2007)

Assim, Colombo e Berbel (2007, p. 136) apontam as seguintes ações didáticas:

- Elaborar as hipóteses de solução para o problema, com base na Teorização e etapas anteriores;
- Abranger diferentes instâncias ou níveis de ação visando à transformação daquela parcela de realidade estudada;
- Usar criatividade para encontrar ações novas;
- Explicar/argumentar as hipóteses elaboradas;
- Registrar toda a elaboração

3.2.1.5. Aplicação à realidade

Na última etapa da MPAM o aluno objetiva praticar e fixar as soluções viáveis encontradas na etapa anterior (Vasconcellos, 1999). É um retorno à parcela da realidade analisada, com algum tipo de intervenção (Berbel, 2012; Berbel; Gamboa, 2012).

Colombo e Berbel (2007, p. 137) indicam as seguintes estratégias didáticas para essa etapa:

- Analisar a aplicabilidade das hipóteses;
- Eleger, com critérios (exequibilidade, urgência, prioridade etc.) as que julga poder colocar em prática;
- Planejar a execução das ações pelas quais se compromete;
- Colocá-las em prática
- Registrar todo o processo, analisando os resultados, quando possível.

3.2.2. O uso da metodologia da problematização com arco de Maguerez na educação básica¹

Na presente etapa buscou-se reconhecer na literatura os apontamentos sobre a implementação dessa metodologia na Educação Básica e os relatos de potencialidades e eventuais limitações. Dessa forma, buscou-se identificar a produção científica e descrever apontamentos sobre o uso da Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez na Educação Básica.

Para tal, foi realizada uma revisão de literatura sistematizada. O levantamento foi realizado no Portal de Periódicos Capes, no dia 09 de junho de 2023, utilizando o termo de busca “Maguerez”, entendendo ser mais específica do que os termos “Metodologia da Problematização” ou “Problematização”, tendo em vista o objetivo de identificar a produção científica sobre o uso da Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez (MPAM). Na busca foram identificados, inicialmente, 225 artigos. Foram utilizados os seguintes critérios de inclusão/exclusão: leitura do título e resumo identificando artigos que abordavam o contexto educacional. Assim, foram então selecionados 45 artigos. Após exclusão de artigos duplicados, chegou-se ao número de 36 artigos. Destes, 18 (50%) foram desenvolvidos no universo do Ensino Superior, 13 (36%) no universo da Educação Básica e 05 (14%) eram de fundamentos da metodologia. Para análise excluímos os artigos desenvolvidos no Ensino Superior e de fundamentos, restando 13 artigos que abordavam a MPAM na Educação Básica.

A etapa seguinte foi a leitura dos trabalhos completos desenvolvidos na Educação Básica para fichamento dos dados, tendo por objetivo identificar: etapa da educação básica aplicada, componente curricular e apontamentos dos autores sobre o uso da Metodologia.

¹ Uma versão adaptada foi apresentada na forma de Trabalho Completo (comunicação oral) no VI Seminário Formação Docente da UEMS, realizado em Dourados/MS entre os dias 07 e 09 de agosto de 2023. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/8866>

3.2.2.1. Etapas da Educação Básica e Componentes Curriculares

Quanto à etapa da Educação Básica na qual foi aplicada, foram incluídos os projetos extracurriculares como programas de educação para a saúde na etapa correspondente à faixa etária descrita nos artigos com essa especificidade. Nestes casos, um mesmo estudo pode ter englobado mais de uma etapa devido a faixa etária atendida pelo projeto descrito. Com isso, aponta-se também a utilização da MPAM em contexto extracurriculares. É possível identificar na tabela 1 que sete estudos (37%) foram desenvolvidos no Ensino Médio, seis estudos (31,5%) no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), quatro estudos (21%) foram aplicados no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e dois estudos (10,5%) tiveram aplicação na Educação Infantil. Os dados apontam que a aplicação da Metodologia da Problematização tem maior incidência no Ensino Médio e Ensino Fundamental II, totalizando 68,5% dos artigos levantados. Apontam também para a aplicabilidade em todas as etapas da educação básica, incluindo a etapa da Educação Infantil.

Tabela 1: Total de artigos sobre o uso Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez na educação básica conforme a etapa de ensino.

ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	TOTAL DE ARTIGOS (%)
Ensino Médio	07 (37,0%)
Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	06 (31,5%)
Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)	04 (21,0%)
Educação Infantil	02 (10,5%)

Fonte: o autor (2023).

Quanto aos componentes curriculares das propostas pedagógicas realizadas nos estudos deste levantamento pode-se inferir na tabela 2 que: quatro artigos (30,7%) desenvolveram proposta no componente Química, o mesmo número de estudos (n=04; 30,7%) para proposta de Projetos de Educação para a Saúde. Pedagogia e Saberes dos professores tiveram dois artigos (15,4%) identificados cada. Na categoria Saberes dos Professores foram incluídos os estudos que objetivaram levantar os conhecimentos de professores sobre metodologia da problematização. Houve um artigo (7,7%) de proposta de trabalho interdisciplinar entre diferentes componentes curriculares. Esses dados indicam que o componente curricular com

maior incidência de aplicação da metodologia da problematização foi Química, juntamente com projetos de Educação para a Saúde desenvolvidos por profissionais dessa área no ambiente escolar.

Tabela 2: Número de artigos publicados sobre o uso Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez na educação básica conforme o componente curricular.

COMPONENTE CURRICULAR	TOTAL DE ARTIGOS (%)
Química	04 (30,7%)
Projetos (Educação para a saúde)	04 (30,7%)
Pedagogia	02 (15,4%)
Saberes dos professores sobre Metodologias Ativas	02 (15,4%)
Interdisciplinar	01 (07,7%)

Fonte: o autor (2023).

No quadro 1 é possível identificar os artigos analisados neste estudo, a etapa da educação básica na qual foi desenvolvido e o respectivo componente curricular.

Quadro 1: Categorização dos artigos publicados sobre o uso Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez conforme a etapa da educação básica e componente curricular no qual foi aplicado.

AUTORES	ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA				COMPONENTE CURRICULAR
	Ed. Infantil	Ens. Fund. I	Ens. Fund. II	Ens. Médio	
Araújo; Almeida; Silva (2000)			X	X	Projetos
Gomes <i>et al.</i> (2017)				X	Química
Costa <i>et al.</i> (2020)			X	X	Projetos
Gargiulo; Mello (2021)	X				Projetos
Andrade; Simões (2018)				X	Química
Santos (2021)	X	X	X		Pedagogia
Silva <i>et al.</i> (2021)		X	X		Projetos
Carvalho <i>et al.</i> (2021)				X	Interdisciplinar
Assis; Ferreira; Silva (2021)		X			Pedagogia
Viçosa <i>et al.</i> (2020)			X		Saberes
Oliveira; Marques; Admiral (2020)				X	Química
Soares <i>et al.</i> (2022)		X	X		Saberes
Santos <i>et al.</i> (2022)				X	Química

Fonte: o autor (2023).

O levantamento também indica a ausência de publicações referentes ao componente curricular Educação Física indexados na base de dados pesquisada.

Os estudos analisados destacam algumas potencialidades em comum do uso da Metodologia da Problematização: a importância do uso de uma metodologia que supere o modelo tradicional, com o protagonismo dos alunos, a contextualização da realidade no planejamento das situações de ensino. Gomes *et al.* (2017) destaca a aplicação da metodologia sem grandes investimentos. Outros pontos de destaque são: a possibilidade de desenvolvimento da autonomia dos estudantes (Gargiulo; Mello, 2021), desenvolvimento das habilidades e competências almejadas na BNCC (Santos, 2021).

Em termos pedagógicos, pode-se concluir que quando se trabalha uma unidade de ensino envolvendo os alunos em práticas cotidianas, a

aprendizagem acontece de modo menos mecânico e as aulas ficam mais significativas (Assis; Ferreira; Silva, 2021, p. 552).

Quanto às barreiras para aplicação da metodologia, os apontamentos são: maior demanda de tempo para planejamento e execução (Andrade; Simões, 2018; Gomes *et al.*, 2017; Silva *et al.*, 2021), falta de infraestrutura adequada no ambiente escolar (Costa *et al.*, 2020). Um ponto de atenção destacado por Oliveira, Marques e Admiral (2020) é quanto à capacidade de adequação do problema a ser estudado de acordo com o currículo.

3.2.2.2. Possibilidades e desafios do uso da MPAM na Educação Básica

A literatura sobre a Metodologia da Problematização é robusta e sólida, em especial da formação profissional (Berbel, 2012). O presente levantamento aponta um caminho de implementação dessa metodologia na Educação Básica em diferentes etapas, com necessários avanços de estudos nos componentes curriculares específicos, bem como no compartilhamento de saberes docentes sobre potencialidades e barreiras.

Berbel (2014, p. 68) destaca que “o nível de expectativa em relação aos participantes deverá corresponder à sua condição de elaboração, ao nível de pensamento que já é capaz de manifestar”. Assim, é necessário que o professor realize um planejamento adequado, traçando um caminho metodológico que atenda os níveis de expectativas possíveis quanto aos aspectos de desenvolvimento dos alunos. Andrade e Simões (2018) sugerem a importância de desenvolver a MPAM desde as séries iniciais de forma a desenvolver habilidades e competências como autonomia, reflexão e espírito investigativo.

As metodologias ativas têm como foco a participação integral do aluno no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Esse conceito de integralidade das metodologias ativas se torna ainda mais imprescindível no mundo atual, oportunizando a experimentação como estratégia de ensino, tendo apoio de novas tecnologias digitais e conectadas que representam expressões atuais da aprendizagem ativa, personalizada e compartilhada (Soares *et al.*, 2022, p. 10).

Os estudos analisados demonstram a capacidade de atendimento da metodologia da problematização quanto ao protagonismo do aluno e consideração da realidade social buscando tornar o ensino mais significativo. A falta de conhecimento dos professores sobre metodologias ativas, especialmente a metodologia da problematização são importantes fatores que dificultam maior efetivação dessas estratégias metodológicas. Nesse sentido, os próprios professores demandam acesso a formações que oportunizem o desenvolvimento dessas propostas (Soares *et al.*, 2022; Viçosa *et al.*, 2020).

Sobre a aplicação da Metodologia da Problematização com arco de Maguerez no componente curricular Educação Física, faz-se importante ampliar o escopo de busca para identificar as produções em outros portais científicos e bases de dados. A utilização dessa proposta metodológica tem potencial para subsidiar o professor a organizar o planejamento das unidades didáticas de forma inovadora, rompendo com a histórica ênfase no “[...] saber fazer das práticas corporais e não o saber sobre essas práticas [...]” (Darido, 2020, p. 30), possibilitando tematizar/problematizar as práticas corporais com base nas dimensões do conhecimento: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário (Brasil, 2018).

3.2.3. Apontamentos iniciais sobre a MPAM na educação física escolar

O uso da Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez na educação física escolar carece de maior aprofundamento sobre suas possibilidades e limitações. Como visto no levantamento sobre aplicação na educação básica não foram identificados trabalhos disponíveis na base de dados Portal Periódicos Capes, indicando uma lacuna e necessidade. Assim, com o objetivo de ampliar a análise e identificar estudos relacionados à educação física, ampliou-se a busca para o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando o mesmo termo para busca. Encontrou-se 88 trabalhos em diferentes áreas do conhecimento. Por meio da ferramentas de filtros, selecionou-se a área de concentração Educação Física escolar,

na qual identificou-se um trabalho, intitulado: Metodologia da problematização – sua implementação nas aulas de educação física.

Neste trabalho, Germano (2020) realizou pesquisa para utilização da MPAM articulando o currículo da educação física com temas geradores de Paulo Freire na proposta do município de Cuiabá/MT. Em sua proposição, o arco é concebido como procedimento metodológico das aulas. Assim, o ponto de partida é o currículo específico, articulado com o tema gerador proposto pelo currículo local para o bimestre. As problematizações eram propostas pelos alunos ao identificarem situações que impediam o desenvolvimento da proposta das aulas. A experiência relatada foi de esportes de invasão (futebol) e a cada aula eram geradas novas problematizações (perguntas) que visavam a efetiva participação de todos os alunos e incluiu questões relativas às relações de gênero e disciplina.

Por outro lado, no percurso profissional tivemos a oportunidade de realizar experiências de aplicação dessa metodologia na educação física escolar com séries iniciais, por necessidade de caminhar em consonância com os documentos referenciais da escola. Duas dessas experiências foram relatadas e publicadas em periódicos. Em ambas as experiências a MPAM foi utilizada como caminho metodológico de uma unidade didática, tematizando uma prática corporal. Na primeira, foi relatada a experiência de aplicação da MPAM com a temática Jogos Olímpicos (Liziero; França, 2013a), enquanto na segunda a temática de estudo foi sobre Qualidade de vida (Liziero; França, 2013b). As experiências pedagógicas foram realizadas com turmas de 3º ano, com adequações metodológicas das etapas do arco tendo em vista as características de desenvolvimento dos alunos, tendo por base os escritos de Berbel que indicaram um processo de adequação metodológica do arco para atender às expectativas de aprendizagem e características dos alunos, bem como o tempo disponível para as aulas (Berbel, 2012, 2014). Nessas experiências a problematização foi elaborada pelo professor, tendo por base o currículo estipulado e uma análise da realidade dos alunos (contexto social e de conhecimentos prévios); o levantamento dos pontos-chave foram organizados de forma a proporcionar a sondagem do que os alunos conheciam sobre o tema, como uma avaliação diagnóstica: os conhecimentos de senso comum que os alunos trazem sobre a

temática abordada. Na teorização o professor trouxe fontes de pesquisa selecionadas previamente para os alunos avançarem no conhecimento científico sobre o tema. Realizou-se um produto de teorização, que pode ser texto escrito, atividade de fixação, vídeo ou outro material que o aluno produza com base nos elementos abordados nessa etapa; nas hipóteses para solução foram realizadas aprendizagem e vivências motoras, alinhadas com a proposta de problematização, destacando elementos conceituais das práticas corporais, de forma concomitante às experimentações. Por fim, na aplicação à realidade foi sugerida uma culminância que respondesse à problematização, de forma a possibilitar aos alunos demonstrarem as aprendizagens realizadas no processo da MPAM, com algum tipo de intervenção na realidade, entendida especialmente como uma compreensão alargada da realidade imbricada à prática corporal estudada (compreensão das relações sociais, barreiras e facilidades da prática corporal, entre outros). Exemplos de aplicação à realidade podem ser: evento esportivo que destaque as aprendizagens realizadas (Jogos Olímpicos), passeio ciclístico, documentário com participação dos alunos, produção de materiais para compartilhar saberes com outras turmas ou familiares, entre outros.

A utilização de tal metodologia pode oportunizar a organização de uma sequência didática que contempla diferentes dimensões do conteúdo, bem como partir de questões do contexto social dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e com possibilidades de intervenção e transformação da realidade, dentro das possibilidades e limitações das faixas etárias dos alunos.

3.2.4. As escolas municipais em tempo integral em Campo Grande/MS e o uso da MPAM

Segundo dados do Painel de Estatísticas Censo Escolar da Educação Básica (Inep, 2024), o município de Campo Grande possuía em 2023, último ano disponível para consulta, 205 escolas municipais, 196 escolas privadas, 76 escolas estaduais e 2 escolas federais. Das 205 escolas municipais, 197 estavam localizadas na área urbana e 8 na área rural. Quanto ao número de escolas que funcionavam em turno

integral não haviam dados disponíveis no Painel de Estatísticas. Embora dados empíricos do mesmo recorte temporal indicassem 6 escolas na área urbana que atendiam alunos do da Educação Infantil, turmas que o Censo Escolar indica como Pré-escola, e Ensino Fundamental I (anos iniciais) e 1 escola em tempo integral na zona rural que atendia todas as etapas da educação básica.

Quanto ao número de matrículas, o painel estatístico apontou que em 2023 haviam 110.364 alunos matriculados na rede municipal de ensino, correspondendo à 53% das matrículas da Educação Básica no município. Quanto às matrículas em escolas em turno integral os dados indicaram: na Educação Infantil – 42%; anos iniciais do Ensino Fundamental – 4,2%; anos finais do Ensino Fundamental – 1,2%; e Ensino Médio – 100%, como exposto na tabela 2.

Tabela 3: Matrículas em escolas em turno integral no ano de 2023 no município de Campo Grande/MS por etapa da educação básica

Etapa da Educação Básica	Percentual de Matrícula (%)
Educação Infantil	42%
Anos iniciais do Ensino Fundamental	4,2%
Anos finais do Ensino Fundamental	1,2%
Ensino Médio	100%

Fonte: Inep, 2024

Não foi possível identificar a distribuição dessas matrículas por escola no painel estatístico, porém algumas inferências empíricas são possíveis de realizar. A maior incidência do turno integral na Educação Infantil se deve à política municipal de atendimento da etapa denominada creche pelo Censo Escola (0 a 3 anos), na qual as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) atendem em turno integral os alunos dessa faixa etária. Alunos da Pré-escola (4 e 5 anos) são atendidos em turno integral apenas nas escolas que integram a proposta de escola de tempo integral do município, mencionadas anteriormente. O baixo número de matrículas em tempo integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental se deve ao reduzido número de escolas que ofertam essa opção. Por fim, alunos matriculados em tempo integral no Ensino Fundamental II e Ensino Médio são de escola da zona rural que é de regime exclusivo em tempo integral e única escola municipal que oferta o Ensino Médio. Destaca-se aqui a responsabilidade de cada ente da federação estipulado na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, sendo a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental responsabilidade dos municípios e os anos finais e o Ensino Médio de responsabilidade dos Estados. Assim, o município tem realidades distintas nas duas etapas que são de sua principal responsabilidade, avançado nas vagas em tempo integral no Educação Infantil, porém com números tímidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, o Planos Nacional de Educação (PNE) e o Plano Municipal de Educação (PME) vigentes apontam para ampliação das escolas em tempo integral na meta 6, o que indica a necessidade de avanço do município nessa política. Estava estipulado alcançar 50% das matrículas em regime de tempo integral, o que ainda não se efetivou.

A Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande/MS iniciou o projeto de Escolas em Tempo Integral em 2009 com duas escolas. Analisando o processo de implementação e efetivação dessa proposta nas referidas escolas Moraes (2015) indica algumas contradições no processo. A autora destaca que houve robustos investimentos em estrutura física (construção da escola para atender as especificidades da proposta pedagógica), aquisição de recursos materiais, proposição de trabalho interdisciplinar e com metodologia com foco no protagonismo do aluno, além de investimento na formação de professores. Para a autora, a operacionalização da Metodologia da Problematização se demonstrou proveitosa e operativa, reforçando o uso de metodologias participativas como um aspecto de identidade do projeto. Outro aspecto positivo é a existência da hora de trabalho pedagógico articulada, para a formação continuada dos professores de forma coletiva. Por outro lado, as profundas mudanças almejadas não foram plenamente concretizadas. A autora destaca: houve redução da carga horária dos alunos nos dois primeiros anos de implementação, reduzindo atividades diversificadas complementares; a interdisciplinaridade foi substituída pela estruturação convencional nas áreas de conhecimento; dificuldades com a manutenção e substituição dos recursos tecnológicos da escola. Não há dados referentes às quatro escolas que foram transformadas em escolas de tempo integral posteriormente a este estudo. A principal alteração na efetivação da política de escolas em tempo integral a partir de então é que essas quatro escolas não foram construídas, mas sim transformadas sem uma adequação física do espaço escolar. Porém, precisam ajustar a proposta para as mesmas especificidades das duas escolas do projeto piloto.

Para além da questão da política pública, a proposta pedagógica do projeto das Escolas em Tempo Integral do município de Campo Grande, em uma perspectiva de educação crítica e com protagonismo dos estudantes, orienta o desenvolvimento dos componentes curriculares por meio da Metodologia da Problematização com o arco de Magueres (Campo Grande, 2011). Como visto anteriormente, em termos metodológicos, a MPAM é aplicável na educação básica em todas as suas etapas. O anseio da proposta deste estudo vem de encontro a uma necessidade de professores de educação física que atuam em escolas integrais da Rede Municipal de Educação

de Campo Grande/MS, visando dar subsídios para a efetivação dessa proposta metodológica, visto a inexistência de materiais de orientação específicos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e, como visto anteriormente, poucos estudos no campo da educação física escolar.

3.3. ATIVIDADES CIRCENSES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

As artes circenses advêm das relações de sujeitos históricos, situados e influenciados por contextos semelhantes e/ou diferentes. Trata-se de um fenômeno humano construído por um segmento específico da sociedade cujas significações abordam o saber fazer e o saber sobre esse fazer. Introduzir o circo na escola significa a oportunidade de saber o que são esses elementos e o que podem vir a ser a partir das experiências culturais de quem vive e lê essa prática corporal (Lence; Selau, 2023, p. 13).

Essa seção visa analisar o uso das atividades circenses² no contexto escolar, inserida no currículo da educação física escolar enquanto componente curricular obrigatório da educação básica, por ter sido a unidade didática escolhida para desenvolvimento da presente pesquisa. Foi uma escolha realizada pela afinidade do professor-pesquisador com essa temática, bem como teve também o objetivo de analisar fundamentos que legitimam esse fazer no contexto escolar. Nesse sentido, o texto segue a seguinte estrutura: (1) atividades circenses na escola: aproximações e distanciamentos; (2) experiências pedagógicas com atividades circenses na escola; e (3) organização e estratégias didáticas para as atividades circenses na educação física escolar.

3.3.1. Atividades circenses na escola: aproximações e distanciamentos

A presença das atividades circenses no contexto escolar é um tema contemporâneo e com crescente adesão por parte da comunidade escolar, em especial nas últimas três décadas (Junior; Moura, 2020; Ontañón, Duprat; Bortoleto, 2012; Rodrigues *et al.*, 2021). Tal disseminação se deu pela mudança do ensino dos saberes do circo, com a criação de escolas de formação circense, no Brasil a partir da década de 1980 (Rodrigues; Bortoleto; Lopes, 2023), bem como com o aumento de produções acadêmicas sobre pedagogia das atividades circenses a partir dos anos 2000, o que subsidiou professores formados a partir desse período a aplicar tais conhecimentos em suas aulas (Bortoleto, 2023; Cardani *et al.*, 2017).

² Utilizaremos a expressão Atividades Circenses por ser a mais utilizada na literatura para referenciar as práticas que envolvem habilidades inerentes ao Circo no contexto escolar, tendo por base a revisão sistemática de Junior e Moura (2020).

Ao analisar as manifestações circenses na escola, Rodrigues, Bortoleto e Lopes (2023) explicitam duas formas: o “circo NA escola” e o “circo DA escola”. Os autores destacam não haver um julgamento de valor entre uma ou outra forma, no sentido de importância, mas sim distintas formas de compreender a inserção das atividades circenses no contexto escolar.

Para os autores o “circo NA escola” não se constitui enquanto saber escolar, por não haver uma transposição didática. Entre suas possibilidades estão:

- Apresentações artísticas de profissionais;
- Cursos e oficinas realizados por artistas e arte-educadores;
- Aula-passeios ao circo realizadas pela escola;
- Projetos extracurriculares ou atividades complementares no contraturno escolar;

Por outro lado, o “circo DA escola” é uma manifestação articulada aos currículos escolares, com transposição didática, ou seja, a adequação do saber científico para o saber ensinado (Bagnara; Fensterseifer, 2020). Entre as possibilidades, Rodrigues, Bortoleto e Lopes (2023) destacam:

- Projetos pluri, inter e transdisciplinares da escola;
- Disciplina curricular de circo;
- Temática, conteúdo e recurso didático de disciplinas;

A inserção das atividades circenses na escola acontece principalmente pelo componente curricular educação física (Bortoleto, 2023), em todas as etapas da Educação Básica (Rodrigues *et al.*, 2021), mas com maior frequência nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Falcade; Bortoleto, 2024) contemplando com maior ênfase a dimensão do conteúdo denominada experimentação, porém com necessidade de ampliação das dimensões abordadas, aprofundando os saberes circenses em outras dimensões (Barragán; Bortoleto; Silva, 2013; Bortoleto, 2023; Lence; Selau, 2023).

Em defesa da presença das atividades circenses no contexto escolar, Barragán; Bortoleto; Silva (2013) destacam que a criatividade e expressividade estão menos presentes nos currículos escolares, sendo estas uma das ferramentas para explorar

tais possibilidades. Outros argumentos que corroboram para a presença das atividades circenses na escola são: identificação do circo como uma manifestação da cultura corporal, ampliação e diversificação dos conteúdos da Educação Física e o desenvolvimento de capacidades físicas, habilidades motoras e relações interpessoais (Cardani *et al.*, 2017; Invernó, 2003; Rodrigues *et al.*, 2021). Dentre as potencialidades educativas das atividades circenses estão: valorização das experiências individuais, relações de cooperação e participação dos sujeitos na construção do conhecimento, desenvolver capacidades criativas e autonomia, explorar habilidades físicas, comunicativas, sociais e expressivas (Barragán, Bortoleto e Silva, 2013; Ontañón *et al.*, 2017; Ribeiro *et al.*, 2021; Silva *et al.*, 2016). Em uma revisão sistemática, Junior e Moura (2020) apontam que os estudos publicados que visam compartilhar experiências e possibilidades pedagógicas com atividades circenses visam um protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento, bem como indicam caminhos aos professores na organização didático-pedagógica:

O foco em geral tem sido tirar os alunos da posição de expectadores para colocá-los como protagonistas, apropriando-se dos conteúdos propostos por meio das vivências e buscando reconstruir sentidos e significados para sua prática, sem exacerbar a exigência técnica ou a perfeição dos movimentos (Junior; Moura, 2020, p. 120).

Corroborando com a necessidade de ampliação das dimensões do conhecimento, alguns princípios para ensino das atividades circenses são balizadores para a fundamentação das propostas: contextualização histórico-cultural, formação específica dos professores, adequação das diferentes modalidades circenses ao contexto escolar, utilização de jogos, diversificação das modalidades circenses (Barragán; Bortoleto; Silva, 2013; Duprat; Bortoleto, 2007).

Rodrigues *et al.* (2018) ao analisar os documentos oficiais nacionais discutem a invisibilização das atividades circenses para o componente curricular educação física, pois há pouca ou nenhuma referência à essas práticas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Curricular Comum (BNCC), sendo as atividades circenses uma possibilidade pedagógica não mencionada, de presença fortuita ou em uma condição alternativa. Por outro lado, Junior e Moura (2020) apontam caminhos de entrelaçamento entre esses documentos e as atividades circenses: nos PCN's

dialoga com ginásticas, jogos e atividades rítmicas e expressivas, enquanto na BNCC o circo aparece de forma tímida na etapa da Educação Infantil, sugerindo a apreciação do circo, dentre outras manifestações artísticas e na etapa do ensino fundamental elementos das atividades circenses aparecem no subtema Ginástica Geral. Tendo em vista a necessidade dessas aproximações e entrelaçamentos para justificar a presença das atividades circenses no currículo escolar, Bortoleto e Silva (2017) destacam que as o circo se legitima e efetiva na escola nas gretas dos documentos oficiais.

Cardani *et al.* (2017) apontam uma possível dificuldade de convencimento de professores a propor a inclusão das atividades circenses no seu fazer pedagógico por essa ausência nominal nos documentos oficiais. Por outro lado, currículos estaduais e municipais, bem como livros didáticos apontam possibilidades de aplicação das atividades circenses no âmbito curricular da educação física (Ribeiro *et al.*, 2021). Uma importante referência que teve um protagonismo de vanguarda foi a obra Metodologia do Ensino de Educação Física (Soares *et al.*, 2009), popularmente reconhecida como Coletivo de Autores, publicada originalmente em 1992, que destaca mesmo que de forma tímida o malabarismo, contorcionismo e a mímica como representações simbólicas da realidade social a ser tematizada na educação física escolar.

Ainda sobre a presença das atividades circenses nas aulas de educação física, Bortoleto (2023) destaca que, além de um histórico reduzido conjunto de práticas corporais “legitimadas” no fazer pedagógico do professor, há um certo preconceito velado quanto ao ensino das atividades circenses, enraizado em um estigma de arte de menor valor e sem seriedade, não reconhecida como patrimônio imaterial da humanidade. O pensamento médico-higienista que fundamentou a Ginástica, e por consequência, a educação física moderna, elitizava algumas práticas em detrimento de outras, alavancando a ginástica a uma posição de destaque e considerando as atividades circenses algo popular de entretenimento, sem função ou valor educativo, aliado a um corpo transgressivo e inadequado, desregrado (Lence; Selau, 2023; Oliveira *et al.*, 2022; Ribeiro *et al.*, 2021). Nesse sentido, Junior e Moura, (2020) destacam o caráter emergente e busca por legitimação e consolidação de uma

identidade circense para o contexto escolar que represente sua diversidade e complexidade, valorizando seus saberes. Lence e Selau (2023) destacam a importância da consolidação das práticas pedagógicas com atividades circenses, visto o robusto corpo teórico sobre suas potencialidades e crescente número de experiências relatadas, dialogando para o aprimoramento dos documentos oficiais de forma a não negar práticas históricas, reafirmando tendências positivistas do passado.

As iniciativas de tematizar as atividades circenses na escola ainda são centradas no interesse individual professor (Bortoleto *et al.*, 2020) o que pode gerar descontinuidade no processo educativo com a mudança de escola do professor ou outro impedimento (Ribeiro *et al.*, 2021), por outro lado, estudos indicam a relevância do fazer pedagógico desses professores que possibilitam às escolas a inserção das atividades circenses em seus currículos e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), valorizando e tornando os saberes circenses integrante do projeto escolar (Barragán; Bortoleto, 2014). Aliado a isso, a alta adesão dos alunos às propostas envolvendo atividades circenses, bem como o interesse e participação exitosa de estudantes em diferentes níveis de habilidade motora (Barragán; Bortoleto; Silva, 2013) e ampla adesão de ambos os sexos (Oliveira *et al.*, 2022) são fortes argumentos para a efetivação dessas práticas no contexto escolar.

3.3.2. Experiências pedagógicas com atividades circenses na escola

Um amplo número de estudos apresentam experiências de aplicação das atividades circenses no âmbito escolar (Barragán; Bortoleto, 2014; Chiquetto; Ferreira, 2008; Liziero; França, 2023; Silva *et al.*, 2016; Takamori *et al.*, 2010; Tengan; Bortoleto, 2021). Três revisões sistemáticas foram realizadas e apresentam elementos de reflexão e apoio a professores que desejam implementar as atividades circenses (Junior; Moura, 2020; Ontañón; Duprat; Bortoleto, 2012; Rodrigues *et al.*, 2021).

Price (2012) argumenta que tais experiências oportunizam a exploração e apreciação do movimento, bem como desenvolvimento de atitudes positivas sobre as experiências vivenciadas. Os programas de atividades circenses oferecem

experiências de simples execução, divertidas e agradáveis, proporcionando espontaneidade, criatividade e experimentação.

Barragán, Bortoleto e Silva (2013) destacam o interesse crescente dos professores em organizar as propostas com atividades circenses em unidades didáticas, de forma a sistematizar e apresentar as possibilidades aos alunos superando a simples experimentação.

Oliveira *et al.* (2022) relatam duas experiências de aplicação das atividades circenses na Educação Física. Uma no Ensino Fundamental e outra no Ensino Médio. Ambas as experiências se pautaram em uma perspectiva crítica e multicultural. Na do Ensino Fundamental o conteúdo central foram acrobacias e realizaram as seguintes etapas metodológicas: levantamento dos conhecimentos prévios, tematização do circo e acrobacias de solo, experimentação e criação de repertório, criação e apresentação de produtos coletivos. Totalizando oito aulas. Na experiência do Ensino Médio também foram realizadas oito aulas, foram realizadas estratégias didáticas de tematização por meio de rodas de conversas, apreciação de documentário, uso de música e poesia, visando a análise e reflexão social sobre os saberes, apresentação dos personagens referentes ao circo, experimentação de acrobacias de solo individuais e coletivas, manipulação de objetos (malabarismos), mímicas e improvisos. Os autores destacam que tais experiências foram exitosas em superar a dimensão da experimentação e propor uma educação corporal artística e estética.

Vasques, Ota e Marco, (2019) demonstram a ressignificação dos conhecimentos sobre as atividades circenses na educação Infantil ao analisarem as produções de desenhos de alunos da Educação Infantil, após tematização das atividades circenses com elementos de encenação, manipulação de objetos, acrobacias e equilibristas, elaborando e sistematizando os seus saberes representados pela riqueza de elementos ao elaborar seus desenhos com elementos circenses vivenciados. Previamente à tematização os desenhos dos alunos referentes ao circo se referiam a elementos externos, como a lona do picadeiro e pessoas felizes. Os resultados apontaram que as crianças deixaram de desenhar elementos externos do circo, para desenhar elementos internos às vivências realizadas, demonstrando uma ampliação do repertório das crianças.

Gonçalves e Lavoura (2011) e Barbosa (2020) apresentam experiências realizadas em séries iniciais do Ensino Fundamental com atividades circenses, em uma perspectiva histórico-crítica. O primeiro estudo é realizado com turmas de 1º ano e destaca a iniciativa de desenvolver o circo DA escola, visando a construção do saber por parte dos alunos sobre elementos históricos, perpassando por experimentações, diferentes estratégias de elaboração do conhecimento e apresentações, desenvolvendo o senso estético e apreciativo. O segundo estudo foi realizado com turma de 2º ano, visando conhecer a história do circo e suas modalidades como manifestações da cultura da humanidade. Ambos apresentam estratégias diversificadas e visaram transcender com a mera experimentação, possibilitando construção do conhecimento sobre elementos históricos e culturais do circo, suas manifestações e contradições.

Os conteúdos principais desenvolvidos são: acrobacias, manipulação de objetos (malabares), equilíbrios, encenação e, eventualmente, aéreos (Cardani *et al.*, 2017; Ontañón; Duprat; Bortoleto, 2012; Rodrigues *et al.*, 2018). Com maior ênfase nos três primeiros (Falcade e Bortoleto, 2024).

3.3.3. Organização e estratégias didáticas para as atividades circenses na educação física escolar

Price (2012) expõe que as atividades circenses não demandam alto grau de especialização e de materiais específicos para iniciar o oferecimento desse conteúdo nas aulas, tornando factível sua implementação. Assim sendo, o desafio docente é estabelecer estratégias didáticas que favoreçam o ambiente de aprendizagem.

De forma a nortear essa organização, Falcade e Bortoleto (2024) elaboram interessante quadro com desafios e propostas de soluções pedagógicas na efetivação das atividades circenses no âmbito escolar:

- Segurança: estabelecer combinados; esclarecer riscos; utilizar equipamentos de segurança adequados;
- Turmas numerosas/inclusão e individualidade dos alunos: realização de circuitos; combinar atividades individuais com práticas coletivas;

- Falta de materiais específicos: adaptação e construção de materiais; empréstimo ou uso de materiais próprios;
- Interesse dos alunos: propor desafios; professor participar da aula; uso da ludicidade;
- Falta de docentes auxiliares: ajuda dos próprios alunos como auxiliares;
- Processo pedagógico para diversas idades/Poucos materiais com estratégias de ensino das modalidades: utilização de vídeos; relatos de colegas mais experiências; formação continuada
- Dificuldade em articular os saberes com os documentos oficiais: troca de experiências com outros docentes; consulta a materiais disponíveis;

As rodas de conversa e as experimentações, uso de recursos audiovisuais e adaptação de materiais são as estratégias de ensino mais citadas por professores que aplicam (Rodrigues *et al.*, 2021). Bem como o uso de imagens, vídeos, produção de desenhos, entre outras estratégias didáticas (Barbosa, 2020; Chiquetto; Ferreira, 2008; Gonçalves; Lavoura, 2011; Oliveira *et al.*, 2022; Silva *et al.*, 2016; Takamori *et al.*, 2010; Tengan; Bortoleto, 2021; Vasques; Ota; Marco, 2019).

A utilização de tarefas exploratórias de circo favorece um ambiente de aprendizagem diversificado e distinto, no qual são oportunizadas vivências motoras sem cunho competitivo favorecem a criatividade, criação, expressão, dentre outras possibilidades (Ontañón *et al.*, 2017). Ainda, destacam-se a utilização das atividades exploratórias (Lindberg; Mattsson, 2022), brincadeiras livres e atividades de circuito (Bortoleto *et al.*, 2020), buscando romper com o estilo de instrução direta e resultados esperados de forma padrão.

Quanto aos espaços disponíveis, as atividades circenses se adequam facilmente à requisitos mínimos de espaço, sendo desenvolvidas em diversos locais (Cardani *et al.*, 2017). Os autores ainda destacam que a presença de materiais específicos não é determinante para a realização das atividades circenses na escola, sendo a construção destes uma estratégia utilizada como forma de aproximação dos alunos com a realidade história do circo, despertando valorização e zelo. Bortoleto *et al.*, (2020) acrescentam ainda que mesmo sendo essa, a falta de materiais específicos, a

principal barreira, os professores que optam pela implementação dessas atividades tomam iniciativas no sentido de efetivar as aulas.

Aspectos inerentes à segurança são destacados na literatura, em especial às ações inerentes às acrobacias e equilíbrios, tendo na figura do professor e no apoio de colegas caminhos utilizados. Ainda, a literatura aponta que a escolha das atividades tematizadas são de nível elementar, de forma a garantir esse aspecto (Cardani *et al.*, 2017; Rodrigues *et al.*, 2021)

Os jogos são elementos centrais nas propostas organizadas, sendo inclusive ferramenta para flexibilidade e criatividade dos professores para adaptação das atividades circenses nos espaços disponíveis, bem como na limitação de materiais (Falcade; Bortoleto, 2024)

Lindberg e Mattsson (2022) destacam a importância do vínculo estabelecido entre professor e alunos para efetivar de forma mais significativa as possibilidades exploratórias nas aulas. Ainda destaca que este elemento exploratório é inerente ao processo educativo mesmo quando o professor busca controlar em demasia os resultados esperados. Afirmam por fim, que o professor deve abrir mão do controle em nome do risco. Risco não no sentido de perigo nas aulas, mas no propósito de possibilitar a capacidade exploratória do aluno, ou seja, não ter um padrão único de resultado para as tarefas solicitadas.

Com essas estratégias é possível subsidiar uma prática pedagógica efetiva, visando oferecer um primeiro contato com as artes circenses, permitindo experiências criativas e expressivas, ao vivenciar o processo de forma prazerosa, divertida e satisfatória, de forma a construir conhecimento em diferentes dimensões sobre essa prática histórica e cultural das atividades circenses (Ontañón *et al.*, 2017).

Como visto, as atividades circenses apresentam rico potencial educativo no contexto escolar, com diferentes formas de aplicação. Suas possibilidades expressivas, criativas e de exploração de movimentos e possibilidades corporais oportunizam o desenvolvimento de diferentes dimensões do conhecimento.

4. METODOLOGIA

A pesquisa realizada adotou a abordagem qualitativa, do tipo pesquisa participante. A modalidade de pesquisa participante adotada neste estudo é da *participação observante*, na qual o pesquisador faz parte do grupo investigado ao mesmo tempo em que o observa, visando a promoção, transformação e aprimoramento das estratégias de ensino. Foi aplicada uma intervenção pedagógica de 13 aulas da unidade didática: Atividades Circenses com turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, seguindo as etapas da metodologia da problematização com o arco de Magueres (MPAM). Os dados foram coletados por meio de um Diário de Campo semiestruturado. Para análise de dados foi realizada Análise Temática com uma abordagem teórico-dedutiva, gerando mapas temáticos com temas e subtemas de cada etapa da MPAM. A pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética da Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (FCT-Unesp), em Presidente Prudente/SP, sob o número de protocolo CAEE: 74436323.9.0000.5402.

4.1. UNIVERSO DA PESQUISA

O universo de pesquisa foi uma escola municipal em turno de funcionamento integral do município de Campo Grande/MS. A referida escola era localizada em uma região periférica da cidade e destacava-se pelo desempenho nas avaliações externas. Atendia aproximadamente 600 alunos, da faixa etária entre 4 e 10 anos, divididos em 21 turmas, da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Possuía uma estrutura física construída de forma planejada para atender o turno integral. O grupo de professores de educação física era composto por sete professores que desenvolviam o trabalho pedagógico em dois componentes curriculares distintos: Educação Física e Atividades Curriculares Complementares de Educação Física.

4.1.1. Participantes

Os participantes dessa pesquisa foram o professor-pesquisador, regente das aulas de educação física e alunos regularmente matriculados nas turmas de 5º ano no ano de 2024, que correspondiam a três turmas da escola. Os participantes assinaram o termo de assentimento, bem como os responsáveis legais assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

Participaram da pesquisa o seguinte quantitativo de alunos:

Tabela 4: Número de alunos matriculados nas turmas e total de alunos participantes divididos por anos escolares, sexo e percentual.

Turma	Matriculados	Participantes			
		Meninas	Meninos	Total	Percentual
5ºA	23	8	15	23	100%
5ºB	23	10	11	21	91%
5ºC	23	8	11	19	82%
Total	69	26	37	63	91%

Fonte: o autor (2024).

4.2. MATERIAIS E MÉTODOS

4.2.1. Método de pesquisa

A pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa participante, pressupõe a inserção e participação do professor-pesquisador no ambiente estudado e apresenta diferentes abordagens, a depender do tipo de participação e nível de envolvimento do pesquisador (Angrosino, 2009; Peruzzo, 2017).

A modalidade de pesquisa participante adotada neste estudo é da *participação observante*, na qual o pesquisador faz parte do grupo investigado ao mesmo tempo em que o observa, tendo como características: o pesquisador acompanha e vive a situação concreta objeto da investigação; o pesquisador interage com o grupo participante, tendo voz e assumindo papel no grupo; o grupo conhece os propósitos da investigação; o vínculo entre pesquisador e grupo pode ser anterior ou a partir do

início da investigação (Peruzzo, 2017). Ainda, a autora aponta que sua utilização tem por objetivo, dentre outras possibilidades, conhecer melhor a dinâmica do grupo e aperfeiçoar o trabalho desenvolvido. Assim, foi realizada uma intervenção didático-pedagógica na educação física escolar, na qual o professor-pesquisador é responsável tanto pela intervenção pedagógica quanto pela produção das informações, visando a promoção, transformação e aprimoramento das estratégias de ensino (Velloso *et al.*, 2022).

4.2.2. Intervenção

Para a intervenção pedagógica foi realizada uma sequência de 13 aulas da unidade didática: Atividades Circenses, seguindo as etapas da metodologia da problematização com o arco de Magueréz. As aulas foram objeto de registro por meio de um Diário de Campo, descrito no item “Procedimentos para coleta de dados”.

As aulas seguiram o seguinte roteiro:

Quadro 2: Sequência didática sobre Atividades Circenses desenvolvida por meio da Metodologia da Problematização com arco de Magueréz com turmas de 5º ano do ensino fundamental.

Problematização:			
Quando falamos de aulas de Circo existem comentários negativos como: “Vai virar palhaço!”, “Vai aprender coisas para ganhar dinheiro no sinal.”. Mas afinal, ser palhaço é algo ruim? Por que existe essa discriminação com o Circo? Por que o Circo não é valorizado como a Ginástica, sendo eles parecidos em muitos aspectos? Quais modalidades circenses vocês conhecem?			
Aula	Etapas da MP	Tema da Aula	Objetivo geral
1	Observação da realidade	Vamos brincar de circo?!	Vivenciar e levantar os saberes corporais e conceituais dos alunos sobre o tema
2	Levantamento dos pontos-chave	Circo: prima pobre da ginástica? O que conheço das modalidades circenses?	Vivenciar e levantar os saberes corporais e conceituais dos alunos sobre o tema
3 e 4	Teorização	História e modalidades do circo	Conhecer aspectos históricos e culturais do

			circo e compreender porque a ginástica é valorizada e circo marginalizado, reconhecer as diversas modalidades circenses.
5	Hipóteses para solução	Malabarismos	Malabarismo com tules e bolinhas
6			Malabarismo com aros e claves
7		Acrobacias	Acrobacias individuais (vela, ponte, rolamento, estrela, etc.)
8			Acrobacias coletivas (figuras acrobáticas)
9		Equilibrismos	Rola-rola e perna de pau
10			Tambor e corda bamba
11		Palhaço	Expressividade e exploração de movimentos
12	Aplicação à realidade	O circo é tudo isso...	Criação de esquetes e pequenas coreografias em pequenos grupos com elementos desenvolvidos nas aulas. Elaborar pequenos textos/falas sobre o conteúdo aprendido. Gravar as produções.
13			

Fonte: o autor (2024).

4.2.3. Procedimento para coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de um Diário de Campo semiestruturado. Foram realizadas anotações detalhadas sobre os eventos ocorridos no percurso de cada aula por meio de Diário de Campo.

Para desenvolvimento desse diário de campo semiestruturado, seguimos a orientação de Moreira e Caleffe (2008), e apresentamos no apêndice 01 o modelo

utilizado. Ele foi composto de cabeçalho para identificação de toda a informação geral da aula observada (data, local, duração, número da aula e características da amostra – total de aluno presentes). Após o cabeçalho optou-se por um roteiro semiestruturado de observação contemplando anotações descritivas e anotações reflexivas.

As anotações descritivas, ainda segundo os autores, referem-se à descrição das atividades desenvolvidas e desenhos da planta baixa, quando necessário. As anotações reflexivas referem-se às reflexões sobre as atividades desenvolvidas e conclusões resumidas a serem desenvolvidas posteriormente.

As anotações foram realizadas em dois momentos: anotações temporárias, realizadas no transcurso da aula e anotações permanentes, realizadas ao final do dia ou o mais rápido possível dentro da rotina escolar, com objetivo passar as anotações a limpo, melhorando-as (Moreira; Caleffe, 2008).

4.2.4. Metodologia de análise dos dados

Foi utilizada a análise temática com abordagem teórico-dedutiva, na qual a discussão é pautada em uma codificação preexistente na literatura (Marques; Graeff, 2022), explorando os dados em termos de unidade de significado, buscando identificar padrões, consistências, exceções.

Optou-se por realizar uma análise temática, seguindo as etapas propostas por Braun e Clarke (2006):

1. Familiarizar-se com seus dados: leitura e releitura dos dados, apontamento de ideias iniciais.
2. Gerar códigos iniciais: codificação das características interessantes dos dados de forma sistemática em todo o conjunto de dados, e coleta de dados relevantes para cada código.
3. Buscar por temas: agrupamento de códigos em temas e subtemas, reunindo todos os dados relevantes para cada tema e subtema potencial.
4. Revisar temas: verificação se os temas e subtemas funcionam em relação aos extratos codificados e ao conjunto de dados inteiro, gerando um "mapa" temático da análise, reordenando-os se necessário.

5. Definir e nomear temas: nova análise para refinar as especificidades de cada tema, e a história geral contada pela análise; geração de definições e nomes claros para cada tema.
6. Produzir o relatório: seleção de exemplos vívidos e convincentes do extrato, análise final dos extratos selecionados, relação entre análise, questão da pesquisa e literatura, produzindo um relatório acadêmico da análise.

Todos os diários de campo compuseram o que Braun e Clarke (2006) denominam *corpus de dados*, totalizando 39 diários. Esses diários foram agrupados por etapa da MPAM, formando quatro conjunto de dados que foram objeto de análise separadas, gerando quatro mapas temáticos. A tabela 5 apresenta os conjuntos de dados por etapas da MPAM e o número de diários correspondentes, sendo 06 para as etapas “Observação da realidade e levantamento dos pontos-chave”, 06 para a etapa “Teorização”, 21 para a etapa “Hipóteses para solução” e 06 para a etapa “Aplicação à realidade”.

Tabela 5: Número de diários correspondente a cada conjunto de dados analisados.

Conjunto de Dados	Número de Diários
Observação da realidade e Levantamento dos pontos-chave	06
Teorização	06
Hipóteses para solução	21
Aplicação à realidade	06
<i>Corpus de dados (total)</i>	39

Fonte: o autor (2024).

A partir da análise temática os dados indicaram temas e subtemas foram analisados e comparados com literatura específica, visando identificar as aproximações e distanciamentos dos pressupostos da proposta original e as adequações realizadas para contemplar as particularidades da educação física enquanto componente curricular que tem no movimento e suas representações sociais o seu objeto de conhecimento principal.

5. RESULTADOS

Os resultados estão apresentados de acordo com as etapas da MPAM. Inicialmente são descritas as aulas desenvolvidas e na sequência os mapas temáticos. Os códigos identificados nas análises apontaram para quatro temas principais: **(1) Estratégias de Planejamento; (2) Atitudes docentes; (3) Envolvimento dos alunos; e (4) Desafios, adequações e reflexões sobre a Etapa da MPAM.** Dentro desses temas, houveram subtemas que se diferenciaram de acordo com a etapa da MPAM, os quais são apresentados com alguns extratos dos diários de campo que os representam.

5.1. OBSERVAÇÃO DA REALIDADE E LEVANTAMENTO DOS PONTOS-CHAVE

Para a etapa de Observação da realidade e Levantamento dos pontos-chave foram realizadas duas aulas e aconteceram de forma imbricada.

5.1.1. Aulas da etapa de observação da realidade e levantamento dos pontos-chave

Aula 01

- **Primeiro momento:** (1) Roda de conversa com os alunos, utilizando questões direcionadoras, com o objetivo de identificar o conhecimento dos alunos sobre o circo e os elementos que o compõe; (2) apreciação de vídeos de espetáculos circenses para conhecer modalidades;
- **Segundo momento:** Circuito de atividades circenses para livre experimentação contemplando elementos de acrobacias individuais (rolamento, estrela, vela, ponte), malabarismos (lenços e bolinhas) e equilibristas (rola-rola e pé de lata).
- **Terceiro momento:** Roda de conversa para comentar sobre as experiências da aula e entrega de questionário a ser realizado com

familiares (com as mesmas questões que orientaram a roda de conversa inicial):

- Você já foi ao circo? O que viu lá? O que mais te impressionou?
- Quais atividades/modalidades o circo possui?
- Já viu ou conhece alguém que faz alguma habilidade circense?
- Pra você, o que significa a expressão: “Circo é palhaçada”?
- Qual sua opinião sobre pessoas que fazem números circenses nos semáforos?

Aula 02

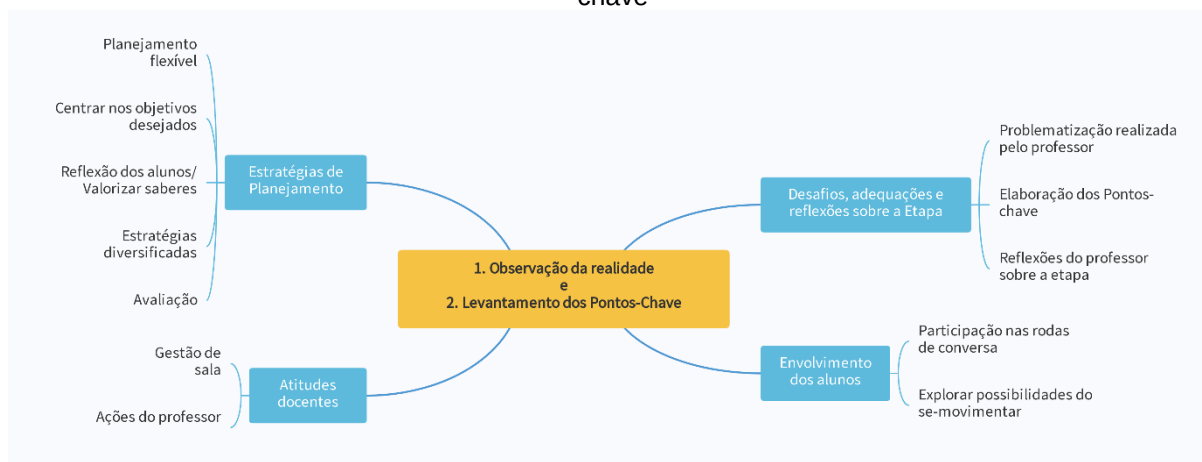
- **Primeiro momento:** Compartilhamento das entrevistas realizadas com familiares e comparação das respostas dos familiares com a dos alunos, por meio de anotações em cartaz dos principais pontos comentados pelos alunos na aula anterior e pelos comentários dos familiares.
- **Segundo momento:** Circuito de atividades circenses para livre experimentação contemplando elementos de acrobacias coletivas (pirâmides), malabarismos (clave) e equilibrismos (andar sobre o tambor).
- **Terceiro momento:** Roda de conversa final apresentando a problematização (por meio de cartaz) para realizar levantamento dos pontos-chave. O professor lança os questionamentos da problematização, escuta os comentários dos alunos, sintetiza os comentários em uma frase, confirma com os alunos e anota em um cartaz.

5.1.2. Mapa temático da etapa observação da realidade e levantamento dos pontos-chave

O mapa temático apresentado na figura 2 demonstra os temas referentes às etapas Observação da Realidade e Levantamento dos Pontos-Chave e apresenta os seguintes temas e subtemas: (1) estratégias de planejamento, com os subtemas: planejamento flexível; centrar nos objetivos desejados; reflexão dos alunos/valorizar saberes; estratégias diversificadas; avaliação; (2) atitudes docentes, com os

subtemas: gestão de sala (interferências externas à aula, presença do risco, segurança e limitação do tempo); posturas e atitudes do professor; (3) envolvimento dos alunos, com os subtemas: participação nas rodas de conversa; explorar possibilidades do se-movimentar; e (4) desafios, adequações e reflexões sobre a etapa, com os subtemas: problematização realizada pelo professor; elaboração dos pontos-chave; reflexões do professor sobre a etapa.

Figura 2: Mapa temático referente às etapas Observação da Realidade e Levantamento dos Pontos-chave



Fonte: o autor (2024).

5.1.2.1. Estratégias de planejamento

No tema ***Estratégias de planejamento*** foram identificados os seguintes subtemas:

- Planejamento flexível;
- Centrar nos objetivos desejados;
- Reflexão dos alunos/Valorizar saberes;
- Estratégias diversificadas;
- Avaliação.

Sobre planejamento flexível, foram necessárias adequações e ajustes. Um dos aspectos principais que necessitou de ajustes foi quanto à rotina escolar, na qual as aulas das turmas aconteciam em diferentes momentos do dia, e com isso havia ajustes de horário, com redução de tempo de aula para atender a demandas da escolas como: intervalo, lanche, saída dos alunos, entre outros.

Aula com redução de carga horária de 15 minutos que são utilizados no recreio/intervalo dos alunos [...]. Seguiu-se as etapas do plano de aula, diminuindo o tempo de vivência em cada estação (turma 1, diário 1).

Outro aspecto que impactou a organização do planejamento foi o olhar do professor para a realidade da turma. Houveram ajustes das atividades propostas, visando maior participação dos alunos, como exemplificado nesse extrato:

Aumentamos uma estação, ao invés de três organizamos quatro: equilibristas 1 (rola-rola), equilíbrio 2 (pé de lata), malabarismos com bolas e tules e acrobacias. (turma 2, diário 1).

Importante ter um olhar atento sobre o contexto e flexibilidade pedagógica para organizar esses ajustes, mantendo os objetivos propostos.

Nas rodas de conversa, um aspecto importante foi centrar nos objetivos desejados, pois nos questionamentos realizados nas rodas de conversa houveram momentos nos quais os alunos fugiam dos objetivos propostos, sendo necessário atenção do professor para retomar o ponto central da problematização, como destacado no extrato abaixo:

Houveram também alguns momentos de desvio de assunto, sendo necessário o professor cortar o assunto e retomar para o foco (ex.: tenho medo de palhaço, por causa de filme de terror It: a coisa, sonhei com palhaço e boneco Chuck, etc.). Porém os objetivos com a roda de conversa foram alcançados, tendo a turma inclusive um olhar crítico quanto ao preconceito com quem faz número circense no semáforo (turma 2, diário 1).

Na etapa de Observação da realidade, o levantamento dos saberes dos alunos é essencial, sendo necessário o uso de estratégias diversificadas, flexibilidade pedagógica em perceber as pistas que as conversas em cada turma oferecem de forma a valorizar os saberes/reflexão dos alunos. Esses subtemas se destacam nas reflexões dos diários como destacado nesses extratos:

Tudo parece meio ingênuo nas respostas iniciais, porém ao perguntar mais diretamente outros pontos, os alunos pontuaram reflexões interessantes. Isso demonstra a importância de elaborar bem a pergunta a ser feita. Um exercício árduo. Algumas percepções só são possíveis no percurso da aula. Ao questionar diretamente: 'você acreditam que quem faz arte circense no semáforo sofre preconceito?' levantou uma discussão bem interessante. (turma 1, diário 2).

Foi uma conversa longa e produtiva. Os alunos apresentaram várias modalidades circenses. Diferente das outras duas turmas que se concentraram no globo da morte. Citaram: tecido, trapézio, acrobacias, corda bamba, monociclo (turma 3, diário 1).

Quanto à avaliação, na MPAM deve ser compreendida como contínua e formativa e, nessa etapa específica, como diagnóstica de forma a identificar os saberes dos alunos. Foi neste sentido que o processo avaliativo nas aulas esteve organizado:

Avaliação [foi] diagnóstica e processual, identificando saberes e observando a participação dos alunos (turma 1, diário 1).

Cabe destacar que, de forma geral, o processo avaliativo do componente curricular na escola era organizado de acordo com as orientações curriculares da rede de ensino, na qual não havia atribuição de nota na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, porém havia processo avaliativo.

Assim, quanto às estratégias de planejamento, o professor buscou organizar nessa etapa procedimentos metodológicos que oportunizasse a identificação dos saberes corporais e conceituais. Para tal, experimentação de diferentes atividades circenses, rodas de conversa, apreciação de vídeos, pesquisa com familiares, análise de respostas entre alunos e familiares, apresentação de perguntas direcionadoras (problematização) e elaboração de cartazes foram estratégias utilizadas nessa etapa.

5.1.2.2. Atitudes docentes

Para o segundo tema, **Atitudes docentes**, os resultados indicaram os seguintes subtemas:

- Gestão de sala (interferências externas à aula, presença do risco, segurança e limitação do tempo);
- Posturas e atitudes do professor.

Sobre a gestão de sala, houveram fatores externos que impactaram na realização das atividades e que o professor deve estar atento na organização didática, de forma a minimizá-los, subtema que está diretamente relacionado ao planejamento flexível. Esses fatores impactam na efetivação da aula e requerem do professor ações que visam minimizar esses impactos, como o ruído excessivo ocasionado pela divisão

de espaços com outras turmas, como destacado nesse trecho, e que é realidade em muitos contextos escolares:

Houve um pouco de ruído extra devido a presença de uma outra turma, em outra aula de educação física, no pátio. Ele é amplo e possibilita o trabalho compartilhado. Porém, o ruído extra atrapalha maior concentração dos alunos. Mesmo com essa intercorrência os alunos estiveram conectados nas atividades propostas (turma 3, diário 1).

Outro aspecto identificado que requer atenção docente no percurso da aula é referente à segurança devido à presença do risco oriundo de atividades que desafiam o equilíbrio corporal e/ou uso de equipamentos que oferecem instabilidade, ou mesmo a animação dos alunos em realizar atividades que propõe a exploração de movimentos corporais. Nesse sentido, três extratos apontam tais elementos:

Todos os alunos bem envolvidos e animados. Experimentando possibilidades. Sendo necessário conter um pouco a animação para evitar acidentes (turma 1, diário 1).

Mesmo com um risco mais acentuado nessa turma, o envolvimento foi bom. Com maior nível de autonomia eles soltam-se um pouco mais e extrapolam em alguns momentos, porém realizam as atividades satisfatoriamente (turma 2, diário 1).

Todos os alunos participaram entusiasmados. Essa turma teve maior dificuldade de organização nas estações, com alunos tentando burlar a sequência, para ficar nas de maior preferência. Outros não se atentavam a questões de segurança, chegando a empurrar colega que estava no rola-rola para tomar a vez, ou executando ações acrobáticas sem cuidados de segurança, colocando-se em risco evidente (turma 2, diário 1).

As aulas dessa etapa da MPAM demandam um papel ativo do professor, visto a necessidade de organizar atividades que possibilitem uma visão global dos alunos sobre o tema. Com isso, posturas e atitudes do professor são essenciais para o êxito das propostas dessa etapa, direcionando e incentivando os alunos na realização das atividades. Nas atividades de circuito, ocorrendo de atividades distintas e simultâneas, uma postura e presença ativa do professor é essencial. O professor precisa estar atento aos diferentes espaços de aprendizagem organizados, evitando ficar concentrado em apenas um deles. Durante as aulas o professor buscou posicionar-se de forma a ter uma visão global das atividades desenvolvidas. Tal postura e

intervenções pontuais oportunizam um espaço no qual os alunos sentem segurança e confiança em realizar as atividades propostas. Alguns extratos demonstram situações nas quais essas atitudes estiveram presentes:

Foi necessário o professor parar a atividade diversas vezes para organizar a turma, orientar especificamente, solicitar que os alunos tivessem atenção com o outro (turma 2, diário 1).

A turma apresentou dificuldades de realização nesse tipo de atividade com maior autonomia, porém não foi um cenário caótico. Foram necessárias intervenções, mas os alunos vivenciaram as atividades satisfatoriamente (turma 2, diário 1).

Os alunos foram participativos com nenhum evitando as atividades. Porém houve situações de agitação/indisciplina. Com o aluno A. foi necessário realizar orientações específicas de cuidado com ele próprio e com o outro pois estava colocando-se em risco realizando as atividades de forma perigosa (saltando, correndo e girando com o pé de lata), como também colocando em risco outros colegas (empurrando do rola-rola para tomar a vez). Em todas as situações o professor orientou o aluno quanto aos cuidados e riscos. Solicitou que desculpasse com o colega. O olhar do professor ficava sempre buscando ele para verificar suas ações (turma 2, diário 1).

No início da atividade Aluna S. pede para ir ao banheiro, a colega comenta: “só porque você tem medo de fazer acrobacia né”. O professor conversa com ela para fazer o que sentisse mais segurança, podendo ser um cambalhota, vela, etc. Ela vai ao colchão e faz uma bela estrela. Na sequência envolveu-se com a atividade e participou de todos os momentos (turma 2, diário 1).

Sobre as atitudes docentes, os resultados apontam para uma postura ativa do professor, na gestão de elementos que dizem respeito à aula e fatores externos, visando garantir um espaço de aprendizagem significativo aos alunos, que oportunize a participação de todos. As ações docentes podem garantir um espaço no qual os alunos sintam segurança em participar das atividades propostas, bem como confiança em compartilhar seus saberes nas rodas de conversa.

5.1.2.3. Envolvimento dos alunos

Para ao tema, ***Envolvimento dos alunos***, os subtemas foram:

- Participação nas rodas de conversa;
- Explorar possibilidades do se-movimentar;

A participação nas rodas de conversa é elemento central nessa etapa da MPAM de forma a identificar os saberes dos alunos. Nesse sentido, foram realizados diferentes momentos nos quais os alunos expuseram seus entendimentos sobre o tema, com efetiva participação dos mesmos:

Os alunos tiveram iniciativa e entusiasmo. Os comentários não ficaram restritos a poucas pessoas. Embora tenha havido um pouco de conversa paralela durante as rodas, foi tranquilo retomar o ponto de concentração com os alunos para que escutassem o colega que estava comentando (turma 1, diário 1).

Um aspecto identificado foi a vontade dos alunos em “dar a resposta certa”, como algo pronto.

Senti a roda de conversa um pouco mais engessada do que a anterior. Talvez eles estivessem esperando “sinais” do que responder, para não “errar a resposta (turma 2, diário 2).

Na MPAM espera-se o desenvolvimento de soluções a questões que não tem repostas prontas, necessitando de elaboração e pesquisa (Berbel, 2014). O professor deve oportunizar um espaço que favoreça a expressão dos alunos, incentivando seus comentários e raciocínios, sem a pretensão de finalizar questão com a resposta.

Quanto à participação nas atividades propostas no campo dos saberes corporais é importante planejar atividades nas quais os alunos consigam explorar possibilidades do se-movimentar, oportunizando possibilidades criativas aos alunos sem perder de vista aspectos de segurança, como destacados nesses extratos:

Foram apresentadas as estações e os alunos orientados a explorar possibilidades que sentissem segurança de realizar, deixando as ações mais difíceis para as próximas aulas. Essa era uma aula de experimentação inicial (turma 1, diário 1).

Aluno Y. executou um mortal, caindo sentado no colchão. Para alegria e preocupação do professor (turma 1, diário 1).

O envolvimento dos alunos na MPAM é primordial, em especial nas etapas de observação da realidade e levantamento dos pontos-chave de forma a identificar os saberes dos alunos sobre a temática. Nessa etapa a identificação dos saberes corporais e conceituais são elementos chave. Para tal, a participação nas rodas de

conversa e a exploração das possibilidades do se-movimentar, ou seja, do movimento contextualizado e intencional, são aspectos importantes.

5.1.2.4. Desafios, adequações e reflexões sobre a etapa

No tema ***Desafios, adequações e reflexões sobre a etapa*** os subtemas foram:

- Problematização realizada pelo professor;
- Elaboração dos pontos-chave;
- Reflexões do professor sobre a etapa.

Uma opção metodológica levando em conta a faixa etária dos alunos foi a elaboração da problematização pelo professor, de forma a conduzir as reflexões dos alunos para que eles, por meio das vivências, conversas e reflexões, realizem o levantamento dos pontos-chave. Nesse sentido, a estratégia realizada foi apresentar a problematização aos alunos após uma série de atividades e rodas de conversa, assim, o professor:

Lê a problematização e pede que os alunos comentem, respondam a cada pergunta ali contida. Com as respostas dadas faz uma confirmação com os alunos: “você me disseram então que...” Ao sinal de afirmativo dos alunos, escreve o ponto-chave no cartaz. (turma 1, diário 2).

Importante descrever essa estratégia que estou utilizando: é lido o problema, que normalmente engloba algumas perguntas. Cada pergunta é debatida e feita uma síntese de resposta dos alunos. O professor confirma com os alunos se é isso mesmo ou faltou algo. Ao confirmar, escreve o ponto-chave (turma 2, diário 2).

Sobre a elaboração dos pontos-chave, os diferentes pontos de vista das turmas levaram o professor a refletir sobre a importância de compartilhar esses saberes nas diferentes turmas, oportunizando olhares complementares sobre a temática:

No levantamento dos pontos-chave os alunos participaram bem, envolvidos com a temática. Trouxeram pontos diferentes das outras turmas (seria uma boa usar pontos-chave de turmas diferentes? Ou seja, anotar os pontos-chave de todas as turmas e compartilhar entre elas? Acredito que trazem novos olhares e reflexões para os alunos, ampliando a discussão) (turma 1, diário 2).

Por fim algumas reflexões do professor sobre a etapa foram realizadas durante o processo de aplicação das aulas e complementam outros temas abordados anteriormente. A importância de oportunizar uma visão global sobre o tema estudado, demanda um nível de complexidade maior na organização didática, principalmente na divisão em pequenos grupos que trabalharão simultaneamente em diferentes atividades. Os dois extratos a seguir destacam alguns desses aspectos:

Aula mobilizadora é um pouco mais caótica, trabalhosa, com necessidade de mais atividades previstas, pois necessita dar um olhar geral para o tema que deseja ser trabalhado, tanto em aspectos motores quanto de representações sociais do conteúdo (turma 1, diário 1).

Atividades em estações geram a presença do risco, da liberdade do aluno em experimentar limites. Necessita de atenção maior, buscando prever ao máximo as questões de segurança. Essa turma desempenhou bem as possibilidades de experimentação, embora tenha sido necessário reforçar a necessidade do cuidado e os pontos de atenção nas atividades (turma 1, diário 1).

Assim, os desafios, adequações e reflexões sobre as etapas observação da realidade e levantamento dos pontos-chave indicaram uma adequação metodológica de organizar uma problematização em forma de tema mobilizador, ou tema gerador, com perguntas que direcionam a intencionalidade da proposta. As respostas dos alunos são os pontos-chave e direcionam os caminhos da proposta, identificam os saberes dos alunos e indicam pistas das aprendizagens futuras, das próximas etapas. Essas etapas necessitam de uma organização didática mais complexa, pois objetiva apresentar uma visão geral do tema, bem como almejam identificar saberes dos alunos sobre o tema.

5.2. TEORIZAÇÃO

Para a etapa da Teorização foi planejada inicialmente uma aula, porém reorganizada durante a aplicação para duas de forma a atender os objetivos propostos.

5.2.1. Aulas da etapa de teorização

Aula 03

- **Primeiro momento:** Roda de conversa inicial, retomando as atividades realizadas na etapa observação da realidade, problematização e apresentando os pontos-chave da própria turma e das demais.
- **Segundo momento:** leitura coletiva da História em Quadrinhos da turma da Mônica – Você sabia? sobre o Circo.
- **Terceiro momento:** início da produção de cartazes, de forma individual ou em duplas, com desenhos e frases com o seguinte tema: “O circo deve ser valorizado pois...”

Aula 04

- **Primeiro momento:** retomada da aula anterior, reforçando aspectos centrais da história em quadrinhos sobre o circo.
- **Segundo momento:** finalização dos cartazes com o tema “O circo deve ser valorizado pois...”
- **Terceiro momento:** orientação dos próximos passos da unidade didática, na qual os saberes corporais terão destaque, apresentando aos alunos os temas das aulas: malabarismos, equilibrismos, acrobacias e palhaço.

5.2.2. Mapa temático da etapa teorização

Na figura 3, referente à etapa da Teorização, são apresentados os quatro temas centrais e seus respectivos subtemas. Quanto às (1) estratégias de planejamento, os subtemas foram: planejamento flexível, avaliação e estratégias diversificadas; para as (2) atitudes docentes não foram contemplados subtemas; para (3) envolvimento dos alunos, os subtemas foram: participação dos alunos, saberes conceituais e produções dos alunos; e por fim em (4) desafios, adequações e reflexões sobre a etapa, os subtemas foram: uso dos pontos-chave no percurso da MPAM e reflexões sobre a etapa.

Figura 3: Mapa temático referente à etapa Teorização



Fonte: o autor (2024).

5.2.2.1. Estratégias de planejamento

Para o tema ***Estratégias de planejamento***, os subtemas foram:

- Planejamento flexível;
- Avaliação;
- Estratégias diversificadas.

Sobre a necessidade de um planejamento flexível, nessa etapa ficou ainda mais evidente sua aplicação, visto que inicialmente havia sido planejada uma aula para essa etapa, mas que necessitou de ampliação para dar conta da proposta. Essa flexibilidade é importante para atender aos objetivos propostos. O seguinte extrato aponta como foi esse processo:

Um ponto que pegou nessa aula foi a adequação do tempo. Ela deveria ter sido dividida em duas aulas, facilitando a execução e assimilação. São muitos pontos interessantes que a HQ aborda: história geral do circo, o circo no Brasil, modalidades, entre outros. No planejamento pensei uma atividade: escrita de um pequeno texto, na execução adequuei para um cartaz imaginando ser mais efetivo, porém o tempo foi exíguo. Duas aulas com diferentes atividades/produções dos alunos tornaria o momento da teorização mais rico (turma 2, diário 3).

Na etapa da teorização, os saberes conceituais são os mais evidenciados, como posteriormente será destacado. Nesse sentido a avaliação precisa ser pensada de forma a mensurar essa dimensão. Importante compreender a avaliação da teorização como um produto do aluno, que pode ser mensurado de diferentes formas (oral,

escrita, corporal, outras possibilidades). Para a intervenção optou-se por compreender como produto da teorização as produções de cartazes (textos e desenhos) dos alunos, bem como suas verbalizações em rodas de conversa, como podemos observar nos extratos:

Avaliação por meio das produções dos alunos (turma 1, diário 3).

Na roda de conversa não foi possível identificar que os alunos atingiram objetivos de compreensão do conteúdo conceitual abordado, sendo necessário retomar tal aspecto em mais aulas. Ao final da aula, após roda de conversa, produção dos cartazes e retomada/revisão, alguns alunos responderam os questionamentos referentes à problematização construindo um conhecimento no sentido da temática abordada (turma 1, diário 4).

Quanto às estratégias diversificadas utilizadas, para o momento da teorização buscou-se possibilidades de atender aos saberes conceituais. Assim, a história em quadrinhos é um recurso interessante para a faixa etária dos alunos, bem como a produção de cartazes utilizando frases curtas e desenhos para que os alunos expressem as aprendizagens realizadas. Esses extratos indicam a aplicação dessas estratégias:

Seguiu-se as etapas do plano de aula, com apresentação dos pontos-chave (impressos e colados em parede da sala), leitura coletiva da HQ e produção de cartazes (turma 2, diário3).

[...] foi lida pelo professor a HQ da Turma da Mônica sobre o circo. Optou-se por entregar uma para cada aluno de forma que eles acompanhassem a leitura. A opção pela leitura do professor foi para otimizar tempo (turma 2, diário 3).

Assim, a etapa de teorização apresenta-se como aquela na qual estarão mais evidenciados os saberes conceituais. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos e avaliativos devem ser diversificados visando atender os objetivos propostos. Ainda, o professor pode reajustar o planejamento elaborado, de forma a atingir tais objetivos.

5.2.2.2. Atitudes docentes

Quanto ao tema **Atitudes docentes**, não foram evidenciados subtemas. Como na etapa anterior, a postura ativa do professor durante o processo é determinante para conduzir os encaminhamentos, direcionar a aprendizagem, dar *feedbacks*, orientar dúvidas, entre outras possibilidades. Os seguintes extratos demonstram essas ações:

Em determinados momentos foi necessário intervir para diminuir conversa ou evitar brincadeiras (alguns alunos esforçaram-se menos nas produções, julgando ter terminado e começavam a conversar e brincar com colegas que ainda não haviam finalizado). Solicitei a um aluno que trocasse de lugar após solicitar que não atrapalhasse o colega da outra dupla que ainda não havia finalizado (turma 1. Diário 4).

Com o professor passando nas mesas, estimulando os alunos, buscando ter um visão geral dos alunos, solicitando atenção à atividade, mas não exigindo silêncio (turma 3, diário 4).

O domínio e encaminhamentos do professor são importantes neste momento, para direcionar os alunos aos pontos de atenção do conteúdo (turma 1, diário 4).

5.2.2.3. Envolvimento dos alunos

Para o tema **Envolvimento dos alunos**, os subtemas foram:

- Participação e produção dos alunos;
- Saberes conceituais;

Sobre a participação dos alunos é importante compreender que ela deve ser planejada por meio de ações ativas e não passivas. Ou seja, em produções dos alunos, que podem ser organizadas de diferentes maneiras, como a proposta realizada na intervenção: a partir da leitura da história em quadrinhos o que se esperava que os alunos produzam? Foi planejada a organização de cartazes com desenhos e frases para responder à questão “O circo deve ser valorizado pois...” Para realizar essa produção os alunos precisaram acessar elementos da história em quadrinhos, as experiências e discussões realizadas até então nas aulas. Assim, a participação dos alunos está ligada a algum tipo de produção, como mencionado no subtema avaliação. Essas produções devem ir além das verbalizações dos saberes

conceituais adquiridos por meio da teorização. Atividades colaborativas em pequenos grupos e o compartilhamento de saberes entre os alunos são elementos importantes nessa etapa. Os seguintes extratos demonstram os pontos expostos:

As atividades foram realizadas com entusiasmos pelos alunos, tendo a participação de todos. Poucas intervenções foram necessárias para solicitar organização ou para evitarem conversar. Os alunos estavam comunicativos, porém produtivos (turma 2, diário 4).

As produções da teorização foram criativas e bem elaboradas pelos alunos. Acredito que na direção de valorização do circo executaram bem (turma 2, diário 4).

Quanto às produções, houveram desenhos criativos, alguns com frases interessantes e outros com palavras apenas (ex: Circo). Um cartaz foi bem interessante: o aluno fez um lindo desenho e montou espécie de tabela: como veem o circo e como verdadeiramente é, colocando frases levantadas na problematização e buscando respondê-las. Ficou excelente! (turma 1, diário 4).

Sobre os saberes conceituais, como mencionado anteriormente, estes são os mais evidenciados nessa etapa da MPAM. Houve um ajuste de expectativa do professor quanto aos objetivos com a tematização. Inicialmente, no processo de elaboração do planejamento, a intenção docente era discutir em nível de representação social do conteúdo elementos de desvalorização do circo enquanto uma prática corporal marginalizada perante outras. Porém, no desenvolvimento das aulas foi necessário ajustar essa expectativa, pois o preconceito ainda não estava introjetado nos alunos, tendo eles o olhar de encanto e magia pelas atividades circenses. Assim sendo, a vivência oportunizou refletir sobre a valorização dessa prática corporal e possibilitará ao aluno um olhar ampliado para quando vivenciar uma situação de menosprezo por artistas circenses, em especial artistas de rua, ter argumentos contrários. Esses extratos apontam tais reflexões durante a aplicação das aulas:

Alunos do operatório concreto, em transição para o operatório formal. Ser mais direto na abordagem (turma 2, diário 4).

Não é valorizar pra diminuir preconceitos é valorizar para apreciarem (turma 2, diário 4).

Assim, a tematização possibilitou uma ampliação de compreensão da realidade social referente àquela prática corporal. Nesse sentido, faz-se necessário ajuste de expectativa de acordo com o nível de elaboração possível à faixa etária.

Por fim, quanto ao tema envolvimento dos alunos na etapa da teorização, este se faz por meio da participação ativa, utilizando diferentes recursos que evidenciam os saberes conceituais. Faz-se necessário planejar produções dos alunos para que eles expressem os saberes adquiridos, fortalecendo aquisição desses saberes.

5.2.2.4. Desafios, adequações e reflexões sobre a etapa

Para o tema ***Desafios, adequações e reflexões sobre a etapa***, os subtemas foram:

- Uso dos pontos-chave no percurso da MPAM;
- Reflexões sobre a etapa;

Sobre o uso dos pontos-chave no percurso da MPAM, o professor optou por compartilhar entre todas as turmas os pontos-chave levantados, oportunizando ampliação dos pontos de vista, de forma a colaborar na construção do conhecimento, tal estratégias é apontada no seguinte extrato:

Optou-se por apresentar os pontos-chave de todas as turmas. Foi impresso 4 cartazes em A4 colorido, sendo 1 da problematização e 3 para os pontos-chave (1 de cada turma). Foram comentados os pontos-chave de cada turma, trazendo reflexões aos alunos, novos pontos de vista (turma 2, diário 3).

Quanto ao subtema reflexões sobre a etapa, um importante apontamento foi a relevância dessa etapa na construção dos saberes referentes às representações sociais do conteúdo abordado. Nesse sentido, ela deve ser valorizada e planejada sem receio da adesão dos alunos por atividades “mais teóricas”, compreendendo que essas atividades não se restringem a momentos em sala, que ao mesmo tempo ela pode e também ocorre no chão da quadra, por meio de tantas possibilidades corporais, porém deve ficar clara a intenção pedagógica das ações realizadas (Bagnara; Fensterseifer, 2019). O trecho abaixo reforça a importância desses momentos:

[...] a sensação que fica no momento do planejamento é cumprir logo a teorização, que é um momento mais conceitual, imaginando que os alunos não irão se envolver, porém não é verdade. É óbvio que eles reclamam de não ter uma atividade prática no início da aula, porém isso não significa que eles não estejam interessados nas propostas trazidas. Eles mesmos comentaram quando informados que o tempo da aula estava terminando: “vamos terminar na outra aula, não é professor?”. Dessa forma, devemos investir na teorização! (turma 2, diário 3).

Finalizando esse tema, os desafios, adequações e reflexões sobre a etapa apontam para uma valorização e adesão dos alunos para essa etapa da metodologia, visando elaborar os saberes conceituais pertinentes.

5.3. HIPÓTESES PARA SOLUÇÃO

Para a etapa de hipóteses para solução foram organizadas sete aulas, com maior ênfase nos saberes corporais, divididos, conforme Duprat e Bortoleto (2007), nas seguintes modalidades: Manipulações de objetos – malabares: lenços, bolas e claves (2 aulas); Acrobacias corpóreas – individuais e coletivas (2 aulas); Equilíbrio sobre objetos – rolo americano (rola-rola), tambor, corda bamba (2 aulas); e Encenação – palhaço (1 aula).

5.3.1. Aulas da etapa hipóteses para solução

Aula 05 – Manipulação de objetos (malabares)

- **Primeiro momento:** Roda de conversa inicial, retomando as atividades realizadas até então e apresentando o tema do dia: malabarismo; a primeira atividade foi lançamento e captura de lenços (tules), de forma individual, e posteriormente em pequenos grupos. Essa atividade consiste em lançar para o alto e capturar o objeto, não permitindo que ele caia no chão. No decorrer da atividade são lançados desafios a serem realizados entre o lançamento e a captura, como: bater palmas, fazer um giro, tocar o chão com a mão, etc. Na atividade coletiva os grupos precisam planejar estratégias de captura, pois não podem capturar o próprio lenço;

- **Segundo momento:** apresentação do conceito de malabarismo (manipulação de objetos em número superior ao de mãos) e demonstração do malabarismo coluna (manipular dois objetos, utilizando apenas uma das mãos); os alunos realizaram a prática do malabarismo coluna, podendo escolher o implemento (lenços ou bolas); os alunos que efetuaram corretamente o movimento foram convidados a praticar com a mão não-dominante;
- **Terceiro momento:** roda de conversa final para relatar as experiências e aprendizagem.

Aula 06 – Manipulação de objetos (malabares)

- **Primeiro momento:** Roda de conversa inicial, retomando as atividades e aprendizagens da aula anterior; apresentação e demonstração do implemento clave, sua forma segurar e importância do giro da clave nos lançamentos;
- **Segundo momento:** organização em dois grupos que alternaram atividades – grupo 1, com bolas, realizou novamente a prática do malabarismo coluna com bolas; grupo 2, com claves, realizou a prática do educativo de malabarismo cascata (3 implementos e duas mãos), no qual o aluno, de posse de uma clave em cada mão realiza lançamentos alternados, de uma mão à outra, lançando uma clave antes de receber a outra;
- **Terceiro momento:** roda de conversa final para relatar as experiências e aprendizagem.

Aula 07 – Acrobacias corpóreas (individuais)

- **Primeiro momento:** Roda de conversa inicial, retomando as atividades e aprendizagens da aula anterior e apresentando o tema da aula: acrobacias individuais; atividade cola-cola do Circo, na qual há um aluno colador, que ao encostar no colega deixa-o imóvel, sendo permitido retomar a movimentação quando outro colega passa por baixo de suas

pernas. Para evitar ser colado, os alunos devem realizar poses acrobáticas, como por exemplo: vela, ponte, avião, três apoios, etc.

- **Segundo momento:** Foram organizadas estações acrobáticas, em cada estação haviam colchões e os alunos foram organizados em pequenos grupos. A atividade foi realizada em forma de circuito, para todos os alunos vivenciarem todas as estações. Foram seis estações, sendo uma acrobacia para cada estação: rolamento de frente, rolamento de costas, ponte, vela, estrela e parada de cabeça e mãos.
- **Terceiro momento:** roda de conversa final para relatar as experiências e aprendizagem.

Aula 08 – Acrobacias corpóreas (coletivas – figuras acrobáticas)

- **Primeiro momento:** Roda de conversa inicial, retomando as atividades e aprendizagens da aula anterior e apresentando o tema da aula: acrobacias coletivas; atividade cadeira invisível, nela os alunos foram organizados em pequenos grupos (6 a 7 alunos). Um deles deveria sentar em uma cadeira com suas pernas bem unidas, o próximo aluno então senta em seus joelhos e assim por diante. Quando todos estão sentados, a cadeira é retirada e o grupo deve permanecer equilibrado. Ao final dessa atividade foi realizada uma reflexão sobre a importância do trabalho coletivo na realização de figuras acrobáticas.
- **Segundo momento:** organizadas novamente as estações acrobáticas, em cada estação haviam colchões e os alunos divididos em pequenos grupos. Para essa atividade foram fixadas no espaço de aula diversas imagens de figuras acrobáticas (pirâmides, torres, bandeiras, beliche, entre outras composições). Os grupos, em cada estação acrobática, observam as imagens e buscam executar as figuras. O professor transita nos grupos orientando pontos de segurança, locais de pisada, formas de pegada, entre outros aspectos.
- **Terceiro momento:** roda de conversa final para relatar as experiências e aprendizagem.

Aula 09 – Equilíbrio sobre aparelhos

- **Primeiro momento:** Roda de conversa inicial, retomando as atividades e aprendizagens da aula anterior e apresentando o tema da aula: equilíbriismo; atividade estátua, nela os alunos se organizam livremente no espaço e, ao som de músicas, se movimentam. Ao parar a música devem buscar uma posição de equilíbrio, explorando possibilidades expressivas.
- **Segundo momento:** foram organizados dois espaços de aprendizagem e os alunos divididos em dois grupos; no primeiro espaço os alunos vivenciam o pé de lata, e devem deslocar-se no espaço equilibrados sobre as latas. Essas latas possuem elásticos para fixar aos pés dos alunos; no segundo espaço ficam dispostos rolos americanos (rola-rola) sob colchões; os alunos vivenciam ambos aparelhos de forma alternada; como estratégias de segurança, os alunos são orientados a realizar as atividades em duplas, com um deles executando a atividade e outro sendo o apoio.
- **Terceiro momento:** roda de conversa final para relatar as experiências e aprendizagem.

Aula 10 – Equilíbrio sobre aparelhos

- **Primeiro momento:** Roda de conversa inicial, retomando as atividades e aprendizagens da aula anterior e apresentando o tema da aula: equilíbriismo; atividade vassoura do Chaves, nela cada aluno recebe um pedaço de cabo de aproximadamente 50 cm com o objetivo de equilibrá-lo utilizando a palma da mão.
- **Segundo momento:** são organizados dois espaços de aprendizagem e os alunos divididos em dois grupos; no primeiro espaço os alunos vivenciam a corda bamba, utilizando um *slackline*; no segundo espaço os alunos executam equilíbrio e deslocamento sobre o tambor sob colchões; os alunos vivenciam ambos aparelhos; como estratégias de segurança,

os alunos são orientados a realizar as atividades em duplas, com um deles executando a atividade e outro sendo apoio.

- **Terceiro momento:** roda de conversa final para relatar as experiências e aprendizagem.

Aula 11 – Encenação (palhaço)

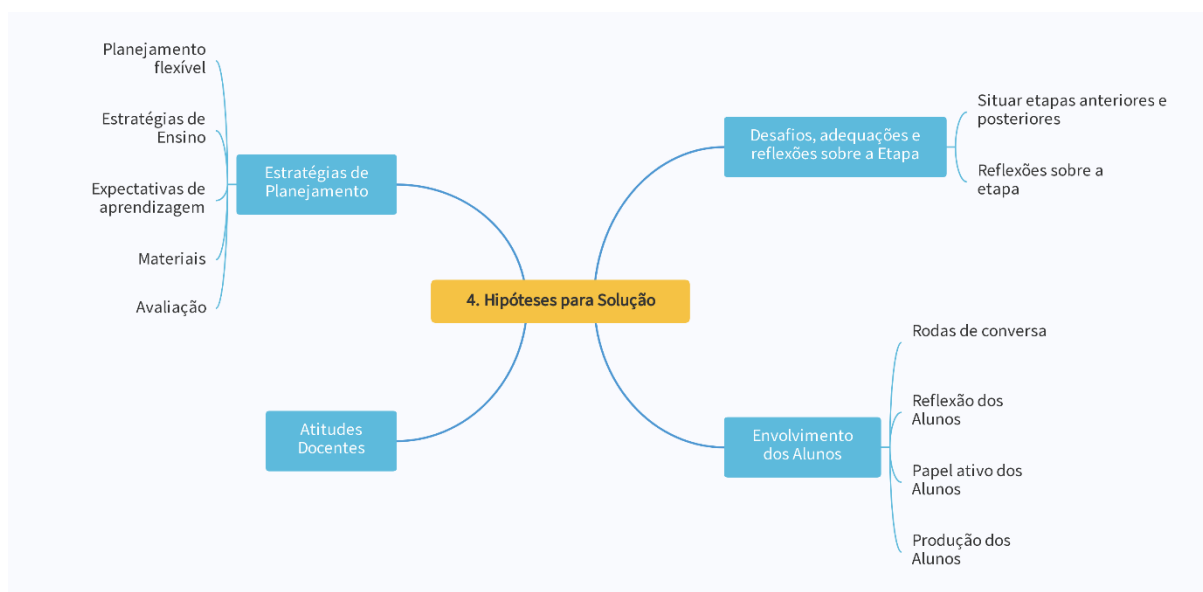
- **Primeiro momento:** Roda de conversa inicial, retomando as atividades e aprendizagens da aula anterior e apresentando o tema da aula: palhaço; atividade criação dos palhaços, nela cada aluno pinta a ponta do nariz com tinta vermelha (máscara do palhaço) e escolhe um nome para o seu palhaço;
- **Segundo momento:** a primeira atividade é o desfile dos palhaços, nesta atividade escolhe-se um primeiro palhaço a ser o jurado, todos os demais devem juntos realizar um desfile seguindo uma orientação do professor (por exemplo, uso de emoções: chorando, rindo, com dor, etc.). O palhaço jurado deve então escolher o palhaço mais expressivo e engraçado da rodada do desfile, que se torna o jurado da próxima rodada e assim sucessivamente; para a segunda atividade a improvisação com objetos, nela o professor organiza uma mala de objetos variados (brinquedos, pente, bola, etc...) e solicita que os alunos formem pequenos grupos. Para cada grupo é sorteado um objeto como qual o grupo deve organizar uma pequena cena. Ao final os grupos realizaram a apresentação de suas cenas.
- **Terceiro momento:** roda de conversa final para relatar as experiências e aprendizagem.

5.3.2. Mapa temático da etapa hipóteses para solução

Na figura 4 são apresentados os temas e subtemas da etapa Hipóteses para solução. O tema (1) Estratégias de planejamento, teve os seguintes os subtemas: planejamento flexível, estratégias de ensino, expectativas de aprendizagem, materiais

e avaliação; para o tema (2) Atitudes docentes não houveram subtemas; já para o tema (3) Envolvimento dos alunos, os subtemas foram: rodas de conversa, reflexão dos alunos, papel ativo dos alunos, produção dos alunos; por fim, no tema (4) Desafios, adequações e reflexões sobre a etapa, os subtemas foram: explorar saberes, situar etapas anteriores e posteriores, e reflexões sobre a etapa.

Figura 4: Mapa temático referente à etapa Hipóteses para solução



Fonte: o autor (2024).

5.3.2.1. Estratégias de planejamento

Para o tema ***Estratégias de planejamento***, os subtemas foram:

- Planejamento flexível;
- Estratégias de ensino para a etapa;
- Expectativas de aprendizagem;
- Materiais;
- Avaliação.

O planejamento flexível foi mais uma vez realidade dentro da execução das aulas, tendo em vista ajustes de expectativas e organização de atividades. Este é um exercício necessário no percurso das unidades didáticas: o ajuste entre o que é

planejado inicialmente e o que a aplicação das aulas vai indicando, como é apontando nesse extrato:

Refletindo sobre os planos de aula, penso ter inserido muitas atividades, sendo adequado pensar em duas ou três no máximo, de forma que os alunos tenham mais tempo de exploração (turma 2, diário 8).

Sobre estratégias de ensino para a etapa, foram identificados alguns elementos a orientar a organização didático-pedagógica: desafio como elemento motivador; ambiente que proporcione confiança ao aluno; uso do ensino por pares; atividades em grupo.

- Desafio como elemento motivador:

Os alunos estiveram interessados e motivados. Mesmo alunos com perfil mais agitado estiveram envolvidos, talvez pelo desafio presente na aula (turma 1, diário 6).

- Ambiente que proporcione confiança ao aluno:

As experimentações foram acentuadas. Os alunos estão se sentindo seguros para explorar mais possibilidades durante as aulas (turma 1, diário 9).

Oito alunos relataram receio no início da aula sobre a proposta de realizar equilíbrio. Ao final estavam empolgados (turma 1, diário 9).

- Uso do ensino por pares:

Durante as execuções nas estações busquei um olhar atento orientando os alunos, porém o ensino por pares foi fundamental para o êxito da atividade (turma 1, diário 7).

O desafio dos diferentes níveis de capacidade de execução da atividade pelos alunos. Alunos tutores são importantes, há pouco tempo de aula efetiva (turma 1, diário 10).

- Atividades em grupo:

Nos grupos usaram diferentes estratégias: contar até três, dar sinal com os olhos, etc... conseguindo realizar a atividade de forma colaborativa (turma 2, diário 5).

Sobre expectativas de aprendizagem, a apresentação de uma meta final do que se espera dos alunos com as atividades propostas apresentou-se exitosa e, ao mesmo tempo, não inibiu a exploração de outras possibilidades de movimentos pelos alunos, como pode-se identificar nesses extratos:

No início da aula apresentei aos alunos uma expectativa de aprendizagem, ou seja, que eles fossem capazes de ao final das atividades realizar o malabarismo coluna (dois objetos e uma mão). Apresentar essa expectativa me parece ter direcionado o foco dos alunos nas atividades o que foi muito positivo (turma 1, diário 5).

A apresentação de um modelo de execução do movimento (expectativa do movimento desejado) não inibiu a exploração criativa do material. Os alunos tentaram outras possibilidades (ex.: fazendo bolinhas com o tule) (turma 3, diário 5).

Quanto aos materiais disponíveis, a escola possuía alguns deles devido a oferecer Atividades Circenses como atividade curricular complementar, porém nem todos em quantidade ideal para o número de alunos; outros materiais eram do acervo do professor e por fim, alguns foram confeccionados para a aplicação das aulas. Em algumas aulas, com necessidade de materiais mais elaborados, a limitação de disponibilidade acarretou em menor participação efetiva, como citado nesse extrato:

Material restrito não permite maior número de alunos realizando ao mesmo tempo. Isso incomoda um pouco. [...] Nem todos conseguiram andar no slackline devido ao tempo de aula e material restrito (turma 3, diário 9).

Sobre a avaliação, algumas reflexões durante o percurso foram realizadas, no sentido de utilizar o instrumento de diário de campo como ferramenta avaliativa, de forma processual e formativa, como destacado no extrato:

Não sistematizei uma planilha para tal e fico pensando da importância de algo nesse sentido, de forma a ter indicadores por alunos. Por outro lado, tendo em vista que os objetivos não se centram em “encaixotar” os alunos em padrões, mas sim possibilitar experiências de aprendizagem o diário de campo enquanto instrumento avaliativo demonstra-se uma ferramenta interessante, embora trabalhosa (turma 1, diário 7).

Assim, sobre as estratégias de planejamento para a etapa de hipóteses para solução é possível identificar que: essa etapa tem uma maior ênfase nos saberes corporais. Algumas possíveis estratégias de ensino envolvem elementos como:

desafio como elemento motivador; ambiente que proporcione confiança ao aluno; uso do ensino por pares; e atividades em grupo. Ainda, a demonstração de uma expectativa de aprendizagem é um importante aspecto norteador aos alunos. Os materiais disponíveis impactam na realização das aulas e instrumentos que visam uma avaliação formativa, como diário de campo, podem ser utilizados.

5.3.2.2. Atitudes docentes

Para o tema **Atitudes docentes**, não foram elencados subtemas. Essas atitudes dizem respeito à presença ativa do professor nas atividades, de forma a garantir um espaço seguro e de confiança aos alunos para aprendizagem e exploração criativa nas atividades, atentando-se à elementos de segurança, envolvimento e participação dos alunos e presença controlada de riscos nas atividades. Os extratos abaixo demonstram esses elementos:

A presença e olhar (geral) do professor é importante para que nos pequenos grupos não se torne bagunça a proposta. Em especial para os alunos mais agitados que buscam com o olhar o professor para perceber se estou atento a eles. Com isso, mantêm o foco na proposta (turma 1, diário 5).

Estive acompanhado as execuções, dando feedback e orientando ajustes aos alunos (turma 1, diário 6).

Na roda inicial, além de apresentar o tema da aula e orientar o roteiro do dia, explicando assim os objetivos de aprendizagem do dia, foi realizada uma conversa sobre respeito com o outro, no sentido de valorizar a iniciativa de todos na participação. Alguns tem maior habilidade e outros menos em acrobacias. Assim, colegas que não tinham domínio precisavam se envolver nas atividades para aprender e os alunos com habilidade deveriam respeitar as possibilidades do outro, não rindo ou fazendo comentários desagradáveis. Embora a turma não tenha esse perfil, julguei importante realizar o comentário para dar segurança e confiança a alunos com receio de participar das atividades (turma 1, diário 7).

Para iniciar essa atividade apresentei pontos de segurança e atenção para a realização de ambos os aparelhos (formas de subir e descer, o que fazer ao desequilibrar-se, forma de apoio do colega) (turma 1, diário 9).

5.3.2.3. Envolvimento dos alunos

Para o tema **Envolvimento dos alunos**, os subtemas foram:

- Rodas de conversa;
- Reflexão dos alunos;
- Papel ativos dos alunos;
- Produção dos alunos.

As rodas de conversa são estratégias valiosas no direcionamento das aulas, bem como para escutar os alunos e (re)direcionar o encaminhamento das aulas, como pode ser observado neste extrato:

Os alunos estiveram participativos, com muitos desejando falar. A estratégia de fazer várias rodas durante a aula foi bastante produtiva, para aproveitar o momento subsequente à atividade para comentá-la, bem como orientar a próxima (turma 1, diário 8).

Aliado às rodas de conversa, proporcionar momentos para reflexão dos alunos, de forma a possibilitar a construção do conhecimento pelos alunos, em suas diferentes dimensões:

Pedir aos alunos que verbalizassem foi muito importante, de forma que foi um conhecimento gerado e construído por eles, a partir das experiências deles e não simplesmente apresentado pelo professor. Tanto que, no momento que foi necessário retomar esses pontos de atenção eles realizaram rapidamente (turma 1, diário 8).

O papel ativo dos alunos no percurso das aulas é importante para exercitar a criatividade e autonomia. Essa postura oportuniza explorações e possibilidades que não estavam previamente planejadas, bem como possibilita o auxílio entre colegas de diferentes níveis de aprendizagem. Essas iniciativas contribuem para o processo de construção do conhecimento. Os extratos seguintes apontam essas posturas:

Alunos começaram um desafio de quem conseguia o maior número de acertos nas capturas do tules. Iniciativa dos alunos mais agitados da turma. Mantiveram concentração total (turma 2, diário 5).

[...] reforcei a importância de os colegas auxiliarem uns aos outros (ensino por pares). Os alunos organizaram-se de forma propositiva nesse sentido (turma 2, diário 7).

As produções dos alunos em aulas que priorizam os saberes corporais indicaram alguns elementos que foram implementados e/ou desenvolvidos no percurso das aulas, sendo eles: expressividade, autonomia, criatividade, fruição.

- Autonomia:

Os alunos organizaram-se por interesse no implemento que desejava praticar, podendo alternar no momento que desejasse (turma 1, diário 6).

- Criatividade:

As experimentações foram acentuadas. Os alunos buscaram realizar todas as possibilidades apresentadas nos cartazes, bem como alguns grupos tentaram outros elementos (turma 1, diário 8).

- Expressividade:

Os alunos exploraram possibilidades de ações. Muita expressividade e criatividade. Utilizaram bastante o recurso das quedas dos palhaços, sem ter tido orientação nesse sentido (turma 2, diário 11).

- Fruição:

Atividades sem caráter competitivo, com um fim em si mesma. Desfrutar das possibilidades expressivas sem cobranças de um padrão de expectativa. Simplesmente aproveitar o tempo. Aliado com a magia do palhaço no imaginário como aquele que faz rir, que traz boas lembranças (turma 3, diário 11).

Quanto ao tema envolvimento dos alunos, foi possível identificar que eles realizaram as atividades propostas exploraram possibilidades envolvidos e interessados, sendo as rodas de conversa importante ferramenta de condução das aulas (direcionamentos, encaminhamentos, avaliações) de forma a possibilitar a reflexão dos alunos sobre os saberes desenvolvidos nas aulas. Oportunizar um papel ativo dos alunos, de forma a possibilitar novos direcionamentos a partir de suas iniciativas, bem como utilizar da estratégia de ensino por pares são elementos importantes na organização didática. Por fim, as produções dos alunos se manifestam especialmente pelo movimento corporal, mas também pelo desenvolvimento de elementos como expressividade, autonomia, criatividade, fruição.

5.3.2.4. Desafios, adequações e reflexões sobre a etapa

Para o tema ***Desafios, adequações e reflexões sobre a etapa***, os subtemas foram:

- Situar etapas anteriores e posteriores;
- Reflexões sobre a etapa.

Nessa etapa a importância de situar etapas anteriores e posteriores é destacada visto serem aulas com ênfase nos saberes corporais, o que pode levar os alunos a não refletirem ou conectarem essas aulas com a temática relacionada aos saberes conceituais e elementos culturais abordados. Assim, retomar a problematização e pontos-chave levantados, que estão fixados nas salas, além de apontar os passos dados e os passos futuros durante as rodas de conversa são elementos importantes, como destaca-se nesses extratos:

Inicialmente foi realizada roda de conversa retomando as atividades realizadas na aula anterior e apresentando o tema dessa aula: equilíbrio. Foi comentado o percurso da unidade didática, situando os alunos onde estávamos e até onde iríamos (turma 1, diário 9).

Nessa aula os alunos indagaram no início quantas aulas seriam feitas de circo, ou se seria até o final do ano. Senti que começaram a perder o interesse pelo tema. Retomei o percurso realizado até essa aula e quais seriam realizadas na sequência. Os temas os interessaram, retomando um pouco o interesse com comentários: “Quero andar no tambor” (turma 3, diário 6).

No início da aula apresentei a rota da unidade didática, quais passos demos e quais faltavam. Isso gera clareza e interesse aos alunos. Comentaram do que desejavam ainda realizar, comentando inclusive em tom de reclamação que seria apenas uma aula para o tema palhaço (turma 3, diário 7).

O processo de reflexão sobre a etapa é destacado nesse extrato:

Refletindo sobre o percurso planejado, a maior parte das atividades teve uma aula dedicada a ela. Uma sugestão para aprimorar é organizar menos propostas, com mais tempo. Exemplo: ao invés de organizar duas aulas para quatro aparelhos diferentes de equilíbrio (pé de lata, rola-rola, tambor e slackline), dividir essas atividades em anos escolares, deixando uma ou duas por ano escolar, dedicando mais tempo a cada uma delas. É uma luta organizar isso com tantas possibilidades que a BNCC dispõe, porém torna mais significativa a aprendizagem em cada ano, penso eu. Ao planejar tive um olhar de apresentação das possibilidades, durante a execução do plano

estou com o foco mais direcionado na aquisição de alguns elementos durante a exploração (turma 2, diário 9).

Importante compreender qual direcionamento dar nessas aulas, quantas aulas destinadas a cada elemento, qual o grau de aprofundamento desejado, entre outros elementos.

Por fim, sobre o tema desafios, adequações e reflexões da etapa, as hipóteses para solução apresenta-se como a etapa para maior ênfase nos saberes corporais, sendo importante situar as etapas anteriores e posteriores, de forma a proporcionar práticas contextualizadas à tematização realizada e não perder de vista os saberes conceituais, culturais, históricos e sociais. Por fim, o enfoque nos saberes corporais na etapa de hipóteses para solução do problema foi uma escolha metodológica com base na premissa de que o movimento é o objeto central de estudo da Educação Física, sem desconsiderar outras dimensões do conhecimento (Brasil, 2018). Aliado a isso, os resultados indicam a necessidade de refletir sobre outros enfoques e encaminhamentos metodológicos durante essa etapa com o objetivo de dialogar melhor com a proposta de problematização realizada.

5.4. APLICAÇÃO À REALIDADE

Para a etapa de aplicação à realidade foram organizadas duas aulas, com objetivo de oportunizar aos alunos demonstrarem os saberes corporais e conceituais desenvolvidos no percurso da problematização.

5.4.1. Aulas da etapa aplicação à realidade

Aula 12

- **Primeiro momento:** Roda de conversa inicial de forma a realizar retrospectiva das etapas anteriores, estimulando os comentários das práticas realizadas.

- **Segundo momento:** os alunos são convidados a organizarem pequenos grupos e criarem apresentações rápidas utilizando dos elementos desenvolvidos nas aulas;
- **Terceiro momento:** organização nos grupos e roda final de conversa sobre as experiências do dia (trabalho coletivo, próximos passos).

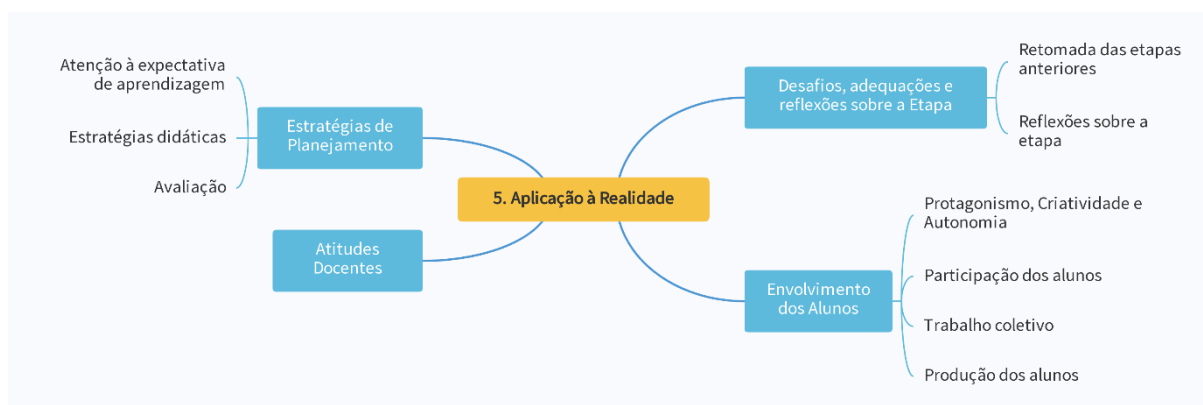
Aula 13

- **Primeiro momento:** Roda de conversa inicial retomando a aula anterior e organização dos grupos para finalizar as apresentações;
- **Segundo momento:** apresentação dos grupos de suas produções;
- **Terceiro momento:** os alunos são convidados a elaborar uma frase, a ser narrada por eles em uma gravação de vídeo, destacando as experiências e aprendizagens realizadas durante as aulas, bem como responder à questão “O circo deve ser valorizado pois...”.

5.4.2. Mapa temático da etapa aplicação à realidade

Na figura 5 são apresentados os temas e subtemas da análise temática da etapa aplicação à realidade. Para o tema (1) estratégias de planejamento, os subtemas foram: atenção à expectativa de aprendizagem, estratégias didáticas e avaliação; para o tema (2) atitudes docentes não houveram subtemas; no tema (3) envolvimento dos alunos, os subtemas foram: protagonismo, criatividade e autonomia, participação dos alunos, trabalho coletivo e produção dos alunos; por fim, no tema (4) desafios, adequações e reflexões sobre a etapa, os temas foram: retomada das etapas anteriores e reflexões sobre a etapa.

Figura 5: Mapa temático referente à etapa Aplicação à realidade



Fonte: o autor (2024).

5.4.2.1. Estratégias de planejamento

Para o tema ***Estratégias de planejamento*** os subtemas identificados foram:

- Atenção às expectativas de aprendizagem;
- Estratégias didáticas;
- Avaliação;

Um primeiro aspecto a ser avaliado na organização didático-pedagógica tem relação com as expectativas de aprendizagem para a etapa. Esta etapa visa fazer um fechamento da tematização realizada, com vistas a evidenciar os saberes corporais, saberes conceituais e representações sociais do conteúdo desenvolvidos no percurso da unidade didática. Neste sentido, essas expectativas devem estar alinhadas e de acordo com o desenvolvimento das aulas e nível de elaboração dos alunos. Particularmente, o professor passou por um processo de ajuste dessas expectativas de aprendizagens no percurso das aulas, como é possível destacar nesses dois extratos:

Eles tiveram uma compreensão no contexto abordado: preconceito com artistas circenses de rua. Talvez a generalização/abstração que idealizei no planejamento seja um passo posterior. Crianças nessa faixa etária ainda trabalham com abstrações de forma mais limitada. Porém, a ideia de valorização foi apresentada de diferentes formas nas falas deles: desafio, as emoções presentes nas práticas, valorização do circo como forma de trabalho digna (turma 1, diário 13).

Eles abordaram falas e temas do que foi vivenciado e discutido nas aulas. Sem generalizações mais amplas (ex.: preconceito relacionado à classe

social). Foi uma frustração de pensar deu tudo errado! Agora, ao realizar as anotações secundárias, um dia após essas falas e refletir sobre elas começo a entender que eles verbalizaram conhecimentos que vão de encontro à proposta de valorização do circo e dos artistas circenses. Dentro do entendimento e possibilidades atuais. Entender as relações sociais do mundo é complexo para adultos, esperar essa leitura tão fortemente é algo descabido. As falas dos alunos possibilitam entender que há um entendimento mais alargado da realidade dessa prática corporal, bem como elementos da história de forma bem rudimentar, mas em especial, a vivência de ricas possibilidades motoras (turma 1, diário 13).

Quanto às estratégias didáticas foram organizados espaços de criação aos alunos, com disponibilidade dos materiais utilizados durante as aulas para que organizassem suas apresentações; bem como, os alunos foram convidados a elaborar uma frase ou pequeno texto para gravar um depoimento sobre as aprendizagens realizadas no percurso da problematização. Essas estratégias precisam estar alinhadas com as expectativas de aprendizagem e os conteúdos desenvolvidos nas etapas anteriores. As estratégias adotadas são descritas nesse extrato:

Os alunos organizaram-se em grupos, com a orientação de ser grupos de no máximo 4 pessoas e foi disponibilizado materiais das aulas vivenciadas: bolas, tules, clave, rola-rola, bastões, colchão, etc. Os grupos iniciaram a composição de uma apresentação, com o professor transitando entre os grupos. Concomitantemente foi pedido a alguns alunos que realizassem a gravação de sua frase (turma 2, diário 12).

A avaliação durante essa etapa também visa ser processual e formativa, utilizando diferentes estratégias avaliativas, de forma a contemplar os diferentes saberes elaborados durante a problematização. De certa forma, essa etapa tem um cunho avaliativo do processo como um todo.

Por fim, quanto as estratégias de planejamento para a etapa de aplicação à realidade devem estar alinhadas com a proposta de organizar um fechamento, uma culminância da problematização, com objetivo de evidenciar os saberes corporais, saberes conceituais e representações sociais do conteúdo desenvolvidos no percurso da unidade didática. Esta etapa apresenta uma dimensão avaliativa do processo como um todo e precisa de diferentes formas de avaliação formativa. Elas devem representar o que foi desenvolvido nas aulas e respeitar o nível de elaboração dos alunos.

5.4.2.2. Atitudes docentes

Para o tema **atitudes docentes**, devido a maior liberdade e autonomia exigidas nessa etapa de elaboração dos alunos, faz necessária uma postura ativa dos professor transitando entre os grupos, orientando, dando *feedbacks*. Esses extratos demonstram esses aspectos:

Em diversos momentos pareciam estar em um tempo livre, usando os materiais de forma aleatória e com descuido. Foram necessárias diversas intervenções para que os alunos mantivessem o foco, passando nos grupos orientando a pensar etapas como: o que vão fazer na posição inicial? E depois? Como pensam em terminar? (turma 1, diário 12).

Não havia bagunça, mas uma livre experimentação individual. Foi necessário orientar ao objetivo central várias vezes (trabalho coletivo, criar uma apresentação) (turma 2, diário 12).

Por outro lado, outros grupos estavam bem conectados e produzindo sua apresentação. É preciso bastante jogo de cintura e orientação do professor nesse momento, em especial com os alunos mais agitados (turma 2, diário 12).

5.4.2.3. Envolvimentos dos alunos

Para o tema **Envolvimento dos alunos** os subtemas identificados foram:

- Protagonismo, criatividade e autonomia;
- Participação dos alunos;
- Trabalho coletivo;
- Produção dos alunos;

Nesta etapa é solicitada uma participação dos alunos ativa, explorando saberes, expressividade e outros elementos, como protagonismo, criatividade e autonomia, como destacado nesses extratos:

Nessa aula houve a participação e interesse dos alunos. Inclusive, quando algum colega tentou fugir da proposta, os próprios integrantes do grupo chamavam sua atenção e retornavam às produções (turma 1, diário 13).

Os alunos exploraram possibilidades de ações. Criando suas apresentações e frases (turma 2, diário 13).

A aula foi bastante produtiva, diferente da anterior. Os alunos já começaram a conversar sobre as organizações do grupo no momento que o professor chegou na turma. Estavam de fato envolvidos. O resultado foi nítido nas apresentações, que foram simples, mas demonstraram o empenho e dedicação de todos (turmas 2, diário 13).

Para tal, é importante organizar atividades que possibilitem o trabalho coletivo dos alunos, sendo este um elemento de desafio para alguns alunos:

Os grupos ficaram organizados um em cada colchão e com os materiais disponíveis para escolha. Utilizaram todo o tempo destinado para compor e ensaiar (turma 1, diário 12).

Dificuldade de trabalhar em grupo de alguns alunos (mais agitados ficaram concentrados no mesmo grupo). Deixei livre a organização, por afinidade. Poderia ter organizado grupos previamente, de forma a deixar os grupos mais heterogêneos (turma 2, diário 12).

As produção dos alunos oriundas deste trabalho coletivo e participação ativa dos alunos se destacaram com a elaboração de apresentações e depoimentos que valorizaram as atividades circenses e seus artistas:

Os alunos apresentaram boas propostas para o pouco tempo disponível, explorando diferentes elementos das aulas. Os alunos foram excelentes na criatividade e exploração (turma 1, diário 13).

Os vídeos gravados foram no caminho de comentar aspectos mais concretos e discutidos nas aulas, sem generalizações mais amplas (turma 2, diário 12).

As frases tiveram enfoque maior nas habilidades que o circo proporciona (turma 2, diário 13).

Assim, o envolvimento dos alunos nessa etapa é fundamental, visto suas produções serem um objetivo central. Elas materializam as aprendizagens dos alunos e indicam as aprendizagens realizadas.

5.4.2.4. Desafios, adequações e reflexões sobre a etapa

Para o tema ***Desafios, adequações e reflexões sobre a etapa***, os subtemas identificados foram:

- Retomada das etapas anteriores;

- Reflexões sobre a etapa;

A retomada das etapas anteriores é um elemento importante no processo de elaboração da etapa aplicação à realidade, pois visa recordar todas as vivências e reflexões realizadas. Para tal, foram utilizados estratégia de roda de conversa e apresentação dos cartazes da problematização e pontos-chave destacados identificados pelos alunos.

Inicialmente foi realizada roda de conversa retomando as atividades realizadas e a problematização. Foi relida a problematização e as respostas dadas. Explicada então como funcionaria a aula: organização em grupos de 4 a 5 alunos para criação de uma apresentação com elementos aprendidos na aula. Além disso, o grupo precisava pensar em uma frase para gravar que valorizasse o circo. Para essa organização foi destinada duas aulas (turma 1, diário 12).

As reflexões sobre a etapa indicaram esta como uma etapa de incertezas ao professor, no sentido de dar maior liberdade de criação e exploração aos alunos. Como destacado aqui:

As atividades de aplicação à realidade, assim como no momento de Observação da realidade, são mais trabalhosas. Sugerem um maior grau de autonomia dos alunos. Com isso demandam mais tempo. [...]. Não são todos os momentos e ações que estão sob o rígido controle do professor, as atividades são ampliadas ou reduzidas pelo desenvolvimento e envolvimento dos alunos (turma 1, diário 13).

Um tempo maior de organização também é importante. Ao final da primeira aula o sentimento do professor foi de frustração com as organizações do grupo, porém na segunda aula o sentimento foi outro. Esse tempo de elaboração, bem como compreender a necessidade de exploração e diálogo dos alunos, foi importante. Esses elementos são destacados nesses extratos:

O sentimento de frustração foi substituído por alívio. Os alunos apresentaram boas propostas para o pouco tempo disponível, explorando diferentes elementos das aulas. Os alunos foram excelentes na criatividade e exploração (turma 1, diário 13).

Ao final todos estavam mais organizados, com sequências sendo realizadas. Refleti: o que espero de uma aula de criação? Alunos criando mentalmente para aplicar? Ou um caos inicial, mas voltado para os interesses da aula, que culmina no produto esperado? (turma 2, diário 12).

Por fim, os desafios, reflexões e adequações da etapa indicam que ela é de um nível de elaboração maior a professor e alunos, exigindo elementos que necessitam de exploração e criação, bem como são consequência do que foi proposto e executado na fase de hipóteses para solução. Assim, um planejamento entre o que será proposto como aplicação à realidade e o que será desenvolvido na etapa de hipóteses para solução é essencial, de forma que essas etapas dialoguem entre si.

A retomada das etapas anteriores foi fundamental para oportunizar aos alunos elementos na construção de suas propostas de aplicação (culminância). Ainda, esta é uma etapa de liberdade de criação e exploração, solicitando flexibilidade do professor. Nesse sentido, é necessário maior tempo de organização dos alunos para as produções.

6. DISCUSSÃO

Os resultados indicaram quatro temas centrais presentes em todas as etapas da MPAM: (1) Estratégias de Planejamento; (2) Atitudes docentes; (3) Envolvimento dos alunos; e (4) Desafios, adequações e reflexões sobre a Etapa da MPAM, que apontam a possibilidade de aplicação da metodologia no desenvolvimento de unidades didáticas do componente curricular Educação Física em turmas do 5º ano do ensino fundamental.

Na presente etapa do texto buscou-se dialogar com a literatura de forma a analisar e subsidiar as estratégias necessárias às especificidades deste componente curricular para implementação da metodologia nessa faixa etária, bem como descrever estratégias didáticas para utilização da Metodologia da Problematização na Educação Física escolar em turmas do 5º ano do ensino fundamental.

À priori, importante destacar os desafios da efetivação de metodologias que rompam com tradição esportivista e centradas no professor. Zapatero, Rivera e Izquierdo (2018) apontam que embora professores demonstrem conhecimentos e pré-disposição a propostas metodológicas centradas nos alunos, as práticas pedagógicas efetivadas ainda estão centradas em modelos tradicionais de aula. Isso indica um conhecimento teórico sobre o assunto, porém com subsídios insuficientes de como materializar tais propostas. Nesse sentido, Viçosa *et al.* (2020) apontam para uma demanda docente por formações que supram as necessidades metodológicas para a efetivação de propostas ativas e/ou participativas nas aulas. Tal demanda, aliada a uma postura docente comprometida, viabiliza a efetivação de propostas inovadoras na educação física escolar (Rezer; Fensterseifer, 2008).

Em artigo de revisão, Batista e Moura (2019) organizam um levantamento de princípios metodológicos para o ensino da educação física escolar, argumentando que os estudos sobre metodologias de ensino são escassos na literatura brasileira, diluídos em diferentes matrizes teóricas, o que dificulta discussões mais amplas sobre o tema. Esses princípios visam contribuir para a efetivação das práticas pedagógicas pretendidas e são: Contextualização; Problematização; Dimensões dos conteúdos; Interação; Valorização das Experiências dos alunos; Diversidade de vivências;

Autonomia e Criatividade; Ludicidade; Compreensão e Transferência de Habilidades; Modificação estrutural do conteúdo; Utilização de recursos tecnológicos. Tais princípios estão presentes na organização didática com a MPAM. Inicialmente serão destacados os princípios Contextualização e Dimensão dos conteúdos. Posteriormente, nas análises de cada etapa serão abordadas as outras dimensões.

Quanto ao princípio da Contextualização, este oportuniza a tematização dos conteúdos para além da simples prática, de forma a contemplar aspectos históricos e sociais (Batista; Moura, 2019; Fensterseifer; González, 2007). Ainda, González e Schwengber (2012) destacam que nas séries iniciais do Ensino Fundamental a tematização dos conteúdos vai ganhando relevância conforme o avanço das séries, com maior destaque nos anos finais dessa etapa. Assim, a tematização realizada foi organizada em 13 aulas, dentro de uma perspectiva de “praticar para conhecer” ao invés de “saber para praticar” (Bagnara; Fensterseifer, 2019). Na perspectiva adotada o tempo destinado é menor, comparado à outra perspectiva, e visa oportunizar experiências motoras e reflexões sobre as representações sociais do conteúdo, sem a pretensão de tornar os alunos proficientes motoramente nas habilidades. Tal perspectiva visa oferecer aos alunos vivências, experimentações e reflexões que possibilitem a ele o acesso a conhecimentos, oportunizando acesso a determinada prática corporal, compreensão de como essa prática corporal se insere no contexto social.

Quanto ao princípio Dimensões dos conteúdos, Batista e Moura (2019) argumentam que a educação física deve abordar os conteúdos em suas múltiplas dimensões. Na perspectiva de trabalhar conhecimento de forma multidimensional, as estratégias devem atender essa característica. Assim, as estratégias de ensino devem se pautar em aulas teóricas, aulas práticas e aulas teórico-práticas visando tematizar os conhecimento e saberes corporais e conceituais – técnicos e críticos (Bagnara; Fensterseifer, 2019). A BNCC propõe oito dimensões do conhecimento a ser desenvolvidas nas aulas de educação física, sendo elas: Experimentação, Fruição, Análise, Compreensão; Uso e Apropriação; Reflexão sobre a ação; Construção de valores e Protagonismo comunitário. Sem desconsiderar as pertinentes críticas e necessidade de aprimoramentos ao documento (Betti, 2018; Loro; Nunes, 2021;

Monteiro; Magalhães, 2023), essa abordagem em oito dimensões é um dos principais diferenciais da proposta da BNCC, de forma a superar a prática pela prática (Farias; Martins; Impolcetto, 2023), bem como a proposição de uma diversidade de conteúdos aos alunos (Impolcetto; Moreira, 2023). As dimensões Protagonismo comunitário e Construção de Valores estão presentes durante toda a tematização da MPAM, por compreender que por meio dessas dimensões espera-se que os alunos possam “[...] interferir no contexto com o propósito de buscar resoluções e materialização dos direitos sociais vinculado a esse universo” (Farias; Martins; Impolcetto, 2023, p. 13), bem como visa favorecer aprendizagem de valores que perpassam as práticas corporais e visam o exercício da cidadania, compreendendo as relações sociais e a vida em sociedade. Posteriormente serão destacadas as dimensões do conhecimento de maior evidência em cada etapa da MPAM.

Na sequência, abordaremos os elementos de organização didático-pedagógica para a utilização da MPAM no contexto da educação física escolar.

6.1. ORGANIZAÇÕES INICIAIS: PLANEJAMENTO DA PROBLEMATIZAÇÃO

A organização do trabalho didático-pedagógico com a MPAM deve estar alinhada aos documentos oficiais e normativas da escola, em especial com o projeto político-pedagógico da escola (Moreira, 2009; Moreira; Pereira, 2009).

Sobre os conteúdos desse componente curricular, eles devem proporcionar elementos de vivência (saberes corporais) e de discurso (saberes conceituais) que possibilitem a compreensão da cultura corporal de forma crítica (Boscatto; Bagnara; Lang, 2023). Assim, para a definição dos temas a ser elaborados por meio da problematização é importante o professor realizar um exercício constante de estudar e reestudar as práticas corporais em suas amplas dimensões, de forma a relacionar o contexto de aplicação, identificando possibilidades de tematizações que abarquem diferentes dimensões do conteúdo (Bagnara; Fensterseifer, 2019).

Berbel (2014) argumenta que não são todos os temas possíveis de se eleger para trabalhar com a MPAM, assim são necessárias escolhas de temas que permitam maiores elaborações dos alunos, ou seja, que contemplem mais elementos a ser

tematizados. Nesse sentido, sugere-se que dentre as possibilidades que o currículo escolar prevê, o professor eleja as práticas corporais que apresentem maiores relevâncias para a realidade social dos alunos. Um sugestão de organização didática é identificar, por bimestre, uma temática a ser estruturada dentro dessa metodologia, abarcando os elementos da prática corporal e suas representações sociais. Como destaca a autora:

Ele [o professor] pode eleger um tema que considere o mais rico para ser explorado com esta Metodologia e que, dessa forma, poderá trazer maiores contribuições para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos (Berbel, 2014, p. 71).

Dentre as possibilidades de tematização está o uso de temas geradores, como preconizados por Paulo Freire. Tais temas visam relacionar o conteúdo curricular com a realidade concreta dos estudantes, de forma a possibilitar o estudo da temática de forma contextualizada, assim como, o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, por meio de um processo de investigação, tematização e problematização (Costa; Pinheiro, 2013; Gadotti, 2004). Germano (2020) utiliza os temas geradores em sua proposta de organização da MPAM na educação física escolar. Em sua proposta a tematização é realizada ao inter-relacionar as práticas corporais com os temas contemporâneos preconizados na BNCC (Brasil, 2018). Outra possibilidade de elaborar os temas geradores é analisar as representações sociais inerentes às práticas corporais abordadas, ou seja, de que forma aquela prática corporal se apresenta na realidade do aluno. As possíveis contradições, preconceitos, valorização, relevância cultural, entre outros aspectos podem ser tematizados, de forma a debater, desnaturalizar, ressignificar tais práticas (Fensterseifer; González, 2007, 2013). Nesse sentido:

[...] a EF poderia se constituir como um campo de conhecimento acerca da cultura corporal de movimento que qualifica experiências de mundo (que são corporais, estéticas, éticas, políticas, epistemológicas, entre outras), tomando como mote também o tempo livre das pessoas. Isso significa contribuir com o processo de formação integral dos sujeitos, na medida em que as experiências de ensino podem oportunizar aos estudantes realizar uma leitura crítica do mundo que os cerca, em diferentes tempos, espaços e dimensões da vida humana (Boscatto; Bagnara; Lang, 2023, p. 101).

Assim, elementos como relações de gênero dentro das práticas corporais, diferenças geracionais nas relações com o brincar, a representação cultural das práticas corporais de aventura em contextos nos quais ela se apresenta de forma mais latente na sociedade, as diferentes representações que a ginástica possui, a apropriação de conceitos sobre saúde e qualidade de vida, entre outros, além de interrelações com os temas contemporâneos previstos na BNCC: Meio ambiente (educação ambiental e educação para o consumo); Economia (Trabalho, Educação Financeira e Educação Fiscal); Saúde (Saúde, Educação Alimentar e nutricional); Cidadania e civismo (Vida familiar e Social, Educação para o trânsito, Educação em direitos humanos, Direito das crianças e adolescentes, Processo de envelhecimento, respeito e valorização ao idoso); Multiculturalismo (Diversidade cultural, Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras); e Ciência e Tecnologia (Brasil, 2018) são possibilidades de temas geradores para elaboração de problematizações.

Para a redação do problema, realizou-se a opção metodológica de elaboração pelo professor, assim como organizado na segunda versão de aplicação da metodologia (Berbel, 2012; Berbel; Gamboa, 2012) ao levar em consideração o nível de elaboração possível e autonomia dos alunos, bem como o tempo semanal disponível para o componente curricular (Berbel, 2014). Ainda de acordo com a autora, a escolha do problema necessita de uma série de decisões que necessitam de uma elaboração intelectual que demanda maior compreensão social. Compreende-se que com o exercício de apresentação de uma problematização aos alunos há contribuição para o desenvolvimento de um olhar crítico à realidade, percepção de contradições e análise do papel dos sujeitos na intervenção e transformação da realidade. Neste sentido, Andrade e Simões (2018) corroboram com a importância de uso dessa metodologia desde séries iniciais para desenvolver habilidades mais elaboradas na construção do conhecimento em etapas posteriores da educação. Compreende-se também que metodologias ativas ou participativas requerem habilidades como autonomia e reflexão, porém elas necessitam ser desenvolvidas pois não se apresentam como elementos naturais aos alunos, tendo o professor e as estratégias didáticas escolhidas papel central para esse desenvolvimento (Diesel;

Baldez; Martins, 2017). Assim, sugere-se que o professor ao aplicar a MPAM em séries iniciais do Ensino Fundamental elabore a problematização a partir de um conjunto de decisões que envolvem o currículo escolar e análise da realidade social dos estudantes.

O quadro 3 apresenta um esquema para essa elaboração da problematização. Iniciando com a definição da unidade temática a ser desenvolvida, bem como as expectativas de aprendizagens e habilidades esperadas, seguido de uma reflexão sobre de que forma a prática corporal está inserida no contexto social dos alunos e, dentre os temas que surgem dessa reflexão, qual será escolhido para elaborar a problematização. Essa elaboração deve ser redigida em forma de pergunta e deve buscar evidenciar as questões identificadas no tema gerador. Berbel (2014) esclarece que os problemas elaborados não devem ter respostas simples e prontas, pois visam superar uma dificuldade e para tal uma série de elementos devem ser unidos para a sua resposta. O professor deve também realizar um exercício de buscar identificar as possíveis respostas que os alunos poderiam dar às questões da problematização, visando identificar e ajustar ao nível de elaboração possível à faixa etária. Por fim, realizar um exercício de análise inversa para identificar se a redação do problema atende às demandas solicitadas.

Quadro 3: Ações para elaboração da problematização

ELABORAÇÃO DA PROBLEMATIZAÇÃO

- Qual é a unidade didática a ser tematizada?
- Quais conteúdos corporais e conceituais (críticos e técnicos) espera-se que os alunos desenvolvam?
- Que tema disparador (tema gerador) pode ser utilizado a partir dessa temática? Quais temas contemporâneos transversais da BNCC dialogam com essa prática corporal? Ou, de que forma essa prática corporal está presente na realidade social dos alunos?
- Quais são os elementos que deseja abordar com a problematização?
- Redação do problema, em forma de pergunta aos alunos.

- Realizar um exercício de buscar identificar quais possíveis respostas os alunos dariam às questões da problematização.
- Realizar o caminho inverso, identificando se a redação do problema proposto atende os itens do esquema.

Princípios metodológicos: Contextualização e Dimensão dos conteúdos.

Dimensões do Conhecimento: Protagonismo comunitário e Construção de valores.

Fonte: o autor (2024).

A título de exemplo, apontaremos a problematização elaborada para a intervenção realizada nesta pesquisa:

Quando falamos de aulas de Circo existem comentários negativos como: “Vai virar palhaço!”, “Vai aprender coisas para ganhar dinheiro no sinal.”. Mas afinal, ser palhaço é algo ruim? Por que existe essa discriminação com o Circo? Por que o Circo não é valorizado como a Ginástica, sendo eles parecidos em muitos aspectos? Quais modalidades circenses vocês conhecem?

Inicialmente é feita uma contextualização de elementos da realidade social dos alunos, relacionando-a com a prática corporal pretendida. Na sequência são lançadas questões que o professor deseja que os alunos respondam explorando os conhecimentos de senso comum e possíveis saberes científicos já desenvolvidos por eles. A problematização é um poderoso instrumento diagnóstico dos passos seguintes e devem evitar respostas simples ou que encerrem a questão em si só. Por exemplo, se apenas questionarmos “Você conhece o circo?”, as respostas sim ou não finalizam a questão. Por outro lado, questões que necessitam de elaboração, busca por informações, pesquisa, etc. abrem um caminho de construção do conhecimento e é nesse sentido que as problematizações devem ser elaboradas.

Antes de discutir as etapas específicas da MPAM, deseja-se apresentar alguns apontamentos sobre o processo avaliativo durante a sua aplicação. Como identificado nos mapas temáticos, a avaliação ocorre de forma contínua e em um contexto formativo, utilizando diferentes estratégias e instrumentos. A própria utilização de

diário de campo demonstrou-se eficaz no processo. Tais apontamentos vão ao encontro da literatura que indica que a avaliação deve ser compreendida como auxiliar do entendimento do processo de ensino-aprendizagem, como forma de avaliar a produção do conhecimento e o processo educativo. Nesse sentido, ela deve ser considerado como parte integrante do processo e não apenas algo *a posteriori* (Bagnara; Fensterseifer, 2019; Darido, 2012).

6.2. OBSERVAÇÃO DA REALIDADE E LEVANTAMENTO DOS PONTOS-CHAVE

A análise do tema estratégias de planejamento identificou a organização de procedimentos metodológicos que visam oportunizar a identificação dos saberes corporais e conceituais inerentes à prática corporal estudada. Nesse sentido, as experiências proporcionadas visam transcender a prática pela prática e conduzir a uma reflexão sobre essa prática, uma espécie de avaliação diagnóstica para identificar os conhecimentos de senso comum dos alunos e/ou o nível de saber científico sobre a prática estudada. Para tal, necessário considerar o contexto sociocultural e experiências formais e informais dos alunos, bem como as relações entre os sujeitos e a prática corporal (Bagnara; Fensterseifer, 2019), elaborando o que denominamos de Aula Mobilizadora, na qual os alunos terão seus olhares intencionalmente direcionados para a temática abordada pela problematização com o objetivo de realizar o levantamento dos pontos-chave. Dessa forma, no campo prático de execução da MPAM, as duas primeiras etapas acontecem de forma imbricada em um momento intitulado Aula mobilizadora. Esta pode ser desenvolvida em apenas uma aula de fato, ou englobar um conjunto de aulas. Nesse sentido:

O selecionar, o alocar, o organizar e o distribuir dos temas de ensino são, indiscutivelmente, passíveis de uma transformação didática que, nesse sentido, exige problematizações (Correia, 2016, p. 833).

Para tal, foram utilizadas diferentes estratégias nessa etapa, dentre elas: experimentação de diferentes atividades circenses, rodas de conversa, apreciação de vídeos, pesquisa com familiares, análise de respostas entre alunos e familiares, apresentação de perguntas direcionadoras (problematização) e elaboração de

cartazes. Sobre os princípios metodológicos adotados nessa etapa, destacam-se: Valorização das experiências dos alunos, Interação, Diversidade de vivências, Problemática e Ludicidade (Batista; Moura, 2019). Nestas etapas, as dimensões do conhecimento da BNCC que ganham maior evidência são: Experimentação; Fruição; e Reflexão sobre a ação, nas quais os alunos vivenciam experiências corporais e desfrutam os saberes atrelados às experiências, com uma ação de reflexão intencionalmente direcionada ao tema que se deseja abordar (Farias; Martins; Impolcetto, 2023).

Sobre o tema atitudes docentes, a postura ativa do professor visando garantir um espaço de aprendizagem significativo aos alunos e que oportunize a participação de todos são destacados. Assim, o professor não tem papel secundário no desenvolvimento da MPAM, ele tem os papéis de mediador, facilitador e ativador dos processos de aprendizagem (Diesel; Baldez; Martins, 2017), tendo assim grande relevância na condução e organização dos espaços de aprendizagem (Oliveira; Nóbrega; Cavalcante, 2023).

Quanto ao envolvimento dos alunos na MPAM, para a identificação dos saberes corporais e conceituais a participação nas rodas de conversa e a exploração das possibilidades do se-movimentar, ou seja, do movimento contextualizado e intencional, são aspectos importantes. Berbel (2014) indica que a própria elaboração do problema traz elementos que direcionam aos pontos-chave. A autora indica que os pontos-chave devem ser elaborados pensando em possíveis fontes de informação que levem a construção do conhecimento. Colombo e Berbel (2007) apontam que o levantamento de pontos-chave visa uma reflexão sobre a problematização, identificando possíveis fatores relacionados ao tema, possíveis determinantes maiores do problema, o que possibilita análise e reflexão sobre vários aspectos envolvidos ao tema. Assim, as estratégias didáticas adotadas conduzem a uma participação propositiva dos alunos nessas etapas, realizando a observação (experimentações e outras possibilidades organizadas pelo professor), bem como analisando e refletindo para responder à problematização trazida pelo professor.

Sobre os desafios, adequações e reflexões sobre as etapas observação da realidade e levantamento dos pontos-chave, apresentamos no item posterior

indicação de ações didáticas a partir das experiências da intervenção didática e com base em Colombo e Berbel, (2007).

6.2.1. Estratégias didáticas para observação da realidade e levantamento dos pontos-chave (Aula Mobilizadora)

Para essas etapas sugere-se o uso da nomenclatura Aula Mobilizadora, de forma a indicar que ocorrem de forma imbricada, na qual a observação da realidade culminará no levantamento dos pontos-chave. Após a elaboração da problematização, o professor, por meio de diferentes estratégias didáticas, proporcionará aos alunos realizarão vivências motoras, rodas de conversa, apreciação de vídeos, entrevistas, entre outras atividades para identificar o conhecimento de senso comum inerente ao tema trabalhado, bem como os possíveis saberes científicos já trazidos pelos alunos. Após essa série de atividades, lança-se então a problematização e escuta as respostas dos alunos para a problematização lançada. Para cada questão (pergunta) lançada pelo professor, elabora-se um ponto-chave. Sugere-se que para cada questão elaborada pelo professor na problematização, os alunos a respondam e o professor faça uma síntese das informações dos alunos, confirmando com eles se a síntese corresponde à resposta deles e então redige em um cartaz, que posteriormente ficará fixada na sala da turma, junto com um cartaz da problematização. Essas respostas (pontos-chave) são utilizadas como pontos de referência sobre os conhecimentos que os alunos trazem acerca da temática, indicando aquilo que eles não conhecem sobre o tema para direcionar a aprendizagem, bem como visam indicar caminhos para a resposta da problematização. O quadro 4 apresenta uma síntese dessas estratégias didáticas.

Quadro 4: Estratégias didáticas para a Aula Mobilizadora (Observação da realidade e levantamento dos pontos-chave)

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA A AULA MOBILIZADORA (Observação da realidade e levantamento dos pontos-chave)

- Organizar uma aula, ou conjunto de aulas, denominada Aula Mobilizadora, na qual são organizadas propostas didáticas que exploram saberes corporais e conceituais sobre a prática corporal estudada, que tematizem o conteúdo desejado na problematização;
- Oportunizar diferentes propostas, com o uso de recursos e estratégias diversificadas (experimentações, apreciação de vídeos, roda de conversa, entrevista com familiares, entre outras possibilidades);
- Apresentar a problematização aos alunos por meio de cartaz, após as experiências realizadas;
- Realizar o levantamento dos pontos-chave com os alunos: ouvir e escrever as respostas dos alunos às questões da problematização;
- Organizar um cartaz com esses pontos-chave para deixar fixado na sala da turma junto com o cartaz da problematização, de forma a ser retomado nas próximas etapas.

Princípios metodológicos: Valorização das experiências dos alunos, Interação, Diversidade de vivências, Problematização e Ludicidade.

Dimensões do Conhecimento: Experimentação; Fruição; e Reflexão sobre a ação.

Fonte: o autor (2024).

6.3. TEORIZAÇÃO

A etapa teorização apresenta-se como aquela na qual estarão mais evidenciados os saberes conceituais. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos e avaliativos devem ser diversificados visando atender a objetivos propostos nessa direção. Bagnara e Fensterseifer (2019) defendem que aula teóricas não se tratam de aulas focadas em discursos sobre práticas corporais. Os autores defendem que as reflexões que emergem desse exercício de movimento da teoria para a prática e em sentido contrário favorecem a superação da dicotomia entre ambas. Os recursos e estratégias didáticas a ser utilizadas podem ser pesquisas em diferentes fontes (textos, vídeos, consulta a profissionais, comunidades, etc.) (Berbel,

2012, 2014; Berbel; Gamboa, 2012; Colombo; Berbel, 2007). Optou-se nessa intervenção pela utilização de história em quadrinhos pelo potencial educativo e lúdico, especialmente ao levar em consideração a faixa etária abordada (Trevisan; González; Borges, 2020).

Quanto aos princípios metodológicos em educação física, na etapa teorização destacam-se: Utilização de recursos tecnológicos, Diversidade de vivências, Compreensão e transferência de habilidades, Modificação estrutural do conteúdo, Contextualização, Problematização (Batista; Moura, 2019). Sobre as dimensões do conhecimento, na etapa Teorização a de maior evidência é Análise e compreensão, por estar relacionada aos saberes conceituais, sendo a análise responsável pela conhecimentos inerentes à lógica interna (características intrínsecas) e a compreensão pela lógica externa (relações com o contexto sociocultural) da prática corporal (Farias; Martins; Impolcetto, 2023).

Assim como na etapa anterior, a postura ativa do professor durante o processo é determinante para conduzir os encaminhamentos, direcionar a aprendizagem, dar feedbacks, orientar dúvidas, entre outras possibilidades (Diesel; Baldez; Martins, 2017; Oliveira; Nóbrega; Cavalcante, 2023). Por fim, quanto ao tema envolvimento dos alunos na etapa da teorização, este se faz por meio da participação ativa, utilizando diferentes recursos que evidenciam os saberes conceituais. Faz-se necessário planejar produções dos alunos para que eles expressem os saberes adquiridos, fortalecendo aquisição desses saberes (Peres; Sinésio, 2024). Dessa forma, sugere-se que a partir das consultas realizadas nas diferentes fontes selecionadas, o professor planeje uma atividade na qual o aluno realize uma produção que expresse os conhecimentos consultados, de forma a contribuir na construção do conhecimento. Outra sugestão é que essas produções dos alunos possam ser expostas ou apresentadas ao final da etapa, socializando os saberes elaborados.

Os desafios, adequações e reflexões sobre a etapa apontam para uma valorização e adesão dos alunos para essa etapa da metodologia, visando elaborar os saberes conceituais pertinentes. A teorização oportuniza o aprofundamento dos saberes prévios dos alunos, permite a construção do saber científico, especialmente os saberes conceituais inerentes à prática corporal (Colombo; Berbel, 2007).

6.3.1. Estratégias didáticas para a Teorização

Na etapa teorização busca-se mobilizar os alunos com diferentes ferramentas, habilidades e competências (vídeos, textos, pesquisas, etc.) a apropriar-se do conhecimento científico sobre o objeto de conhecimento, superando ou aprimorando o conhecimento trazido nas etapas anteriores. Os saberes conceituais são os mais evidenciados. O professor deve organizar uma ou mais aulas que possibilitem aos alunos acessar conhecimentos mais elaborados sobre a temática de estudo. Para tal deve oferecer aos alunos as fontes de pesquisa e organizar atividade na qual alunos realização produção de forma a demonstrar os conhecimentos produzidos nessa etapa. Retomar a problematização e os pontos-chave levantados são ações importantes no início dessa etapa. O quadro 5 apresenta uma síntese dessas ações.

Quadro 5: Estratégias didáticas para a etapa Teorização

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA A TEORIZAÇÃO

- Realizar consulta prévia a diferentes fontes (filmes, sites, livros, outras fontes) e definir o material de consulta aos alunos;
- Organizar uma ou mais aulas para que os alunos acessem os materiais e realizem suas produções;
- Retomar a problematização e os pontos-chave levantados, disponíveis no ambiente da sala.
- Possibilitar o desenvolvimento das produções dos alunos de forma colaborativa;
- Realizar a apresentação das produções da teorização;

Princípios metodológicos: Utilização de recursos tecnológicos, Diversidade de vivências, Compreensão e transferência de habilidades, Modificação estrutural do conteúdo, Contextualização, Problematização.

Dimensões do Conhecimento: Análise e compreensão.

Fonte: o autor (2024).

6.4. HIPÓTESES PARA SOLUÇÃO

Esta é a etapa com maior duração e têm maior ênfase nos saberes corporais. As estratégias de ensino envolvem elementos como: desafio como elemento motivador; ambiente que proporcione confiança ao aluno; uso do ensino por pares; e atividades em grupo. Ainda, a demonstração de uma expectativa de aprendizagem demonstrou ser um importante aspecto norteador aos alunos, sem que isso limitasse a exploração criativa dos alunos. Assim, os princípios metodológicos destacados nessa etapa hipóteses para solução são: Interação, Valorização das experiências dos alunos, Diversidade de vivências, Autonomia e criatividade, Ludicidade, Compreensão e transferência habilidades (Batista; Moura, 2019). Quanto às dimensões do conhecimento que apresentam maior ênfase são: Experimentação; Fruição; Análise e compreensão; e Reflexão sobre a ação. Nessa etapa os alunos participam de aulas focadas em experimentação e fruição da prática corporal estudada, visando analisar as estruturas internas da prática e compreender como elas se inter-relacionam com o contexto social (Farias; Martins; Impolcetto, 2023).

As atitudes docentes, no campo da mediação do conhecimento (Boldori *et al.*, 2022) dizem respeito à presença ativa do professor nas atividades, de forma a garantir um espaço seguro e de confiança aos alunos para aprendizagem e exploração criativa nas atividades, atentando-se à elementos de segurança, envolvimento e participação dos alunos e presença controlada de riscos nas atividades.

As atividades propostas visam desenvolver os saberes corporais e conceituais, oportunizando um papel ativo dos alunos com o desenvolvimento de elementos como expressividade, autonomia, criatividade, fruição (Berbel, 2011; Vasconcellos, 1999), exercitando um didática comunicativa que possibilite o desenvolvimento de competências sociais (Boscatto; Kunz, 2009), bem como explorar as possibilidades do se-movimentar inerentes à prática corporal abordada e reflexões sobre suas representações sociais (Bagnara; Fensterseifer, 2019; González; Schwengber, 2012). As vivências não visam copiar gestos, mas sim possibilitar explorações criativas (Silva *et al.*, 2016).

Quanto aos desafios, adequações e reflexões da etapa, na etapa de hipóteses para solução é importante situar as etapas anteriores e posteriores de forma a proporcionar práticas contextualizadas à tematização realizada e não perder de vista os saberes conceituais, culturais, históricos e sociais abordados. Nela projetam-se ideias visando a solução do problema (Berbel; Gamboa, 2012; Vasconcellos, 1999). Nesse sentido, compreende-se que as possibilidades efetivas para o nível de elaboração dos alunos nessa faixa etária são de ampliar a compreensão das representações sociais da prática corporal abordada por meio da aprendizagem do movimento inerente a ela, porém caberia possibilidades de ampliar o enfoque nos outros saberes por meio de ações didáticas mais específicas, como: elaboração de HQ sobre história do circo, aproximação com artistas circenses, visitas, entre outras possibilidades.

6.4.1. Estratégias didáticas para as Hipóteses para solução

Na etapa Hipóteses para solução são vivenciadas e aprimoradas elementos da lógica interna (saberes corporais e conceituais) e de lógica externa (representações sociais) referente à prática corporal estudada, bem como desenvolvidas atividades que auxiliem na elaboração de soluções da problematização estudada, compreendendo para essa faixa etária a expectativa de solução ao problema pode estar relacionada a uma compreensão mais elaborada da prática corporal dentro de sua realidade social. Compreender que as aulas devem ser elaboradas em uma concepção de “vivenciar para conhecer”, na qual não é esperada fluência motora ao final da tematização (Bagnara; Fensterseifer, 2019). O quadro 6 indicam ações para organização do trabalho docente nessa etapa.

Quadro 6: Estratégias didáticas para Hipóteses de solução

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA HIPÓTESES PARA A SOLUÇÃO
--

- Compreender que esta é a etapa de maior duração dentro da problematização por priorizar os saberes corporais, objeto central de conhecimento deste componente curricular;
- Proporcionar espaços de aprendizagens que oportunizem exploração de elementos da lógica interna (saberes corporais e conceituais) da prática corporal tematizada;
- Contextualizar as vivências com a problematização, de forma a fornecer subsídios para a responder às questões abordadas;
- Elaborar as aulas em uma concepção de “vivenciar para conhecer”, na qual os saberes corporais são vivenciados sem uma expectativa de fluência ao final da tematização;

Princípios metodológicos: Interação, Valorização das experiências dos alunos, Diversidade de vivências, Autonomia e criatividade, Ludicidade, Compreensão e transferência habilidades.

Dimensões do conhecimento: Experimentação; Fruição; Análise e compreensão; e Reflexão sobre a ação.

Fonte: o autor (2024).

6.5. APLICAÇÃO À REALIDADE

Para a aplicação à realidade as estratégias de planejamento devem estar alinhadas com a proposta de organizar um fechamento, uma culminância da problematização, com objetivo de evidenciar os saberes corporais, saberes conceituais e representações sociais do conteúdo desenvolvidos no percurso da unidade didática (Colombo; Berbel, 2007; Vasconcellos, 1999). Esta etapa apresenta uma dimensão avaliativa do processo como um todo e deve representar o que foi desenvolvido nas aulas, respeitando o nível de elaboração dos alunos.

Os princípios metodológicos predominantes na aplicação à realidade são: Interação; Valorização das Experiências dos alunos; Autonomia e Criatividade; Compreensão e Transferência de Habilidades (Batista; Moura, 2019). A dimensão do

conhecimento com maior ênfase é a de Uso e apropriação. Com esta dimensão objetiva-se “[...] aprofundar no conhecimento e ter autonomia na apropriação dos movimentos para que possa usufruir durante as aulas e fora delas (Farias; Martins; Impolcetto, 2023, p. 7).

Com a demanda de maior liberdade e autonomia exigidas nessa etapa de elaboração aos alunos, faz necessária uma postura ativa dos professor transitando entre os grupos, orientando, dando *feedbacks*, em um processo de mediação do conhecimento (Boldori *et al.*, 2022), efetivando uma didática comunicativa que oportuniza o envolvimento e produção criativa dos alunos (Boscatto; Kunz, 2009). Elas materializam as aprendizagens dos alunos e indicam as aprendizagens realizadas, sendo um processo de (re)construção coletiva (Silva *et al.*, 2016).

Por fim, os desafios, reflexões e adequações da etapa indicam que esta etapa é de um nível de elaboração maior a professor e alunos, exigindo elementos que necessitam de exploração e criação, exercitando o uso e apropriação do conhecimento adquirido durante a tematização. Colombo e Berbel (2007) indicam que ela envolve os alunos em uma espécie de compromisso social ao propor um nível de aplicação/intervenção na realidade. Como mencionado anteriormente, para a faixa etária estudada, a sugestão de compreensão dessa etapa é a de proporcionar aos alunos um nível de entendimento da realidade mais alargado, apontando possibilidades de ação. A retomada das etapas anteriores fundamental para oportunizar o aluno elementos na construção de suas propostas de aplicação (culminância). Ainda, esta é uma etapa de liberdade de criação e exploração aos alunos, solicitando do professor flexibilidade.

6.5.1. Estratégias didáticas para a Aplicação à realidade

Na etapa Aplicação à realidade desenvolve-se uma culminância (prática corporal, produto textual, vídeo, mobilização coletiva, etc.) proporcionando uma intervenção na realidade social. Essa intervenção pode ser entendida como compreensão mais alargada sobre a prática corporal e suas relações com a realidade

social por parte do aluno, tendo por base as questões levantadas na problematização. O quadro 7 indica ações didáticas para organização do trabalho docente.

Quadro 7: Estratégias didáticas para a Aplicação à realidade

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA APLICAÇÃO À REALIDADE

- Planejar atividade de culminância que possibilite aos alunos responder às questões da problematização;
- Favorecer o exercício da criatividade e autonomia dos alunos no processo de criação/produção da culminância;
- Oportunizar a apresentação das produções dos alunos para a própria turma e/ou para comunidade;

Princípios metodológicos: Interação; Valorização das Experiências dos alunos; Autonomia e Criatividade; Compreensão e Transferência de Habilidades.

Dimensões do conhecimento: Uso e apropriação.

Fonte: o autor (2024).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo analisar a aplicabilidade da metodologia da problematização com o arco de Maguerez (MPAM) no desenvolvimento de unidades didáticas do componente curricular Educação Física em turmas do 5º ano do ensino fundamental. A análise temática apontou para quatro temas centrais: estratégias de planejamento, atitudes docentes, envolvimento dos alunos e desafios, adequações e reflexões sobre as etapas. Esses temas possibilitaram identificar os benefícios e barreiras na aplicação da metodologia nessa etapa educacional, de forma a contribuir para a análise das adaptações necessárias da MPAM à educação física escolar. Importante destacar que essas possibilidades e adequações foram resultado das experiências e reflexões do professor-pesquisador, contexto escolar e trocas com outros professores que atuavam no mesmo contexto e partilhavam do mesmo chão da escola durante anos de experiências anteriores à realização da pesquisa. Destaca-se assim perspectivas de estudos futuros com a análise da organização proposta referente às estratégias didáticas e as dimensões do conhecimento com maior ênfase em cada etapa da metodologia.

Nas etapas da metodologia foi possível identificar a organização e mobilização de diferentes dimensões do conhecimento e princípios metodológicos da educação física escolar, de forma a possibilitar um trabalho didático-pedagógico sistematizado além da dimensão da experimentação na educação física.

Ao analisar o caminho metodológico como um todo identificou-se que as dimensões com maior ênfase foi: Protagonismo Comunitário e Construção de valores. Quanto às etapas específicas, a *Observação da Realidade* e *Levantamento dos Pontos-chave* ocorreram de forma imbricada, e foi denominada *Aula Mobilizadora*, nas quais foram destacadas as dimensões: Experimentação, Fruição e Reflexão sobre a ação. Os princípios metodológicos desenvolvidos nessas etapas foram: Valorização das experiências dos alunos, Interação, Diversidade de vivências, Problematização e Ludicidade.

Na etapa da *Teorização* a dimensão com maior ênfase foi: Análise e compreensão. Quanto aos princípios metodológicos, estes foram: Utilização de recursos tecnológicos, Diversidade de vivências, Compreensão e transferência de habilidades, Modificação estrutural do conteúdo, Contextualização, Problematização.

Na etapa de *Hipóteses para solução* as dimensões do conhecimento com maior ênfase foram: Experimentação; Fruição; Análise e compreensão; e Reflexão sobre a ação. Os princípios metodológicos foram: Interação, Valorização das experiências dos alunos, Diversidade de vivências, Autonomia e criatividade, Ludicidade, Compreensão e transferência habilidades.

Por fim, na etapa de *Aplicação à realidade* a dimensão do conhecimento com maior ênfase foi: Uso e apropriação. Quanto aos princípios, os de maior ênfase foram: Interação; Valorização das Experiências dos alunos; Autonomia e Criatividade; Compreensão e Transferência de Habilidades.

A partir das análises foram sugeridas estratégias didáticas para cada etapa da metodologia no contexto da educação física escolar. Compreende-se que essas estratégias didáticas apresentadas não são fórmulas prontas e acabadas, mas direcionamentos que possibilitarão ao professor, junto com seu repertório docente subsidiar sua prática. Não se espera também com essa pesquisa apontar essa metodologia como única e diferenciada, capaz de resolver todas as necessidades metodológicas dos professores de educação física. Para uma diversidade de conteúdos são necessárias uma diversidade de metodologias. Compreende-se o potencial da MPAM em possibilitar um trabalho didático que contempla diferentes dimensões do conhecimento, bem como procedimentos metodológicos variados, permitindo aos alunos o desenvolvimento de uma leitura/compreensão alargada da realidade social.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. A.; SIMÕES, A. S. M. Drogas: uma proposta de metodologia da problematização no Ensino de Química. **Revista Thema**, v. 15, n. 1, p. 5–24, mar., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/thema.15.2018.5-24.573> Acesso em: 24 mar. 2024.

ANGROSINO, M. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAÚJO, M. F. M.; ALMEIDA, M. I; SILVA, R. M. AIDS/educação e prevenção: proposta metodológica para elaboração de jogos educativos. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 53, p. 607–613, dez., 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672000000400016> Acesso em: 23 abr. 2024.

ASSIS, V. B. A. B.; FERREIRA, M. C.; SILVA, D. A. Gênero textual cantiga: potencialidades para o letramento no 1º ano do Ensino Fundamental no contexto do Programa Residência Pedagógica. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 23, n. 3, p. 538–554, dez., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2021.v23.35002> Acesso em: 23 abr. 2024.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. O desafio didático da educação física escolar: o tempo e o lugar da didática na formação inicial. **Revista Cocar**, v. 14, n. 29, p. 565–583, mai., 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3394> Acesso em: 08 out. 2024.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, S. P. O trabalho pedagógico como aspecto nuclear da formação inicial em educação física: encaminhamentos a partir de uma pesquisa-ação. **Debates em Educação**, v. 13, p. 571–597, nov., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp2p571-597> Acesso em: 16 out. 2024.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. **Educação Física Escolar: política, currículo e didática**. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

BARBOSA, F. T. Pedagogia histórico-crítica e educação física escolar: um trabalho educativo com o conteúdo circo. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 5, n. 1, p. 112–127, out., 2020. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.q12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/2843> Acesso em: 05 out. 2024.

BARRAGÁN, T. O.; BORTOLETO, M. A. C. Todos a la pista: el circo en las clases de educación física. **Apunts. Educación física y deportes**, v. 1, n. 115, p. 37-45, mar.,

2014. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/1\).115.03](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/1).115.03)
Acesso em: 03 out. 2024.

BARRAGÁN, T. O.; BORTOLETO, M. A. C.; SILVA, E. Educación corporal y estética: las actividades circenses como contenido de la educación física. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 62, p. 233-243, mai., 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie620592> Acesso em: 03 out. 2024.

BATISTA, C.; MOURA, D. L. Princípios metodológicos para o ensino da educação física escolar: o início de um consenso. **Journal of Physical Education**, v. 30, p. 1-11, dez., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3041> Acesso em: 31 out. 2024.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: EdUEL, 1999.

_____. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, mar., 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25> Acesso em: 07 fev. 2024.

_____. A metodologia da problematização em três versões no contexto da didática e da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 35, p. 101-118, jul., 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.5904> Acesso em: 07 fev. 2024.

_____. Metodologia da problematização: respostas de lições extraídas da prática. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 35, n. 2, p. 61-76, dez., 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2014v35n2p61> Acesso em 07 fev. 2024.

BERBEL, N. A. N.; GAMBOA, S. A. S. A metodologia da problematização com o Arco de Magueres: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Filosofia e Educação**, v. 3, n. 2, p. 264-287, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rfe.v3i2.8635462> Acesso em: 07 fev. 2024.

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 4, n. 1, p. 156-175, 2018. Disponível em: [https://www.rebescolar.com/Conpefe/a-vers%C3%A3o-final-da-base-nacional-comum-curricular-da-educa%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-\(ensino-fundamental\)%3A-menos-virtudes%2C-os-mesmos-defeitos](https://www.rebescolar.com/Conpefe/a-vers%C3%A3o-final-da-base-nacional-comum-curricular-da-educa%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-(ensino-fundamental)%3A-menos-virtudes%2C-os-mesmos-defeitos) Acesso em: 31/10/2024

BOLDORI, G. Z.; SKOLAUDE, L. S.; COELHO, M. C.; ARAÚJO, S. N.; BOSSLE, F. Educação Física escolar e mediação pedagógica: uma revisão sobre a produção do conhecimento. **Motrivivência**, v. 34, n. 65, p. 1-22, mai., 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e85859> Acesso em: 29 mar. 2024.

BORTOLETO, M. A. C. A escola como lócus: a quantas anda o ensino das atividades circenses? **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, p. 160-171, jul., 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24979/qy8g3x71> Acesso em: 03 out. 2024.

BORTOLETO, M. A. C.; ONTAÑÓN BARRAGÁN, T.; CARDANI, L. T.; FUNK, A.; MELO, C. C.; SANTOS RODRIGUES, G. Gender Participation and Preference: a Multiple-Case Study on Teaching Circus at PE in Brazilians Schools. **Frontiers in Education**, v. 5, n. 1, dez., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.572577> Acesso em 30 jun. 2024.

BORTOLETO, M. A. C.; SILVA, E. Circo: educando entre as gretas. **Revista Rascunhos - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, v. 4, n. 2, jul., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/issn2358-3703.v4n2a2017-07> Acesso em: 08 out. 2024.

BOSCATTO, J.; BAGNARA, I.; LANG, A. M. R. A especificidade da escola e da educação física republicana e democrática. In: BOUFLEUER, J. P.; FENSTERSEIFER, P. E.; COSSETIN, V. L. F.; SILVA, S. P. (org.). **A especificidade da educação escolar em sociedades republicanas e democráticas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2023. p. 91-106. Disponível em: <https://www.editoraunijui.com.br/produto/2422> Acesso em 03 nov. 2024.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 96-112, set., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p96> Acesso em: 28 jun. 2024.

BOSCATTO, J. D.; KUNZ, E. Didática comunicativa: contribuições para a legitimação pedagógica da Educação Física Escolar. **Journal of Physical Education**, v. 20, n. 2, p. 183-195, jul., 2009. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/5547> Acesso em: 20 nov. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77–101, jan. 2006.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Educação integral: uma experiência na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS**. 2011.

CARDANI, L. T.; ONTAÑÓN, T. B.; RODRIGUES, G. S.; BORTOLETO, M. A. C. Atividades circenses na escola: a prática dos professores da rede municipal de Campinas-SP. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 25, n. 4, p. 128-140,

dez., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.31501/rbcm.v25i4.7723> Acesso em: 05 out. 2024.

CARLAN, P.; DOMINGUES, S. C.; KUNZ, E. Didática da educação física brasileira: uma compreensão da produção científica. **Pensar a Prática**, v. 12, n. 3, nov., 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v12i3.7674> Acesso em: 29 mar. 2024.

CARVALHO, A. O.; SILVA, J. M.; FREITAS, F. V.; BOECHAT, G. S. L.; FERNANDES, E. M.; TEIXEIRA, G. A. P. B. Metodologia da problematização e interdisciplinaridade: uma proposta para o ensino online. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 4, n. 6, p. 645–660, out., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2021v4i6.11756> Acesso em: 23 abr. 2024.

CHIQUETTO, E.; FERREIRA, L. A. O ensino de atividades circenses para alunos de 5ª. série. **Motrivivência**, n. 31, p. 50–65, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2008n31p50> Acesso em: 07 out. 2024.

COLOMBO, A. A.; BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 28, n. 2, p. 121-146, nov., 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2007v28n2p121> Acesso em: 07 fev. 2024.

CORREIA, W. R. Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 30, n. 3, p. 831–836, set., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-55092016000300831> Acesso em: 29 mar. 2024.

COSTA, J. M.; PINHEIRO, N. A. M. O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 37–44, jun., 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v3i2.20265> Acesso em: 01 nov. 2024.

COSTA, S. F.; FERREIRA, G. A.; SILVA, M. R. S.; SOUZA, G. B.; PINHEIRO, D. A.; ARAÚJO, M. G. L.; ROCHA, E. G. M.; TEMPERINO, M. E. S. A.; OLIVEIRA, E. M.; PONTES, N. L.; TOLEDO, C. B.; OLIVEIRA, J. A. S.; OLIVEIRA, T. R. S. Health promotion strategies for adolescents: sexually transmitted infections and dynamic learning tools - an experience report. **Scientific Electronic Archives**, v. 13, n. 6, p. 83-87, mai., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36560/13620201126> Acesso em: 23 abr. 2024.

DARIDO, S. C. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. (Ed.). **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2012. p. 127–140.

_____. Relação entre o ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Org.). **Desafios da**

Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 28–45.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268–288, fev., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404> Acesso em: 10 abr. 2024.

DUPRAT, R. M.; BORTOLETO, M. A. C. Educação física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 171–189, jan. 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338529012> Acesso em: 09 out. 2024.

FALCADE, R. C.; BORTOLETO, M. A. C. Mapeando o ensino das atividades circenses no contexto escolar: escolas, professores e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 46, p. 1-8, fev., 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.45.e20230089> Acesso em: 30 set. 2024.

FARIAS, A. N.; MARTINS, R. M.; IMPOLCETTO, F. M. M. As dimensões de conhecimento na Base Nacional Comum Curricular: reflexões para a educação física escolar. **Corpoconsciência**, p. 1-17, out., 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51283/rc.27.e16028> Acesso em: 29 mar. 2024.

FENTERSEIFER, P. E. Prefácio. In: BOUFLEUR, J. P.; FENTERSEIFER, P. E.; COSSETIN, V. L. F.; SILVA, S. P. DA (Ed.). **A especificidade da educação escolar em sociedades republicanas e democráticas**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2023. p. 6-8. Disponível em: <https://www.editoraunijui.com.br/produto/2422> Acesso em 03 nov. 2024.

FENTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, n. 28, p. 27–37, abr., 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x> Acesso em: 29 mar. 2024.

_____. Desafios da legitimação da Educação Física na Escola Republicana. **Horizontes - Revista de Educação**, v. 1, n. 2, p. 33–42, 2013. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/3163> Acesso em: 14 out. 2024.

FENTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. DA. Ensaando o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 119-134, mar., 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000100008> Acesso em: 25 mai. 2024.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1991.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

GARGIULO, A. H.; MELLO, A. P. Q. Experience of Implementing a Food and Nutrition Education Program for Preschoolers. **O mundo da saúde**, v. 45, p. 162-174, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15343/0104-7809.202145162174>
Acesso em: 23 abr. 2024.

GERMANO, P. F. S. **Metodologia da problematização**: sua implementação nas aulas de educação física. Orientador: Dr. Evando Carlos Moreira. 2020. 205 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Educação Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2020. Disponível em: <https://www.ufmt.br/curso/proef/pagina/editais-publicacoes/4151>

GOMES, C. A.; MATHIAS, M. S.; BARBOSA, L. T. C.; RAMOS, C. N.; BARCELLOS, P. S.; HYGINO, C. BARRETO; MARCELINO, V. S. Uso de metodologias problematizadoras em aulas de química: uma proposta na formação inicial. **ScientiaTec**, v. 4, n. 1, p. 116–132, 30 jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.35819/scientiatec.v4i1.2125> Acesso em: 24 abr. 2024.

GONÇALVES, L. L.; LAVOURA, T. N. O circo como conteúdo da cultura corporal na Educação Física escolar: possibilidades de prática pedagógica na perspectiva histórico-crítica. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 19, n. 4, p. 77-88, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.18511/rbcm.v19i4.3032> Acesso em: 07 out. 2024.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da ef escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, jan., 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277738075_ENTRE_O_NAO MAIS_E_O_AINDA_NAO_PENSANDO_SAIDAS_DO_NAO_-_LUGAR_DA_EF_ESCOLAR_I
Acesso em: 03 nov. 2024.

_____. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, mar. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317009513_Entre_o_nao_mais_e_o_ainda_nao_pensando_saidas_do_nao_lugar_da_EF_escolar_II Acesso em: 03 nov. 2024.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Ed.). **Desafios da educação física escolar**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2020. p. 130–148.

GONZÁLEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V. **Práticas pedagógicas em educação física**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim/RS: Edelbra, 2012.

HOLANDA, G. I. S.; LASCH, J. V.; DIAS, R. F. A educação física na BNCC: desafios da escola republicana. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-18, mar., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021e75837> Acesso em: 29 mar. 2024.

IMPOLCETTO, F. M.; MOREIRA, E. C. A educação física escolar na BNCC: avanços e desafios. **Corpoconsciência**, p. 1-14, abr., 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51283/rc.27.e15228> Acesso em: 29 mar. 2024.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Painéis estatísticos do censo escolar. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaN2ViNDJlNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMtJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWVtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9> Acesso em: 18 out. 2024.

INVERNÓ, J. **Circo y educación física**: otra forma de aprender. Barcelona, España: INDE Publicaciones, 2003.

JUNIOR, J. F. X.; MOURA, D. L. Atividades circenses e educação física: uma análise das publicações entre 2012 e 2018. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, p. 112–124, mai., 2020. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2341> Acesso em: 07 out. 2024.

LENCE, L. F. L.; SELAU, B. Atividades circenses como objeto de ensino da Educação Física Escolar. **Movimento**, p. 01-19, mai., 2023. Disponível em:

<https://doi.org/10.22456/1982-8918.123072> Acesso em: 03 out. 2024.

LIBÂNEO, J. C. School educative aims and internationalization of educational policies: impacts on curriculum and pedagogy. **European Journal of Curriculum Studies**, v. 3, n. 2, p. 444–462, 2016. Disponível em:

<http://pages.ie.uminho.pt/ejcs/index.php/ejcs/article/download/142/75> Acesso em: 28 jun. 2024.

LINDBERG, M.; MATTSSON, T. How much circus is allowed? – Challenges and hindrances when embracing risk in physical education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 29, n. 3, p. 245–258, 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2054971> Acesso em: 29 mar. 2024.

LIZIERO, L.; FRANÇA, R. DA C. P. Jogos Olímpicos na Educação Física escolar: um relato de experiência com séries iniciais do ensino fundamental. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 17, n. 178, mar. 2013a. Disponível em:

<https://www.efdeportes.com/efd178/jogos-olimpicos-na-educacao-fisica-escolar.htm> Acesso em: 23 abr. 2024.

_____. Qualidade de vida e Educação Física no Ensino Fundamental: problematizando a partir do pentágulo do bem-estar adaptado. v. 4, n. 1, 28 jun.

2013b. Disponível em:

<http://dialogoseducacionais.semed.campogrande.ms.gov.br/index.php/dialogos/articloe/view/73> Acesso em: 23 abr. 2024.

_____. O circo como atividade curricular complementar de educação física em uma escola em tempo integral. *In*: SANTOS, F. F.; BARCELOS, R. C. (Ed.). **Escola Integral: diálogos, experiências e práticas pedagógicas**. Campo Grande: Editora Inovar, 2023. Disponível em:

<https://www.editorainovar.com.br/omp/index.php/inovar/catalog/book/942> Acesso em: 23 abr. 2024.

LORO, A. P.; NUNES, M. A. L. Base Nacional Comum Curricular de educação física: tensionamentos e demarcações. **Educação**, p. 1-21, set., 2021. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.5902/1984644443325> Acesso em: 31 out. 2024.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V.; FARIA, B. A.; MORAES, C.; ALMEIDA, U.; ALMEIDA, F. Q. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Movimento**, v. 16, n. 2, p. 129–147, 2010. Disponível em:

<https://doi.org/10.22456/1982-8918.10495> Acesso: 29 mar. 2024.

MALDONADO, D. T.; BOCCHINI, D.; BARRETO, A.; RODRIGUES, G. M. As dimensões atitudinais e conceituais dos conteúdos na educação física escolar.

Pensar a Prática, v. 17, n. 2, jun., 2014. Disponível em:

<https://doi.org/10.5216/rpp.v17i2.23825> Acesso em: 29 mar. 2024.

MARQUES, R.; GRAEFF, B. Análise Temática Reflexiva: interpretações e experiências em educação, sociologia, educação física e esporte. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, v. 6, n. 2, p. 115–130, set., 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2022-v6-n2-p115-130> Acesso em: 15 abr. 2024.

MONTEIRO, J. H. L.; MAGALHÃES, C. H. F. BNCC e suas concepções político-pedagógicas para a educação e educação física: algumas aproximações.

Educação: Teoria e Prática, v. 33, n. 66, p. 1-14, 2023. Disponível em:

<https://doi.org/10.18675/1981-8106.v33.n.66.s15633> Acesso em: 31 out. 2024.

MORAES, V. L. R. C. **Escola de tempo integral**: análise do processo de implementação em Campo Grande. Orientadora: Dra. Giselle Cristina Marins Real. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2015.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Ed.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: RS: Penso, 2018.

MOREIRA, E. C. Características, importância e contribuições da ação de planejar para a educação física escolar. In: MOREIRA, E. C. (Ed.). **Educação Física Escolar: desafios e propostas** 1. 2ª ed. Jundiaí: Fontoura, 2009. p. 43–54.

MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S. A educação física na construção do projeto político pedagógico da escola. In: MOREIRA, E. C. (Ed.). **Educação Física Escolar: desafios e propostas** 1. 2ª ed. Jundiaí: Fontoura, 2009. p. 21–42.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, F. D. D.; DIAS, D. I.; GODOY, L. B. D.; ZAIM-DE-MELO, R. Circo nas aulas de Educação Física: para além do domínio motor. **Motrivivência**, v. 34, n. 65, p. 1–22, mar., 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e83701> Acesso em: 03 out. 2024.

OLIVEIRA, F. L.; NÓBREGA, L.; CAVALCANTE, M. A. S. O uso das metodologias ativas de aprendizagem na formação do professor: das universidades para a prática nas escolas. **Revista Educação Pública**, v. 23, n. 8, mar., 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/8/o-uso-das-metodologias-ativas-de-aprendizagem-na-formacao-do-professor-das-universidades-para-a-pratica-nas-escolas> Acesso em: 02 nov. 2024

OLIVEIRA, V. P.; MARQUES, F. C.; ADMIRAL, T. D. Sequência didática baseada no arco de Maguerez a partir do diagnóstico sobre o tema radioatividade. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 6, n. 18, out., 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2192> Acesso em: 24 abr. 2024.

ONTAÑÓN, T.; DUPRAT, R.; BORTOLETO, M. A. Educação física e atividades circenses: “o estado da arte”. **Movimento**, p. 149–168, 13 abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.22960> Acesso em: 07 out. 2024.

ONTAÑÓN, T. B.; RIBEIRO, C. S.; DUPRAT, R. M.; LOPES, D. C.; CARDANI, L. T.; RODRIGUES, G. S.; MELO, C. C.; BORTOLETO, M. A. C. Arte, cuerpo y escuela: el potencial educativo del circo. In: XII CONGRESO ARGENTINO Y VII LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS, 2017, Buenos Aires, **Objeto de conferencia** [...] Buenos Aires: FAHCE, 2017, s/n. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/76144> Acesso em: 30 jun. 2024.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE - Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049> Acesso em: 18 out. 2024.

PAULO, F. S.; TROMBETTA, S. Educar é sempre um ato político: desafios contemporâneos. **Ideação**, v. 23, n. 2, p. 7–30, 24 jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/ri.v24i2.25553> Acesso em: 10 out. 2024.

PERES, R. B.; SINÉSIO, L. E. M. Produção de saberes sobre as práticas corporais utilizando a metodologia da problematização. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 6, p. 01-23, jun., 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n6-130> Acesso em: 02 nov. 2024.

PERUZZO, C. M. K. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, v. 23, p. 161-190, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/316/31652406009> Acesso em: 03 nov. 2024.

PRICE, C. Circus For Schools: Bringing a Circo Arts Dimension to Physical Education. **Revue phénEPS / PHenex Journal**, v. 4, n. 1, mar., 2012. Disponível em: <https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/1446> Acesso em: 30 jun. 2024.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em educação física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 3, p. 319–319, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v11i3.4960> Acesso em: 29 mar. 2024.

RIBEIRO, C. S.; CARDANI, L. T.; RODRIGUES, G. S.; BORTOLETO, M. A. C. O “não lugar” do circo na escola. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 34, n. 1, 6 jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.16128> Acesso em: 03 out. 2024.

RODRIGUES, G. S.; BORTOLETO, M. A. C.; LOPES, D. C. Circo na escola: educação e arte na Educação Básica. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 1, n. 46, p. 1–27, 27 abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/1414573101462023e0110> Acesso em: 03 out. 2024.

RODRIGUES, G. S.; CARDANI, L. T.; BARRAGÁN, T. O.; BORTOLETO, M. A. C. A presença (ou ausência) da temática circense nos PCNS e na BNCC para a disciplina curricular de educação física. In: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CIRCO: INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE. **Anais [...]** Campinas/SP: Unicamp, 2018. p. 71-75. Disponível em: https://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/caderno_resumos_-i4-sic_2018-12-12.pdf Acesso em: 10 mai. 2023.

RODRIGUES, G. S.; MELO, C. C.; MAZZEU, T. R.; BORTOLETO, M. A. C. Atividades circenses na Educação Física escolar: análise sistemática da produção bibliográfica (2016-2020). **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 167-173, nov., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36453/cefe.2021.n3.27491> Acesso em: 03 out. 2024

SANTOS, E. M. Ensino e aprendizagem das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular. **Diversitas Journal**, v. 5, n. 4, p. 3293-3308, ago., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v5i4-1512> Acesso em: 24 abr. 2024.

SANTOS, T. L. D.; MARQUES, F. C.; JUNIOR, E. R.; SILVA, J. C. M. Problematização a partir do arco de Maguerez: produção de café como tema gerador no ensino de química. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 5, n. 1, p. 243-268, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rbecm.v5i1.11627> Acesso em: 24 abr. 2024.

SILVA, D. O.; SOUZA, A.; TELLES, C.; KRUG, H. N.; KUNZ, E. Atividade circense na escola: caminhos à organização didática a partir da concepção crítico-emancipatória. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 19, n. 1, p. 306–326, mar., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2016.1204> Acesso em: 20 nov. 2023.

SILVA, T. L. DA; COLOMÉ, J. S.; PEREIRA, A. D.; ORSOLIN, L. L.; SOCCOL, K. L. S.; FERREIRA, C. L. L. Metodologia da problematização no ensino de primeiros socorros para crianças na escola: relato de experiência. **Revista Enfermagem Atual In Derme**, v. 95, n. 35, p. 1-11, jul., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.31011/reaid-2021-v.95-n.35-art.1166> Acesso em: 24 abr. 2024.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; FILHO, L. C.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física**. 2ª ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2009.

SOARES, J. R.; VIÇOSA, C. C. S. C. L.; COSTELLA, R. Z.; ROBAINA, J. V. L. Metodologia da problematização com o arco de Maguerez: conhecimento de professores de escolas municipais em Palmeira das Missões/RS. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 1, jun., 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.35819/tear.v11.n1.a5836> Acesso em: 24 abr. 2024.

SOUZA, S. P.; NASCIMENTO, P. R. B.; FENSTERSEIFER, P. E. Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. **Motrivivência**, v. 30, n. 54, p. 143–159, jul., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n54p143> Acesso em: 29 mar. 2024.

TAKAMORI, F. S.; BORTOLETO, M. A. C.; LIPORONI, M. O.; PALMEN, M. J. H.; CAVALLOTTI, T. D. Abrindo as portas para as atividades circenses na educação física escolar: um relato de experiência. **Pensar a Prática**, v. 13, n. 1, mai., 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v13i1.6729> Acesso em: 29 mar. 2024.

TENGAN, E. Y. M.; BORTOLETO, M. A. C. Vamos brincar de circo: corpo “em arte” na Educação Infantil. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**,

v. 3, n. 2, p. 01-12, abr., 2021. Disponível em:
<https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.4656> Acesso em: 03 out. 2024.

TREVISAN, K. I.; GONZÁLEZ, F. J.; BORGES, R. M. Histórias em quadrinhos como recurso metodológico: uma possibilidade nas aulas de educação física. **Movimento**, p. 01-20, dez., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.105484> Acesso em: 02 nov. 2024.

VASCONCELLOS, M. M. M. Aspectos pedagógicos-filosóficos da Metodologia da Problemática. In: BERBEL, N. A. N. (Ed.). **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: Editora UEL, 1999.

VASQUES, H. C.; OTA, G. S. G.; MARCO, A. D. O circo na educação infantil: vivências e representações artísticas. **Motrivivência**, v. 31, n. 60, p. 01–21, set., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e60124> Acesso em: 29 mar. 2024

VELLOSO, L. R. S.; MALDONADO, D. T.; MIRANDA, M. L. J.; FREIRE, E. S. Pesquisa participante na Educação Física Escolar: o estado da arte. **Movimento**, p. 01-20, nov., 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.120865> Acesso em: 20 jun. 2024.

VIÇOSA, C. S. C. L.; SOARES, R. G.; PEREIRA, K. B.; SALGUEIRO, A. C. F.; COPETTI, J.; FOLMER, V. Metodologia da Problemática com o Arco de Maguerez: saberes de professores pertencentes à Tríplice Fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. **Ensino & Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 80–97, abr., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/23594381.2020.18.1.80-97> Acesso em: 24 abr. 2024.

ZAPATERO, J. A.; RIVERA, M. D. G.; IZQUIERDO, A. C. Consolidación de las metodologías activas en educación física en las escuelas de enseñanza secundaria. **Movimento**, p. 509–526, jun., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.70291> Acesso em: 31 out. 2024.

APÊNDICE 01: Diário de bordo

DIÁRIO DE CAMPO nº__ – turma __

Total de alunos na turma: Meninos: __ | Meninas: __

(alunos não autorizados: _____)

Unidade didática: Aula nº: Data: Horário: Turma: Objetivo:		
Etapa da Metodologia da problematização	☐ Observação da realidade ☐ Levantamento dos pontos-chave ☐ Teorização ☐ Hipóteses para solução ☐ Aplicação à realidade	
Alunos ausentes:		
Alunos presentes:	Meninos:	Meninas:
Descrição da aula:		
Observações (descrição de aspectos gerais da aula): As atividades foram executadas da forma planejada? Houve interferências externas?		
Como foi o envolvimento dos alunos nas atividades propostas?	Como foi o envolvimento dos alunos nas rodas de conversa?	Como foi o envolvimento dos alunos com base nos pressupostos da etapa da MP desenvolvida?

Houveram alunos e/ou grupos menos envolvidos? Quais ações docentes foram realizadas para participação?		
Como foi realizada a avaliação se os alunos atingiram o(s) objetivo(s) proposto(s)?		
Outras observações reflexivas:		

Sobre as coletas de dados: para esta pesquisa será adotado o diário de campo para anotações das ocorrências das aulas da intervenção pedagógica (conjunto de aulas) para posterior análise e categorização. Todos os procedimentos serão realizados na escola e conduzidos pelo próprio professor pesquisador, que também é professor de Educação Física da turma.

Riscos e desconfortos: os procedimentos adotados nesta pesquisa oferecem riscos baixos aos participantes ao se levar em consideração a realização de atividades acrobáticas e de equilíbrio durante a intervenção. Tais atividades podem ocasionar dor ou sensibilidade durante a sua realização devido ao esforço físico empregado e quedas durante a sua realização. Em casos excepcionais, podem ocasionar pequenas escoriações e/ou fraturas. Outro risco presente é com o desconforto devido a timidez e vergonha de participação nas atividades. Nesse sentido todos os procedimentos de segurança, minimização de riscos e organização de um ambiente que favoreça a participação de todos os envolvidos de forma confortável e segura serão tomados para preservar a integridade física e bem-estar dos alunos. Para todas as atividades acrobáticas e de equilíbrio serão utilizados colchões Sameige adequados para a realização segura dessas práticas. Outras estratégias orientadas pela literatura específica são o apoio e/ou suporte com cordas e/ou colegas, de forma conjunta aos colchões, durante a realização das atividades, sob a supervisão constante do professor orientando os aspectos de segurança e técnicos dos movimentos. Em casos excepcionais de acidentes há um PROTOCOLO DE ATENDIMENTO visando garantir pronto-atendimento e suporte utilizando-se da rede pública de saúde. Todos os procedimentos obedecerem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução CNS 466/2012, Resolução CNS 510/2016, da Norma Operacional 01/2013 e do Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Campus de Presidente Prudente. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade de seu (sua) filho (a).

Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa: a identidade de seu filho(a), bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identifica-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o pesquisador e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

Confidencialidade dos Dados: as informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

Benefícios: ao participar desta pesquisa não haverá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo forneça informações importantes em relação à utilização da metodologia da problematização com arco de Maguerez nas aulas de Educação Física e que o conhecimento construído a partir desta pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento de aulas de Educação Física relacionadas às Atividades Circenses, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

Pagamento: você e seu(a) filho(a) não terão nenhum tipo de despesa ao participar desta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

Dúvidas ou contato: caso haja alguma dúvida sobre o projeto de pesquisa ou queira entrar em contato com o professor pesquisador, poderá fazê-lo pelo telefone (67) 99847-6254, pelo e-mail leonardo.liziero@unesp.br ou pessoalmente na Escola Municipal Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista ou com a Presidente do Comitê Local de Ética Prof.^a Dr.^a Edna Maria do Carmo.



**Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)**



1. Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: **METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ NA EDUCAÇÃO FÍSICA – APLICAÇÃO EM SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Nesta pesquisa pretendemos analisar a aplicabilidade da metodologia da problematização com arco de Magueréz no desenvolvimento das aulas de educação física em turmas do 5º ano do ensino fundamental.
2. O motivo que nos leva a estudar este assunto é verificar as possibilidades de aplicação dessa metodologia para aulas de educação física inovadoras. Ao participar desta pesquisa não haverá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo forneça informações importantes para contribuir na orientação de procedimentos metodológicos das aulas de educação física escolar.
3. Para esta pesquisa serão adotados os seguintes procedimentos: Participação no conjunto de 12 aulas com o tema atividades circenses, seguindo as etapas da metodologia da problematização. O professor realizará anotações em um diário de campo para análise. Todos os procedimentos serão realizados na Escola e conduzidos pelo próprio professor pesquisador.
4. Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador, que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Esta pesquisa apresenta “RISCO BAIXO”, consideração a realização de atividades acrobáticas e de equilíbrio durante a intervenção. Tais atividades podem ocasionar dor ou sensibilidade durante a sua realização devido ao esforço físico empregado e quedas durante a sua realização. Em casos excepcionais, podem ocasionar pequenas escoriações e/ou fraturas. Outro risco presente é com o desconforto devido a timidez e vergonha de participação nas atividades. Nesse sentido todos os procedimentos de segurança, minimização de riscos e organização de um ambiente que favoreça a participação de todos os envolvidos de forma confortável e segura serão tomados para preservar a integridade física e bem-estar dos alunos. Para todas as atividades acrobáticas e de equilíbrio serão utilizados colchões Sameige adequados para a realização segura dessas práticas. Outras estratégias orientadas pela literatura específica são o apoio e/ou suporte com cordas e/ou colegas, de forma conjunta aos colchões, durante a realização das atividades, sob a supervisão constante do professor orientando os aspectos de segurança e técnicos dos movimentos. Em casos excepcionais de acidentes há um **PROTOCOLO DE**



Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo assentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. O pesquisador tratará a sua identidade com padrão profissional de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Nome do Participante da Pesquisa

Pesquisador Responsável: Prof. Leonardo Liziero

Orientador: Prof. Dr. Luiz Rogerio Romero

ANEXO 01: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP/CAMPUS PRESIDENTE PRUDENTE	
---	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUIREZ NA EDUCAÇÃO FÍSICA: aplicação em séries iniciais do Ensino Fundamental

Pesquisador: LEONARDO LIZIERO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74436323.9.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.591.382

Apresentação do Projeto:

Reapresentado ao CEP local da FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente, visando atender a pendência anterior, na qual consta alguns pontos relevantes:

1. Este trabalho tem a relevância ética humana: "...a Metodologia da Problemática com o arco de Maguirez é aplicável e exequível em turmas do 5º ano do ensino fundamental, colaborando para a aprendizagem de saberes corporais e conceituais (técnicos e críticos) dos conteúdos inerentes à Educação Física Escolar (EFE)"
2. A data de coleta de dados deste projeto anexado (maio a junho de 2024) é viável conforme as normas de nosso comitê
3. A Resolução CNS 466/12 pela 510/16 é a mais apropriada para o teor do projeto e, portanto, deve constar nos termos anexados

Objetivo da Pesquisa:

1. Criar esquetes e pequenas coreografias em pequenos grupos com elementos desenvolvidos nas aulas e
2. Elaborar pequenos textos/falas sobre o conteúdo aprendido, momento em que os mesmos serão gravados

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

É garantido e justificado na documentação reenviada pelo pesquisador que "todos os

Endereço:	Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - Sl 04
Bairro:	Centro Educacional
CEP:	19.060-900
UF:	SP
Município:	PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone:	(18)3229-5315
Fax:	(18)3229-5300
E-mail:	cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 8.591.382

procedimentos de segurança, minimização de riscos e organização de um ambiente que favoreça a participação de todos os envolvidos de forma confortável e segura serão tomados para preservar a integridade física e bem-estar dos alunos." Quanto aos "benefícios da participação nesta pesquisa são: conhecimento de saberes corporais e conceituais (técnicos e críticos) de um patrimônio cultural da humanidade e contribuição para a efetivação de estratégias metodológicas para uma educação física escolar que colabore no processo de formação dos estudantes."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Todos os quesitos éticos deste projeto tem sido atendidos nesta segunda instância do CEP. Os pontos principais que nortearam os comentários no primeiro item deste parecer foram contemplados a tempo, sem prejuízo ao cronograma anexado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Para refazer alguns termos e anexos obrigatórios deste projeto, todos os arquivos enviados preliminarmente que necessitavam de correção foram atendidos e justificados na carta resposta assinada do pesquisador, como o projeto completo, garantindo aos possíveis 75 alunos participantes a redução ao mínimo dos riscos de acidentes físicos ou morais, cabendo aqui reforçar os informes do pesquisador no seu projeto detalhado corrigido:

"Para todas as atividades acrobáticas e de equilíbrio serão utilizados colchões Sameige adequados para a realização segura dessas práticas. Outras estratégias orientadas pela literatura específica são o apoio e/ou suporte com cordas e/ou colegas, de forma conjunta aos colchões, durante a realização das atividades, sob a supervisão constante do professor orientando os aspectos de segurança e técnicos dos movimentos. Outrossim, considerando a Lei 13.722/2018, conhecida como Lei Lucas, que dispõe da obrigatoriedade de noções básicas de primeiros socorros aos profissionais de estabelecimentos educacionais; considerando o artigo 241 e seu parágrafo único do Regimento Escolar da Escola Municipal Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista, fica estabelecido o seguinte PROTOCOLO DE ATENDIMENTO em caso excepcionais de acidentes nas aulas: • Durante todas as aulas o Kit de Primeiros Socorros estará à disposição em local de fácil e rápido acesso; • O professor-pesquisador, devidamente habilitado com curso de Primeiros Socorros, realizará o atendimento inicial; • Em caso de necessidade, a coordenação será informada para comunicado solicitando presença dos pais ou responsável e também solicitará atendimento do SAMU (192); • A escola fica

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 04
Bairro: Centro Educacional CEP: 19.060-900
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 Fax: (18)3229-5300 E-mail: cep.fct@unesp.br

localizada a uma distância de 4,4 km de uma Unidade de Pronto-Atendimento (UPA), deslocamento estimado de 10 min. Considerando o percurso de ida e volta, uma unidade móvel do SAMU demorará aproximadamente 30 minutos para atendimento especializado. Em caso de aluno que possua plano de saúde particular, a família pode optar por encaminhá-lo à unidade de saúde de sua preferência. • Em caso de demora dos pais ou responsável em chegar à escola, a escola utilizará do parágrafo único do art. 241 para acompanhar, junto ao SAMU, o menor atendido na unidade de saúde até a chegada dos pais ou responsável. É designado um integrante da equipe escolar para esse procedimento (coordenação ou direção). Na indisponibilidade de unidade móvel do SAMU e ausência de transporte próprio dos pais ou responsável, a direção escolar poderá solicitar que o trajeto seja feito por carro particular do membro da unidade escolar designado, desde que tenha acompanhamento de familiar ou responsável. • Posteriormente ao atendimento e pronto-estabelecimento do aluno, em no máximo dois dias posteriores ao ocorrido, será realizada reunião com 15 familiares, professor-pesquisador e equipe gestora da unidade escolar (coordenação e direção), para lavrar ata do caso ocorrido. • Os casos que porventura venham a ocorrer serão adequadamente relatados no relatório final do Comitê de Ética em Pesquisa, bem como os desdobramentos dos fatos (desistência ou permanência do participante).” Assim, os demais arquivos como TCLEs do menor e dos responsáveis, Form. de Inf. Básicas, termos de compromisso dos pesquisadores e de responsabilidade no uso de dados (para gravações ou filmagens), não necessitam de alterações.

Recomendações:

Pode-se notar que as medidas éticas e documentais, mais o valor científico do projeto como contribuição à formação do docente pesquisador (LEONARDO LIZIERO) e seu orientador neste Programa de mestrado profissional PROEF, foram atendidas com êxito, de forma a dar um bom prosseguimento no relatório final a ser notificada a este CEP local.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nada mais tenho a acrescentar do que expus anteriormente, considerando esta pesquisa satisfatória junto a este Comitê de Ética em Pesquisa, conforme a Resolução CNS 510/2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 15.12.2023, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o(a) parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - Sl 04
Bairro: Centro Educacional CEP: 19.060-900
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 Fax: (18)3229-5300 E-mail: cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.591.382

Obs: Lembramos que pesquisas que se enquadram na resolução 466/12 devem apresentar relatório parcial e final, e pesquisas que se enquadram na resolução 510/16 devem apresentar relatório final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2216354.pdf	22/11/2023 18:26:36		Aceito
Outros	CartaResposta_LeonardoLiziero.pdf	22/11/2023 18:24:03	LEONARDO LIZIERO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCEP_LeonardoLiziero_revisado.pdf	22/11/2023 18:22:32	LEONARDO LIZIERO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termoresponsabilidadearquivos_LeonardoLiziero_revisado.pdf	22/11/2023 18:21:29	LEONARDO LIZIERO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termocompromisso_LeonardoLiziero_revisado.pdf	22/11/2023 18:21:18	LEONARDO LIZIERO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_LeonardoLiziero_revisado.pdf	22/11/2023 18:19:59	LEONARDO LIZIERO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_LeonardoLiziero_revisado.pdf	22/11/2023 18:19:34	LEONARDO LIZIERO	Aceito
Folha de Rosto	folharosto_assinado.pdf	22/09/2023 21:50:47	LEONARDO LIZIERO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_LeonardoLiziero.pdf	21/09/2023 21:35:06	LEONARDO LIZIERO	Aceito
Declaração de concordância	autorizacao_secretaria.pdf	21/09/2023 21:32:30	LEONARDO LIZIERO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_escola.pdf	21/09/2023 21:32:15	LEONARDO LIZIERO	Aceito
Outros	Apendice_DiarioBordo.pdf	21/09/2023 21:28:28	LEONARDO LIZIERO	Aceito
Cronograma	Cronograma_LeonardoLiziero.pdf	21/09/2023 21:27:17	LEONARDO LIZIERO	Aceito

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 04
Bairro: Centro Educacional CEP: 19.060-900
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 Fax: (18)3229-5300 E-mail: cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 8.591.382

Declaração de Pesquisadores	responsabilidade_arquivos_LeonardoLiziero.pdf	21/09/2023 21:22:57	LEONARDO LIZIERO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_compromisso_LeonardoLiziero.pdf	21/09/2023 21:21:57	LEONARDO LIZIERO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_LeonardoLiziero.pdf	21/09/2023 21:20:17	LEONARDO LIZIERO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_LeonardoLiziero.pdf	21/09/2023 21:20:04	LEONARDO LIZIERO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 19 de Dezembro de 2023

Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - Sl 04
Bairro: Centro Educacional CEP: 19.060-900
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 Fax: (18)3229-5300 E-mail: cep.fct@unesp.br

Página 05 de 05

RECURSO EDUCACIONAL

Foi organizado um material em formato *e-book* com estratégias didáticas para o uso da Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez na Educação Física escolar, disponível a partir da próxima página.



**METODOLOGIA DA
PROBLEMATIZAÇÃO
COM O ARCO DE MAGUEREZ
NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**
estratégias didáticas

Leonardo Liziero

REALIZAÇÃO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP

Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT

Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional
em Educação Física em Rede Nacional – PROEF



SUPERVISÃO GERAL

Prof. Dr. Luiz Rogério Romero

ELABORAÇÃO E PROJETO GRÁFICO

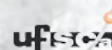
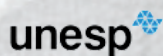
Leonardo Liziero

ILUSTRAÇÃO

Canva

IMAGENS

Pexels e Pixabay



Presidente Prudente/SP

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação - Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação - Unesp, Campus de Presidente Prudente

Liziero, Leonardo.
L789m Metodologia da problematização com o arco de Maguerez na educação física escolar : estratégias didáticas / Leonardo Liziero. - Presidente Prudente, 2024
20 p. : il.

Produto que acompanha a dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

1. Metodologia de ensino. 2. Educação física escolar. 3. Prática pedagógica. 4. Estratégias didáticas. I. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. II. Título.

Alessandra Kuba Oshiro Assunção
CRB-8/9013

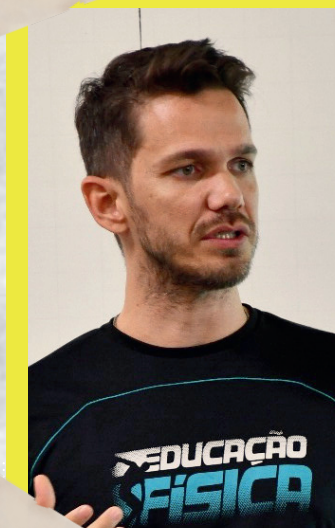
REFERÊNCIA:

LIZIERO, Leonardo. **Metodologia da problematização com o arco de Maguerez na Educação Física**: aplicação em séries iniciais do Ensino Fundamental. Orientador: Prof. Dr. Luiz Rogério Romero. 2024. 173 p. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente/SP, 2024.

Apresentação

Este produto educacional, fruto da Dissertação de Mestrado intitulada: METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO COM O ARCO DE MAGUEREZ - APLICAÇÃO EM SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, tem por objetivo subsidiar professor de educação física que desejam implementar essa metodologia em suas aulas. Tal implementação oportuniza um trabalho didático contextualizado com a realidade social dos alunos, abordando as múltiplas dimensões do conhecimento preconizados pela BNCC e oferece ao aluno o exercício da autonomia, criatividade e reflexão.

Autor



LEONARDO LIZIERO

Mestre em Educação Física (FCT-Unesp)

Professor da Educação Básica, aplica essa metodologia a mais de 10 anos em uma Escola em Tempo Integral de campo Grande/MS.

<http://lattes.cnpq.br/8990601222626483>



Sumário

INTRODUÇÃO	7
METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO	
Apontamentos iniciais	8
Etapas	9
Aplicação na educação física escolar	10
Passos iniciais do planejamento	11
ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS	
Elaboração do problema	12
Observação da realidade e levantamento dos pontos-chave	13
Teorização	14
Hipóteses para solução	15
Aplicação à realidade	16
CONSIDERAÇÕES FINAIS	17
REFERÊNCIAS	18
ANEXOS	
Princípios metodológicos da educação física	19
Dimensões de conhecimento na BNCC	20

INTRODUÇÃO

A busca por uma Educação Física inovadora

O trabalho docente do professor de educação física está em constante tensão. Por um lado, temos um olhar de senso comum que grita aos quatro cantos: “aula de educação física, qualquer um dá!”; “Devia ter escolhido educação física, é tudo muito mais fácil!”; por outro, temos a realidade profissional de organizar um trabalho pedagógico que seja capaz de tematizar diferentes práticas corporais em diferentes dimensões do conteúdo (Rezer; Fensterseifer, 2008).

Esses rótulos que permeiam a educação física são consequência de um desinvestimento pedagógico inerente às tensões geradas pelos processos de transformação que o componente curricular passou, em especial após o movimento renovador, no qual entramos em um looping entre o não mais e o ainda não (González; Fensterseifer, 2009, 2010).

As práticas inovadoras acontecem quando há: articulação do fazer pedagógico com o currículo escolar; diversidade, sistematização e progressão dos conteúdos, envolvimento e participação do conjunto de alunos; processo de avaliação articulado com os objetivos do componente curricular (Fensterseifer; Silva, 2011).

O desafio que se impõe ao professor de educação física compromissado com seu fazer pedagógico é buscar caminhos para implementar tais práticas inovadoras em suas aulas. Um desafio poderoso, mas necessário.

Rezer e Fensterseifer (2008) destacam três importantes ferramentas para efetivação de práticas inovadoras: (1) necessidade pedagógica de arregimentar diferentes conhecimentos para organização do processo didático, (2) necessidade de maior domínio conceitual dos fenômenos abordados e (3) necessidade de o professor afirmar-se como sujeito ao buscar a autoria de sua prática docente.

Para superar um planejamento que apenas elenque atividades práticas faz-se necessário estabelecer ações didáticas que realizem conexões entre os saberes tematizados, o projeto político-pedagógico e as intencionalidades educacionais para formação do sujeito e da sociedade, pautados em sólidos referenciais teóricos (Bagnara; Fensterseifer, 2019). O domínio do trabalho pedagógico (pedagogização dos conteúdos, estruturação curricular, elaboração do PPP) possibilita uma efetiva intervenção pedagógica, como destacam Bagnara, Fensterseifer e Silva (2021), bem como oportuniza a efetivação de processos de didático multidimensional.

METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO

com o arco de Maguerez Apontamentos iniciais

A Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez é uma dessas possibilidades (Berbel, 1999). A referida metodologia compõe o rol de metodologias ativas, que possuem por princípios: (1) o aluno como centro da aprendizagem, (2) autonomia, (3) reflexão, (4) problematização da realidade, (5) trabalho em equipe, (6) inovação e (7) o professor como mediador, facilitador e/ou ativador (Diesel; Baldez; Martins, 2017). Ao desenvolver essa metodologia almeja-se a formação de um cidadão crítico, autor de seu conhecimento e com capacidade de análise e transformação de sua realidade.

Esses pressupostos vêm ao encontro das expectativas de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes durante a Educação Básica previstas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Na MPAM os alunos realizam um percurso metodológico no qual são desenvolvidas cinco etapas. Ela tem como ponto de partida a observação da realidade para identificação de um problema e ponto de chegada essa mesma realidade com a ação de aplicação, tendo como meta final a transformação dessa realidade. Vejamos agora as cinco etapas dessa metodologia:



METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO

com o arco de Maguerez
Etapas

Quanto às suas etapas a primeira é a observação da realidade e a identificação de questões a serem estudadas; é o momento da aquisição de informações e identificação de um problema. Identificado, faz-se o levantamento dos pontos-chave, buscando listar as possíveis causas, fatores e determinantes deste problema, sendo essa a segunda etapa. A terceira é a teorização, na qual buscará no conhecimento científico, por diferentes meios, subsídios e respostas. Esta etapa levantará diferentes possibilidades de soluções.

Na quarta etapa, hipóteses para solução, são testadas e verificadas as alternativas levantadas na teorização. Por fim, a quinta e última é a aplicação à realidade, na qual o aluno realizará intervenção por meio de uma ação transformadora, subsidiada nas etapas anteriores (Berbel, 1999).



METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO

com o arco de Maguerez

Aplicação na Educação Física escolar

A organização do trabalho didático-pedagógico com a MPAM deve estar alinhado aos documentos oficiais e normativas da escola, em especial com o projeto político-pedagógico da escola (Moreira, 2009; Moreira; Pereira, 2009).

Sobre os conteúdos desse componente curricular, eles devem proporcionar elementos de vivência (saberes corporais) e de discurso (saberes conceituais) que possibilitem a compreensão da cultura corporal de forma crítica (Boscatto; Bagnara; Lang, 2023). Assim, para a definição dos temas a ser elaborados por meio da problematização é importante o professor realizar um exercício constante de estudar e reestudar as práticas corporais em suas amplas dimensões, de forma a relacionar o contexto de aplicação, identificando possibilidades de tematizações que abarquem diferentes dimensões do conteúdo (Bagnara; Fensterseifer, 2019).

Berbel (2014) argumenta que não são todos os temas possíveis de se eleger para trabalhar com a MPAM, assim são necessárias escolhas de temas que permitam maiores elaborações dos alunos, ou seja, que contemplem mais elementos a ser tematizados. Nesse sentido, sugere-se que dentre as possibilidades que o currículo escolar prevê, o professor eleja as práticas corporais que apresentem maiores relevâncias para a realidade social dos alunos. Um sugestão de organização didática é identificar, por bimestre, uma temática a ser estruturada dentro dessa metodologia, abarcando os elementos da prática corporal e suas representações sociais.

O USO DA METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO

na Educação Física escolar

Passos iniciais no planejamento

Para iniciar um planejamento didático com a MPAM é necessário articular os conteúdos previstos com a elaboração do problema. Para tal, há a possibilidade do uso de temas geradores, como preconizados por Paulo Freire. Tais temas visam relacionar o conteúdo curricular com a realidade concreta dos estudantes, de forma a possibilitar o estudo da temática de forma contextualizada assim como o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, por meio de um processo de investigação, tematização e problematização (Costa; Pinheiro, 2013; Gadotti, 2004). Germano (2020) utiliza os temas geradores em sua proposta de organização da MPAM na educação física escolar. Em sua proposta a tematização é realizada ao inter-relacionar as práticas corporais com os temas contemporâneos preconizados na BNCC (Brasil, 2018).

Outra possibilidade de elaborar os temas geradores é analisar as representações sociais inerentes às práticas corporais abordadas, ou seja, de que forma aquela prática corporal se apresenta na realidade do aluno. As possíveis contradições, preconceitos, valorização, relevância cultural, entre outros aspectos podem ser tematizados, de forma a debater, desnaturalizar, ressignificar tais práticas (Fensterseifer; González, 2007, 2013).

Para a redação do problema, sugere-se que ele seja elaborado pelo professor, ao levar em consideração o nível de elaboração possível e autonomia dos alunos, bem como o tempo semanal disponível para o componente curricular. Compreende-se que com o exercício de apresentação de uma problematização aos alunos há uma contribuição para o desenvolvimento de um olhar crítico à realidade, percepção de contradições e análise do papel dos sujeitos na intervenção e transformação da realidade.

ELABORAÇÃO DO PROBLEMA

Estratégias didáticas

Inicia-se com a definição da unidade temática a ser desenvolvida, bem como as expectativas de aprendizagens e habilidades esperadas, seguido de uma reflexão sobre de que forma a prática corporal está inserida no contexto social dos alunos e, dentre os temas que surgem dessa reflexão, qual será escolhido para elaborar a problematização. Essa elaboração deve ser redigida em forma de pergunta e deve buscar evidenciar as questões identificadas no tema gerador.

Berbel (2014) esclarece que os problemas elaborados não devem ter respostas prontas, pois visam superar uma dificuldade e para tal, uma série de elementos devem ser unidos para a sua resposta. O professor deve também realizar um exercício de buscar identificar as possíveis respostas que os alunos poderiam dar às questões da problematização, visando identificar e ajustar ao nível de elaboração possível à faixa etária.

ELABORAÇÃO DO PROBLEMA

- Qual é a unidade didática a ser tematizada?
- Quais conteúdos corporais e conceituais (críticos e técnicos) espera-se que os alunos desenvolvam?
- Que tema disparador (tema gerador) pode ser utilizado a partir dessa temática? Quais temas contemporâneos transversais da BNCC dialogam com essa prática corporal? Ou, de que forma essa prática corporal está presente na realidade social dos alunos?
- Quais são os elementos que deseja abordar com a problematização?
- Redação do problema, em forma de pergunta aos alunos.
- Realizar um exercício de buscar identificar quais possíveis respostas os alunos dariam às questões da problematização.
- Realizar o caminho inverso, identificando se a redação do problema proposto atende os itens do esquema.

Princípios metodológicos da Educação Física (Batista e Moura, 2019):

- Contextualização e Dimensão dos conteúdos.

Dimensões do Conhecimento BNCC (Brasil, 2018):

- Protagonismo comunitário e Construção de valores.

OBSERVAÇÃO DA REALIDADE E LEVANTAMENTO DOS PONTOS-CHAVE

Estratégias didáticas

Para essas etapas sugere-se o uso da nomenclatura Aula Mobilizadora, de forma a indicar que ocorrem de forma imbricada. Após a elaboração da problematização, o professor, por meio de diferentes estratégias didáticas, proporcionará aos alunos realizar vivências motoras, rodas de conversa, apreciação de vídeos, entrevistas, entre outras atividades para identificar o conhecimento de senso comum inerente ao tema trabalhado, bem como os possíveis saberes científicos já trazidos pelos alunos.

Após essa série de atividades, lança-se então a problematização e escuta as respostas dos alunos.

Sugere-se que para cada questão elaborada pelo professor na problematização, os alunos a respondam e o professor faça uma síntese das informações dos alunos e então redija em um cartaz, que posteriormente ficará fixada na sala da turma, junto com um cartaz da problematização. Essas respostas (pontos-chave) são utilizadas como pontos de referência sobre os conhecimentos que os alunos trazem acerca da temática, indicando aquilo que eles não conhecem sobre o tema para direcionar a aprendizagem, bem como visam indicar caminhos para a resposta da problematização.

AULA MOBILIZADORA

Observação da realidade e Levantamento dos pontos-chave

- Organizar uma aula, ou conjunto de aulas, denominada Aula Mobilizadora, na qual são organizadas propostas didáticas que exploram saberes corporais e conceituais sobre a prática corporal estudada, que tematizem o conteúdo desejado na problematização;
- Oportunizar diferentes propostas, com o uso de recursos e estratégias diversificadas (experimentações, apreciação de vídeos, roda de conversa, entrevista com familiares, entre outras possibilidades);
- Apresentar a problematização aos alunos por meio de cartaz, após as experiências realizadas;
- Realizar o levantamento dos pontos-chave com os alunos: ouvir e escrever as respostas dos alunos às questões da problematização;
- Organizar um cartaz com esses pontos-chave para deixar fixado na sala da turma junto com o cartaz da problematização, de forma a ser retomado nas próximas etapas.

Princípios metodológicos da Educação Física (Batista e Moura, 2019):

- Valorização das experiências dos alunos, Interação, Diversidade de vivências, Problematização e Ludicidade.

Dimensões do Conhecimento BNCC (Brasil, 2018):

- Experimentação; Fruição; e Reflexão sobre a ação.

TEORIZAÇÃO

Estratégias didáticas

Na etapa teorização busca-se mobilizar os alunos com diferentes ferramentas, habilidades e competências (vídeos, textos, pesquisas, etc.) a apropriar-se do conhecimento científico sobre o objeto de conhecimento, superando ou aprimorando o conhecimento trazido nas etapas anteriores. Os saberes conceituais são os mais evidenciados.

O professor deve organizar uma ou mais aulas que possibilitem aos alunos acessar conhecimentos mais elaborados sobre a temática de estudo. Para tal deve oferecer aos alunos as fontes de pesquisa e organizar atividade na qual alunos realizem produção de forma a demonstrar os conhecimentos produzidos nessa etapa. Retomar a problematização e os pontos-chave levantados são ações importantes no início dessa etapa.

TEORIZAÇÃO

- Realizar consulta prévia a diferentes fontes (filmes, sites, livros, outras fontes) e definir o material de consulta aos alunos;
- Organizar uma ou mais aulas para que os alunos acessem os materiais e realizem suas produções;
- Retomar a problematização e os pontos-chave levantados, disponíveis no ambiente da sala.
- Possibilitar o desenvolvimento das produções dos alunos de forma colaborativa;
- Realizar a apresentação das produções da teorização;

Princípios metodológicos da Educação Física (Batista e Moura, 2019):

- Utilização de recursos tecnológicos, Diversidade de vivências, Compreensão e transferência de habilidades, Modificação estrutural do conteúdo, Contextualização, Problematização.

Dimensões do Conhecimento BNCC (Brasil, 2018):

- Análise e compreensão.

HIPÓTESES PARA SOLUÇÃO

Estratégias didáticas

Na etapa Hipóteses para solução são vivenciadas e aprimoradas elementos da lógica interna (saberes corporais e conceituais) e de lógica externa (representações sociais) referente à prática corporal estudada, bem como desenvolvidas atividades que auxiliem na elaboração de soluções da problematização estudada.

Importante compreender a necessidade de adequação da expectativa de solução ao problema para a faixa etária abordada. O objetivo central é uma compreensão mais elaborada da prática corporal dentro de sua realidade social. Assim, as aulas devem ser elaboradas em uma concepção de “vivenciar para conhecer”, na qual não é esperada fluência motora ao final da tematização (Bagnara; Fensterseifer, 2019).

HIPÓTESES PARA SOLUÇÃO

- Compreender que esta é a etapa de maior duração dentro da problematização por priorizar os saberes corporais, objeto central de conhecimento deste componente curricular;
- Proporcionar espaços de aprendizagens que oportunizem exploração de elementos da lógica interna (saberes corporais e conceituais) da prática corporal tematizada;
- Contextualizar as vivências com a problematização, de forma a fornecer subsídios para a responder às questões abordadas;
- Elaborar as aulas em uma concepção de “vivenciar para conhecer”, na qual os saberes corporais são vivenciados sem uma expectativa de fluência ao final da tematização;

Princípios metodológicos da Educação Física (Batista e Moura, 2019):

- Interação, Valorização das experiências dos alunos, Diversidade de vivências, Autonomia e criatividade, Ludicidade, Compreensão e transferência habilidades.

Dimensões do Conhecimento BNCC (Brasil, 2018):

- Experimentação; Fruição; Análise e compreensão; e Reflexão sobre a ação.

APLICAÇÃO À REALIDADE

Estratégias didáticas

Na etapa Aplicação à realidade desenvolve-se uma culminância (prática corporal, produto textual, vídeo, mobilização coletiva, etc.) proporcionando uma intervenção na realidade social. Essa intervenção pode ser entendida como compreensão mais alargada sobre a prática corporal e suas relações com a realidade social por parte do aluno, tendo por base as questões levantadas na problematização.

A retomada das etapas anteriores fundamental para oportunizar o aluno elementos na construção de suas propostas de aplicação (culminância). Ainda, esta é uma etapa de liberdade de criação e exploração aos alunos, solicitando do professor flexibilidade.

APLICAÇÃO À REALIDADE

- Planejar atividade de culminância que possibilite aos alunos responder às questões da problematização;
- Favorecer o exercício da criatividade e autonomia dos alunos no processo de criação/produção da culminância;
- Oportunizar a apresentação das produções dos alunos para a própria turma e/ou para comunidade;

Princípios metodológicos da Educação Física (Batista e Moura, 2019):

- Interação; Valorização das Experiências dos alunos; Autonomia e Criatividade; Compreensão e Transferência de Habilidades.

Dimensões do Conhecimento BNCC (Brasil, 2018):

- Uso e apropriação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que as estratégias didáticas apresentadas não são fórmulas prontas e acabadas, mas direcionamentos que possibilitarão ao professor, junto com seu repertório docente subsidiar sua prática. Não se espera também com essa pesquisa apontar essa metodologia como única e diferenciada, capaz de resolver todas as necessidades metodológicas dos professores de educação física. Para uma diversidade de conteúdos são necessárias uma diversidade de metodologias. Compreende-se o potencial da MPAM em possibilitar um trabalho didático que contempla diferentes dimensões do conhecimento, bem como procedimentos metodológicos variados, permitindo aos alunos o desenvolvimento de uma leitura/compreensão alargada da realidade social.



REFERÊNCIAS

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, S. P. O trabalho pedagógico como aspecto nuclear da formação inicial em educação física: encaminhamentos a partir de uma pesquisa-ação. **Debates em Educação**, v. 13, p. 571–597, nov., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp2p571-597> Acesso em: 16 out. 2024.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. **Educação Física Escolar**: política, currículo e didática. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

BATISTA, C.; MOURA, D. L. Princípios metodológicos para o ensino da educação física escolar: o início de um consenso. **Journal of Physical Education**, v. 30, p. 1–11, dez., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3041> Acesso em: 31 out. 2024.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: EdUEL, 1999.

_____. Metodologia da problematização: respostas de lições extraídas da prática. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 35, n. 2, p. 61–76, dez., 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2014v35n2p61> Acesso em 07 fev. 2024.

BOSCATTO, J.; BAGNARA, I.; LANG, A. M. R. A especificidade da escola e da educação física republicana e democrática. In: BOUFLEUER, J. P.; FENSTERSEIFER, P. E.; COSSETIN, V. L. F.; SILVA, S. P. (org.). **A especificidade da educação escolar em sociedades republicanas e democráticas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2023. p. 91–106. Disponível em: <https://www.editoraunijuí.com.br/produto/2422> Acesso em 03 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

COSTA, J. M.; PINHEIRO, N. A. M. O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 37–44, jun., 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v3i2.20265> Acesso em: 01 nov. 2024.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268–288, fev., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404> Acesso em: 10 abr. 2024.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, n. 28, p. 27–37, abr., 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1925-25x> Acesso em: 29 mar. 2024.

_____. Desafios da legitimação da Educação Física na Escola Republicana. **Horizontes – Revista de Educação**, v. 1, n. 2, p. 33–42, 2013. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/horizontes/article/view/3163> Acesso em: 14 out. 2024.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. DA. Ensaio sobre o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 119–134, mar., 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000100008> Acesso em: 25 mai. 2024.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

GERMANO, P. F. S. **Metodologia da problematização**: sua implementação nas aulas de educação física. Orientador: Dr. Evando Carlos Moreira. 2020. 205 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Educação Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2020. Disponível em: <https://www.ufmt.br/curso/proef/pagina/editais-publicacoes/4151>

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da ef escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9–24, jan., 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277738075_ENTRE_O_NAO MAIS_E_O_AINDA_NAO_PENSANDO_O_SAIDAS_DO_NAO_-_LUGAR_DA_EF_ESCOLAR_I Acesso em: 03 nov. 2024.

_____. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10–21, mar. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317009513_Entre_o_nao_mais_e_o_ainda_nao_pensando_saidas_do_nao_lugar_da_EF_escolar_II Acesso em: 03 nov. 2024.

MOREIRA, E. C. Características, importância e contribuições da ação de planejar para a educação física escolar. In: MOREIRA, E. C. (Ed.). **Educação Física Escolar**: desafios e propostas I. 2a ed. Jundiaí: Fontoura, 2009. p. 43–54.

MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S. A educação física na construção do projeto político pedagógico da escola. In: MOREIRA, E. C. (Ed.). **Educação Física Escolar**: desafios e propostas I. 2a ed. Jundiaí: Fontoura, 2009. p. 21–42.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em educação física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 3, p. 319–319, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v11i3.4960> Acesso em: 29 mar. 2024.

ANEXO

Princípios Metodológicos da Ed. Física escolar

Em artigo de revisão, Batista e Moura (2019) organizam um levantamento de princípios metodológicos para o ensino da educação física escolar, argumentando que os estudos sobre metodologias de ensino são escassos na literatura brasileira, diluídos em diferente matrizes teóricas, o que dificulta discussões mais amplas sobre o tema. Esses princípios visam contribuir para a efetivação das prática pedagógicas pretendidas e são:

INTERAÇÃO

Participação efetiva no planejamento e no desenvolvimento das atividades. As atividades devem estimular e inclusão de todos. Na interação, as aulas devem proporcionar o debate e diálogo entre os pares.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Atribuir significado ao conteúdo através de debates acerca de questões conceituais e sociais. Articular o conteúdo ensinado com o cotidiano do aluno e com o conhecimento das demais disciplinas escolares.

DIMENSÕES DO CONTEÚDO

Ensinar valorizando as diferentes dimensões: procedimental conceitual e atitudinal.

VALORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS

O ensino deve partir dos conhecimentos dos alunos, levando em consideração a cultura local.

DIVERSIDADE DE VIVÊNCIAS

Vivenciar diferentes possibilidades de movimento, utilizando distintos espaços e materiais pedagógicos; Explorar manifestações corporais de diferentes culturas.

PROBLEMATIZAÇÃO

Construção de problemas e desafios; Professor deve atuar como mediador.

AUTONOMIA E CRIATIVIDADE

Estimular a iniciativa, a tomada de decisão e buscar formas diferentes de resolver desafios.

LUDICIDADE

Promover um ambiente prazeroso de ensino aprendizagem.

COMPREENSÃO E TRANSFERÊNCIA DE HABILIDADES

Compreensão da lógica interna das atividades; Ensino deve possibilitar que o aprendizado ocorrido em determinado conteúdo possa ser transferido para outro.

MODIFICAÇÃO ESTRUTURAL DO CONTEÚDO

Modificação da atividade como estratégia para dar ênfase a um determinado aspecto e/ou aumentar o nível de dificuldade. A modificação pode acontecer no espaço, regras, componentes e implementos.

USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS

Utilização da tecnologia como instrumento de ensino ou como tema de debate.

ANEXO

Dimensões de Conhecimento na Base Nacional Comum Curricular

Com a promulgação da BNCC (Brasil, 2018), temos um currículo mínimo a ser desenvolvido, com objetos de conhecimentos e habilidades, divididas em ciclos escolares. Nas competências específicas a serem desenvolvidas pelos alunos no percurso do Ensino Fundamental neste componente curricular identifica-se a importância dada aos saberes inerentes às práticas corporais além do saber fazer, manifestada por oito dimensões do conhecimento, sendo elas:

EXPERIMENTAÇÃO

[...] refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas.

USO E APROPRIAÇÃO

[...] refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal.

FRUIÇÃO

[...] implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos.

REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO

[...] refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros.

CONSTRUÇÃO DE VALORES

[...] vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática.

ANÁLISE

[...] está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre).

COMPREENSÃO

[...] está também associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo.

PROTAGONISMO COMUNITÁRIO

[...] refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social.

