

**PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
Possibilidades e desafios**

ROSANGELA APARECIDA MATIAS-ANDRIATTI

**PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
Possibilidades e desafios**

ROSANGELA APARECIDA MATIAS-ANDRIATTI

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física – Área de Educação Física Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Candida Soares Del-Masso

Rio Claro - SP

2020

M433p Matias-Andriatti, Rosangela Aparecida
Planejamento Participativo em Educação Física Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental : possibilidades e desafios / Rosangela Aparecida Matias-Andriatti. -- Rio Claro, 2020
119 p. : il., fotos + e-book

Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Maria Candida Soares Del-Masso

1. Planejamento Participativo. 2. Educação Física Escolar. 3. Ensino e Aprendizagem. 4. Corresponsabilidade. 5. ProEF. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

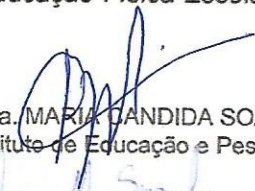
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Possibilidades e desafios

AUTORA: ROSANGELA APARECIDA MATIAS ANDRIATTI

ORIENTADORA: MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO FÍSICA ,
área: Educação Física Escolar pela Comissão Examinadora:


Profa. Dra. MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO (Participação Virtual)
IEP / Instituto de Educação e Pesquisa em Práticas Pedagógicas

Prof. Dr. OSMAR MOREIRA DE SOUZA JÚNIOR (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física e Motricidade Humana / Universidade Federal de São Carlos - UFSCar


Profa. Dra. LUCIANA VENÂNCIO (Participação Virtual)
Instituto de Educação Física e Esportes / Universidade Federal do Ceará - Fortaleza / CE

Rio Claro, 15 de outubro de 2020

Ao meu querido esposo Carlos, meu porto seguro.

A Gratidão por cada madrugada que dirigiu até a UNESP Rio Claro e UFSCar e passou o dia inteiro me esperando, sempre me recebendo com um abraço acolhedor e um sorriso renovador, divido com você esta conquista.

Amore nos amaremos até o dia em que o sol deixar de iluminar a terra.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom preciso da vida.

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

À querida Zenaide Galvão. Professora e amiga, são anos de caminhada e parceria na Educação Física Escolar. Gratidão por acreditar em meu trabalho. Sempre me incentivando e sinalizando caminhos, foi assim com o início da minha trajetória como Professora de Educação Física em 2005 e o ingresso neste mestrado.

À Professora Suraya Darido, pela idealização, esforço e luta na construção deste programa e, ainda, todas as contribuições com a Educação Física Escolar.

À minha querida orientadora Maria Candida por ter me recebido no decorrer do percurso, me acolhido com toda sua generosidade, atenção, carinho e dedicação. Gratidão pela cumplicidade na orientação criteriosa, foi um privilégio ter sido sua orientada.

Aos Professores da banca: Luciana Venâncio e Osmar Moreira de Souza Junior, é uma honra a leitura e contribuições de vocês com esta pesquisa.

À Luciana Venâncio: Professora e amiga, gratidão pelas “provocações” que contribuem para o meu crescimento profissional e pessoal desde a graduação. Foi inesquecível e humanizadora minha semana em Fortaleza com você e o Luiz.

Ao Luiz Sanches Neto: Professor e amigo desde a graduação, gratidão pelas experiências compartilhadas e toda sua generosidade.

Ao meu pai Matias e minha mãe Neusa por compreenderem a minha ausência e me acolherem sempre.

Aos meus irmãos: Luciano e Marcel pelo incentivo.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas: Nathan, Gabriela, Daniel, Larissa, Lucas, Marcelo e Gabriel, pela alegria e renovação vividas quando estamos juntos. Amo vocês!

Aos meus cunhados e cunhadas: Márcia, Rubens, Cida, Valter por todo carinho e apoio.

Aos meus amigos da infância e da vida: Luiz e Marinalva minha eterna gratidão por me acompanharem desde criança, acreditarem e me apoiarem sempre.

Aos meus amigos e amigas: Quitéria, Adalberto, Zuleide, Douglas, Rafael, Aline, Joelma, Sara, Claudete, Eduardo Caldas e Fernanda pela eterna e leal amizade, o apoio, o carinho, a atenção, cumplicidade e o aprendizado compartilhado sempre. Vocês são especiais e inesquecíveis.

À minha amiga irmã Vanda (*in memoriam*) por ter compartilhado comigo sua amizade e lealdade e, ainda, ter me presenteado com as novas amigas Bel e Vânia. Vandinha, a distância traz a saudade, mas jamais o esquecimento.

Aos professores-pesquisadores e amigos da profissão e da vida: Ângela Maris, Carla Ulasowicz, Jéssica Rodrigues, Leandro Oliveira, Luciana Venâncio, Luciano Corsino, Luiz Sanches Neto, Tiemi Okimura Kerr e Willian Conceição, pelas experiências compartilhadas, construídas e ressignificadas.

Aos amigos: Adria, Tininha, Vasco, Márcio, Christian e toda a turma e Professores deste mestrado: Fernanda, Flávio, Roberto, Osmar e Glauco. Gratidão pelas partilhas, experiências e, sobretudo, a amizade construída.

O que caracteriza a pessoa é a sua forma de se relacionar com o mundo, com os outros, consigo mesma e, portanto, com o saber e, de forma mais geral, com o aprender (CHARLOT, 2013, p. 162).

MATIAS-ANDRIATTI, Rosangela Aparecida. **PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**: possibilidades e desafios. 2020. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020.

RESUMO

Esta dissertação é oriunda das inquietações empíricas vividas no processo de escolarização desde a infância, com ênfase nas estratégias de ensino centrada no(a) professor(a), e aprendizagem focada no(a) estudante. O interior da escola, local que factualmente pulsam as situações reais da prática docente, requer a conscientização de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção com situações que se constroem nas/das situações vividas cotidianamente. O objetivo é descrever as implicações do planejamento participativo como estratégia de ensino e aprendizagem na perspectiva da docente e de estudantes do quarto ano do ensino fundamental. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, com a metodologia da pesquisa participante, foi realizada em uma escola pública na cidade de Suzano-SP. Os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados foram o diário de bordo e os grupos focais. E com a premissa de um trabalho colaborativo e democrático entre professora/pesquisadora e estudantes na escolha e organização dos conteúdos/temas, foi proposta a estratégia do planejamento participativo. No decorrer do processo de construção do planejamento participativo, o grupo que tratou do tema esporte elegeu o futebol americano. Nesse contexto dialógico surgiu o flagbol (uma variação do futebol americano) como bloco temático a ser estudado. A sequência didática com o flagbol foi organizada com os Quatro Blocos de Conteúdos Temáticos. A especificidade da Educação Física escolar está na convergência, na integração e na interrelação dos blocos de conteúdos temáticos com as dinâmicas da cultura, movimento, corpo e ambiente. Trata-se de uma proposta flexível, não se constituindo como única possibilidade, intencionalmente, para que cada professor e professora junto com sua turma possam construir outras propostas. O planejamento participativo como estratégia tratou de uma realidade concreta possibilitando a corresponsabilidade dos autores e autoras no processo de ensinar e aprender e a valorização de seus saberes horizontalmente dialogados, rompendo com a lógica tradicionalmente atribuída na escola aos estudantes (como aqueles que aprendem) e professores(as) (os que ensinam).

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Planejamento Participativo. Ensino e Aprendizagem. Corresponsabilidade.

MATIAS-ANDRIATTI, Rosangela Aparecida. **PARTICIPATORY PLANNING IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION IN THE EARLY YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION**: possibilities and challenges. 2020. 119 f. Dissertation (Professional Master in Physical Education in National Network - ProEF) – Institute of Biosciences, São Paulo State University, Rio Claro, 2020.

ABSTRACT

This dissertation comes from the empirical concerns experienced in the process of schooling since the early stages of life, with emphasis on teaching strategies centered on the teacher, and learning focused on the student. The interior of the school, where factually the real situations of teaching practice pulse, requires the awareness that teaching is not only transferring knowledge, but also creating possibilities for their own production or construction, with situations that are built in/of situations experienced daily. The goal is to describe the implications of participatory planning as teaching and learning strategy from the perspective of the teacher and students of the fourth year of Elementary school. This qualitative research with the participatory research methodology, was carried out in a public school in the city of Suzano-SP. The instruments used for data collection and analysis were the logbook and focal groups. And with the premise of collaborative and democratic work between teacher / researcher and students in choosing and organizing contents / themes, the participative planning strategy was proposed. During the process of the construction of the participative planning, the group that dealt with the sport theme chose American football. In this dialogical context, flagbol (a variation of American football) emerged as a thematic block to be studied. The didactic sequence with flagbol was organized with the Four Blocks of Thematic Content. The specificity of School Physical Education is in convergence, in the integration and interrelation of thematic content blocks with the dynamics of culture, movement, body and environment. It is about a flexible proposal, not being the only possibility, intentionally, for that each teacher together with their class can build other proposals. Participatory planning as a strategy addressed a concrete reality enabling the co-responsibility of the authors in the process of teaching and learning and valuing their knowledge horizontally related, breaking with the logic traditionally attributed at school to students (like those who learn) and teachers (those who teach).

Keywords: School Physical Education. Participatory Planning. Teaching and learning. Co-responsibility.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Base Nacional Comum Curricular versão 2 e versão homologada.....	33
Quadro 2 – Bairro residencial dos participantes	51
Quadro 3 – Grupo Focal.....	57
Quadro 4 – Narrativas dos participantes na tempestade de ideias	65
Quadro 5 – Blocos temáticos culturais	67
Quadro 6 – Organização dos Blocos Elementos Culturais.....	67
Quadro 7 – Construção do Bloco Elementos Culturais Temáticos pelos Grupos.....	80
Quadro 8 – Narrativas dos grupos focais sobre Planejamento participativo	84
Quadro 9 – Narrativas dos grupos focais – O que é planejamento participativo?	85
Quadro 10 – Narrativas dos grupos focais – Experiências anteriores com o planejamento participativo.....	85
Quadro 11 – Narrativas dos grupos focais – Trabalho com grupo do planejamento participativo	87
Quadro 12 – Narrativas dos grupos focais – Dificuldades e resoluções enfrentadas pelo grupo	87
Quadro 13 – Narrativas dos grupos focais – Experiências na construção do planejamento participativo.....	88
Quadro 14 – Relação com saberes	92
Quadro 15 – Condutas antidemocráticas e autocráticas	96
Quadro 16 – Corresponsabilidade entre estudantes e professora-pesquisadora.....	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Recuo epistemológico	37
Figura 2 – Blocos de conteúdos temáticos	40

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Diário de Bordo	56
Imagem 2 – Construção do Planejamento Participativo	70
Imagem 3 – Painel Jogos e Brincadeiras	71
Imagem 4 – Painel Esporte	73
Imagem 5 – Painel Luta	75
Imagem 6 – Painel Ginástica	77
Imagem 7 – Painel Dança	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDEBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
MEC	Ministério da Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Objetivo	22
2 MARCO CONCEITUAL.....	23
2.1 Breve trajetória histórica da Educação Física Escolar no Brasil.....	23
2.2 Aspectos legais e documentos oficiais que subsidiam as orientações curriculares no contexto nacional	27
2.3 Educação Física Escolar na perspectiva dos blocos de conteúdos temáticos	36
2.4 A Sistematização dos blocos de conteúdos temáticos e o grupo de Professores(as)-Pesquisadores(as)	38
2.5 O início da trajetória docente em Educação Física Escolar no ano de 2006.....	42
2.6 Planejamento Participativo em Educação Física Escolar.....	44
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	48
3.1 Contexto da pesquisa.....	49
3.2 Participantes.....	50
3.3 Material e Método.....	53
3.4 Procedimentos para a organização, coleta e análise dos dados.....	55
4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA, RESULTADOS E DISCUSSÕES	59
4.1 A proposta do planejamento participativo.....	60
4.2 Tempestade de ideias: investigando os saberes dos estudantes	64
4.3 Construção do Planejamento Participativo.....	66
4.4 As narrativas dos Grupos Focais	82
4.5 Planejamento Participativo na perspectiva dos(as) estudantes e da professora-pesquisadora docente	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS.....	107
Bibliografia consultada	112
APÊNDICES.....	114
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	115
APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE.....	118

1 INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro (FREIRE, 1996, p. 32).

As inquietações que originaram a problemática deste estudo têm ênfase nas estratégias de ensino-aprendizagem e a corresponsabilidade dos autores e das autoras envolvidos(as) em todo o processo educativo. O interior da escola, local que factualmente pulsam as situações reais da prática docente, requer a conscientização de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996) com situações que se constroem nas/das situações vividas cotidianamente.

Empiricamente as indagações sobre aprendizagem surgem das experiências vividas na minha infância, especificamente no processo de escolarização, ao ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental¹ (primeira série denominada à época) numa escola pública da zona leste da cidade de São Paulo-SP. Ficava incomodada com a disposição da sala de aula (enfileiramento das mesas e cadeiras) nos permitindo a visualização da nuca do(a) colega à frente, o silêncio absoluto exigido e a classificação das fileiras em fortes e fracos de acordo com a avaliação diagnóstica na construção da escrita (ditado de palavras) realizada pela professora polivalente.

Fiz alguns questionamentos em silêncio querendo perguntar à professora:

- Que horas vou brincar? Quando vou conhecer meus amigos e amigas?
Nem vejo seus rostos, só suas cabeças? Por que não pode conversar?

E como se ela tivesse ouvido cada uma dessas perguntas, no decorrer das aulas as respostas foram sendo apresentadas:

- Brincar ficou na pré-escola!
- Escola não é lugar de conversar.

¹ No primeiro ano Ensino Fundamental (primeira série denominada a época) tive uma professora de Educação Física que ministrava uma aula semanal.

Não cursei a pré-escola por não haver escolas de Educação Infantil no bairro onde residia. Dessa forma, novas indagações me instigavam, a partir das respostas da professora, como exemplo, quem não cursou a pré-escola, como faria para brincar?

Meus conflitos acentuaram-se nas aulas de Educação Física, pois a professora dizia que chegou o momento de brincar e gastar as energias. Entretanto as aulas remetiam às atividades de estafetas (enfileiramento) e a repetição mecânica dos gestos característicos de algumas modalidades esportivas, excluindo os alunos² e alunas com mais dificuldades e treinando os(as) mais habilidosos (as).

As minhas vivências nas aulas de Educação Física como aluna não oportunizaram uma reflexão crítica, nem tampouco se relacionavam com os saberes advindos das experiências de vida dos(as) estudantes, elas foram subsidiadas, conforme apresentado por Darido e Sanches Neto (2005), pelas concepções higienista, militarista e esportivista. Na concepção higienista e militarista o foco era a valorização do desenvolvimento físico e moral. Recordo-me de aulas em que corríamos no entorno da quadra (em silêncio) por 12 minutos, em seguida éramos perfilados(as) para cantarmos o hino nacional e o hino à bandeira e encerrávamos marchando ao som de “esquerda, esquerda, esquerda, direita, esquerda³”. Na concepção esportivista, que sofreu forte influência midiática com o auge da seleção masculina de futebol de campo nas copas do mundo, particularmente no ano de 1970, priorizava-se o trabalho com a prática esportiva e a seleção dos(as) mais habilidosos(as), na tentativa de utilizar as escolas e, sobretudo, as aulas de Educação Física, como espaços de caça-talentos.

As vivências como aluna a partir da 5ª série, atual 6º ano, foram de aulas ofertadas no contraturno e separadas dos meninos, geralmente as propostas eram alunas enfileiradas reproduzindo os movimentos/fundamentos de modalidades esportivas como passes, recepção e dribles. Os estereótipos de gênero determinados socialmente influenciavam na escolha dos conteúdos, desta forma

² Usaremos neste início o termo aluno/aluna com sempre foram denominados. Em nosso texto usaremos o termo estudante que vem ao encontro de nossa proposta e perspectiva de ação participativa. Cabe destacar que embora muitos dicionários considerem os termos aluno e estudante como expressão sinônima, nossa compreensão desses termos são: Aluno é quem assiste aula, quem recebe a informação de forma muitas vezes coletiva, em salas de aula, e de modo passivo, ou seja, esperando que todo o conhecimento venha do professor. Já o termo Estudante é o oposto, é aquela pessoa que pratica a atividade de estudar de forma ativa, individual e investigativa, quem de fato estuda, de modo participativo.

³ Grifo nosso.

para os meninos eram o futebol, basquetebol e handebol e para as meninas o voleibol e handebol no decorrer dos quatro (4) bimestres do ano letivo.

Os jogos só aconteciam ao término de todos os fundamentos previstos nos planos de ensino, geralmente sobravam poucas aulas. As equipes eram formadas pela professora que escolhia as “mais habilidosas⁴” para compor o time da sala e posteriormente participavam de competições, e as “menos habilidosas⁵” que, ao perderem, tinham que sentar e dar vez ao outro time.

De acordo com Darido (2003) desde meados da década de 1980 a Educação Física Escolar tem vivido intenso processo de mudanças e transformações, fruto também do período de redemocratização do país. As concepções que orientavam as práticas até então passaram a sofrer críticas e resistências influenciadas por pesquisas acadêmicas e científicas, surgindo novos movimentos da Educação Física na tentativa de romper com as práticas esportivista e tradicional.

Neste cenário emergiu a necessidade de transcender as práticas pedagógicas e espaços escolares, pois era necessário recriar uma Educação Física numa perspectiva de componente curricular. González et al (2013, p. 9) aponta em um de seus estudos que a Educação Física Escolar no Brasil, nesse intenso período de transformação, os autores citam “entre o não mais e o ainda não”, ou seja, por um lado o abandono de uma prática sustentada por uma abordagem criticada e, de outro, a dificuldade na construção e implementação de uma prática pedagógica renovadora.

Entre sustentar a prática pedagógica em uma abordagem criticada (esportivista) – a que perdera força, se não nas atuações docentes ao menos nos discursos e a outra em ascendência (renovadora) – se não nas práticas docentes, pelo menos em suas declarações e documentos pedagógicos como o Projeto Político Pedagógico, as propostas curriculares e os planos de ensino, o que se observou nas aulas foi, e ainda se faz presente em muitas escolas, o “rola a bola⁶”.

No “rola a bola⁷” que González et al. (2015, p. 4) nomeou de “abandono do trabalho docente” ou “desinvestimento pedagógico”, o professor e a professora assumem o mero papel de distribuir os materiais, controlar o tempo e possíveis

⁴ Grifo nosso.

⁵ Grifo do autor.

⁶ Rola a bola refere-se à ausência de planejamento e intervenção do(a) professor(a) de Educação Física durante a aula.

⁷ Grifo do autor.

conflitos, e os (as) estudantes escolhem o quê, como e quem participa da atividade/aula, situações nas quais ocorrem as reproduções das práticas excludentes e seletivas. Vivenciei como aluna o “rola a bola⁸” com mais frequência no ensino médio técnico, onde a professora realizava a chamada, informava os espaços permitidos para quem não quisesse participar da aula, e entregava a bola para escolhermos o time e jogarmos. Por vezes, quando ocorria algum conflito, a aluna sentava e fazia um relatório.

As minhas experiências vividas durante o ensino fundamental, sobretudo nas aulas de Educação Física com a perspectiva militarista, tecnicista e o “rola a bola⁹”, contribuíram para a escolha da minha profissão. Decidi ser professora ainda criança, com a intenção de propor situações de aulas diferentes das muitas que tive como aluna, pois vislumbrava transpor os problemas advindos da exclusão, valorização dos mais habilidosos e a compartimentalização das disciplinas e do processo de ensino e aprendizagem.

Laville e Dionne (1999) apontam que os problemas mobilizam a mente humana para um melhor entendimento da realidade. Assim,

O que mobiliza a mente humana são problemas, ou seja, a busca de um maior entendimento de questões postas pelo real, ou ainda a busca de soluções para problemas nele existentes, tendo em vista a sua modificação para melhor. Para aí chegar, a pesquisa é um excelente meio. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 85).

Após o ensino fundamental, ingressei no ensino médio técnico no qual cursei o Magistério, período em que ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996) que apresenta em seu Artigo 3º que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
[...]
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

⁸ Grifo nosso.

⁹ Grifo nosso.

X - valorização da experiência extraescolar (BRASIL, 1996, p. 9).

À luz da Lei nº 9.394/1996 e de seu processo de implementação, iniciei em 1998 o exercício da minha profissão como professora das quatro primeiras séries do ensino fundamental, tive a oportunidade de retornar à mesma escola em que cursei o ensino fundamental. As primeiras observações como estagiária e posteriormente como professora polivalente foram “respingos¹⁰” da minha infância enquanto aluna (os estereótipos de gênero e a seleção dos(as) mais habilidosos(as) ainda eram presentes), embora na documentação pedagógica da escola constassem objetivos previstos na nova legislação educacional – LDBEN (BRASIL, 1996) como o acesso, a permanência, a liberdade de aprender e a formação do cidadão crítico, reflexivo e emancipado.

Neste contexto identifiquei que a realidade da escola vai além do que o olho lê nos documentos da escola e do que se ouve nos discursos dos(as) docentes. A realidade é o que de fato acontece no interior da sala, da quadra e da aula.

Como professora de Educação Física na rede pública estadual de ensino na cidade de Suzano-SP, desde o ano de 2006, verifiquei que a concepção esportivista e o “rola a bola¹¹” se faziam presentes e eram bem aceitas na escola.

Desta forma encontrei resistência inicial dos (as) estudantes e equipe gestora ao propor um trabalho com a Educação Física Escolar numa perspectiva dialógica, inclusiva e de corresponsabilidade entre os autores e autoras envolvidos(as) no processo de ensino e aprendizagem. Minha primeira aula foi interrompida, pois não estava ocorrendo na quadra, único local em que as atividades de Educação Física deveriam acontecer, segundo a coordenadora da escola. Assim novas indagações afloraram:

- Como incluir os (as) estudantes nas aulas, com práticas pedagógicas que segregam os(as) “mais¹²” e os(as) “menos¹³” habilidosos (as)?
- Como contribuir com a formação do cidadão crítico e reflexivo, quando se reproduz na escola os estereótipos de gêneros como: meninas não jogam futebol e meninos não dançam?

¹⁰ Grifo nosso.

¹¹ Grifo nosso.

¹² Grifo nosso.

¹³ Grifo nosso.

As inquietações da minha infância ainda estavam enraizadas na escola e nas práticas de muitos docentes, o que contradizia toda documentação pedagógica e discursos dos professores, professoras e equipe gestora.

Para Kramer (2003) um dos maiores desafios da escola é o enfrentamento ao apagamento das diferenças, o não reconhecimento de que aquilo que caracteriza nossa singularidade é justamente a pluralidade. E o não reconhecimento das diferenças foi uma das maiores dificuldades enfrentadas no processo de conscientização de toda a comunidade escolar interna e externa, em desconstruir a visão de uma Educação Física para poucos (meninos habilidosos que jogavam futebol e meninas que pulavam corda e dançavam), e reconstruí-la sob as singularidades de olhares, uma Educação Física para toda a diversidade – meninos e meninas, brancos e negros, altos e baixos, letrados e alfabetizados, com limitações e sem limitações.

Esse processo intenso e complexo de experiências como aluna e como professora instigou-me a trocar experiências com um grupo de professores e professoras de diferentes escolas do estado de São Paulo (atualmente em outros estados e países), com atuação na educação básica e no ensino superior. Na graduação de Educação Física, fui aluna de dois integrantes do grupo, sendo um professor e uma professora. O grupo de professores(as)-pesquisadores(as) tem como premissa conforme mencionado por Sanches Neto (2017) uma forma de planejamento compartilhado, respeitando a autoria, o contexto e a propriedade intelectual de cada professor e professora, no planejamento e intervenção. Meu ingresso ocorreu no de 2007 com o convite inicial de uma professora (amiga da graduação). Particpei de um encontro e me identifiquei com a premissa e as experiências vividas pelos professores e professoras nas diferentes escolas e modalidades da educação básica e, sobretudo pelo fato de não me sentir mais sozinha frente aos desafios cotidianos. Vale dizer que a receptividade foi recíproca, pois o grupo me acolheu muito bem.

Minhas contribuições com as discussões, reflexões e produções junto ao grupo de professores(as)-pesquisadores(as) desde 2007, tem ênfase nos objetivos, nas estratégias de ensino e aprendizagem e nos critérios de avaliação, com os(as) estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) a partir das

minhas experiências na atuação docente como, apresentados em diversos trabalhos, a saber: Conceição et al. (2007), Matias e Galvão (2007), Matias e Galvão (2008), Venâncio et al. (2008), Venâncio et al. (2009), Rangel et al. (2010), Venâncio et al. (2010), Sanches Neto (2017). Este processo de construção coletiva tem contribuído para uma (auto)crítica da e na minha atuação docente, assim como acontece nos espaços de discussões com o grupo.

À luz deste intenso processo vivido em situação real de atividade docente e discutido com professores(as)-pesquisadores(as) que investigam suas práticas, a experiência com o planejamento participativo apresentada por Venâncio (2017a) com os(as) estudantes do ensino fundamental anos finais, foi elaborada e implementada com a lógica do ensinar e aprender na e com a educação física. “Os detalhes do planejamento participativo, podem contribuir para ampliar a discussão e fomentar relatos agregadores em direção a uma educação física escolar viva, vivida, crítica e emancipatória” (VENÂNCIO, 2017a, p. 68).

Sob nosso ponto de vista, a estratégia do planejamento participativo foi o ponto de partida para a seleção e a organização dos conteúdos trabalhados no ano letivo com os(as) estudantes dos quartos e quintos anos do ensino fundamental (MATIAS, 2010).

Essa estratégia do planejamento participativo transcende a compartimentalização da aprendizagem, ou seja, não cabe somente ao professor(a) a escolha, e aos estudantes a recepção dos conteúdos. Ela propõe a corresponsabilidade dos autores e autoras no processo de ensinar e aprender, a valorização dos saberes prévios dos(as) estudantes, a horizontalidade no diálogo para organização dos conteúdos, as estratégias e critérios avaliativos a serem estudados no decorrer do ano letivo.

Assim, conforme argumenta Alarcão (2004), os processos de formação profissional implicam o sujeito num processo pessoal de questionamento do saber e experiência, numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda.

Nesse sentido é fundamental a formação permanente à luz da prática pedagógica, como a proposta do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), que se caracteriza pelo aprofundamento técnico-científico de professores e professoras atuantes na educação, visando a práxis pedagógica crítica, reflexiva e convergente com a contemporaneidade.

Neste contexto a implementação do planejamento participativo e suas implicações na perspectiva do docente e de estudantes do ensino fundamental no processo de ensinar e aprender é a proposta deste nosso estudo.

1.1 Objetivo

Os objetivos deste estudo consistem em descrever e analisar as implicações do planejamento participativo como estratégia de ensino e aprendizagem na perspectiva da docente pesquisadora e de estudantes do quarto ano do ensino fundamental em construir um produto educacional a partir de uma das modalidades identificadas pelos participantes sistematizadas pelos quatros blocos de conteúdos temáticos.

2 MARCO CONCEITUAL

Neste item situaremos a concepção de Educação Física Escolar e como ela se comporta no atual contexto pedagógico considerando suas abordagens de atuação com ênfase na Educação Física Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em seguida, analisaremos a concepção de planejamento participativo e como ele se configura no contexto escolar, considerando as possibilidades de atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os limites desse planejamento junto aos estudantes.

2.1 Breve trajetória histórica da Educação Física Escolar no Brasil

Olhar para o cenário da Educação Física Escolar no século XXI é antes de tudo, revisitar as diferentes abordagens e a trajetória histórica nas escolas do Brasil.

De acordo com Darido e Sanches Neto (2005), a implementação da Educação Física na escola ocorreu em 1851, com a reforma Couto Ferraz, a qual recomendava a inclusão e a obrigatoriedade da ginástica para meninos e meninas, ancorada pela abordagem higienista e militarista, que trazia como eixo central um trabalho voltado para os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral. Nesse contexto a Educação Física Escolar tinha por objetivo a preparação de jovens para o enfrentamento dos combates, as lutas e a atuação na guerra, selecionando indivíduos em plenas condições físicas e excluindo os que não atendiam essas demandas.

Darido e Sanches Neto (2005) destacam que a abordagem esportivista adentrou os muros da escola influenciada pela mídia com o auge da seleção masculina de futebol de campo nas copas do mundo, particularmente no ano de 1970, com o propósito de trabalhar o rendimento, selecionar os(as) mais habilidosos(as), com práticas mecanicistas e repetitivas de movimentos esportivos. As aulas de Educação Física na escola foram voltadas à iniciação esportiva a partir da 5ª série (atual 6º ano), com aulas/treinos das modalidades esportivas com predominância do futebol, voleibol, handebol e basquetebol aos(as) mais habilidosos(as), evidentemente excluindo os(as) considerados menos

habilitados(as), a partir da avaliação centralizadora e procedimental do(a) professor(a). A Educação Física Escolar era sinônimo de esporte, embora atualmente ainda se faça presente em muitos discursos e práticas.

Após algumas décadas de implementação do modelo tecnicista nas escolas brasileiras, o resultado não foi o esperado pelo governo, uma vez que o Brasil não se tornou uma potência olímpica. Com isso, as críticas e contestações deram início a uma crise de identidade da Educação Física Escolar na década de 1980, apontando o rumo de novas tendências, como é citado em documentos oficiais (BRASIL, 1997), originando mudanças significativas nas políticas educacionais, dentre elas a ampliação da Educação Física Escolar desde o início do ensino fundamental (1ª à 4ª série) atual (1º ao 5º ano) com ênfase no desenvolvimento psicomotor do(a) aluno(a).

Neste cenário de mudanças, a Educação Física passa por um período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência, com discussão acerca do seu objeto de estudo, a abertura de programas de pós-graduação em nível de mestrado na área e o retorno ao país de inúmeros profissionais titulados nos principais centros de pesquisa do mundo, como sinalizado por Darido (2003). Embora o modelo esportivista tenha sofrido muitas críticas no âmbito acadêmico, ainda se faz presente em muitas escolas e práticas de professores e professoras.

A abordagem da Psicomotricidade chega ao Brasil influenciada pelo francês Jean Le Boulch, na década de 1970, divulgada inicialmente nas escolas especiais para estudantes com deficiência física e/ou mental, contrapondo os modelos anteriores, conforme apresentaram Darido e Sanches Neto (2005), ressaltando a ênfase na educação integral dos estudantes, que perpassa pelos processos cognitivos, afetivos e psicomotores. Desta forma, o trabalho com a psicomotricidade é, sobretudo, ação educativa destinada a todas as crianças, a partir de movimentos espontâneos e de suas atitudes corporais, valorizando o processo de aprendizagem, em contraponto à mecanização de gestos técnicos e isolados.

Outro momento histórico foi a abordagem desenvolvimentista que chegou ao Brasil apresentada principalmente por Manoel et al. (1988) e Manoel (1994) com a concepção do movimento como meio e fim da Educação Física. A proposta busca, segundo os autores, a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo social na aprendizagem motora. Para Darido

(2003) a Educação Física Escolar subsidiada por esta abordagem tem por objetivo a oferta de experiências de movimentos adequados ao seu nível de crescimento e desenvolvimento para a consolidação da aprendizagem motora, no sentido de adaptação às demandas cotidianas em relação aos desafios motores.

Segundo Kunz (1994) o contexto de negação de uma abordagem em prol de outra ocorreu por algumas razões, dentre elas: o discurso acadêmico que destinou muitos anos discutindo o que não fazer nas aulas de Educação Física Escolar, a ausência e/ou a não apresentação de propostas viáveis que pudessem orientar a prática do professor e da professora, sinalizando o que fazer, e a falta e/ou ineficácia de políticas públicas como melhores condições salariais, de materiais, infraestrutura e formação continuada aos docentes.

Uma abordagem que perpassou por várias áreas da educação brasileira ancorada nos estudiosos Vygotsky e Piaget, foi a construtivista-interacionista, que tem como eixo central a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que transcende o ato de ensinar e aprender, num processo cíclico de assimilação e acomodação como apresentado por Darido (2003), ao referir-se aos estudos de Piaget, e na Zona de Desenvolvimento Proximal, proposta por Vygotsky.

A abordagem construtivista-interacionista na Educação Física Escolar brasileira foi popularizada principalmente por Freire (1989) com a obra intitulada Educação de Corpo Inteiro: Teoria e prática da Educação Física. Para o autor:

Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar (FREIRE, 1989, p.13).

A afirmação de Freire (1989) sinaliza para a quebra do paradigma “dicotomia de corpo e mente¹⁴” presente nas escolas, que valoriza a mente como potencial de aprendizagem e o corpo como estorvo que quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará. O autor sugere que a cada início de ano letivo, também sejam matriculados nas escolas os corpos das crianças.

A proposta construtivista-interacionista considera a avaliação enquanto processo e os conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes. Nela o jogo ocupa

¹⁴ Grifo nosso.

lugar privilegiado enquanto conteúdo escolar, uma vez que permite, entre outras coisas, resgatar o patrimônio histórico e cultural de um vasto repertório da cultura infantil, e conta com os(as) especialistas em experiências com os jogos e as brincadeiras, as crianças. A abordagem Vygotskyana vai além, pois agrega a mediação e a interação indivíduo e meio, destaca Darido (2003).

A abordagem crítico superadora, argumenta Soares et al. (1992), é baseada no marxismo e neomarxismo e utiliza o discurso da justiça social como ponto de apoio com características específicas, sendo diagnóstica porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. Dependente da perspectiva de quem o julga, é judicativa, porque julga os elementos da sociedade com base na ética que representa os interesses de uma determinada classe social, e teleológica porque busca uma direção, dependendo da classe de quem o reflete. Essa abordagem compreende a Educação Física como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado Cultura Corporal, o qual tem como tema: o jogo, a ginástica, a dança, o esporte e a capoeira. A seleção dos conteúdos deve considerar a relevância social, sua contemporaneidade e as adequações às características cognitivas e sociais dos estudantes e seus processos avaliativos são momentos de reflexão coletiva.

Na abordagem crítico superadora o currículo da escola está assentado em seu projeto político-pedagógico, enfatizando a função social da Educação Física no interior da escola.

Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 10).

Nesse sentido contempla a realidade profissional docente em seu território de atuação. Para tanto, é importante que o(a) professor(a) defina seu projeto político-pedagógico, compreendendo seu desenvolvimento na escola e sua materialização no currículo.

Para Castellani Filho et al. (2009) essa definição orienta a práxis pedagógica docente e destaca a relevância do(a) docente ter consciência de qual projeto de sociedade, humanidade, classe e ética que defende.

A proposta da abordagem crítico-emancipatória, de acordo com Kunz (1994) é um dos desdobramentos da tendência crítica e valoriza a compreensão crítica do mundo, da sociedade e de suas relações, sem a pretensão de transformar esses elementos por meio escolar. Tem como proposta a emancipação, autonomia e a transcendência dos estudantes em face ao conteúdo trabalhado. Para o autor essas estratégias precisam permear todo o processo pedagógico, culminando na autoavaliação do envolvimento objetivo e subjetivo dos estudantes.

O “rola a bola¹⁵” ou abandono do trabalho docente como denominado por González et al. (2013) adentra as escolas brasileiras nas aulas de Educação Física e em muitas ainda permanece, caracterizada pela ausência de planejamento, intervenção e atuação docente da professora e do professor. Dessa forma o(a) docente com esse perfil assume o papel de administrador(a) do espaço, tempo, materiais disponibilizados e controla os possíveis conflitos. Com frequência o(a) professor(a) “rola a bola de vôlei para as meninas e a de futebol para os meninos” (GONZALEZ et al., 2013, p. 4). Os(as) estudantes são responsáveis pelas escolhas e participantes da atividade/aula, situações nas quais ocorrem as reproduções das práticas excludentes, seletivas e segregadoras entre meninos e meninas “mais¹⁶” e “menos¹⁷” habilidosos(as).

Para González e Fensterseifer (2009, p. 18) a Educação Física Escolar no Brasil passa por intenso período de transformação, que os autores citam “entre o não mais e o ainda não”. De um lado o abandono de uma prática sustentada por abordagem criticada como componente curricular da Educação Física Escolar (esportivista) e, de outro, a dificuldade que perpassa por vários fatores, como apresentado por Kunz (1994), na construção e implementação de uma prática pedagógica contemporânea, que transcenda não só no discurso o caráter seletivo e excludente, mas que se concretize nas situações de aulas.

2.2 Aspectos legais e documentos oficiais que subsidiam as orientações curriculares no contexto nacional

Um marco histórico que tenta legitimar a Educação Física Escolar como componente da educação básica, foi a promulgação da LDBEN de 1996 (BRASIL,

¹⁵ Grifo do autor.

¹⁶ Grifo nosso.

¹⁷ Grifo nosso.

1996). Apesar da conquista, ainda ficou uma lacuna, pois a Lei não a tornou obrigatória em todas as etapas da educação básica, não especificando qual profissional ministraria as aulas, deixando a cargo de estados e municípios, sobretudo na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, que salvo algumas exceções continuou a ser ministrada pelo(a) professor(a) polivalente.

A Lei nº 10.793 de 1º de dezembro de 2003, traz uma alteração na qual acresce o termo “obrigatório¹⁸” na redação, que passou a vigorar conforme novo texto para o Artigo 26 da LDB:

§ 3º - A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica¹⁹, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 2003, p. 1).

A promulgação da Lei n.º 9.394/1996 trouxe avanços para a educação brasileira em direção a uma educação democrática, de igualdade e qualidade sem distinção social, nos diversos níveis da educação.

Com o intuito de auxiliar estados e municípios na organização e reorganização de suas propostas curriculares, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) que se constitui em um referencial de qualidade para a educação do país, respeitando as diversidades culturais, regionais, éticas, políticas que atravessavam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, para que a educação pudesse atuar decisivamente no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Assim, “Todo e qualquer indivíduo nasce no contexto de uma cultura, não existe homem sem cultura, mesmo que não saiba ler, escrever e fazer contas” (BRASIL, 1998, p. 26).

O atual contexto da Educação Física Escolar foi marcado a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), conforme mencionamos, em todas as escolas brasileiras, com a perspectiva de unidade e não

¹⁸ Grifo nosso.

¹⁹ A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, institui o ensino fundamental de nove anos de duração, com a inclusão da criança de seis anos de idade. O estado de São Paulo reorganizou seu sistema de ensino de séries para ciclos, que passou a vigorar (1º ao 5º ano – ensino fundamental anos iniciais) e do (6º ao 9º ano – ensino fundamental anos finais).

de uniformidade nas propostas pedagógicas. O documento trouxe uma abordagem cidadã na construção crítica da cidadania que dialogasse com os temas sociais emergentes, expressos nos temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo (BRASIL, 1998). Os temas transversais são considerados por Darido et al. (2006) como vias principais do currículo escolar, desta forma não só podem, como devem perpassar por todos os componentes curriculares numa perspectiva dialógica entre eles.

A Educação Física como Cultura Corporal, em consonância com os PCN (BRASIL, 1998) considera que o ser humano desde suas origens produziu cultura, assim o seu conceito foi entendido no documento como produto da sociedade, da coletividade a qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e transcendendo-os. Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física como conteúdos, quais sejam: jogos, esportes, atividades rítmicas e expressivas, ginásticas e as lutas. A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] adotou a distinção entre organismo - um sistema estritamente fisiológico - e corpo - que se relaciona dentro de um contexto sociocultural - e aborda os conteúdos da Educação Física como expressões de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos, entendendo a Educação Física como uma cultura corporal (BRASIL, 1998, p. 25).

Neste contexto, a Educação Física Escolar foi subsidiada pela perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que buscava o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos, inclusivos e com a inserção e integração dos estudantes à Cultura Corporal de Movimento, propiciando vivências que problematizem criticamente os conteúdos: jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas e conhecimento sobre o corpo.

Os conteúdos a serem trabalhados perpassavam pelas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, considerando como critérios para seleção a relevância social, as características dos(as) estudantes e as características da própria área, sinalizando um trabalho a partir da realidade local e regional dos(as) estudantes, e esperando que ao final do ensino fundamental fossem capazes dentre outros objetivos de:

- Conhecer, valorizar, respeitar, e desfrutar da pluralidade cultural de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais;
- Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais [...] (BRASIL, 1998, p. 43).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais adentram as escolas brasileiras de todo o território nacional no fim do século XX, em uma sociedade que historicamente vinha sendo produto da revolução tecnológica, que se acelerou desde a metade do século passado.

O século 21 vem se constituindo pela expansão, aceleração e avanços tecnológicos, e por uma sociedade que faz uso intensivo do conhecimento para se conviver pessoal e profissionalmente.

Desta forma, pensar a educação neste século é acompanhar e incorporar os processos de mudanças sociais, temporais e culturais exigidas por uma sociedade que tem acesso à informação de forma muito rápida e que desde a primeira infância a criança é exposta a este universo.

Novas mudanças estruturais buscando a oferta de maiores oportunidades de aprendizagem ocorreram no sistema escolar brasileiro, como a ampliação do ensino fundamental de oito, para nove anos, de acordo com documentos oficiais:

Conforme o PNE, a determinação legal (Lei nº 10.172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental) de implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade. (BRASIL, 2001, p.14).

Este cenário implica entender urgentemente a criança e suas infâncias e a partir dela repensar estruturalmente a escola iniciando pela gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de forma que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem (BRASIL, 2007). O documento ratifica ainda a necessidade de assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não

provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização.

À luz das várias modificações ocorridas no sistema educacional, como a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), que dispõe sobre o Ensino Fundamental de nove anos, e a Lei nº 12.796/13 (BRASIL, 2013a), que dispõe da obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade, bem como pela emergência da atualização das políticas educacionais que consolidem o direito de todo o brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional na vivência e convivência em ambiente educativo, surgiu a construção das Diretrizes Curriculares.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica CNE/CEB 4/2010 definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013b), que têm por objetivos:

- I. sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II. estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III. orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertencem. (BRASIL, 2013b, p. 3).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013b) reafirmam o previsto na LDB, quanto à necessidade de uma base nacional comum a todos e uma a parte diversificada a ser complementada pelos sistemas de ensino, considerando as suas especificidades e regionalidades, conforme citado:

A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental, possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, às necessidades dos alunos, às características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo currículo (BRASIL, 2013b, p. 113).

A trajetória de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, atendeu após quase três décadas o previsto na legislação do país desde 1988, como citados em documentos oficiais (BRASIL, 1988), (BRASIL, 1996), (BRASIL, 2001) e (BRASIL, 2013b).

O processo de construção do documento durou vários anos e teve como princípio inicial o amplo debate com diferentes autores(as) e atores(atrizes) do campo educacional e com a sociedade. Para tanto, foram consultadas diversas entidades representativas dos diferentes segmentos envolvidos direta e indiretamente com a educação básica como universidades, escolas, secretarias de educação, professores(as) e especialistas das diferentes áreas da educação. A primeira versão foi lançada em setembro de 2015 e submetida à consulta pública para apreciação, críticas e sugestões, entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016. A segunda versão teve o lançamento em maio de 2016, com a incorporação do debate anterior, e disponibilizada para outro ciclo de consulta pública, que ocorreu também em seminários organizados por instituições da sociedade civil, em parceria com estados e municípios, entre os meses de junho a agosto de 2016.

Interessante destacar que esse período foi marcado historicamente e politicamente pelo processo de *impeachment* da Presidente da República Dilma Rousseff, fato que se concretizou no final de agosto de 2016, que Neira (2018) entre muitas outras personalidades de distintos campos como a Educação, o Jornalismo, a Política, o Direito, etc. chamou de golpe político-jurídico para a população brasileira, que perplexa tem vivido a retirada de seus direitos, diante de um regime antidemocrático. A troca de governo ocasionou cisão no percurso já trilhado pela BNCC, a iniciar pela substituição das equipes de trabalho, o que conseqüentemente desencadeou a descontinuidade no processo em andamento, confirmada na última versão publicada desse documento.

A versão final da Base Nacional Comum Curricular foi publicada em 20 de dezembro de 2017, após a realização de seminários estaduais pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) tendo ao final um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, em consonância com o que define o § 1º do Artigo 1º da LDBEN (BRASIL,

1996) que indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.

A terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular homologada, frustrou, segundo Neira (2018), todas as representatividades que clamavam pelo diálogo, com isso o documento foi desidratado, temas importantes e emergentes a ser debatidos com os(as) estudantes, como a identidade de gênero e orientação sexual, foram suprimidos. Diante da supressão, questionamos: Como atender, por exemplo, a competência de número nove prevista no documento da BNCC? Segundo o documento da BNCC, ela refere-se a:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de [...] qualquer [...] natureza [...] (BRASIL, 2017, p. 8).

O documento se contradiz ao retirar um tema que potencializa o debate, a reflexão e o enfrentamento na luta pelo respeito à pessoa humana.

O direito à Aprendizagem e Desenvolvimento apresentados na segunda versão surgiram como as dez Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular na versão final do documento, como apresentando no Quadro 1:

Quadro 1 – Base Nacional Comum Curricular versão 2 e versão homologada

Base Nacional Comum Curricular Versão 2. Disponibilizada em 03/05/2016	Base Nacional Comum Curricular Versão homologada em 20/12/2017
DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
POLÍTICOS À apropriação de conhecimentos referentes à área socioambiental que afetam a vida e a dignidade humanas em âmbito local, regional e global, de modo que possam assumir posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmos, dos outros e do planeta.	1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Base Nacional Comum Curricular Versão 2. Disponibilizada em 03/05/2016	Base Nacional Comum Curricular Versão homologada em 20/12/2017
Ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer.	2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
À apropriação de conhecimentos historicamente constituídos que lhes permitam realizar leitura crítica do mundo natural e social, por meio da investigação, reflexão, interpretação, elaboração de hipóteses e argumentação, com base em evidências, colaborando para a construção de uma sociedade solidária, na qual a liberdade, a autonomia e a responsabilidade sejam exercidas.	3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
Às oportunidades de se constituírem como indivíduos bem informados, capazes de exercitar o diálogo, analisar posições divergentes, respeitar decisões comuns para a solução de conflitos, fazer valer suas reivindicações, a fim de se inserirem plenamente nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública.	4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
À apropriação de conhecimentos e experiências que possibilitem o entendimento da centralidade do trabalho, no âmbito das relações sociais e econômicas, permitindo fazer escolhas autônomas, alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social.	5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
ESTÉTICOS – Ao desenvolvimento do potencial criativo para formular perguntas, resolver problemas, partilhar ideias e sentimentos, bem como expressar-se em contextos diversos daqueles de sua vivência imediata, a partir de múltiplas linguagens: científicas, tecnológicas, corporais, verbais, gestuais, gráficas e artísticas.	6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Base Nacional Comum Curricular Versão 2. Disponibilizada em 03/05/2016	Base Nacional Comum Curricular Versão homologada em 20/12/2017
À participação em práticas e fruições de bens culturais diversificados, valorizando-os e reconhecendo-se como parte da cultura universal e local.	7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
	8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
	9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
	10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: (BRASIL, 2017, p. 8).

Para Betti (2018) a versão homologada da BNCC, em sua terceira versão, apresenta concepção de componente curricular e suas finalidades gerais, detalha os objetivos e categoriza os conteúdos propondo genericamente sua distribuição ao longo do ensino fundamental, não apresentando o “como e para quem²⁰”, o que segundo o autor é coerente por se tratar de uma base. Corroborando tal perspectiva, consideramos favorável o documento não tratar o “como e para quem²¹”, pois potencializa a construção autoral das comunidades escolares, de forma a atender as suas especificidades e transporem as limitações e/ou ausências que identificam na Base Nacional Comum Curricular, na reorganização de suas propostas curriculares, que fomentem práticas pedagógicas direcionadas para a formação humana, integral na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

²⁰ Grifo do autor.

²¹ Grifo nosso.

As alterações que ocorreram da segunda para a terceira versão no documento, suprimindo temas como a identidade de gênero e orientação sexual, além de mudar o foco da garantia de direitos para colocá-lo no ensino por competências, sinalizam retrocesso no tratamento didático que emerge debates nas comunidades escolares.

Segundo dados apresentados pelo Ministério da Saúde, dois em cada três entrevistados (67%) já sofreram algum tipo de discriminação motivada pela identidade sexual ou pelo gênero, proporção que alcançou 85% em travestis e transexuais.

Os dados apresentados no Fórum Estadual da Lei Maria da Penha, 2007, revelam que no Brasil, a cada 15 segundos uma mulher é espancada pelo marido ou companheiro, são registrados 15 mil estupros por ano no país e mais de um bilhão de mulheres no mundo foram espancadas, forçadas a manterem relações sexuais ou sofreram algum tipo de abuso.

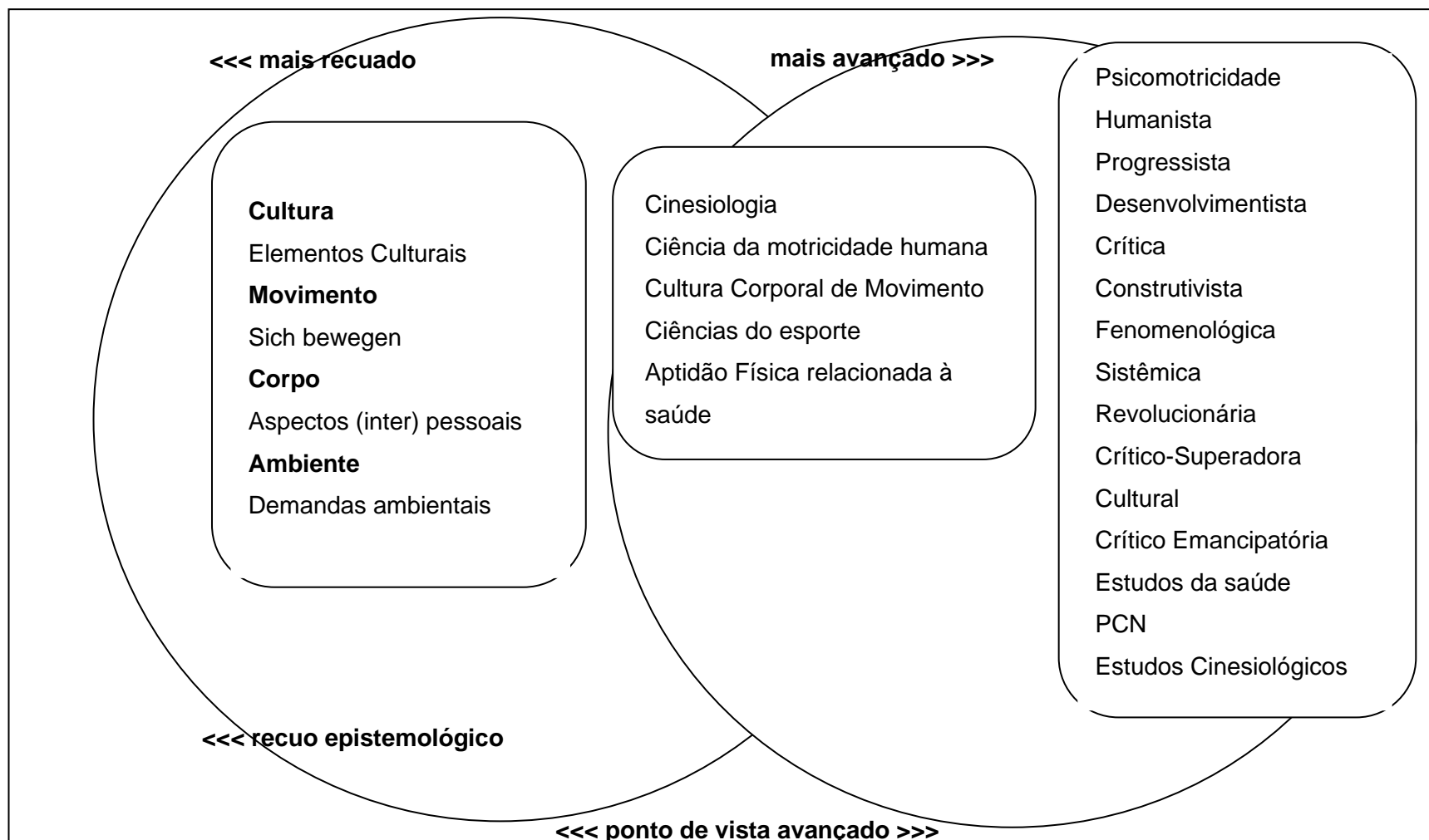
Á luz desses alarmantes dados, a retirada desses temas do documento retrocede e oculta o debate e a reflexão nas comunidades escolares em um país onde a diversidade é sua maior característica e sua maior riqueza.

2.3 Educação Física Escolar na perspectiva dos blocos de conteúdos temáticos

O início do século 21 é marcado pelo cenário expansivo da tecnologia e do acesso veloz à informação, momento em que Sanches Neto e Betti (2008) revisaram criticamente as propostas para Educação Física Escolar ocorridas nas duas últimas décadas do Século 20 e consideraram que as abordagens Humanista, Desenvolvimentista, Progressista, Construtivista, Sistêmica, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Estudos da Saúde, e Estudos Cinesiológicos, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física compuseram estudos significativos para a área.

Para Sanches Neto (2017) foi necessário um recuo epistemológico para considerar as relações da Educação Física com o campo científico e pedagógico, para, em seguida, apresentar a lógica complexa da sistematização dos blocos de conteúdos (Figura 1).

Figura 1 – Recuo epistemológico



Fonte: Sanches Neto (2017).

A partir dessa análise, os autores buscaram uma proposta para fundamentar a intervenção docente no componente curricular de Educação Física de 5ª à 8ª série, atual 6º ao 9º ano, que permitisse uma aproximação coerente entre os conhecimentos apresentados nas várias abordagens.

Nesse contexto Sanches Neto e Betti (2008) consideraram que a especificidade da Educação Física Escolar está na convergência, na integração e na interrelação dos blocos de conteúdos temáticos com as dinâmicas da cultura, movimento, corpo e ambiente. A proposta de trabalho com os blocos de conteúdos temáticos, de acordo com os autores, é flexível, não se constituindo como única possibilidade, intencionalmente, para que cada professor e professora junto com sua turma de estudantes possam construir outras propostas que atendam suas realidades cotidianas.

2.4 A Sistematização dos blocos de conteúdos temáticos e o grupo de Professores(as)-Pesquisadores(as)

O grupo de professores(as)-pesquisadores(as) tem como premissa conforme mencionado por Sanches Neto (2017) uma forma de planejamento compartilhado, respeitando a autoria, o contexto e a propriedade intelectual de cada professor e professora, no planejamento e intervenção.

As atividades do grupo iniciaram no decorrer do segundo semestre de 2005, de acordo com Sanches Neto et.al (2017) a partir da troca de mensagens eletrônicas e ligações telefônicas entre quatro colegas professores de Educação Física, três professoras e um professor de fortaleceram-se acerca de um assunto em comum, os problemas que cada um(a) enfrentava no exercício da docência junto às suas turmas na educação básica.

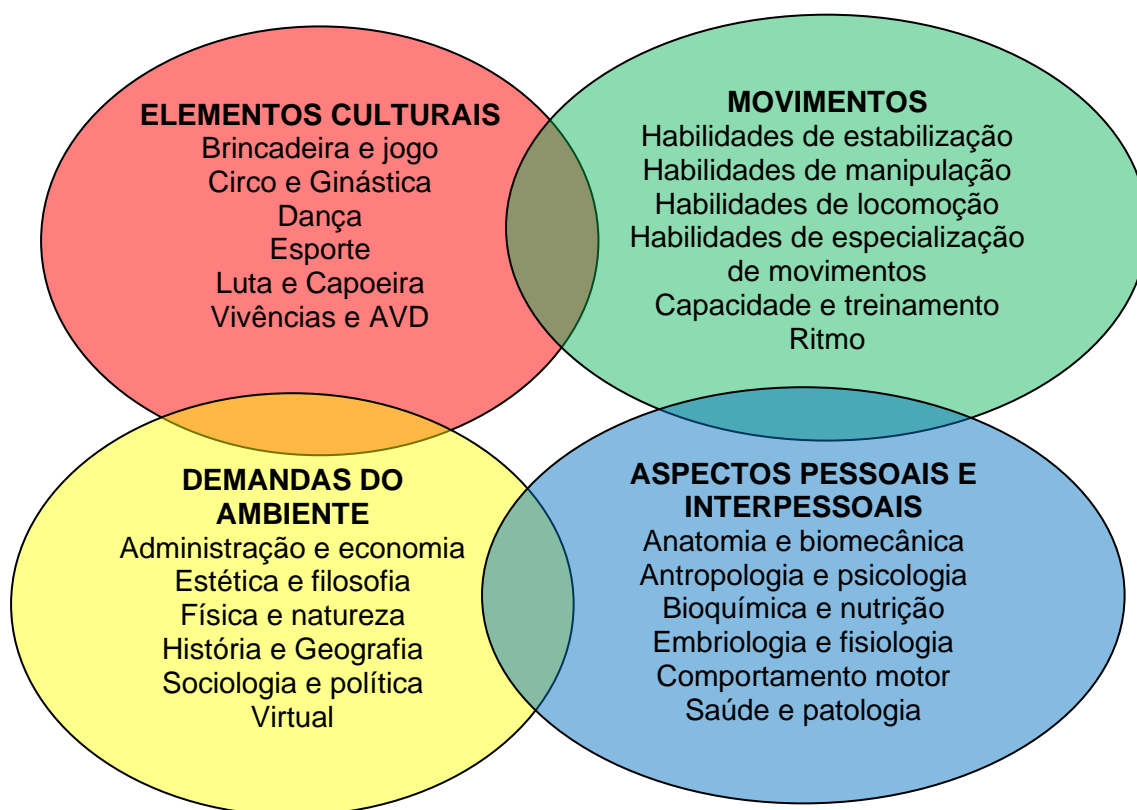
Convidaram outros colegas e realizaram dois encontros presenciais onde lançaram o desafio de elaborar um planejamento coletivo e comum, ainda que atuassem em escolas diferentes. Nos anos seguintes o grupo foi se constituindo com a chegada de novos(as) integrantes, todos(as) Professores(as) de Educação Física.

Meu ingresso ocorreu no de 2007 com o convite inicial de uma professora (amiga da graduação). Particpei de um encontro e me identifiquei com a premissa e as experiências vividas pelos professores e professoras nas diferentes escolas e modalidades da educação básica, e, sobretudo pelo fato de não me sentir mais sozinha frente aos desafios cotidianos, a receptividade do grupo foi recíproca.

Minhas contribuições com as discussões, reflexões e produções junto ao grupo de Professores(as)-Pesquisadores(as) desde 2007, tem ênfase nos objetivos, nas estratégias de ensino e aprendizagem e nos critérios de avaliação, com os(as) estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) a partir das minhas experiências na atuação docente como, apresentados em diversos trabalhos, a saber: Conceição et al (2007), Matias e Galvão (2007), Matias e Galvão (2008a), Venâncio et al. (2008), Venâncio et al (2009), Rangel et al. (2010) , Venâncio et al. (2010), Sanches Neto (2017a). Este processo de construção coletiva tem contribuído para uma (auto) crítica da e na minha atuação docente, assim como acontece nos espaços de discussões com grupo.

A sistematização dos blocos de conteúdos temáticos resultou de um processo de discussão permanente com o grupo de professores(as)-pesquisadores(as) autônomo, sem vínculo institucional no decorrer de dois anos, período em que repensaram e reelaboraram a proposta com os blocos de conteúdos temáticos, com vivências em espaços em espaços públicos da cidade. Venâncio et al. (2006) organizaram os blocos em quatro temas: Elementos culturais, Movimento, Aspectos Pessoais e Interpessoais e Demandas do Ambiente, por entenderem que os temas abordados nos blocos têm relação com os saberes dos(as) professores(as)-pesquisadores(as) acerca da sistematização dos seus fazeres docentes quanto a organização, planejamento, reflexão e intervenção no ensino da Educação Física (Figura 2).

Figura 2 – Blocos de conteúdos temáticos



Fonte: Sanches Neto (2003, 2014, 2017).

A intersecção dos blocos de conteúdos temáticos apresentados na Figura 1 é intencional, para evidenciar a convergência e a integração, não havendo uma hierarquia entre eles, nem um “mais²²” ou “menos²³” importante, ou que seja “pré-requisito²⁴” do outro, justificando sua flexibilidade como proposta e ressaltando a necessidade da ação docente nesse processo de ensino e aprendizagem. Os objetivos específicos da Educação Física, como componente curricular na perspectiva da sistematização dos blocos e da centralidade dos(as) estudantes, são compreendidos por Sanches Neto (2017) como:

- compreender e diferenciar os elementos culturais, refletindo criticamente e vivenciando suas diversas manifestações;
- compreender e viabilizar noções que permeiam melhorar as potencialidades dos aspectos (inter) pessoais;

²² Grifo nosso.

²³ Grifo nosso.

²⁴ Grifo nosso.

- compreender e vivenciar as possibilidades complexas de realização de movimentos para viabilizar necessidades específicas;
- compreender as diferentes demandas ambientais, problematizando-as, adaptando e/ou transformando os recursos disponíveis para intervir de modo a analisá-las, apreciá-las, modificá-las, solucioná-las e criticá-las (SANCHES NETO, 2017, p. 27).

A proposta com os blocos de conteúdos temáticos²⁵ apresentada por Sanches Neto (2003), Sanches Neto et al. (2006) e Sanches Neto e Betti (2008) é singular por vários fatores, dentre eles destacamos:

- o respeito à autoria e a propriedade intelectual de cada professor e professora;
- o grupo de professores(as)-pesquisadores(as) é autônomo, não possui vínculo institucional;
- a busca da convergência entre o ensino e a pesquisa na Educação Física escolar, a partir da experiência docente; elaboração de planejamento compartilhado, respeitando o contexto de cada escola;
- a realização ao longo de dois anos em diferentes espaços públicos e particulares do estado de São Paulo, vivências de aulas temáticas que redimensionaram suas práticas refletindo e criticando-as coletivamente;
- as produções a partir da experiência docente com os blocos de conteúdos temáticos de cada professor(a)-pesquisador(a), publicadas em livros, artigos científicos, revistas, em apresentações orais, painéis, oficinas e videoconferências nos eventos acadêmicos, nacional e internacionalmente, que o grupo parcial ou integralmente tem participado no decorrer dos 15 anos de parceria e trabalho colaborativo (SANCHES NETO, 2003; SANCHES NETO et al., 2006; SANCHES NETO; BETTI, 2008).

A singularidade apresentada na sistematização dos blocos de conteúdos temáticos sugere indícios colaborativos para a construção da identidade profissional docente, que para Pimenta (2009) é um processo construído pelo sujeito historicamente situado e:

[...] constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, e de sua história de vida, de suas representações e de seus saberes, de angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2009, p. 19).

²⁵ A sistematização dos blocos temáticos tem sua origem em Sanches Neto (2003).

E essa rede construída pelos(as) professores(as)-pesquisadores(as) tem mobilizado os saberes da docência no âmbito da experiência, do conhecimento e das práticas pedagógicas à luz da reflexão na e sobre a ação docente num permanente espaço dialógico, que Betti (2017) considerou ser o núcleo da ação pedagógica, pela articulação entre fins, meios e a aprendizagem.

2.5 O início da trajetória docente em Educação Física Escolar no ano de 2006

As inquietações advindas das experiências da minha infância, sobretudo no processo de escolarização, as quais contribuíram para a escolha da minha profissão “ser professora²⁶”, tem ênfase nas estratégias de ensino, aprendizagem e a corresponsabilidade dos autores e das autoras envolvidos(as) no processo educativo, situações estas que me remetem a Charlot (2000) no que se refere à:

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

A argumentação do autor nos convida a quebrar o paradigma de uma aprendizagem reduzida à acumulação e memorização de conteúdos tradicionais valorizados pela escola, para uma aprendizagem que vá ao encontro dos saberes em todas as suas dimensões. “O saber é uma forma de representação de uma atividade, de relações do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com outros. Assim, não há saber que não esteja inscrito em relações de saber” (CHARLOT, 2000, p. 63).

Ingressei no ano de 2006 como professora de Educação Física da Rede Pública Estadual de Ensino de São Paulo, leciono numa escola localizada na cidade de Suzano-SP e o início da minha trajetória docente nesta unidade foi marcado por divergências de concepções da Educação Física Escolar. A prática com base na

²⁶ Grifo nosso.

abordagem esportivista e a prática do “rola a bola” subsidiavam até então as aulas, e eram bem recebidas por estudantes, docentes, famílias e equipe gestora, desencadeando a resistência inicial dos(as) estudantes e equipe gestora ao propor um trabalho com a premissa pretendida em uma abordagem contextualizada e inovadora. Desta forma estava diante dos mesmos incômodos do meu percurso de escolarização, mas com a oportunidade de enfrentá-los como docente e poder sugerir mudanças.

Diante desta realidade as minhas ações iniciais foram pesquisar o Projeto Político Pedagógico da escola e os documentos curriculares da Rede Estadual de Educação de São Paulo para os primeiros anos do ensino fundamental em Educação Física Escolar. Após análise, identificamos que a rede não possuía documento curricular em vigor para a área e o último publicado, já em desuso, foi na década de 1990, conforme consta de documentos oficiais (SÃO PAULO, 1990), que sinalizavam para uma Educação Física contextualizada histórica, política e socialmente, sob a visão construtivista-interacionista com o resgate da cultura popular e o jogo como conteúdo escolar. A proposta estava subsidiada nas propostas de Freire (1989) inspirada na obra Educação de Corpo Inteiro.

Entre os anos de 2011 e 2012 a Secretaria Estadual de Educação (SEE), com o discurso de construir um currículo colaborativo e democrático entre os(as) professores(as) da rede e da equipe curricular da SEE aplicado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizou um movimento de construção curricular em rede com esses profissionais. A Diretoria de Ensino da região de Suzano, a partir de algumas informações e observações dos(as) Professores(as), convidou alguns(mas) docentes em efetivo exercício de docência na modalidade para um ciclo formativo ocorrido na cidade de Praia Grande, SP. A proposta foi organizada em três módulos presenciais com dezesseis (16) horas de formação em cada, desdobrados em: 1º módulo: fundamentos e pressupostos curriculares, 2º módulo: construção das expectativas de aprendizagem e 3º módulo: implementação, acompanhamento e avaliação das expectativas de aprendizagem. Após o terceiro módulo o processo sofreu interrupção na participação dos(as) professores(as), sem prévia comunicação e ou esclarecimentos. Assim o documento foi organizado pela equipe curricular da SEE, e a versão final disponibilizada em alguns documentos eletrônicos aos participantes em 2013, mas sem ser referendado oficialmente.

Em janeiro de 2014 foi disponibilizada a versão final do documento que se encontra desde então em vias de publicação ficando distante conceitual e procedimentalmente do que o grupo discutiu acerca dos pressupostos curriculares e metodológicos. Lamentavelmente, uma proposta interessante, inicialmente construída numa perspectiva horizontal e dialética, que considerou o interior da escola como espaço potencializador de ensino e aprendizagem e propulsor da proposta curricular em rede, mas, que fora arbitrariamente finalizada por uma equipe que atendeu as demandas políticas partidárias da instituição sem considerar o interior da escola.

Ao pesquisar os documentos da escola identificamos que em seu Projeto Político Pedagógico a Educação Física apresentava pressupostos de uma proposta recreacionista e uma disciplina a “serviço²⁷” da Língua Portuguesa e Matemática, de caráter “premiativo²⁸” e “punitivo²⁹” para os(as) estudantes. Diante de um cenário com muitos desafios, afinal por onde começaria?

2.6 Planejamento Participativo em Educação Física Escolar

No ano de 2006 o planejamento participativo foi o ponto de partida para conhecer a comunidade escolar, os saberes dos estudantes, selecionar e organizar os conteúdos trabalhados.

Conforme apresentamos (MATIAS, 2010) o planejamento participativo como estratégia de ensino e aprendizagem junto aos(às) estudantes com idade entre dez (10) e doze (12) anos, inicialmente causou um estranhamento na turma por não ter vivenciando essa estratégia anteriormente na escola. O esporte tênis foi escolhido pelos(as) estudantes com a justificativa de estudar um conteúdo novo. A proposta final foi apresentada aos demais docentes da escola favorecendo a construção de um projeto interdisciplinar. Ao término do projeto foi possível identificar o amadurecimento da turma nas tomadas de decisão, nas relações interpessoais, na empatia e no conhecimento do esporte tênis desde seu processo histórico, ao jogo

²⁷ A expressão a “serviço”: refere-se uma disciplina secundária na escola.

²⁸ A expressão “premiativo” refere-se às condutas das professoras com estudantes que apresentavam bom desempenho em Língua Portuguesa e Matemática e cumpriam as regras da escola.

²⁹ A expressão “punitivo” refere-se às condutas das professoras com estudantes que não finalizavam as atividades de Língua Portuguesa e Matemática em sala, ou quando apresentavam alguma situação de indisciplina, como punição não participavam das aulas de Educação Física.

de tênis ressignificado na escola, suas regras e sua representação como esporte elitizado na sociedade, expressos nos depoimentos de alguns(mas) estudantes na autoavaliação proposta argumentando “Eu aprendi com o projeto tênis”. Esses achados foram publicados demonstrando o importante papel desempenhado pelos(as) estudantes na construção de conteúdos que realmente tivessem sentido e significado para ele(a), conforme apontamos a seguir:

Eu aprendi a história evolutiva do Tênis, as regras e a linguagem.
Jogar Jeu de Paume, Longue Paume e o Tênis com algumas regras, rebater melhor e sacar com mais força e direção.
Ter mais paciência com quem tem dificuldade, ninguém nasce sabendo.
Ah! E também a pesquisar antes de comprar.
Não comecei muito bem, porque não tinha paciência com meus colegas, mas fui melhorando a cada aula.
Na parte das vivências e pesquisas me saí muito bem, não faltei, e o melhor, consegui aprender muito sobre o tênis.
Termo satisfeito comigo, me daria uma nota 8. (MATIAS, 2010, p. 260).

Os relatos apresentados pelos(as) estudantes estão subsidiados por algumas das estratégias apresentadas por Okimura-Kerr et al. (2017) e Sanches Neto (2007) como o registro de conceitos das vivências nas aulas, a autodisciplina e a elaboração de conceitos a partir da realidade de vida dos(as) estudantes e a respetiva avaliação contínua.

Conforme argumenta Sanches Neto (2007), todas as aulas precisam ser realizadas com a participação e o envolvimento dos(as) estudantes nas situações propostas, sendo necessário estratégias que criem tais condições. Nesse sentido, Okimura-Kerr et al. (2017) e Sanches Neto (2007) estruturaram a partir das reflexões de como ensinavam nas aulas de Educação Física e como esse aprendizado convergiria para a organização de oito estratégias, sendo elas:

1. Relação com o projeto da escola;
2. Planejamento participativo;
3. Grupos operacionais;
4. Elaboração de conceitos a partir da realidade de vida dos(as) alunos(as);
5. Atividades paralelas;
6. Autodisciplina;
7. Registro de conceitos das vivências nas aulas;
8. Avaliação contínua. (OKIMURA-KERR et al., 2017; SANCHES NETO, 2007).

O ponto de partida decorreu de estudos que realizamos (MATIAS, 2010) para a seleção e organização dos conteúdos trabalhados com os(as) estudantes dos quartos e quintos anos do ensino fundamental. Essa foi a estratégia do planejamento participativo que utilizamos, inspirada em experiências já realizadas com estudantes do ensino fundamental do ciclo II e do ensino médio.

O trabalho com a perspectiva do Planejamento Participativo não é algo recente. Em meados da década de 1990, o professor-pesquisador Correia (1996) implementou a proposta com estudantes do ensino médio em uma escola pública da cidade de São Paulo-SP, e tinha por premissa a autonomia dos estudantes, vivenciada em contexto implicativo no exercício da reflexão crítica, nas escolhas e nas tomadas de decisões dentro do próprio processo educativo.

Conforme argumenta Sanches Neto (2007), todas as aulas precisam ser realizadas com a participação e o envolvimento dos estudantes nas situações propostas, sendo necessárias estratégias que criem tais condições. Nesse sentido, Okimura-Kerr et al. (2017) e Sanches Neto (2007) as estruturaram a partir das reflexões de como ensinavam nas aulas de Educação Física e como esse aprendizado convergiria para a organização de oito (8) estratégias, sendo elas:

1. Relação com o projeto da escola;
2. Planejamento participativo;
3. Grupos operacionais;
4. Elaboração de conceitos a partir da realidade de vida dos(as) alunos(as);
5. Atividades paralelas;
6. Autodisciplina;
7. Registro de conceitos das vivências nas aulas;
8. Avaliação contínua. (OKIMURA-KERR et al., 2017; SANCHES NETO, 2007).

A estratégia do planejamento participativo foi inspirada em experiências já realizadas com estudantes do ensino fundamental anos finais e do ensino médio.

O trabalho com a perspectiva do Planejamento Participativo não é algo recente. Em meados da década de 1990, o professor-pesquisador Correia (1996) implementou a proposta com estudantes do ensino médio em uma escola pública da cidade de São Paulo- SP, e tinha por premissa a autonomia dos(as) estudantes,

vivenciada em contexto implicativo no exercício da reflexão crítica, nas escolhas e nas tomadas de decisões dentro do próprio processo educativo.

A experiência de Venâncio (2017a) com o planejamento participativo na ação com os(as) estudantes do ensino fundamental anos finais, foi elaborado e implementado com a lógica do ensinar e aprender na e com a Educação Física numa escola pública do município de São Paulo. A proposta possibilitou a corresponsabilidade dos autores e autoras no processo de ensinar e aprender e a valorização de seus saberes horizontalmente dialogados, rompendo com a lógica tradicionalmente atribuída na escola aos(às) estudantes (como aqueles que aprendem) e professores(as) (os(as) que ensinam). Freire (1996, p. 52) argumenta que “Ensinar não transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Sob o nosso ponto de vista, a proposta com o planejamento participativo sinalizou possibilidades concretas de uma aprendizagem significativa aos(às) estudantes, sendo colaborativa e democrática na perspectiva docente, com um processo intenso e persistente de diálogo na resolução dos conflitos iniciais, advindos dos debates realizados nos grupos desde a sua composição até escolha dos conteúdos que foram eleitos democraticamente por cada estudante.

À luz dos autores e autoras Correia (1996), Sanches Neto (2007), Matias (2010) e Venâncio (2017a) que implementaram o planejamento participativo no ensino fundamental anos iniciais, anos finais e ensino médio, desde o fim do século XX, é consensuada suas contribuições como estratégia de ensino e aprendizagem para professores(as) e estudantes, que se corresponsabilizam pela escolha e organização dos conteúdos/temas a serem trabalhados no contexto escolar, legitimado por um processo colaborativo e democrático.

Neste contexto vislumbrei as inquietações vividas no percurso de escolarização durante a infância. Na perspectiva em pensar estratégias de ensino, aprendizagem e a corresponsabilidade dos(as) estudantes, particularmente os matriculados no ensino fundamental anos iniciais do 1º ao 5º ano, muitas vezes atribuído a eles(as) a dificuldade em participarem da elaboração de um planejamento participativo, foi o que motivou investigar neste estudo.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A cultura infantil é, pois, a produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo) (KRAMER, 2000, p. 16).

É fundamental que o ensino e a pesquisa para serem compreendidos em um contexto acadêmico, estejam imbricados e não um contrapondo o outro, onde os(as) participantes envolvidos possam vivenciar o constante processo de ação-reflexão-ação durante a aprendizagem.

O desenvolvimento desta dissertação e de seu produto educacional intitulado “O Flagbol sistematizado pelos quatro blocos de conteúdos temáticos³⁰”, vem ao encontro de nossa experiência na prática docente em sala de aula e no próprio chão da escola e do nosso interesse em analisar como estudantes mais jovens lidam com a construção do planejamento participativo no momento pedagógico em que se encontram.

A metodologia utilizada neste estudo é qualitativa mediante uma pesquisa participante. Sob a ótica de Gabarrón e Landa (1994) a pesquisa participante é definida como uma proposta emergente da crise nas Ciências Sociais, ocorrida durante a década de 1960 na América Latina, e com aspectos semelhantes na Europa, decorrentes de dois fatores analíticos, a saber: relevância social e produção de conhecimentos, na perspectiva de confrontação entre o científico e o popular.

Conforme argumenta Brandão e Streck (2006), a pesquisa participante tem suas origens nos contextos sociais e políticos vinculados historicamente com os movimentos sociais populares. Alguns estudiosos dentre eles Paulo Freire, tiveram experiências pioneiras voltadas à educação popular. Sua obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2013) é uma consolidação paradigmática dessa perspectiva. Na concepção freiriana a pesquisa participante associa-se diretamente aos processos de ação política e pedagógica. Assim,

A pesquisa é “participante” não apenas porque uma proporção crescente dos sujeitos populares participa de seu processo. A pesquisa é “participante” porque, como uma alternativa solidária de criação de conhecimento social, ela se inscreve e participa de

³⁰ Grifo nosso.

processos relevantes de uma ação social transformadora de vocação popular e emancipatória (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 29).

Neste cenário a pesquisa participante se constitui da realidade social e concreta da vida dos sujeitos participantes, mobilizando a participação ativa com a premissa de comunicar e produzir conhecimentos para transformar a realidade e, conseqüentemente, melhorar a vida, e neste sentido a vida acadêmica das pessoas imersas nesse contexto.

Para Hall (1981) “[...] é um método de pesquisa científica, no qual a participação da coletividade organizada no processo de pesquisa permite uma análise objetiva e autêntica da realidade social, em que o pesquisador é participe e aprendiz comprometido com o processo” (HALL, 1981, p. 64-65).

Encorajada a transpor a estratégia da observação, corroboramos tal perspectiva por convergir com a proposição da trajetória metodológica de ir a campo, implementar e descrever as implicações do planejamento participativo com estudantes do quarto ano do ensino fundamental.

3.1 Contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma Escola Pública da Rede Estadual de Ensino, na cidade de Suzano-SP, localizada a 34 km da capital paulista, pertencente à região metropolitana da cidade de São Paulo.

A unidade escolar foco deste estudo atende estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em dois períodos, o matutino no período das 7 horas às 11 horas e 30 minutos e o vespertino das 13 horas às 17 horas e 30 minutos. Ambos os períodos possuem 10 turmas cada um deles, sendo organizados da seguinte forma: matutino atendendo estudantes do 2º ao 5º ano (2ºD, 3ºD, 4ºA, 4ºB, 4ºC, 4ºD, 5ºA, 5ºB, 5ºC e 5ºD) e o vespertino do 1º ao 3º ano (1ºA, 1ºB, 1ºC, 1ºD, 2ºA, 2ºB, 2ºC, 3ºA, 3ºB e 3ºC). O total perfaz 604 estudantes regularmente matriculados, sendo 310 do sexo feminino e 294 do sexo masculino, dados coletados no mês de setembro do ano de 2019.

A equipe escolar é constituída por 39 profissionais sendo: 20 Pedagogas, duas Professoras da disciplina de Artes, dois Professores da disciplina de Educação Física, um Professor de Educação Especial, duas Inspetoras de estudantes, duas

Cozinheiras, dois Agentes de limpeza, um Auxiliar para as estudantes com deficiência, um Gerente de Organização Escolar, dois Auxiliares de Secretaria, uma Diretora, um Vice-Diretor, um Coordenador Pedagógico e uma Professora Mediadora.

A unidade escolar possui infraestrutura física satisfatória com todo prédio construído em área térrea, dispondo de salas de aula, quadra poliesportiva coberta, laboratório de informática, sala de leitura, sala de recursos pedagógicos, auditório, cozinha, almoxarifado, parque, salas para os professores e equipe gestora, pátio, refeitório, estacionamento e espaços abertos.

O Projeto Político Pedagógico da escola está baseado nos princípios da Secretaria do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011), a saber: a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender, compreender viver e conviver na sociedade contemporânea. A Educação Física está no bojo da dinâmica cultural relacionada aos aspectos corporais que se expressa de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginástica, as danças e atividades rítmicas, as lutas e os esportes e tem por objetivos partir do repertório variado de conhecimentos acerca das diferentes manifestações corporais do movimento e buscar ampliá-los, aprofundá-los e qualificá-los criticamente.

A escola recebe estudantes advindos de diferentes bairros da cidade, sendo os do seu entorno e os mais distantes com características rurais. Desta forma recebe e trabalha com diversificados contextos sociais, culturais e econômicos.

É importante destacarmos que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, câmpus de Rio Claro, com cadastrado na Plataforma Brasil – CAAE-23659019.9.0000.5465, aprovado sob o Parecer Nº 3.911.151.

3.2 Participantes

Participaram deste estudo a professora-pesquisadora (na condição de professora da turma lecionando aulas de Educação Física) e 20 estudantes

regularmente matriculados(as) no 4º ano C, turma essa sorteada entre as 10 que compõem o período matutino.

Mediante escolha com a utilização da Tabela de Números Equiprováveis (SANTOS, 2018), as 10 turmas do período da manhã foram organizadas em ordem numérica crescente do 2º ao 5º ano para que realizássemos o sorteio. Para esse sorteio não foram consideradas a idade cronológica, o gênero, a maturidade e o conhecimento no âmbito de aprendizagem. O critério foi a listagem das classes em ordem numérica conforme mencionamos. A primeira classe sorteada foi o 4º ano C. Por questões de segurança realizamos o sorteio de mais duas classes: a segunda e terceira classes, respectivamente, o 4º ano B e o 5º ano D.

A classe sorteada – 4º ano C é composta por 20 estudantes com idade variando entre 9 e 10 anos de idade. Desse grupo 11 estudantes são do sexo feminino e 9 estudantes do sexo masculino. Importante destacar que nessa classe não há nenhum(a) estudante com deficiência. Todos são munícipes da cidade de Suzano, advindos dos bairros próximos, considerando as características geográficas específicas entre áreas rurais e urbanas, alguns próximos e outros mais distantes da escola, conforme apresentamos no Quadro 2.

Quadro 2 – Bairro residencial dos participantes

Bairros	Número de munícipes Habitantes/participantes	%
Urbano próximo à escola	8	40
Urbano distante da escola	5	15
Rural próximo à escola	4	25
Rural distante da escola	3	20
Total	20	100

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os responsáveis por estudantes, entre os quais encontramos mães, pais, madrastas, padrastos, avós, tios e tias, são trabalhadores e atuam em diferentes

atividades tais como: atividades do lar, industrial, comercial, hortifrutigranjeira³¹, autônomos, aposentados, funcionários de serviço público municipal local e de outras cidades. Entre as funções ocupacionais apontamos agentes de limpeza, empregadas domésticas, agricultores, operadores de máquinas, vendedores, professores, policiais, diretores, engenheiros e enfermeiros, com níveis de ensino indo da educação básica ao ensino superior completo e incompleto. As famílias identificam-se com a escola, pois alguns são ex-alunos, e por vezes narram o período e citam os professores com quem estudaram, e ainda descrevem como eram os espaços à sua época.

Os estudantes participantes do estudo estão na mesma turma desde o 1º ano, quando ingressaram na escola. É perceptível que construíram vínculos afetivos pois se conhecem, sabem onde e com quem os colegas moram, os motivos das ausências diárias, entre outros. Com a convivência mútua identificam algumas características individuais como comunicativo, introspectivo, intolerante, assim como características, algumas pejorativas, como dificuldades em realizar as atividades propostas, desorganizado, aquele que é chamado com frequência à diretoria, etc. Muitos deles organizam-se em grupos menores por afinidade e/ou grau de parentesco, pois alguns são primos.

Em relação às atividades de educação física, foco de nossa pesquisa, demonstram interesse e realizam todas as aulas e atividades propostas. Entusiasmam-se em relatar seus saberes e experiências individual e coletivamente. Estão em fase de adaptação ao novo período de aula no período matutino, uma vez que no decorrer dos três primeiros anos estudavam no horário vespertino, assim como com as novas docentes, a Pedagoga, a Professora de Arte e a Professora-pesquisadora de Educação Física.

São estudantes que a partir da singularidade de suas maneiras de ser e estar no mundo, expressam suas ações movidas por desejos e emoções. Nessa perspectiva Corsino e Auad (2012) defendem que conhecer a criança pressupõe a observação de suas ações e manifestações, não apenas como desempenho e comportamento, mas como simbolização de sujeito inserido num contexto.

O convite aos estudantes que participaram do estudo foi realizado após a explanação da pesquisadora sobre a proposta, a qual despertou interesse nos

³¹ A palavra hortifrutigranjeira refere-se às atividades exercidas simultaneamente em hortas, pomares e granjas.

participantes que aceitaram participar do estudo. O preenchimento e a coleta das assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) encontram-se no Apêndice 1 e Apêndice 2, respectivamente.

3.3 Material e Método

Nesta pesquisa utilizamos como instrumento o diário de bordo e a técnica do Grupo Focal para a coleta dos dados do estudo e observações das atividades realizadas.

De acordo com Del-Masso, Santos e Cotta (2018) o diário de bordo é um instrumento de coleta de dados muito comum na área pedagógica e as anotações podem ser em um caderno, numa caderneta, numa agenda, em seu próprio computador ou outra ferramenta que o pesquisador julgar necessário. Para Minayo (1994, p. 64) “[...] quanto mais ricas forem as anotações nesse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e análise do objeto estudado” favorecendo que os dados coletados esclareçam o objetivo do estudo.

No que diz respeito ao grupo focal, Morgan e Krueger (1993) apontam que o objetivo principal é captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar. Na perspectiva dos autores, o grupo focal compreende a diversidade de percepções e atitudes, promovendo a reflexão na e das experiências vivenciadas sobre um assunto e ou tema.

Sob essa ótica, Venâncio (2014) realizou a pesquisa com grupos focais em sua tese de doutorado destacando que nessa ação:

A travessia, além de desafiadora, foi perigosa, porque podia nos levar precipitadamente a olhar o objeto por uma lente já conhecida, gerando preconceitos. Nesse caso, adiantamos que o perigo estava na pesquisadora olhar os sujeitos da investigação, seus ex-alunos, como ‘ainda seus alunos’, e estes olharem a pesquisadora, sujeito mergulhado no objeto, como ‘ainda sua professora’. Tanto os ex-alunos como a pesquisadora foram transformados pelo tempo e marcados por outras experiências educativas de saber (VENÂNCIO, 2014, p. 69).

No entendimento de Venâncio (2014), o grupo focal é uma estratégia metodológica adequada para a geração dos dados, pois valoriza as interações e experiências comuns entre os participantes. Tal procedimento possibilitou reencontro de saberes singularmente vivido por cada participante, vistos por ângulos ressignificados. A travessia, destaca o autor, remete ao argumento de Freire (1996) de que ensinar exige risco e aceitação do novo. Nesse sentido comungamos dos desafios que poderiam surgir nesse percurso. Sob a ótica do meu contexto, arriscamo-nos ao realizar o trabalho com grupos focais junto a estudantes, por algumas características próprias da idade, como a imaturidade e a dificuldade em esperar cada qual a sua vez, seja para falar ou ouvir, situações que poderiam comprometer o desenvolvimento da pesquisa.

Entretanto, pesquisas utilizando grupos focais com crianças já são realizadas, como a apresentada por Ribeiro e Cruz (2016) no estudo cujo tema foi “Crianças, Contextos de. Escolas e suas Representações Sociais de Família”. Nesse estudo foram constituídos dois grupos focais compostos por crianças com idade entre 9 e 10 anos de idade, com o objetivo de compreender as representações sociais das famílias. Essas crianças eram advindas de duas escolas, uma pública e uma privada, da cidade de Recife. De acordo com os autores, o procedimento metodológico com os grupos focais possibilitou trocas, o que permitiu aprofundar sentidos diversos de família, por meio de confrontos e/ou consensos entre os participantes.

Na narrativa descrita por Ribeiro e Cruz (2016), observamos o envolvimento dos participantes com a temática tratada, pois se sentiram seguros para expressarem seus saberes e histórias de vidas. Para Gatti (2005) a atividade com o grupo focal deve ser motivadora e atraente, os participantes precisam sentir confiança para se manifestarem e enveredarem pelos ângulos que desejarem, em uma participação ativa.

A técnica do grupo focal no entendimento de Gatti (2005) é que ela é muito utilizada em abordagens qualitativas em pesquisa social, e vem sendo aplicada em pesquisas educativas particularmente por,

[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas,

ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

Corroborando tal perspectiva, a pesquisa utilizando o grupo focal atende a proposta deste estudo no que concerne em descrever as implicações do planejamento participativo como estratégia de ensino e aprendizagem na perspectiva da docente e de estudantes do quarto ano do ensino fundamental.

3.4 Procedimentos para a organização, coleta e análise dos dados

A partir da coleta de dados utilizando o diário de bordo, as anotações foram feitas em um caderno com organização cronológica de datas, especificando os nomes dos participantes e as ações realizadas com as anotações detalhadas.

Foi organizado um caderno personalizado da turma para o diário de bordo. Nele as informações foram descritas pela Professora-Pesquisadora no ato da observação ou ao término dos encontros com os(as) participantes.

A Professora-Pesquisadora anotava e descrevia todas as observações por ela realizadas, bem como algumas narrativas dos(as) participantes, desde a primeira aula e/ou encontro. Assim a recepção dos(as) estudantes com a docente e pesquisadora, suas expectativas com as aulas de Educação Física, as relações interpessoais e seus saberes e experiências foram anotados e descritos no diário de bordo (Imagem 1).

Imagem 1 – Diário de Bordo



Fonte: Acervo da Professora-Pesquisadora, 2019.

Foram utilizados equipamentos para captação de sons/áudios e imagens, considerados por Barbour (2009) como materiais de estímulos que visam colaborar com o detalhamento da coleta. Corroborando, Gatti (2005) ressalta a importância das gravações em áudios para posterior transcrição que subsidiará a análise.

O roteiro para organização dos grupos focais teve flexibilidade no decorrer de todo o processo, como sinalizado por Laville e Dionne (1999), pois está na governabilidade do pesquisador utilizar e adequar os instrumentos que auxiliarão na determinação do objeto da pesquisa. Com este propósito a pesquisadora organizou dois (2) grupos focais. Para esse agrupamento dos participantes foram considerados três critérios: a) o período (tempo) na mesma escola e turma, (todos os participantes estão na mesma turma desde o 1º ano); b) a heterogeneidade de gêneros (feminino e masculino); e c) homogeneidade do ano de nascimento (2009 e 2010).

Após a definição dos critérios o Grupo Focal 1 constitui-se por seis participantes do sexo feminino e cinco participantes do sexo masculino, totalizando 11 participantes. O Grupo Focal 2 foi organizado contando com cinco participantes do sexo feminino e quatro do sexo masculino perfazendo o total de 9 participantes, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Grupo Focal

Grupo Focal	Gênero	n.
1	F	6
	M	5
	Total	11
2	F	5
	M	4
	Total	9

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A composição dos grupos focais veio ao encontro do que Gatti (2005) sugere como adequado em relação ao número de participantes sendo a média entre 6 a 12 pessoas, com a variação em homogeneidade e heterogeneidade. Esses são critérios que viabilizam o aprofundamento das questões, oportunizam as vozes dos participantes e ao mesmo tempo em que assegura a coesão e a diversidade dos grupos.

Assim, para esta pesquisa a participação dos estudantes foi subsidiada pela perspectiva de Gatti (2005) a qual defende a adesão voluntária e convidativa, para que os participantes se sintam sensibilizados e com interesse sobre o tema e proposta de estudo.

Os dados foram analisados a partir da leitura do diário de bordo, e a escuta das narrativas dos grupos focais. Os critérios para categorizar a análise partiram de dos saberes e experiências dos(as) estudantes e as estratégias de ensino da Professora-Pesquisadora:

- Quais os saberes e experiências dos(as) estudantes sobre Planejamento Participativo?
- Quais estratégias a Professora-Pesquisadora organizou para acolher esses saberes e relacioná-los com o processo de construção do Planejamento Participativo?

Algumas questões nortearam a categorização e análise do Diário de Bordo e dos grupos focais:

- 1) Investigando os saberes dos(as) sobre o planejamento participativo.
- 2) Como os grupos se organizaram em relação:
 - a- redatores do painel;
 - b- participação das meninas;
 - c- participação dos meninos.
- 3) Como os grupos escolheram as propostas/conteúdos de cada tema apresentado?
- 4) Quais fatores contribuíram para a escolha das proposta/conteúdos dos grupos?
- 5) Como foram as relações interpessoais dos grupos?
- 6) Como os grupos lidaram e resolveram os conflitos?

4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA, RESULTADOS E DISCUSSÕES

Olhar os meninos e meninas cotidianamente nas aulas sob as lentes de Kramer (2000, 2003) requer inicialmente exercitar uma introspecção pessoal sobre a própria vida de criança. Nesse movimento os leitores e leitoras são convidados a viajarem por suas memórias rememorando experiências vividas única e singularmente por cada pessoa. A partir dela é sugerido refletirem acerca de algumas questões, tais como: Qual(is) sensação(ões) e emoção(ões) você teve ao rememorar essas lembranças? Como foi vivida a sua vida de criança? Você teve infância? Se a resposta for afirmativa, como foi a sua infância?

O autor destaca que:

Crianças são cidadãos, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e nela são produzidas. Esse modo de ver crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que um estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. (KRAMER, 2007, p. 15).

A reflexão proposta provavelmente faria surgirem rememorações de pessoas, de cheiros, sabores, objetos, lugares, músicas, filmes, tempos e espaços. Apareceriam tanto emoções positivas, como alegria, saudade, amor, gratidão, amizade, carinho, quanto negativas como a tristeza, humilhação, raiva, sofrimento, mágoa. Poderia ainda haver indiferença como apatia e desinteresse ou mesmo nenhuma manifestação de lembrança deste período da vida. Isto é, cada pessoa viveu a infância de uma maneira singular a partir de sua história de vida, considerando ainda que nem toda criança teve infância. Estudiosos como Ariés (1978) e Charlot (1979) apontam que as concepções sobre infância são construídas histórica e socialmente. Para os autores a visão de infância nem sempre existiu da mesma maneira, seus papéis se modificam para atender a forma como a sociedade se organiza histórica, cultural, social e ideologicamente.

Nesse contexto não há uma infância padronizada, temos infâncias (no plural) que foram vividas, num período histórico, social e cultural peculiarmente por cada ser humano. Isso implica olhar as infâncias na contemporaneidade, compreendendo-as sob várias óticas. Kramer (2003) justifica que atuar nessa perspectiva com as crianças é condição própria da história humana.

Para tanto, a ação educativa precisa considerar a contemporaneidade dessas infâncias e oportunizar situações em que os meninos e as meninas as narrem e vivenciem, assegurando na escola e nas aulas espaços para que esses saberes se aproximem com a proposta pedagógica da escola e do(a) professor(a). Ademais, como sinalizado por Charlot (2014), a escola falará aos estudantes sobre objetos não encontrados no universo deles, conduzindo-os para contextos existentes tão somente no campo do pensamento e linguagem.

4.1 A proposta do planejamento participativo

É com essa premissa que os meninos e as meninas, nossos estudantes do 4º ano C participantes deste estudo, entram em cena e se corresponsabilizam com a professora pesquisadora na construção do planejamento participativo.

A construção do Planejamento Participativo ocorreu no decorrer de quatro aulas, entre os dias 12 e 16 de março do ano de 2020. Com o intuito de preservar a identidade dos(as) participantes, utilizamos nomes fictícios nas narrativas do diário de bordo. Para a pesquisadora a identificação será de PP que corresponde a Professora-Pesquisadora.

A primeira aula:

[...] o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar o mundo, os homens o transformam. O diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1991, p. 42).

É o primeiro ano da professora-pesquisadora com a turma do 4º ano C. O contato foi marcado por uma recepção calorosa da turma como apresentado a seguir, as quais foram transcritas no diário de bordo, além das gravações em áudio.

Ao adentrar a sala, me apresentei e informei que seria a professora de Educação Física, que em seguida iniciam um coro vibrando:

Huhuhuhu... Educação Física
Joice- Oba! Vamos pra quadra, jogar bola.
César - Professora pode formar a fila?
Bel- A senhora vai levar a gente para a quadra?
PP- Meninos e meninas levantando-se de um lado pro outro.

PP- Permaneci em silêncio sem responder ao menos uma pergunta, apenas observando todo o movimento, com olhares intensos para um lado e o outro. Em poucos minutos foram percebendo e cada qual foi retornando para o seu espaço inicial. Retomei com bom dia, perguntando como era mesmo o meu nome?.

Mônica- Professora Solange?

Nanda- Na verdade, esqueci, acho que todo mundo.

Mari- Professora Rosangela

PP- Obrigada AR, por ter prestado atenção em minha apresentação. informação verbal³²)

As nossas impressões iniciais sinalizaram que a turma compreendeu as aulas de Educação Física, com viés recreacionista e a professora como sinônimo de quadra.

Em continuidade à proposta, respondemos às questões indagadas dizendo que íamos não só à quadra, mas em vários outros espaços da escola, que a intenção era que vivenciamos aulas/atividades com outros materiais além da bola.

Os convidamos para organizarmos uma roda de conversa. Imediatamente fomos indagadas:

Will- É castigo professora? Ou a gente vai tipo saber como vai ser a brincadeira?

PP- Devolvi a pergunta coletivamente, vocês entendem a roda de conversa como castigo? (informação verbal)

No coletivo a maioria disse que não, alguns disseram que sim, outros que dependia. Complementamos dizendo que acreditávamos na roda de conversa como facilitadora de acolhimento e segurança, que potencializava a socialização de experiências e saberes e, portanto, em nossas aulas utilizaríamos muitas rodas de conversa. Finalizamos oferecendo a palavra ao grupo.

PP- Alguém nesta roda deseja falar?

Mari- professora gostei da explicação, a senhora fala umas palavras, como posso dizer, ah, bonitas.

PP- Entendi, mas de nada vale falar coisas que as pessoas não compreendem. Vocês entenderam?

PP- Certo? A roda sinalizou com gestos corporais que sim.

PP- A propósito vamos começar pela roda de conversa. Bem, este é o nosso primeiro ano de atividades, e se nada mudar, serão dois anos juntos, o 4º e o 5º ano. E é importante conhecer vocês, cada um(a), saber suas histórias de vida, suas expectativas, desejos, dificuldades. Não acham?

³² Excertos do diário de bordo da professora-pesquisadora.

PP- O sim foi unânime.

PP- Então vamos começar! Cada pessoa terá hoje um minuto para se apresentar, fiquem à vontade para falarem apenas o que desejarem. E se por alguma razão, não se sentir à vontade hoje, não há problemas. A atividade proposta é: Quem é você?

PP- Combinado? Quem começa? Muitos levantaram o braço ao som de eu.

PP- E agora? Temos uma situação a ser resolvida.

Théo- Qual?

PP- Observa muita gente quer começar, é possível?

Théo- Entendeu...

PP- Podemos resolver criando um critério, qual/is?

César- Começa pelos meninos.

Carol- Sempre as aulas de Educação Física começam pelos meninos.

Théo- É que as meninas demoram muito.

PP- Vamos pensar em outros critérios além desse, quem mais sugere?

Marcos- Tia..

PP- Tia? Eu não tenho sobrinho matriculado aqui.

Marcos- Quero dizer, professora... Vamos fazer tipo relógio, assim girando, entendeu?

PP- Pessoal, a sugestão do colega foi fazermos sentido horário ou anti-horário (como o relógio) o que acham da sugestão?

Carol- Melhor

Théo- Da hora.

PP- Votação, critério apenas um voto, só levanta a mão uma vez. Primeira opção sentido horário quem prefere? Com 18 votos está definido o critério.

PP- Vamos imaginar os ponteiros do relógio aqui na roda no sentido horário, qual pessoa está sentada no início do sentido horário?

Mônica- Eu pô.

PP- Então comece.(informação verbal)

A atividade proposta teve a participação de todos os estudantes que se apresentaram e narraram um pouco de suas histórias. Alguns extrapolaram o tempo previsto, outros não o utilizaram na íntegra. Finalizamos oferecendo a palavra para a roda, e aí o que acharam da atividade?

Rubens- Gostei pô, achei que ia ficar com mais vergonha, mas não fiquei.

Edu- Pude falar das coisas que eu gosto, e saber as novidades dos meus amigos(as).

Marta- Achei um pouco estranho no começo, na Educação Física falar essas coisas, mas depois gostei de ouvir, tipo o Lucas também luta e eu não estava sabendo.

Mari- professora a senhora vai falar quem é a senhora?

PP- Mari, respondendo a sua questão e socializando na roda, Eu sou assim...

PP- Importante as considerações de vocês. Lembram o que falei sobre a roda de conversa no início da aula? (informação verbal)

Coletivamente pontuaram como algo importante e que gostaram. Retomamos enfatizando que a roda de conversa promove o acolhimento e a socialização das experiências de cada pessoa, nos sentimos seguros ao olharmos nos olhos e rostos uns dos outros, assim vamos conhecendo e construindo nossa história.

Na compreensão de Tardif e Lessard (2014) o acolhimento se reveste de uma importância particular, na construção de e das relações humanas, sobretudo, na atuação docente, onde requer trabalho coletivo e individual onde:

Os seres humanos tornam-se realmente presentes uns aos outros, são co-presentes numa situação instaurada pelo encontro, portadores que são de expectativas, de perspectivas, de motivações, de interesses, que devem ser de certo modo, agendados, negociados e precisados para produzir a possibilidade de uma ação em comum (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 177).

Os autores conceituam as contribuições do acolhimento na atuação docente como balizador das relações com e entre seres humanos, as quais precisam ser construídas em encontros onde os sujeitos possam olhar-se, ouvir, manifestar seus desejos em busca de uma ação comum.

A segunda aula:

Foi iniciada com os mesmos questionamentos apontados em nas impressões iniciais, só alternando os(as) participantes, como transcritos a seguir:

Rose- Professora a gente vai na quadra?
 PP- Fazer o que na quadra?
 Rose- Ah, pode ser qualquer coisa.
 PP- Não tem qualquer “coisa” como proposta de atividade.
 Rose- Entendi.
 PP- Pela sua expressão, parece que não entendeu.
 Rose- Não, não. Entendi sim.
 PP- ok! Então. (informação verbal)

Observo que a nossa presença para estes estudantes é, além de sinônimo de quadra, uma espécie de refúgio, pois percebemos que seus corpos manifestam gritos de “tire-me daqui³³”, como expressos na narrativa acima. Desejam ir à quadra a qualquer custo, com ou sem proposta de aula da professora. Há indícios que as expectativas da turma com as aulas de Educação Física seja a prática do “rola a

³³ Grifo nosso.

bola³⁴”, nomeada por González et al. (2013, p. 3) de “abandono do trabalho docente ou desinvestimento pedagógico”, onde a professora assume o mero papel de conduzir a turma a quadra, distribuir os materiais e controlar o tempo e possíveis conflitos. Ficando a critério dos estudantes o que fazer, podendo ser inclusive “qualquer coisa³⁵”.

Diante da situação foi preciso um momento para retomar com os estudantes qual a nossa premissa de trabalho na/com a Educação Física sendo necessário que eles compreendessem o quê, porque e como serão as aulas de Educação Física. O significado de ir à escola, sua especificidade e o que nela se faz, é citado por Charlot (2014) como uma das coisas mais importantes a se ensinar aos estudantes.

Prosseguindo com a proposta os participantes foram convidados para a roda de conversa e iniciando com a retomada do assunto tratado anteriormente referente à nossa proposta de trabalho na e com as aulas de Educação Física, a qual não se resumiria em ir à quadra, entregar materiais e controlar o tempo. Encerrada a nossa fala, abrimos a palavra para considerações e questionamentos dos(as) participantes.

Isis- Entendi professora, é que tem gente que só gosta de ficar jogando bola, só porque sabe né BR.

César. Mas não fui eu quem pedi nada, né professora? Tô aqui na minha.

Mari- Professora, acho que é porque a gente fazia assim sempre, tipo vem na quadra e brinca á vontade.

PP- Compreendo e é por isso que estou retomando o que já conversamos, este espaço é seguro para que possamos conversar. Mais alguém? Podemos prosseguir?

Marta- Manda bala professora.

PP- Xi! Complicou! Não tenho balas aqui para mandar. O momento foi descontraído e desencadeou muitos risos por parte de todos(as). (informação verbal)

4.2 Tempestade de ideias: investigando os saberes dos estudantes

A seguir, as narrativas dos participantes com a experiência da tempestade de ideias.

³⁴ Grifo nosso.

³⁵ Grifo nosso.

PP – Tenho uma proposta de planejarmos coletivamente os temas que estudaremos no bimestre. Lembrem que convidei vocês, com a autorização de seus responsáveis. Todos confirmaram.

PP- Faremos uma tempestade de ideias aqui.

Will- Como assim? O que é isso?

PP- Faço uma pergunta e vocês respondem da maneira que entenderem.

PP- Pessoal pra você o que é planejamento participativo? Pode resumir em uma palavra.

PP- Após o silêncio, vamos um de cada vez, tem muita gente falando, arrisquem.

Marta- Uma coisa que a gente faz junto.

Edu- Também acho que é isso, que a Marta - falou.

Marcos- Trabalhar com o colega.

Will- Formar grupos para fazer atividade.

Bel- Tipo pensar em mais de uma pessoa.

Nalva- Quando a gente planeja com todo mundo.

Higor- Meu pai trabalha de planejar, ele disse que é difícil.

Mônica- Minha mãe também faz isso, só que no computador.

Carlos- Ah! Eu acho que é escolher, mas tipo uma eleição do que a gente vai fazer na aula.

Carol- É isso aí.

Joice- Na minha opinião a gente mostra o que a gente quer e a senhora escolhe.

Rose- É isso que a Joice disse, porque a senhora é a professora.

Théo- Vai que a gente escolhe uma coisa que não dá.

César - Tipo, futebol americano, já pensou!

Isis- Mas meu irmão estudou aqui, e ele disse que a professora faz isso aí, ele aprendeu judô na aula. (informação verbal)

A tempestade de ideias foi à estratégia utilizada para investigar a mobilização dos saberes dos sujeitos acerca do tema pesquisado, que no entendimento de Charlot (2014) é a interrogação sobre o motor interno do estudo.

Os saberes sobre planejamento participativo apresentados pelos participantes sinalizaram duas perspectivas: a democrática (participativa/coletiva) e autocrática (centrada na decisão da professora), as quais serão categorizadas no Quadro 4:

Quadro 4 – Narrativas dos participantes na tempestade de ideias

Perspectiva democrática	Perspectiva autocrática
Uma coisa que a gente faz junto.	Na minha opinião a gente mostra o que a gente quer e a senhora escolhe.
Trabalhar com o colega	
Formar grupos para fazer atividade.	Vai que a gente escolhe uma coisa que não dá.

Tipo pensar em mais de uma pessoa.	
Quando a gente planeja com todo mundo	É isso que a AC disse, porque a senhora é a professora.
Ah! Eu acho que é escolher, mas tipo uma eleição do que a gente vai fazer na aula.	

Fonte: Elaborado pela autora.

A investigação com a tempestade de ideias revela que os saberes dos sujeitos estão em sua maioria direcionados para a perspectiva democrática. Narrativas como “trabalhar/formar grupos, planejar com todo mundo e tipo uma eleição do que a gente vai fazer na aula³⁶” estão subsidiadas pelos pressupostos freirianos “[...] ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que homens e mulheres perceberam que era possível ensinar” (FREIRE, 1996, p. 26).

Entretanto, os saberes apresentados sob a perspectiva autocrática indicam que os participantes se consideram seres passivos, sendo a professora a agente ativa no percurso de ensino e aprendizagem, assim como das decisões a serem tomadas na aula, reconhecendo-se como dependentes do adulto nesse processo. Segundo Charlot (2014), para as crianças brasileiras e francesas até o 5º ano do ensino fundamental, o significado de estudar é realizar o que a professora solicita e autoriza fazer.

Sob a ótica freiriana de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção, Freire (1996) ressalta que a perspectiva democrática atende a proposta de um trabalho colaborativo que oportuniza as vozes dos sujeitos envolvidos. O autor destaca que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2013, p. 108), finaliza.

4.3 Construção do Planejamento Participativo

Finalizada a tempestade de ideias, apresentamos aos estudantes o painel do Planejamento Participativo, que foi construído em folha de papel *Kraft* pardo, bem conhecido pelos estudantes. Na folha anotamos com giz de lousa os blocos

³⁶ Grifo nosso.

temáticos que serão estudados no decorrer do semestre como: Jogos, Brincadeiras, Esporte, Lutas, Ginástica e Dança, os quais estão descritos no Quadro 5.

Quadro 5 – Blocos temáticos culturais

Jogos e Brincadeiras	Esportes	Lutas	Ginástica	Dança

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, as narrativas dos participantes acerca da proposta.

Bel- Nossa que da hora! A gente já pode começar professora?
 Nalva- Não sei qual em qual eu vou aí meu Deus!!
 PP- Muita calma nessa hora! Observem os cinco blocos temáticos, que são?
 Nanda- Dança amo!
 Mônica- Jogos e Brincadeiras
 Théo- E os esportes.
 Luca- Lutas, eu faço, treino judô.
 Nalva- Ah- Ginástica, eu treino Prô, à tarde, sei fazer abertura zero.
 PP- Que ótimo! temos pares experientes com alguns blocos na turma, vai nos ajudar bastante.
 PP- Agora vou explicar os critérios para organização dos grupos de trabalho, atenção! (informação verbal)

Solicitamos a organização de 5 grupos, sendo que cada um teve um painel com um bloco temático, como apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 – Organização dos Blocos Elementos Culturais

Grupo 1 Bloco temático	Grupo 2 Bloco temático	Grupo 3 Bloco temático	Grupo 4 Bloco temático	Grupo 5 Bloco temático
Jogos e Brincadeiras	Esportes	Lutas	Ginástica	Dança

Fonte: Elaborado pela autora.

Em seguida problematizamos com os participantes qual(is) critério(s) de grupos utilizaríamos para composição dos grupos.

Will- Ah! eu acho que tem de ser misturado para não dar briga.
PP- Misturado como?
Will- Um pouco de meninos e meninas.
PP- Ok! São grupos heterogêneos.
Will- Não professora, é menino com menina, mesmo.
PP- Com risos, sim. Entendi, é que essa mistura é chamada de heterogêneo.
PP- Homogêneo (igual) e heterogêneo (diferente).
PP- E aí pessoal, o que acham desse critério? Grupos heterogêneos (meninos com meninas)?
Mari- Boa ideia. Assim todo mundo participa.
PP- Todos(as) concordam?
PP- Após o sim de todos(as) um critério está definido. Mas será que é suficiente só um critério?
PP- E se todos(as) se dirigirem ao grupo 3, por exemplo, como fazemos?
César- Ah, entendi, a gente tem que saber pra qual grupo ir.
PP- É isso. E aí pessoal?
Marta- Já sei, vamos pra onde a gente gosta.
Théo- E se todo mundo gostar do mesmo tema?
Marta- Aí deu ruim.
PP- Mais propostas?
Carlos- Eu gosto de votação, acho justo.
Nanda- Mas vamos votar como?
Mônica- A gente levanta a mão nos grupos, entendeu?
Théo- E se der empate?
Will- As pessoas tiram dois ou um.
PP- Parece que mais um critério foi definido, é isso?
PP- Bom, já que todos concordaram podem quem pode me ajudar na entrega dos painéis aos grupos?
Carol: Eu!
PP – Opa, vem chegando aqui e segure por favor os painéis.
PP- Atenção, o primeiro painel apresentado é o de Jogos e Brincadeiras. Quem irá compor este grupo?
Grupo 1 então ficou com: Isis, Carlos, Higor e Nalva.
PP- Agora o grupo 2 será esportes, por favor quem?
Grupo 2: Mari, César, Marta e Will.
PP- Ótimo! Agora o grupo 3, com Lutas!
Grupo 3: Bel, Marcos, Théo e Carol.
PP- Bora lá, o grupo 4 será de Ginástica, quem se habilita?
Grupo 4: Rubens, Rose, Vanda e Mônica.
Agora o quinto grupo.
Edu. Não é o grupo cinco Prô?
PP- Si, sim...
Grupo 5: Joice, Nanda, Luca e Edu.
Marta: Tava esperando, ainda bem que ninguém foi, amo dançar.
Théo: Prô, deu certinho, todos grupos tem meninos e meninas.
Mari: Mas por causa que a Prô falou que tinha que ser juntos(as).
PP- Um dos critérios, pois estudamos as outras áreas juntas, por exemplo não tem atividades de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências separadas para meninos e meninas.
Théo: Verdade Prô.
Mari: Então, viu, só em Educação Física que a gente se separa.
PP- Separava, agora não mais.

Todos(as): Oba, vamos! (informação verbal)

Com os grupos organizados e seus painéis entregues, iniciamos a construção do nosso Planejamento Participativo, que consistiu em três momentos:

O primeiro foi a Discussão e construção das propostas: esta etapa consistiu na discussão dos grupos para a escolha dos elementos culturais que seriam estudados nos blocos temáticos.

No segundo ocorreu a apresentação das propostas: este momento foi destinado para que cada grupo apresentasse os painéis elaborados e todo seu processo de construção.

E no terceiro as entrevistas com os grupos focais.

Primeiro momento: Discussão e construção das propostas

Este momento foi destinado para os grupos conversarem, discutirem e elegerem os jogos e brincadeiras, esporte, luta, ginástica e dança que estariam apresentando no painel. As modalidades dos blocos temáticos escolhidas foram registradas no painel que cada grupo recebeu, utilizando a linguagem gráfica ou escrita. Foram disponibilizados giz de lousa e caneta esferográfica para o registro das informações. As propostas construídas por cada grupo foram apresentadas para toda turma (Imagem 1).

Imagem 2 – Construção do Planejamento Participativo



Fonte: Registro da autora a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A terceira aula:

Segundo momento: Apresentação das propostas

Finalizado o momento de trabalho nos grupos, a proposta seguinte foi a apresentação e socialização das construções feitas pelos grupos, conforme as Imagens 3, 4, 5, 6 e 7:

PP- Pessoal, ficaram interessantes os painéis?
PP- Permaneçam em círculo mesmo, vamos às apresentações?
PP- Borá lá então, o grupo 1 que trabalhou com o bloco temático Jogos e Brincadeiras.
PP- Após um silêncio total do grupo... Perguntei quem começa? (informação verbal)

Imagem 3 – Painel Jogos e Brincadeiras



Fonte: Registro da autora.

Carlos- Bom dia de novo Gente! Bem o nosso grupo escolheu a peteca, queimada anjo, rouba bandeira e corrida do pô. Cada um vai explicar por que escolhemos.

Higor- O rouba-bandeira, porque é bem da hora, e não dá pra gente brincar em casa, com pouca gente, não fica legal, e a gente só brincou uma vez no 3º ano, por causa de umas pessoas que começaram a desobedecer às regras e o professor acabou com o jogo.

Isis- A Corrida do Pô, meu primo estuda no 5º ano e disse que é muito da hora o jeito que a senhora faz, tipo cruzado, aí a gente quer aprender.

Nalva- A queimada anjo a gente também quer aprender, o pessoal do 5º ano falou que é um jogo que fica todo mundo sem sair, e a gente tem que descobrir quem é o anjo da outra equipe, que é secreto.

Carlos- E a peteca é porque hoje em dia tem nas praias também, aí a gente estava conversando e todo mundo do grupo vai na praia e ninguém sabe jogar. Se a gente estudar aqui na escola, assim cada um do seu jeito aprender a bater na peteca, quem sabe a próxima vez na praia a gente consegue jogar e se divertir com a galera.

Higor- E ninguém brigou no grupo e cada um deu uma ideia e todo mundo gostou.

Isis- Só o polícia e ladrão que o Carlos tinha falado primeiro, mas a gente achou violento, aí ele trocou.

Carlos- Verdade, aí achei melhor trocar.

Nalva- Pronto! Cumprimos o tempo Professora?

PP- Hum. Ultrapassaram 2 minutos.

PP- Alguma questão para o grupo 1 turma?

Théo- Eu sei jogar peteca na praia, mas tem outro nome, é bad... Esqueci.

PP- badminton. Ótimo, vai colaborar bastante, será possível estudarmos o processo a peteca do brinquedo ao esporte.

PP- Parabéns ao grupo, aplausos de todos(as). Próximo grupo. (informação verbal)

Imagem 4 – Painel Esporte



Fonte: Registro da autora.

Will- Bom, o nosso grupo escolheu o futebol americano e foi assim.
Will- Igual à professora falou, primeiro conversar um pouco pra saber o que cada pessoa gosta aí os meninos escolheram o futebol e as meninas o vôlei.
Mari- Aí a gente fechou nos 2, mas a gente pensou melhor sabe, tipo assim, se a gente está escolhendo, vamos fazer uma coisa diferente.
César- Daí apagamos tudo de novo, e a Mari falou vamos fazer uma coisa do outro país, aí todo mundo falou como assim, tá ficando doida, o quê?
Mari- O futebol americano.
Marta- Nossa! Todo mundo pirou na ideia, aí a gente falou então vamos mudar.
Mari- Todo mundo disse que eu estava viajando, mas gostaram da ideia e começamos a desenhar no painel todo mundo, foi muito engraçado.
Will- Ah! E também a gente pensou que aqui na escola tem que ser menos violento ninguém vai se matar igual os jogadores do futebol americano.
César- Verdade, a gente pensou em tipo mudar essa parte mais violenta.
Mari- Dá pra fazer Professora?
PP- Sim Dá.
Will- E também tem o problema da bola, que é diferente, se a professora não tiver a gente tem que ver.
Marta- Mas a gente pode conversar com o grêmio da escola e eles falarem pra diretora.
César- Podemos ver se na escola alguém tem.
PP- Bom quanto aos materiais, interessante a preocupação, mas fiquem tranquilos, eu tenho bola, mas vou precisar solicitar para a escola adquirir mais algumas. César o diálogo com o grêmio é interessante também.
Mari- Nossa! Que legal.
Will- Bom acho que terminamos a nossa apresentação.
EL- Calma alguém quer fazer perguntas?
AR- Théo, Gente, na verdade não é pergunta é só pra dizer que eu achei o máximo a ideia de vocês, se tudo der certo vamos aprender um futebol americano menos violento.
Edu- É verdade “veio” muito louco estudar futebol americano.
Nanda- Futebol americano não violento.
Higor- Gostei também.
PP- Vocês sabiam que tem uma variação do futebol americano, onde não há esse confronto direto entre os jogadores, é chamado de flagbol, inclusive no ano de 2017 trouxe a escola os jogadores dessa modalidade.
Will- A gente não participou.
PP- É que vocês estudavam no período da tarde.
Mari- Uau!
PP- Mais alguma questão pessoal?
PP- Então Parabéns ao grupo do esporte, aplausos de todos(as).
(informação verbal)

Imagem 5 – Painel Luta



Fonte: Registro da autora.

Bel- Bem Pessoal, estas foram as opções de lutas que nós colocamos. Falem.

Carol- Colocamos o boxe, caratê, judô e capoeira.

Marcos- A gente escolheu temas que a gente nunca estudou na escola, mas alguns já fazem, tipo o Luca. que faz judô.

Théo- E com o grupo deu tudo certo, as meninas escolheram capoeira e judô e os meninos escolheram o caratê e as meninas o boxe.

Bel- Obrigada!

PP- Alguém tem pergunta ou comentário que quer fazer para o

Luca – Eu! Por que as meninas escolheram o boxe?

Carol- Duas coisas, minha irmã faz boxe na academia eu sei um pouco, aí a gente quer aprender, e todo mundo fala que boxe é violento, coisa de homem, mas tem mulher que faz, igual eu e minha irmã e a gente não é homem.

PP- Quando criança tive muito contato com o boxe, meu pai é ex-lutador.

Carlos- Que louco “veio ”! A professora sabe lutar boxe. Você vai ensinar a gente?

PP- Nós vamos aprender juntos.

PP- Mais alguma questão? Não? Parabéns ao grupo de Lutas, aplausos de todos(as).

PP-Então, vamos ao próximo grupo, qual?

PP- Opa! Vão lá! Pessoal, pronto, agora vamos ouvir o grupo 1. (informação verbal)

Imagem 6 – Pannel Ginástica



Fonte: Registro da autora.

Vanda- O nosso grupo é o da ginástica, e assim a gente escolheu estudar para aprender os movimentos bem difíceis, como plantar bananeira, e a gente ainda não estudou na escola.

Rubens- Aí as meninas deram a ideia também da gente fazer a ginástica das olimpíadas, que tem os, como chama mesmo...

Mônica- Aparelhos.

Rose- Isso, e também porque dá para aproveitar esses movimentos tipo no funk também.

Vanda- Aí cada um de nós fez dois movimentos e depois que o grupo aprovou a gente desenhou.

Rubens- Aprovou não, votou.

Vanda- Isso votou.

Mônica- E na escola tem os colchões, dá pra fazer.

Rubens- Alguém tem alguma dúvida? Levante a mão?

Nalva- Eu treino Ginástica a tarde, dos movimentos que vocês desenharam eu já sei fazer todos, servem para outros esportes também, a abertura zero é a mais difícil.

Rubens- Vai ficar mais fácil então NalvaL, aí você pode ajudar a gente.

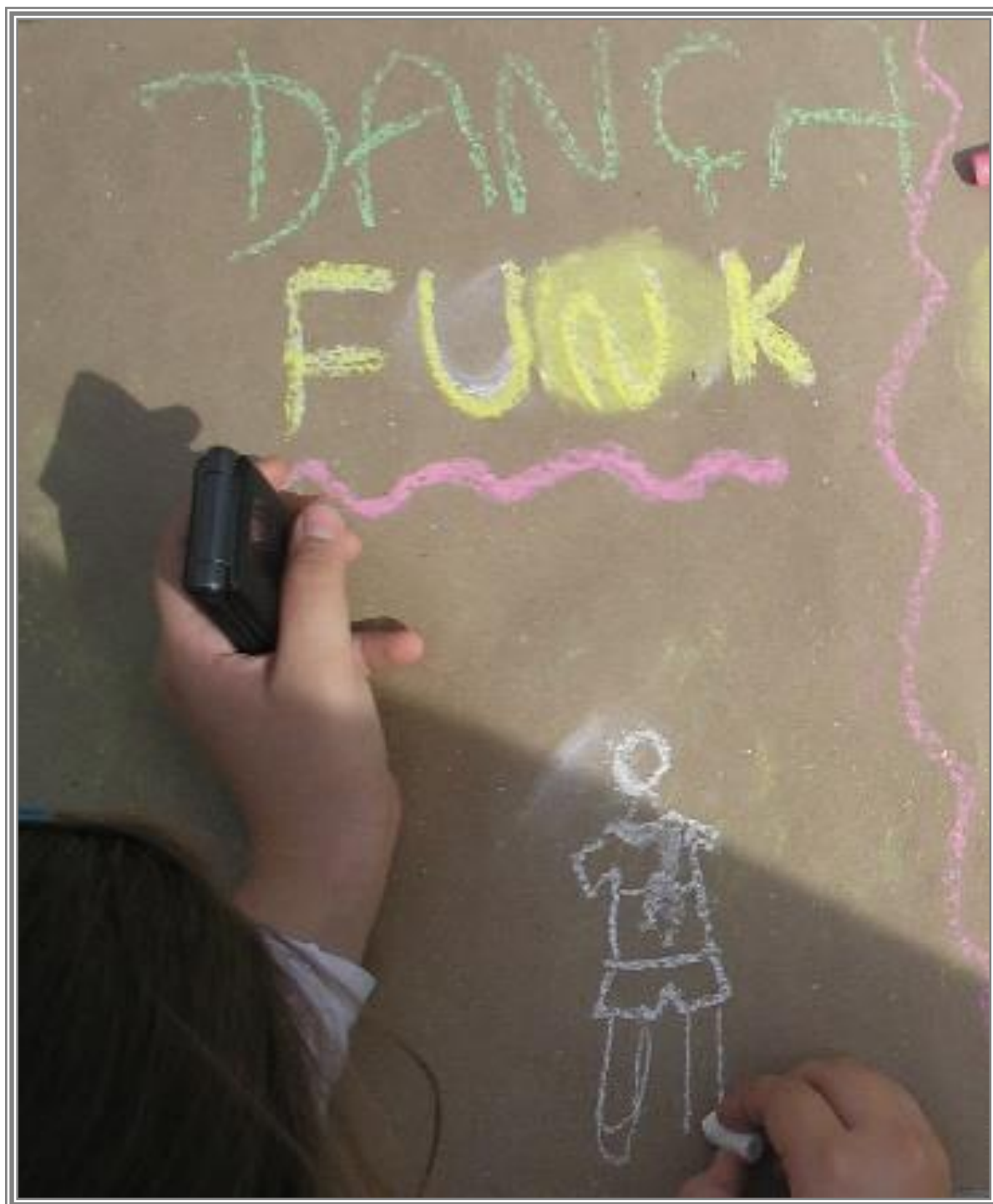
Vanda- O nosso grupo terminou.

PP- Ok! Então, mais alguma pergunta? Não?

PP- Meus parabéns ao grupo que trabalhou com o bloco temático ginástica, aplausos de todos(as).

PP- E vamos para o último grupo. (informação verbal)

Imagem 7 – Painel Dança



Fonte: Registro da autora.

Joice- Gente no nosso grupo, todo mundo votou no Funk.
Nanda- Assim, cada pessoa falou uma dança, eu falei funk, o Edu falou sertanejo, o Luca falou eletrônica e a Joice falou funk.
Nanda- O funk tipo já tinha ganhado, mas a gente colocou os três em votação de novo, aí todo mundo foi no funk.

Nanda- Aí a gente escolheu o funk porque todo mundo no grupo curte um pouco, mas na escola não pode tocar, daí a gente pensou e se a gente estudar, já que podemos escolher com a professora.

Joice- Mas assim, a gente não sabe se a professora vai deixar e tudo mais, se pode dançar funk na escola.

Edu- Alguma pergunta gente?

Théo- Professora vai poder estudar funk?

Edu- O Théo, a pergunta é pra nós.

Théo- Ah. bom, todo mundo sabe dançar funk no grupo, dança aí?

Edu- Só quando a gente for estudar “veio”.

Luca- É isso!

PP- Mais alguma questão?

PP- Théo, respondendo a sua questão, sim nós vamos estudar o funk, e não somente sair reproduzindo coreografias, precisamos saber muito mais sobre essa manifestação cultural, de onde vem, porque e para quem, aí eu acredito que fará a diferença dos preconceitos existentes sobre o funk.

PP- Parabéns ao grupo de dança, aplausos de todos(as).
(informação verbal)

Ao término das apresentações os painéis ficaram expostos para as apreciações individuais e conversas entre os grupos.

Quadro 7 – Construção do Bloco Elementos Culturais Temáticos pelos Grupos

Grupo 1 Bloco temático	Grupo 2 Bloco temático	Grupo 3 Bloco temático	Grupo 4 Bloco temático	Grupo 5 Bloco temático
Jogos e Brincadeiras	Esportes	Lutas	Ginástica	Dança
Rouba-Bandeira Queimada Anjo Corrida do Pô Peteca	Futebol Americano/flagbol	Box Caratê Capoeira Judô	Ginástica artística	Funk

Fonte: Elaborado pela autora.

Quarta aula:

Terceiro momento: Apreciação das propostas e o Grupo Focal

A professora-pesquisadora informou aos participantes a composição de cada um dos grupos focais. Para esta ação seguimos o proposto por Gatti (2005, p. 9) ao ressaltar que o “grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo

a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”.

Sob a responsabilidade da Professora-Pesquisadora nas dependências da unidade escolar, ao término das aulas, foram realizados os encontros com os grupos focais. Os encontros ocorreram no período das 11h40min às 13h00min.

Foi utilizado um sorteio para definir a ordem de participação e os(as) participantes dos dois grupos foram convidados para acompanhar o processo no horário da aula, com anuência da Professora Pedagoga.

O sorteio foi realizado na presença de todos os participantes de ambos os grupos. A professora-pesquisadora apresentou o primeiro envelope contendo a ficha “Grupo focal – 2009” e o segundo com a ficha “Grupo focal – 2010” e foi indagada, conforme transcrições a seguir:

Mari– Prô, que quer dizer Grupo focal 2009 e Grupo focal 2010?

PP – Boa pergunta. E aí o que acham?

Higor – Essa Prô não dá resposta.

PP – O que Higor?

Higor- Nada não, Prô.

PP – Pistas têm relação com vocês, foi um dos critérios utilizados para formar os grupos.

Nanda – Já sei nosso aniversário.

PP – Está ficando quente.

Bel – É sim Prô, o dia do nosso aniversário.

PP- Continua quente Bel, não é exatamente o dia do seu aniversário, ele compõe a sua data de nascimento.

Théo – O ano que eu nasci 2010.

PP – Queimou, quero dizer acertou, é ano do nascimento de vocês.

Mari – Nossa super fácil.

PP – Vamos conferir quem aqui tem 10 anos venham para a minha esquerda.

PP- Confere com as pessoas que compõem este grupo que os comuniquei?

Todos(as) – Sim!

PP- Então borá lá. (informação verbal)

Em seguida as fichas foram dobradas e colocadas numa caixa pela professora-pesquisadora que após remexê-la, sorteou a ficha “Grupo focal 2010³⁷”. O critério de ano para o sorteio dos grupos focais foi definido pela professora-pesquisadora, subsidiado pelas contribuições de Laville e Dionne (1999) que

³⁷ Grifo nosso.

defendem a autonomia do pesquisador na utilização e adequação dos instrumentos que auxiliarão na determinação do objeto da pesquisa.

Os participantes do grupo focal sorteado vibraram com o resultado, o entusiasmo contagiou os participantes do segundo grupo, que em poucos de segundos também estavam vibrando ao som de:

Há, há, hu, hu, hu, a gente é o próximo". (informação verbal)

Após a confraternização dos grupos focais, a professora-pesquisadora solicitou que o primeiro permanecesse no local, e agendou com o segundo o encontro para o dia seguinte. Os encontros com cada um dos grupos focais ocorreram com os mesmos procedimentos. Iniciaram com a professora-pesquisadora convidando os participantes a se dirigirem para um espaço mais acolhedor, sendo esse o auditório da unidade escolar. A escolha do local para o encontro precisou considerar aspectos como a interação, o conforto, o espaço para registro dos participantes, a boa qualidade dos equipamentos para captação de áudio e vídeo, bem com a testagem desses equipamentos com antecedência.

Nesse sentido, Gatti (2005) sugere que o encontro com o grupo focal ocorra em círculo ou em volta de uma mesa, para facilitar a visualização entre as faces dos participantes de modo a oferecer espaço facilitador para as várias formas de registros. A autora destaca ainda que os cuidados para uma boa gravação são essenciais para assegurar ao pesquisador um material de boa qualidade do ponto de vista técnico, como exemplo falas audíveis para análise.

4.4 As narrativas dos Grupos Focais

O primeiro grupo focal foi composto por cinco participantes do sexo feminino e quatro participantes do sexo masculino sendo formado por nove participantes, todos(as) com 10 anos de idade.

O segundo grupo foi formado por seis participantes do sexo feminino e cinco participantes do sexo masculino, totalizando 11 participantes, com idade variando entre 9 e 10 anos de idade.

A professora-pesquisadora convidou os(as) participantes dos dois grupos, cada qual no seu respectivo dia, a se dirigirem até o auditório da unidade escolar. Ao

adentrarem no espaço os participantes foram orientados a acomodarem seus pertences e, após intervalo de 20 minutos, sentaram-se em volta de uma mesa de reunião disponibilizada nesse espaço. Os encontros com cada grupo focal foram iniciados com um breve acolhimento e agradecimento da professora-pesquisadora por participarem da pesquisa, seguido da apresentação do objetivo e como as ações seriam conduzidas, bem como os instrumentos que seriam utilizados sendo dois (2) gravadores de áudio e o diário de bordo, os quais auxiliariam nos registros das informações.

Importante ressaltarmos que os participantes estavam em um espaço seguro, com liberdade de expressão das opiniões e ideias para que pudessem contribuir com a pesquisa, enfatizando que não havia o certo ou errado para as manifestações. Nesse sentido, Gatti (2005) argumenta que os participantes precisam sentir-se livres para socializar seus pontos de vista.

Com base em Gondim (2002), a professora-pesquisadora submeteu à consulta algumas regras com o intuito de organizar o encontro, a saber:

- falar uma pessoa por vez;
- ouvir enquanto o outro está com a palavra;
- evitar assuntos paralelos; e
- focar no tema discutido.

Por unanimidade, as regras foram acatadas e aprovadas pelo grupo.

Os trabalhos iniciaram com a professora-pesquisadora propondo chamada temática sobre o tema central da pesquisa “planejamento participativo³⁸” de acordo com as narrativas apresentadas. Vamos começar com uma chamada temática sobre o tema da nossa pesquisa, que é mesmo?

R – Planejamento Participativo. (informação verbal)

Assim, cada participante foi solicitado a dizer de forma simples o que entendiam por planejamento participativo. Perguntamos ao grupo quem desejaria

³⁸ Grifo nosso.

começar para iniciarmos as captações de informações. Os resultados obtidos nesse momento encontram-se descritos no Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 – Narrativas dos grupos focais sobre Planejamento participativo

1º Grupo Focal – 2010	2º Grupo Focal – 2009
Trabalho em equipe.	Quando todos falam.
Estudar coisas que a gente faz em casa e no treino.	Escolher junto com a Professora conteúdos novos, tipo o flag.
Coisa muito legal de se fazer na escola.	Planejamento Participativo é planejar com os colegas e a Professora de verdade.
Respeitar as opiniões e gostos das pessoas sem preconceitos, tipo menina que gosta de boxe.	Nossa opinião na aula.
Uma escolha em grupos e depois a eleição das atividades nas aulas.	É quando os alunos são ouvidos.
É uma coisa nova, que tipo entende os gostos dos alunos, e tipo não castiga porque a gente gosta de funk, de luta. Poderia valer para todas as matérias.	Participar com os amigos e a Professora o que vamos poder estudar em Educação Física.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas considerações de Gatti (2005) esse processo dialógico é o “aquecimento³⁹” que oportuniza a cada participante tecer considerações sobre o assunto, além de inteirá-los com uma questão facilitadora que fomente as trocas entre os participantes.

De acordo com as narrativas apresentadas no Quadro 8, o planejamento participativo para os dois grupos focais foi uma construção coletiva e democrática que considerou os saberes e as experiências dos estudantes, contando com a participação de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo.

Nesse sentido Oliveira et al. (2020) ressaltam que quando os estudantes em aula têm seus saberes valorizados e participam das decisões e escolhas junto com o professor(a), fortalecem o diálogo que, por sua vez, contribui com a construção de um pensamento crítico.

A professora-pesquisadora abriu o espaço para uso da palavra, provocando os grupos focais com questões acerca das experiências dos participantes com o

³⁹ Grifo do autor.

tema discutido. De acordo com Flick (2009) as discussões com os grupos focais podem ser moderadas de diferentes maneiras, dentre as quais o pesquisador pode intervir com questões provocativas. Nesse sentido, perguntamos ao grupo: “Alguém quer acrescentar algo, complementar? Palavra aberta⁴⁰” (Quadro 9).

Quadro 9 – Narrativas dos grupos focais – O que é planejamento participativo?

1º Grupo Focal	2º Grupo Focal
É possível fazer o planejamento participativo nas outras matérias?	Nossa a gente podia aproveitar e falar com a outra professora também.
Acho que isso depende de cada professora.	Tem que tipo ver certinho, porque eu não sei o que escolher estudar em português.
Podemos perguntar	Ora, textos mais legais.
Aí deu ruim.	Será que tem como?

Fonte: Elaborado pela autora.

Aproveitando as considerações apresentadas pelos participantes, questionamos se já haviam realizado o planejamento participativo na escola ou outro local que já frequentaram. Esses dados encontram-se descritos no Quadro 10.

Quadro 10 – Narrativas dos grupos focais – Experiências anteriores com o planejamento participativo

1º Grupo Focal	2º Grupo Focal
Eu nunca.	Só no sonho.
Também não.	Eu nem no sonho.
Não, mas vontade não faltou, nossa, lutar na escola gente, que tudo.	Na verdade, a gente fez algumas vezes um de mentirinha no ano passado à tarde.
Eu nunca, mas esse ano vou realizar um sonho dançar, quero dizer estudar funk na escola.	Verdade tinha esquecido, lembra do rouba bandeira? E também as meninas nunca faziam atividades com os meninos.

Fonte: Elaborado pela autora.

⁴⁰ Grifo nosso.

Para Barbour (2009), o grupo focal é definido como qualquer discussão realizada em grupo, desde que o pesquisador fomente e promova interações entre os participantes conforme exposto no Quadro 10. Um fato narrado pelo segundo grupo focal chamou nossa atenção e, assim, os provocamos com o intuito de coletar mais informações e estimular a interação, como transcrito no diálogo a seguir:

Carlos – Na verdade a gente fez algumas vezes um de mentirinha no ano passado à tarde.

PP – Como assim?

Carlos – Tinha aula livre, a gente escolhia, mas não era tudo, tipo o professor já falava tudo que não podia, e se tivesse qualquer briga, acabava com tudo e voltava pra sala.

Mari– Verdade tinha esquecido, lembra do rouba bandeira? E também as meninas nunca faziam.

Théo– Então não era. Uma coisa de mentirinha não vale. (informação verbal)

As narrativas revelam a “ditadura democrática⁴¹” definida por Paro (2016) como aquela encoberta por condutas permissivas em uma ou outra decisão. Para o autor, a democracia não se concede, se realiza. Acrescido a isso, com indicação de “aula livre⁴²”, a prática do “rola a bola⁴³” que González et al. (2013, p. 4) nomeiam de “abandono do trabalho docente ou desinvestimento pedagógico”, onde o docente assume a função passiva de controlar o tempo e possíveis conflitos, e os estudantes decidem sobre a atividade/aula, situações nas quais ocorrem as segregações valorizando os mais habilidosos. Como enfatizado por Charlot (2014, p. 177) “Não vamos mudar a escola assim! É preciso terminar com esse faz de conta que ensina e faz de conta que aprende”.

Na perspectiva de Gatti (2005), o trabalho com grupos focais possibilita compreender os processos de construção da realidade, as práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos.

À luz dessa perspectiva a professora-pesquisadora prosseguiu com os trabalhos junto aos grupos focais, partindo de uma situação individual para a coletiva. Assim, junto ao grupo, realizamos a escolha dos temas para construção do Planejamento Participativo (Quadro 11).

⁴¹ Grifo do autor.

⁴² Grifo nosso.

⁴³ Grifo do autor.

Quadro 11 – Narrativas dos grupos focais – Trabalho com grupo do planejamento participativo

1º Grupo Focal	2º Grupo Focal
No nosso cada um falou uma dança, ai a gente colocou em votação.	Pelo menos no meu não teve briga.
No nosso foi um pouco parado, tipo que lutas vamos escolher ai o B. falou “eu faço judô à tarde, podemos colocar”, todo mundo topou e começou a dar ideias também.	Isso mesmo H, e todo mundo falou um pouco pra dar suas ideias. E foi da hora porque todas ideias foram aceitas.
No grupo foi legal porque as meninas deram muitas ideias, e nas aulas aqui na quadra a gente não ficava juntos, no ano passado. Tipo os meninos faziam uma coisa e as meninas outra. Os meninos ficavam se achando os “bonzão” e nem sabia que as meninas sabiam muitos movimentos da ginástica.	No nosso teve bastante conversa, primeiro os meninos queriam futebol e as meninas vôlei, ai beleza topamos, mas parecia que a gente não estava contente, sabe. Do nada voltamos a conversar de novo, ai a AR falou “tipo vamos fazer uma coisa internacional” e todo mundo topou, ai saiu o futebol americano.

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar das ações e diálogos frutíferos entre os participantes, observamos algumas dificuldades e a maneira como o grupo se posicionou na resolução dessas questões. No Quadro 12 destacamos as dificuldades e resoluções enfrentadas pelos dois (2) grupos focais.

Quadro 12 – Narrativas dos grupos focais – Dificuldades e resoluções enfrentadas pelo grupo

1º Grupo Focal	2º Grupo Focal
O grupo ficou parado no começo, a gente não sabia o que escolher.	Queria escolher um monte de coisas, ai começamos a conversar no grupo e ver o que era melhor.
Ter que selecionar o tema, ai a gente conversou e fizemos uma eleição.	Achar um jeito de escolher, porque cada um falou pelo menos 5 jogos e brincadeiras. Decidimos a votação.
De escolher quem ia apresentar, todo mundo queria, ai conversamos e a gente	A gente não controlou bem o tempo, quase não deu tempo de terminar o painel. Todo mundo começou a fazer mais rápido.

dividiu, cada um falou um pouco.	
----------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Os depoimentos dos Quadros 11 e 12 mostram o diálogo como elemento norteador na discussão dos grupos para as escolhas dos blocos temáticos. Sob a ótica de Kunz (2004), esse processo dialógico aproxima os participantes, os fortalecendo no enfrentamento dos desafios individuais e coletivos.

O processo dialógico dos grupos focais denota as influências de uma perspectiva crítica, que para Silva et al. (2020) são influenciadas pela pedagogia crítica de Paulo Freire no que concerne a participação coletiva dos sujeitos, e as possibilidades em atender o desejo e os interesses das crianças nas escolhas dos temas a serem estudados em Educação Física.

Dando prosseguimento ao estudo, indagamos os participantes dos grupos focais sobre como foi a experiência com a construção do planejamento participativo, dados que estão descritos no Quadro 13.

Quadro 13 – Narrativas dos grupos focais – Experiências na construção do planejamento participativo

1º Grupo Focal	2º Grupo Focal
Eu fiquei meio confuso, queria escolher um pouco de tudo, tive que fazer escolha, aí foi da hora.	Ah! Eu curti poder dar a minha opinião, e depois eleição, eu gosto disso.
Eu não, já pensei assim, vou querer estudar uma coisa que nunca estudei na escola.	Eu gostei de poder já estudar uma atividade do 5º ano, isso graças ao planejamento participativo, me senti no 5º ano já.
Eu adorei escolher uma coisa diferente pra estudar, e depois apresentar pros colegas.	Eu fiquei um pouco, tipo, atrapalhado das ideias até pensar em algum assim, tipo mais difícil pra estudar aqui na escola e que eu ainda não sei fazer.
Foi muito boa, me senti importante, ajudar numa coisa difícil que é escolher o que vamos estudar.	Inédita, foi a primeira vez que fiz isso na vida, e gostei muito, “veio” a gente aprende coisas novas.
A melhor.	Como minha mãe fala, a primeira vez a gente não esquece.

Fonte: Elaborado pela autora.

As experiências relatadas pelos participantes descritas no Quadro 13 demonstraram ser satisfatórias e significativas, os estudantes sentiram-se mobilizados. Assim, conforme apontado por Venâncio (2017a) ao professor não cabe obrigar o estudante para que tenha determinadas experiências, entretanto, pode viabilizar situações que o mobilize à experiência.

De acordo com as narrativas dos grupos focais, há indícios que a estratégia do planejamento participativo foi dialógica, colaborativa e facilitadora da socialização dos saberes e experiências, sob uma ótica reflexiva, crítica e corresponsável entre os participantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

4.5 Planejamento Participativo na perspectiva dos(as) estudantes e da professora-pesquisadora docente

O ato de ensino-aprendizagem não é unicamente um encontro entre dois indivíduos, professor e aluno; é mais profundamente, um processo antropológico que embasa a especificidade da espécie humana (CHARLOT, 2014, p.180).

É com o convite antropológico do ato de ensino e aprendizagem de Charlot (2014) que iniciamos as reflexões acerca do planejamento participativo. E foi pela ausência dessas lentes antropológicas nas escolas e nas práticas pedagógicas dos(as) docentes que surgiram as inquietações vividas na minha infância, especificamente nessa relação de ensinar e aprender que na concepção do estudioso Rubem Alves não se pautou pela concepção de criança como um ser autônomo. O Século passado foi:

O século da agonia da educação, da sua canonização instrumental. Uma miríade de microssaberes sobre os trajetos possíveis dos educáveis na escola e na sociedade abateu-se, como um espesso e quase impenetrável nevoeiro de racionalidade sobre o campo de visão dos práticos e profissionais da educação, turvando e hipertrofiando os seus olhares e levando-os a agir, não como promotores inteligentes e solidários de percursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal diferenciados e humanamente qualificados, mas como peças menores e oscilantes de uma complexa, gigantesca e, tantas vezes estúpida engrenagem de adestramento cognitivo (ALVES, 2012, p. 12).

Ah! Emérito Professor Rubem Alves com suas contribuições para a escola com propostas de aprendizagens que fomente o pensamento das crianças, que não traga as respostas prontas e padronizadas, que instigue a mobilização de cada ser humano em seu caminho e percurso escolar como indissociáveis.

Rememorando alguns momentos vividos como estudante na escola, espaço que surgiram minhas indagações, identifico os vários processos de adestramento cognitivo aos quais fui submetida à época. Do ponto de vista da escola alguns com êxito como exemplo, ter boas notas, e outros mal sucedidos como os vários questionamentos que faziam aos docentes sobre as estratégias de ensino, avaliação e a relação verticalizada entre professores(as) e estudantes, os quais eram entendidos como indisciplina. Assim, por vezes, meus pais eram convocados na escola para serem informados que estava com condutas indisciplinares “respondendo os professores⁴⁴”.

Para Vasconcelos (2009), a disciplina na visão psicológica está relacionada à submissão superior, a responder e submeter-se passivamente tão somente às ordens determinadas hierarquicamente. Essa perspectiva diverge dos questionamentos e críticas, convergindo para todo o tipo de dominação. Ele alerta para o equívoco da disciplina na escola, destacando que:

Normalmente o olhar privilegiado – senão exclusivo – é o do professor. Quando se lhe pergunta o que seria disciplina, costuma trazer a concepção de bom aluno: bem comportado, obediente, dócil, cumpridor dos deveres. Características como crítico, participativo, criativo, autônomo, contestador das arbitrariedades, refutador de trabalho sem sentido, formulador de estratégias de desenvolvimento, portador de uma dignidade inalienável muito raramente são citados (embora estejam escritas no Projeto Político Pedagógico) (VASCONCELOS, 2009, p. 88).

Embora em pleno século 21 marcado pela globalização, pela expansão e pelo uso intenso do conhecimento para viver a contemporaneidade, o cenário nas escolas continua semelhante ao século 20. Apesar de discursarem e registrarem em seus documentos perspectivas construtivistas e colaborativas, a prática pedagógica continua autocrática e unilateral.

Na concepção de Charlot (2014), a criança nasce inacabada, portanto, precisa ser ensinada. Entretanto, esse processo requer a mobilização em uma

⁴⁴ Grifo nosso.

atividade. “A mobilização é um fenômeno interno, mobiliza-se a si mesmo de dentro”, destaca Charlot (2014, p. 160).

À luz das considerações do autor, os professores estão diante de uma problemática recorrente em suas atividades cotidianas. Como mobilizar internamente os meninos e meninas para as aulas e atividades?

Corroborando tal perspectiva, felizmente não há uma única receita que baste para os professores aplicarem e assim mobilizarem os estudantes. Entretanto, Charlot (2014) sinaliza como fundamental os(as) profissionais da educação investigarem e compreenderem por que muitos estudantes não entram nas lógicas simbólicas da escola. Freire (1996) ressalta que a escola deve promover a problematização e o diálogo sobre a realidade, enquanto Alves (2012) afirma que quando as crianças diariamente vivenciam situações colaborativas e fraternais de ensino e aprendizagem com seus colegas e professores, estão vivendo a educação da cidadania, conceituada como “[...] o próprio respirar e sentir a comunidade, não é uma enxertia de conceitos pretensamente civilizadores numa cabeça cujo corpo está em permanente e agressiva disputa e concorrência com os outros” (ALVES, 2012, p. 17).

Na perspectiva dos(as) estudantes a participação no planejamento participativo trouxe contribuições significativas, possibilitando a escolha de novos conteúdos e/ou temas, valorizando e compartilhando seus saberes e experiências.

Nesse contexto há indícios que as estratégias subsidiadas pela perspectiva dialógica valorizam as experiências dos(as) sujeitos e seus saberes, numa relação consigo mesmo, com os outros, com o meio, com a linguagem, a cultura e a escola, contribuam com um processo de ensino e aprendizagem no qual estudantes possam atribuir sentido e significado.

No decorrer da construção do planejamento participativo foi possível identificarmos três perspectivas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, a saber: as relações com saberes; as condutas antidemocráticas e autocráticas e a corresponsabilidade entre estudantes e professora-pesquisadora no processo de ensino-aprendizagem, apresentados, respectivamente, nos Quadros 14, 15 e 16.

Quadro 14 – Relação com saberes

Bloco Temático	Relação com Saberes
Lutas	<p>“A gente escolheu temas que a gente nunca estudou na escola, mas alguns já fazem tipo o B. que faz judô”.</p> <p>“Minha irmã faz Box na academia, eu sei um pouco, aí gente quer aprender”.</p>
Ginástica	<p>“O nosso grupo é o da ginástica, e assim a gente escolheu estudar para aprender os movimentos bem difíceis, como plantar bananeira, e a gente ainda não estudou na escola”.</p> <p>“Eu treino Ginástica à tarde no ginásio, os movimentos que vocês desenharam eu já sei fazer todos, servem para outros esportes também, a abertura zero é a mais difícil”.</p>
Jogos e Brincadeiras	<p>“E a peteca é porque hoje em dia tem nas praias também, aí a gente estava conversando e todo mundo do grupo vai na praia e ninguém sabe jogar. Se a gente estudar aqui na escola, assim cada um do seu jeito aprender a bater na peteca, quem sabe a próxima vez na praia a gente consegue jogar e se divertir com a galera”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a construção o grupo apresentou relações dialógicas e colaborativas, permitindo aos estudantes a socialização de seus saberes, experiências e contextos como apresentado no Quadro 14. A estratégia do planejamento participativo na concepção de Carneiro (2006) e Venâncio (2017b) potencializa o diálogo e a colaboração entre os(as) participantes com propostas que contemplem os saberes e opiniões dos(as) estudantes.

A esse respeito alguns(mas) estudantes possuem saberes advindos de contextos além da escola, como apresentado pelos grupos de ginástica e lutas. Charlot (2014) reverbera que fora da escola aprende-se muitas e importantes coisas, que é diferente daquela que se encontra na escola, e que esse processo ocorre sob formas heterogêneas, sendo a escola uma forma específica, valiosa, mas não única de aprendizagem.

A justificativa dos(as) participantes para a escolha da ginástica referindo que “nosso grupo é o da ginástica, e assim a gente escolheu estudar para aprender os movimentos bem difíceis, como plantar bananeira, e a gente ainda não estudou na

escola⁴⁵, contempla os aspectos positivos do planejamento participativo destacados por Carneiro (2006) como a ampliação do acervo das experiências culturais dos(as) estudantes.

Percebemos que tanto na discussão quanto na apresentação das propostas os(as) estudantes estabeleceram diferentes relações com os saberes vivenciados nos contextos que os circundavam, como narrado pelo participante de outro grupo: “Eu treino Ginástica à tarde no ginásio, os movimentos que vocês desenharam eu já sei fazer todos, e servem para outros esportes também, a abertura zero é a mais difícil⁴⁶”.

É preciso oportunizar aos(às) estudantes situações nas quais possam estabelecer relações com os vários saberes. Charlot (2014) destaca a importância dessas atividades nas quais façam sentido aos(às) estudantes poderem contribuir com esse processo. As narrativas do grupo jogos e brincadeiras com a escolha da peteca evidenciaram as considerações do autor.

A justificativa do grupo na eleição da peteca sinalizou que seus integrantes almejavam por um lado uma relação com os saberes advindos de outros contextos “a peteca é porque hoje em dia tem nas praias também, aí a gente estava conversando e todo mundo do grupo vai na praia e ninguém sabe jogar⁴⁷” com os da escola. Por outro lado, consideraram a escola como espaço privilegiado de/para aprendizagem “se a gente estudar aqui na escola, assim cada um do seu jeito aprende a bater na peteca, quem sabe a próxima vez na praia a gente consegue jogar e se divertir com a galera⁴⁸”, e, ainda, em nossa concepção, destacamos ser o diferencial ao defenderem o respeito à heterogeneidade no processo de aprendizagem de cada pessoa “assim cada um do seu jeito aprende a bater na peteca⁴⁹”.

Na perspectiva de Charlot (2000):

A relação com o saber é relação com o tempo. A apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros – “o aprender” – requerem tempo e jamais acabam. Esse tempo é o de uma história: da espécie humana, que transmite um patrimônio a cada geração. Esse tempo não é

⁴⁵ Grifo a partir da fala dos participantes.

⁴⁶ Grifo a partir da fala dos participantes.

⁴⁷ Grifo a partir da fala dos participantes.

⁴⁸ Grifo a partir da fala dos participantes.

⁴⁹ Grifo a partir da fala dos participantes.

homogêneo, é ritmado por “momentos” significativos, por ocasiões” (CHARLOT, 2000, p. 78-79).

O estudante que possui experiência com o judô relatou no grupo focal que iniciou a prática aos 5 anos de idade, e foi matriculado pelo pai para ficar “forte e bom de briga⁵⁰”. O relato traz indicações de uma relação com a luta apoiada nos padrões determinados social e culturalmente pela sociedade, atribuindo aos meninos e homens papéis de seres fortes, e às meninas e mulheres seres frágeis. Tal fato foi ratificado pela expressão surpresa de um menino ao questionar: “Por que as meninas escolheram o boxe⁵¹”?

A estudante que respondeu à pergunta e relatou a sua experiência com o box, trouxe um contraponto desses saberes: “Duas coisas, minha irmã faz box na academia, eu sei um pouco, aí gente quer aprender, e todo mundo fala que box é violento, coisa de homem, mas tem mulher que faz, igual eu e minha irmã e a gente não é homem⁵²”. Em seu depoimento notamos saberes epistêmicos acerca do tema, advindos da relação com o(a) outro(a), com o meio social e cultural e consigo mesmo, subsidiados pela experiência empírica.

A questão do gênero está subjetivamente relacionada com o blocos temáticos luta e dança. Segundo Goellner (2009), gênero refere-se à condição social da qual nos identificamos como femininos e masculinos. E sexo é a terminologia utilizada para identificar as características anatômicas que diferenciam os homens das mulheres.

As narrativas destacam as marcas sociais e culturais a respeito do gênero. Souza Junior (2018) enfatiza que as diferenças entre meninos e meninas, mais do que biológicas, são construídas socialmente, na medida em que as experiências com as diversas práticas corporais são padronizadas para cada sexo, onde meninos lutam, jogam futebol, brincam na rua, pois são considerados fortes, e as meninas, por serem consideradas frágeis, realizam práticas como pular corda, jogar vôlei e brincar em casa com utensílios domésticos. E as crianças desde o nascimento são submetidas a esses padrões determinando o que é para os meninos e as meninas, desde vestimentas, cores, brinquedos, atividades de lazer, entretenimento e

⁵⁰ Grifo a partir da fala dos participantes.

⁵¹ Grifo a partir da fala dos participantes.

⁵² Grifo a partir da fala dos participantes.

diversão, até as condutas e maneiras de ser, estar e se relacionar no e com o mundo de cada sexo.

Ressaltamos que as referências vividas nesse contexto são carregadas pelas crianças e transferidas para outros espaços, dentre eles o escolar, como observado por Corsino (2011) em sua pesquisa de mestrado. O autor verificou que todas as turmas por ele acompanhadas tinham em comum o maior número de estudantes do gênero masculino participando efetivamente das aulas, enquanto as meninas realizavam atividades paralelas como jogar uno, utilizar o celular e ainda torcer pelos meninos que jogavam futebol. As situações apresentadas por Corsino (2011) se iniciam desde a Educação Infantil, quando as crianças se recusam muitas vezes em realizar atividades com colegas de outro gênero, alegando que o(a) responsável não deixa brincar com o menino e vice-versa, passando por outras situações quando docentes são questionados pelas famílias e profissionais da própria escola por proporem atividades mistas, e ainda quando reforçadas pela própria prática de alguns(mas) professores(as) ao separarem meninos e meninas para as atividades propostas, sendo essa a mais complexa situação. Docentes com tais condutas reafirmam na escola práticas de segregação e exclusão não condizentes com a perspectiva contemporânea de pessoas, sociedade e educação.

A relação com os saberes acerca do boxe narradas pela estudante, ratifica o que estudos sobre a inserção das lutas nas aulas. A luta integra os conteúdos da Educação Física Escolar, mas encontra pouco espaço e muita resistência para ser implementada nas aulas considerando os fatores de gênero e suas implicações socioculturais, conforme mencionados por Goellner (2009), Corsino (2011) e Souza Junior (2018). Acrescido a isso, as dificuldades na formação continuada do(a) professor(a) em relação ao preconceito da comunidade escolar voltado à relação da luta com a violência e ainda a falta de recursos materiais conforme destacamos anteriormente.

Conforme analisamos Matias (2013) a luta está inserida no contexto das crianças e jovens: nas brincadeiras de “lutinhas”, nos jogos virtuais, filmes, desenhos e demais recursos midiáticos e tecnológicos. Assim, não há como negá-la ou tão somente “proibi-la” sem contextualizá-la.

À luz desse contexto é fundamental ressignificar, sistematizar e aprofundar as situações de ensino e aprendizagem contidas no trabalho com luta nas aulas de

Educação Física, para que elas possam contribuir para a desmitificação dos vários estereótipos sobre lutas construídos ao longo da história, como o gênero, a violência e a marginalidade e colaborar com os(as) estudantes na identificação e diferenciação de situações de luta e briga.

Acreditamos que a proposta com o bloco temático luta subsidiada pela estratégia do planejamento participativo e os desdobramentos anteriormente propostos possam favorecer aos estudantes uma relação crítica entre os saberes e os conhecimentos construídos na escola e outros contextos.

Outro aspecto a se considerar em relação aos apontamentos dos participantes refere-se às condutas antidemocráticas e autocráticas.

Quadro 15 – Condutas antidemocráticas e autocráticas

Bloco Temático	Condutas antidemocráticas e autocráticas
Dança	Ai a gente escolheu o funk porque todo mundo no grupo curte um pouco, mas na escola não pode tocar, daí a gente pensou e se a gente estudar, já que podemos escolher com a professora.
Jogos e Brincadeiras	O rouba-bandeira, porque é bem da hora, e não dá pra gente brincar em casa, com pouca gente, não fica legal, e a gente só brincou uma vez no 3º ano, por causa de umas pessoas que começaram a desobedecer às regras e o professor acabou com o jogo.

Fonte: Elaborado pela autora.

A observação do processo de construção do planejamento participativo possibilitou verificar condutas antidemocráticas e autocráticas de profissionais da escola como sugerem as narrativas do Quadro 14. No entendimento de Silva et al. (2020), a ausência de gestão com características democráticas dificulta o trabalho pedagógico e silenciam vozes.

A sugestão da dança funk apreciada pelo grupo – “ai a gente escolheu o funk porque todo mundo no grupo curte um pouco⁵³” – e negada na escola – “mas na escola não pode tocar⁵⁴” – desvela a prática antidemocrática e o preconceito da instituição acerca de uma manifestação cultural presente no contexto de seus

⁵³ Grifo a partir da fala dos participantes.

⁵⁴ Grifo do autor.

estudantes. Embora esteja documentado em seu Projeto Político Pedagógico como uma escola laica e democrática, Paro (2016) ressalta que:

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas, apenas porque são 'liberais' com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes 'dão abertura' ou permitem que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou que permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir 'ditador democrático' (PARO, 2016, p. 25).

A “ditadura democrática⁵⁵” destacada por Paro (2016) está presente em muitas escolas, como a vivida e apontada por Silva et. al (2020) ao descreverem a experiência com o planejamento participativo realizado com uma turma do 5º ano numa escola pública da cidade de São Paulo. Os(As) estudantes escolheram estudar práticas corporais como o tiro com arco, *skate*, *parkour*, boxe dentre outras, mas foram impedidos pela gestão da escola alegando a falta de recursos para aquisição de materiais, e ainda, que tais práticas tinham aspectos “marginalizados⁵⁶”. Vale ressaltar que tais condutas ferem o princípio da gestão democrática previstos na LDB, em seu artigo 14 (BRASIL, 1996).

De acordo com Silva et al. (2020), apesar das dificuldades encontradas com a gestão autoritária, apesar das dificuldades para organização das aulas foi possível realizar a experiência do esporte tiro com arco, amparados nos pressupostos freirianos, libertaram-se dos(as) opressores(as) ecoando suas as vozes dos(as) estudantes.

O depoimento do(a) estudante ao apresentar a justificativa de escolha para o jogo na construção do planejamento participativo – “o rouba-bandeira, porque é bem da hora, e não dá pra gente brincar em casa, com pouca gente, não fica legal, e a gente só brincou uma vez no 3º ano, por causa de umas pessoas que começaram a desobedecer às regras e o professor acabou com o jogo⁵⁷” – revela uma decisão autocrática vivida pelos(as) estudantes. A intenção proposta neste caso não foi julgar a conduta e tampouco a decisão tomada pelo(a) professor(a) à época, mas

⁵⁵ Grifo a partir da fala dos participantes.

⁵⁶ Grifo nosso.

⁵⁷ Grifo a partir da fala dos participantes.

em contextualizar as experiências vividas pelos(as) estudantes. A escolha do jogo rouba-bandeira foi uma oportunidade encontrada pelo grupo de retomar uma atividade que fora interrompida e não mais retomada, em virtude de situações como “desobedecer às regras⁵⁸” que são, ou deveriam ser esperadas no processo de ensino e aprendizagem.

Sob lentes ampliadas foi possível verificarmos que a situação ocorrida durante o jogo apresentou indícios relevantes a serem problematizados pelos(as) participantes envolvidos(as) – professor e estudantes, tais como: A turma conhecia e já havia vivenciado o rouba-bandeira? As regras eram as mesmas? As pessoas “desobedeceram⁵⁹” por qual(is) razão(ões)? Compreenderam as regras? Confundiram-se? Distraíram-se? Queriam levar vantagem? Houve momentos de pausa no jogo para retomar as regras? Tirar dúvidas? Foi proposta uma roda de conversa para discussão dos fatos? Afinal, qual(is) relação(ões) foram estabelecidas entre os sujeitos envolvidos direta e indiretamente na situação?

Assim, é preciso investir e insistir em práticas que transcendam condutas autocráticas e antidemocráticas nas relações entre os sujeitos da escola. As questões problematizadoras contribuem com uma relação horizontal entre os(as) sujeitos(as), buscando compreensão mais próxima com seus saberes e contextos potencializadas pelo diálogo, que Freire (2013) define como uma necessidade existencial humana.

A corresponsabilidade entre estudantes e a professora-pesquisadora foi alvo de análise no processo de ensino e aprendizagem. A corresponsabilidade é definida como “responsabilidade compartilhada; qualidade da pessoa que é responsável em conjunto com outra ou com outras pessoas, geralmente sendo ambas autoras de uma ação e respondendo conjuntamente por seus atos” (RISCO, 2020). Esse processo colaborativo foi identificado entre os participantes de nosso estudo conforme apresentado no Quadro 16.

⁵⁸ Grifo a partir da fala dos participantes.

⁵⁹ Grifo nosso.

Quadro 16 – Corresponsabilidade entre estudantes e professora-pesquisadora

Bloco Temático	Corresponsabilidade entre estudantes e professora/pesquisadora no processo de ensino-aprendizagem
Esporte	<p>“Mas a gente pensou melhor sabe, tipo assim, se a gente está escolhendo, vamos fazer uma coisa diferente”.</p> <p>“Daí apagamos tudo de novo, e a AR falou vamos fazer uma coisa do outro país, aí todo mundo falou como assim, tá ficando doida, o quê”.</p> <p>“O futebol americano”.</p> <p>“Dá pra fazer Professora?”</p> <p>“Sim Dá. Vocês sabiam que tem uma variação do futebol americano, onde não há esse confronto direto entre os jogadores, é chamado de flagbol, inclusive no ano de 2017 trouxe a escola os jogadores dessa modalidade”.</p>
Dança	<p>“Mas assim, a gente não sabe se a professora vai deixar e tudo mais, se pode dançar funk na escola”.</p> <p>“Professora vai poder estudar funk?”.</p> <p>“Respondendo a sua questão, sim nós vamos estudar o funk, e não somente sair reproduzindo coreografias, precisamos saber muito mais sobre essa manifestação cultural, de onde vem, porque e pra quem, aí eu acredito que fará a diferença dos preconceitos existentes sobre o funk.</p>
Lutas	<p>Que louco “veio”! A professora sabe lutar boxe.</p> <p>Você vai ensinar a gente?</p> <p>Nós vamos aprender juntos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

As estratégias propostas como a roda de conversa, a tempestade de ideias e a discussão nos grupos potencializaram a participação democrática – “Mas a gente pensou melhor sabe, tipo assim, se a gente está escolhendo, vamos fazer uma coisa diferente⁶⁰” – e criativa – “Daí apagamos tudo de novo, e a AR falou vamos fazer uma coisa do outro país⁶¹” – quando os(as) participantes fizeram a escolha do esporte.

Para Silva et al. (2020) o trabalho com propostas pedagógicas que viabilizam a participação dos(as) estudantes pode contribuir com a democratização do ambiente escolar e favorecer a construção de um currículo dialógico e libertador.

O futebol americano” “Dá pra fazer Professora? ⁶² (informação verbal)

⁶⁰ Grifo a partir da fala dos participantes.

⁶¹ Grifo a partir da fala dos participantes.

⁶² Grifo a partir da fala dos participantes.

A resposta afirmativa da professora-pesquisadora e a problematização acerca da ressignificação do esporte – “Ah! também a gente pensou que aqui na escola tem que ser menos violento ninguém vai se matar igual os jogadores do futebol americano⁶³”, – com a falta de materiais – “também tem o problema da bola, que é diferente, se a professora não tiver a gente tem que ver⁶⁴”, – as alternativas apresentadas pelos estudantes – “Mas a gente pode conversar com o grêmio da escola e eles falarem pra diretora⁶⁵” – e a professora-pesquisadora – “Bom quanto aos materiais, interessante a preocupação, mas fiquem tranquilo, eu tenho bola, mas vou precisar solicitar para a escola adquirir mais algumas⁶⁶”, – legitimam o processo democrático defendido pelos pressupostos freirianos, onde as vozes dos(as) participantes são valorizadas e delas originam nova proposta como apresentou a professora-pesquisadora a partir de uma preocupação dos(as) estudantes com os confrontos corporais do futebol americano.

Vocês sabiam que tem uma variação do futebol americano, onde não há esse confronto direto entre os jogadores, é chamado de flagbol, inclusive no ano de 2017 trouxe a escola os jogadores dessa modalidade⁶⁷. (informação verbal)

Na perspectiva de Charlot (2014) os sujeitos mobilizaram-se para a atividade como destacado na narrativa a seguir:

Gente, na verdade não é pergunta é só pra dizer que eu achei o máximo a ideia de vocês, se tudo der certo vamos aprender um futebol americano menos violento⁶⁸. (informação verbal)

A dança no contexto escolar, sobretudo nas aulas de Educação Física tem ocupado o papel de reproduções coreográficas para apresentações em festividades promovidas pela escola, há décadas. A respeito desse contexto Gaspari (2005) aponta que a dança tem uma presença reduzida nas aulas e na escola, observa-se sua utilização em apresentações às famílias nas quais os(as) estudantes reproduzem danças presentes nas mídias.

⁶³ Grifo a partir da fala dos participantes.

⁶⁴ Grifo a partir da fala dos participantes.

⁶⁵ Grifo a partir da fala dos participantes.

⁶⁶ Grifo nosso.

⁶⁷ Grifo nosso.

⁶⁸ Grifo nosso.

Notamos ainda a restrita participação e interesse dos meninos com a dança em decorrência da questão de gênero padronizada social e culturalmente pela sociedade – “dança é para menina⁶⁹”, reforçada pela escola nas práticas pedagógicas ao propor atividade com dança com participação apenas das meninas, e ainda pela família em situações, como, por exemplo, não permitir que o filho dance na escola. Como ressaltado por Souza Junior (2018) a diferença entre meninos e meninas são socialmente construídas, na medida em que se estabelece práticas corporais para cada sexo.

O gênero musical funk é marginalizado pela sociedade, sofre preconceito pela forma como expressa sua apologia política, social, cultural como apontado por Vianna (2009). Sob esse viés é rejeitado pela escola como relatado pelo grupo – “na escola não pode tocar⁷⁰” – em experiências vividas na escola.

Os(As) estudantes vislumbraram possibilidades com o planejamento participativo ao abordar uma manifestação cultural por eles(as) apreciada – “a gente escolheu o funk porque todo mundo no grupo curte um pouco, mas na escola não pode tocar, daí a gente pensou e se a gente estudar, já que podemos escolher com a professora⁷¹”. Embora com a autonomia na escolha, identificamos ainda a incerteza dos(as) participantes diante da escolha do funk e a autocracia na atuação da professora. – “Mas assim, a gente não sabe se a professora vai deixar e tudo mais, se pode dançar funk na escola⁷²”. A dúvida sinalizada – “poderá ter funk na escola⁷³” – indica problemas em situações de participação sendo ressaltada para Hurtado (2006, p. 196) como “[...] o principal problema nos processos de ‘participação cidadã’ está centrado na busca de coerência entre o dizer e o atuar”.

A falta de coerência entre o que se fala e se escreve e o que efetivamente acontece na atuação docente e de profissionais da escola, foi percebido no contexto escolar. Ressaltamos que o Projeto Político Pedagógico da unidade está subsidiado pelos princípios da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2011) dentre eles, a escola que aprende e o currículo como espaço de cultura, onde a Educação Física na perspectiva da cultura se relaciona aos aspectos corporais que se expressa de diversas formas, dentre as quais as danças e atividades

⁶⁹ Grifo a partir da fala dos participantes.

⁷⁰ Grifo a partir da fala dos participantes.

⁷¹ Grifo a partir da fala dos participantes.

⁷² Grifo a partir da fala dos participantes.

⁷³ Grifo a partir da fala dos participantes.

rítmicas, e tem por objetivos: partir do repertório variado de conhecimentos acerca das diferentes manifestações corporais do movimento e buscar ampliá-los, aprofundá-los e qualificá-los criticamente.

A partir dos princípios registrados no documento, os relatos dos(as) participantes acerca das práticas pedagógicas – “Ai a gente escolheu o funk porque todo mundo no grupo curte um pouco, mas na escola não pode tocar⁷⁴” – são divergentes, pois um currículo como espaço de cultura não pode negar uma manifestação cultural presente no contexto de seus(suas) estudantes. É a oportunidade em abrir os portões da escola para acolher esses saberes e experiências e buscar ampliar, aprofundar e qualificar criticamente.

Aproveitando o momento da discussão, o questionamento do grupo foi direto e objetivo para a professora-pesquisadora – “Professora vai poder estudar funk? ⁷⁵”.

Na perspectiva da corresponsabilidade entre docente e estudantes a resposta foi: “sim nós vamos estudar o funk, e não somente sair reproduzindo coreografias, precisamos saber muito mais sobre essa manifestação cultural, de onde vem, porque e pra quem, aí eu acredito que fará a diferença dos preconceitos existentes sobre o funk⁷⁶”. Os desdobramentos apresentados pela professora-pesquisadora perpassam pelo contexto histórico do funk e suas implicações na/para a sociedade, transpondo meras reproduções que são possibilidades que para Essinger (2005) contribuem para a reflexão crítica dos(as) estudantes.

O processo de construção do planejamento participativo à luz dos blocos de conteúdos temáticos quebrou paradigmas. Sob essa lógica, Venâncio (2017a) pontua que o planejamento participativo rompe com uma postura tradicional e autocrática da escola, considerando o(a) professor(a) como única fonte de acesso ao saber.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁷⁴ Grifo a partir da fala dos participantes.

⁷⁵ Grifo a partir da fala dos participantes.

⁷⁶ Grifo nosso.

Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizadora, pois ela é o coração da profissão docente (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 141).

A reflexão de Tardif e Lessard (2014) nos mobilizou a um processo de desacomodação interna que requer análise crítica e, por vezes, dolorosa do nosso papel de professor(a), pois implicou em revisitar concepções e saberes de nossa experiência pessoal e profissional, de infância, de escola, de educação e áreas do conhecimento. E em algumas situações é preciso rever e/ou romper paradigmas e isso não acontece de um dia, um ano para o outro, demanda um processo permanente de formação docente.

Conforme argumentado por Alarcão (2004) os processos de formação profissional implicam o sujeito num processo pessoal de questionamento do saber e experiência, numa atitude de compreensão de si mesmo(a) e do real que o(a) circunda. É, sobretudo, reconhecer que somos seres inacabados e estamos em constante, vivo e dinâmico processo de ensino e aprendizagem.

À luz desse contexto, a estratégia do planejamento participativo na escola, suas implicações e possibilidades foi um desafio pessoal e coletivo para mim enquanto professora-pesquisadora e para os(as) estudantes participantes do estudo.

As implicações na perspectiva dos(as) estudantes perpassaram pela dificuldade em definir critérios e realizar as escolhas dos elementos culturais, por não terem tido experiências anteriores, na organização do tempo, e ainda, na iniciativa do processo.

Tais implicações reverbera no papel socialmente atribuído ao(à) docente como aquele(a) que ensina (transmissor) e o(a) estudante o(a) que aprende (receptor(a)) de conhecimentos. Essa perspectiva foi considerada por Freire (1996) como educação bancária. Para ele, a educação bancária é uma prática de dominação caracterizada por uma relação verticalizada entre professor(a) e estudante, inviabilizando ações dialógicas e reflexiva. Como os saberes sob a perspectiva autocrática (centrada na decisão da professora) apresentados por alguns(mas) estudantes.

O educador Paulo Freire nos provocou em suas várias obras a pensar e refletir sobre o papel do(a) professor(a) como transmissor de conhecimentos na escola. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a

sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996 p. 52). Verificamos nos grupos focais que os(a) estudantes consideraram o diálogo como importante instrumento para aprendizagem, descobertas e socialização de seus saberes sob uma ótica democrática.

Os saberes dos(as) estudantes advindos de outros contextos e negados pela escola, como apresentado na escolha da dança funk, sugerindo o preconceito da instituição acerca de uma manifestação cultural presente no contexto de seus(suas) estudantes e a conduta antidemocrática da escola, foram apontados como implicações pelos sujeitos e pela professora-pesquisadora.

Para Charlot (2014) fora da escola aprendem-se muitas e importantes coisas que são diferentes daquelas que se encontram na escola, e esse processo ocorre sob formas heterogêneas, sendo a escola uma forma específica, valiosa, mas não única de aprendizagem. Nesse sentido é preciso oferecer aos(as) estudantes situações de ensino e aprendizagem nas quais possam estabelecer relações com os vários saberes, que transponham meras reproduções e, sobretudo, que instiguem a reflexão crítica dos(as) estudantes potencializada pelo diálogo.

Nas considerações de Freire e Shor (1986, p. 123) o “[...] diálogo é uma espécie de postura necessária, o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem”.

Neste contexto há indícios que as estratégias potencializadas pelo diálogo que valorizaram as experiências dos participantes e seus saberes, numa relação consigo mesmo, com os outros, com o meio, com a linguagem, a cultura e a escola, contribuíram com a mobilização dos(as) estudantes no processo de ensino e aprendizagem, atribuindo sentido e significado.

A estratégia do planejamento participativo destacou as possibilidades de um trabalho colaborativo e corresponsável entre estudantes e professora-pesquisadora. Na concepção de Carneiro (2006) e Venâncio (2017) o trabalho com o planejamento participativo potencializa o diálogo e a colaboração entre os sujeitos com propostas que contemplem os saberes e opiniões dos(as) estudantes.

Verificamos no decorrer do processo a construção de uma relação horizontal com os(as) participantes, numa perspectiva holística e contemporânea mediada pelo diálogo. E essa horizontalidade na relação é uma possibilidade ao(à) docente para transpor os muros da quadra, abrir as portas dos demais ambientes da escola,

conhecer o território do entorno, os espaços públicos do bairro, suas características sociais, culturais e econômicas, corroborando o que Charlot (2014, p. 165) destaca que “Cada um de nós tem uma história que é, ao mesmo tempo, uma história social e uma história singular. Para entender o que está acontecendo com um aluno, não podemos negligenciar essa história”.

A horizontalidade na relação professor(a) e estudantes permitiu um olhar para as infâncias, com reflexões e investigações sobre quem são os meninos e meninas da turma. De onde vêm? Quais suas vivências e experiências culturais e sociais? Como podemos agregá-las? Quais estratégias utilizar?

Nesse contexto a estratégia do planejamento participativo foi uma importante contribuição por favorecer a corresponsabilidade entre professor(a) e estudantes, num processo que envolveu a socialização de saberes e experiências. Para Sanches Neto (2007) é fundamental a participação e o envolvimento dos(as) estudantes em todas as aulas e situações propostas, com estratégias que possibilitem tais condições. O autor defende que as estratégias subsidiadas pelo ensino reflexivo colaboram com uma perspectiva crítica da realidade nas aulas de Educação Física. Correia (1996) destaca que uma educação com vistas à autonomia dos(as) estudantes, necessita ser vivenciada de forma que implique no exercício da reflexão crítica, nas escolhas e nas tomadas de decisões dentro do próprio processo educativo, como a experiência com o planejamento participativo.

Trabalhar com a estratégia do planejamento requer dos(as) professores(as) a sensibilidade cultural, a flexibilidade metodológica, a compreensão das características da sociedade contemporânea, somada à resiliência e à formação permanente.

À luz desse contexto o planejamento participativo foi uma estratégia que permitiu à professora e estudantes vivenciarem um processo corresponsável e democrático na escolha e organização dos conteúdos/temas a serem trabalhados, seja no bimestre, trimestre, semestre ou ano, sendo corresponsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Charlot (2014, p. 180) ressalta que “O ato de ensino-aprendizagem não é unicamente um encontro entre dois indivíduos, professor e aluno; é, mais profundamente, um processo antropológico que embasa a especificidade da espécie humana”.

Conforme argumentam Brandão e Streck (2006), a pesquisa participante tem a premissa de um corajoso salto além da observação participante. O processo de construção do planejamento participativo com a metodologia da pesquisa participante nos impulsionou a corresponsabilizar uma das propostas apresentadas por um grupo, oriunda de uma discussão democrática e ousada destes(as) estudantes no sentido de ampliarem seus saberes, “o futebol americano, dá pra fazer Professora? ⁷⁷”.

Não só respondemos que sim, mas apresentamos o flagbol⁷⁸, uma variação do futebol americano, como bloco temático a ser estudado, que se organizou a partir da sistematização dos quatro blocos de conteúdos temáticos, considerado por Sanches Neto e Betti (2008) como flexível, não se constituindo como única possibilidade, intencionalmente, para que cada professor e professora junto com sua turma de estudantes possam construir outras propostas que atendam suas realidades cotidianas. Assim, a construção do Flagbol foi por nós escolhida para gerar o Produto Educacional de nosso Mestrado Profissional cujo texto encontra-se impresso.

Vale ressaltar que o produto educacional Flagbol foi planejado para ser implementado no decorrer do 1º bimestre deste ano letivo, não ocorreu em virtude da suspensão das aulas presenciais, como medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), conforme Decreto Municipal nº 9.432, de 16 de março de 2020 (PREFEITURA DE SUZANO, 2020). Foi acordado com os(as) estudantes que será desenvolvido no retorno das aulas presenciais.

Na concepção de Silva et al. (2020), o trabalho com propostas pedagógicas e estratégias que viabilizam a participação dos(as) estudantes podem contribuir com a democratização do ambiente escolar e favorecer a construção de um currículo dialógico e libertador.

⁷⁷ Grifo a partir da fala dos participantes.

⁷⁸ Flagbol: nascido a partir de uma variação mais suave do futebol americano, o **Flagbol** tem por objetivo avançar territorialmente em direção à zona de pontuação do campo adversário, buscando concretizar a pontuação máxima.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; 103).
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ARIÉS, P. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BETTI, M. A Base Nacional Curricular Comum-educação Física: Nem Aqui Nem Ali, em Travessia. **Blog do CEV**. Bauru, SP, 23 jun. 2017. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/a-base-nacional-curricular-comum-educacao-fisica-nem-aqui-nem-ali-em-travessia>. Acesso em: 6 dez. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 dez. 2020.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 dez. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e o art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 dez. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm. Acesso em: 6 dez. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf. Acesso em: 6 dez. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 6 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 6 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013b. 562p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC 3ª versão**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. **Pesquisa Participante**: O Saber da Partilha. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

CARNEIRO, E. B. Planejamento participativo nas aulas de Educação Física no ensino noturno: um relato de experiência. **Revista Digital de Educación Física y Deportes**, a. 11, n. 98, 2006. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd98/noturno.htm>. Acesso em: 13 dez. 2020.

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

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. 159.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CORREIA, W. R. Planejamento participativo e o ensino de educação física no 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 43-48, 1996.

CORSINO, L. N.; AUAD, D. **O professor diante das relações de Gênero na Educação Física Escolar**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C ; SANCHES NETO,L. O Contexto da Educação Física na Escola. *In*: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

- DEL-MASSO, M. C. S.; SANTOS, M. A. P.; COTTA, M. A.C. **Instrumentos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2018. Trata-se do texto 5 da disciplina 2 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 18 jan. 2020.
- ESSINGER, S. **Batidão**: uma história do funk. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P.; SHÖR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GABARRÓN, L.; LANDA, L. H. **Investigación Participativa**. Madrid, Espanha: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1994. cap. 1. (Colección Cuadernos metodológicos, 10).
- GASPARI, T. C. Dança. In: DARIDO, Suraya Cristina (Org.). **Educação Física na Escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 200-226.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GONDIM, S. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, n. 7, v. 2, p. 299-309, 2002.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.; GLITZ, A. P.; RISTOW, R. W. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, Argentina, v. 15, p. 1-12, 2013.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Caderno de Formação RBCE**, Porto Alegre, RS, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009.
- HALL, B. L. *Investigación participativa, conocimiento popular y poder*. In: MONROY, G. V. (Org.). **La investigación participativa em América Latina**. Antología. Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL, 1981. 341 p. p. 15-34.
- HURTADO, C. N. **La Revolución Ética**. Guadalajaran Mexico: Vozes, 2006.

KRAMER, S. Infância, cultura e educação. *In*: PAIVA, A.; EVANGELISTA, A.; PAULINO, G.; VERSIANIN, Z. (Org.). **No fim do século**: a diversidade. O jogo do livro infantil e juvenil. São Paulo: Autêntica/CEALE, 2000. p. 9-36.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. *In*: BAZILIO, L.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-81.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2004.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciência humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MANOEL, E. J. Desenvolvimento motor: Implicações para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, n. 8, v. 1, p. 82-87, 1994.

MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; TANI, G.; PROENÇA, J. E. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

MATIAS, R. A. Tênis na Escola. *In*: RANGEL, I. C. A. (Org.). **Educação Física na Infância**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010. p. 264-260.

MATIAS, R. A.; GALVÃO, Z. Projeto Futebolando no Zeikichi: o futebol experimentado, discutido, desconstruído e reconstruído. *In*: CONGRESSO PAULISTANO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2007, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: Congresso Paulistano de Educação Física Escolar, 2007. v. 1.

MATIAS, R. A.; GALVÃO, Z. Tênis na escola: um proposta além da dimensão procedimental. *In*: SEMINÁRIO DE METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2., 2008, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: FE - USP, 2008. v. 1.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORGAN, D. L.; KRUEGER, R. A. When to use focus groups and why. *In*: MORGAN, D. L. **Success focus groups**: advancing the state of the art. Newsbury Park: Sage Publications, 1993.

NEIRA, M. Concorrências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, July-September, 2018.

OKIMURA-KERR, T. et al. **Educação Física non Ensino Fundamental I**: perspectivas de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos. Curitiba: CRV, 2017.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PREFEITURA DE SUZANO. **Decreto n. 9.432, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta do Município de Suzano, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações a serem observadas pelo setor privado, e dá outras providências. Suzano, nov. 2020.

RANGEL, I. C. A. et al. **Educação Física na Infância**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

RIBEIRO, F. S.; CRUZ, F. M. L. Crianças, contextos de escolas e suas representações sociais de família. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 43, p. 81-90, jul. 2016.

RISCO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/risco/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

SANCHES NETO, L. **Educação física escolar**: uma proposta para o componente curricular da 5ª à 8ª série do ensino fundamental. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2003.

SANCHES NETO, L. A brincadeira e o jogo no contexto da Educação Física na escola. *In*: SCARPATO, M. (Org.). **Educação Física**: como planejar as aulas na educação básica. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 109-130.

SANCHES NETO, L. **Sistematização dos processos de ensino e aprendizagem**: convergência entre conteúdos temáticos e objetivos da educação física escolar. Curitiba: CRV, 2017.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para educação física de 5ª à 8ª série do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 22, n.1, p. 5-23, 2008.

SANTOS, C. M. L. S. **Estatística Descritiva**: Manual de autoaprendizagem. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo, 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Educação Física 1º Grau**: Educação Física. São Paulo: SEE, 1990.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Educação Física. São Paulo: SEE, 2011.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. 315 p.

VASCONCELOS, C. S. et al. **Indisciplina e Disciplina Escolar**: fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009. 283 p.

VENÂNCIO, L. **O que nós sabemos?** Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar. 2014. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122255/000813226.pdf?seq.>

Acesso em: 6 dez. 2020.

VENÂNCIO, L. **Planejamento Participativo em Educação Física Escolar:** um contexto situado de relações com os saberes e corresponsabilidades. Curitiba: CRV, 2017a. 251 p.

VENÂNCIO, L. et al. **Educação Física no Ensino Fundamental II.** Curitiba: CRV, 2017b. 251 p.

VENANCIO, L.; SANCHES NETO, L.; OKIMURA, T.; ULASOWICZ, C. Professores-pesquisadores de educação física: uma experiência de planejamento coletivo a partir da pesquisa-ação. *In: SEMINÁRIO DE METODOLOGIA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA*, 1., 2006, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: FE – USP, 2006.

VENÂNCIO, L. et al. A elaboração coletiva de um currículo integrador na Educação Física contemporânea. *In: SEMINÁRIO DE METODOLOGIA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA*, 2., 2008, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo, 2008.

VENÂNCIO, L. et al. Teorias da Ação e Teorias em uso cotidiano da Educação Física escolar: a coerência do trabalho na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. *In: CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR*, 2009, Caraguatatuba. **Anais [...]** Caraguatatuba, 2009.

VENÂNCIO, L. et al. Formação Inicial e permanente em Educação Física: uma experiência com professores-pesquisadores a partir da pesquisa-ação. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA*, 4., 2010, São Paulo. **Anais [...]**, 2010.

VIANA, L. Indústria Cultural, Indústria Fonográfica, Tecnologia e Cibercultura. *In: BALDESSAR, M. J. Comunicação multimídia: objeto de reflexão no cenário do século 21.* Florianópolis: CCE/UFSC, 2009.

Bibliografia consultada

BETTI, M. A Versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar**. Ano IV, V. 1 – Jul. 2018. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/329244831>. Acesso em: 13 dez. 2020.

DARIDO, S. C. et al. **Educação Física e Temas Transversais.** São Paulo: Mackenzie, 2006. 175 p.

GOELLNER, S. V.; REPPOLD FILHO, A. R.; FRAGA, A. B.; MAZO, J. Z.; STIGGER, M. P.; MOLINA NETO, V. Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco

teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física UEM**, v. 21, n. 3, p. 381-410, 2010.

MATIAS, R. A. **Luta na escola**: possibilidades de intervenção à luz do se movimentar. 2013. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MATIAS, R. Ap. *et al.* **Educação física na escola**: o corpo que faz, que pensa e que sente. 3. ed. Rio Grande do Norte: Ministério da Educação, 2007. 116 p.

OLIVEIRA, L. P. *et al.* A influência de Paulo Freire nos saberes e práticas docentes na Educação Física Brasileira. *In*: SOUSA, Cláudio Aparecido de *et al.* **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PAULO FREIRE**: ações e reflexões em tempos de chumbo. 38. ed. Curitiba: CRV, 2019. p. 85-98.

SOARES, C. L.; CASTELLANI FILHO, L.; TAFFAREL, C. N. Z. VARJAL, E., ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, C. A. *et al.* **Educação Física Escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. 38. ed. Curitiba: CRV, 2019. 269 p.

OLIVEIRA, A. M.; GEREVINI, A. M.; STROHSCHOEN, A. A. G. Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 10, n. 22, p. 119-132, maio 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6429>. Acesso em: 13 dez. 2020.

VIANNA, H. **O mundo Funk Carioca**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Seu (Sua) filho (a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar da pesquisa de Mestrado intitulada “PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Possibilidades e desafios.” que será desenvolvida por Rosangela Aparecida Matias Andriatti, mestranda regularmente matriculada no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, no Instituto de Biociências – Unesp – câmpus de Rio Claro, sob responsabilidade e orientação da Profa. Dra. Maria Cândida Soares Del-Masso, Docente junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede Nacional - ProEF - UNESP, FCT - PRESIDENTE PRUDENTE. O objetivo da referida pesquisa é investigar e analisar a realização do Planejamento Participativo em Educação Física Escolar, junto aos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os benefícios da pesquisa são: o processo de democratização do ensino, inovação metodológica e o protagonismo do estudante, num processo de corresponsabilidade entre professor e estudante.

Caso seu (sua) filho (a) aceite participar desta pesquisa deverá participar da construção coletiva do Planejamento Participativo para os temas jogos, brincadeiras e esportes. Serão organizados quatro (4) grupos, onde cada um discutirá e apresentarão qual/quais jogos, brincadeiras e esportes elegerão para serem estudados no segundo bimestre letivo de 2020. Finalizadas as apresentações de todos os grupos, será realizado o processo de votação aberta de dois (2) conteúdos/temas dos jogos, brincadeiras e esportes que serão eleitos pela turma. Após esse processo seu (sua) filho (a) participará do grupo focal, totalizando três (3) encontros. O registro dos dados serão realizados no papel kraft, fotografados e todo processo observado e anotado pela pesquisadora no diário de bordo.

A aplicação do Planejamento Participativo pode gerar riscos para seu (sua) filho (a), tais como: constrangimentos, desconfortos, timidez, sentimento de medo e/ou exposição (ao trabalhar com o grupo na construção e escolha dos jogos, brincadeiras e esportes e responder as questões do grupo focal). Para minimizar

esses riscos será agendada previamente com seu (sua) filho (a) a coleta de dados, permitido o acesso ao material construído no painel e às perguntas antes do encontro com o grupo focal.

Caso seja da vontade de seu (sua) filho (a) esclarecerei possíveis dúvidas sobre a participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações, para fins de pesquisa, remarcarei a coleta (caso deseje), aceitarei a solicitação de interrupção da gravação do procedimento em áudio ou imagem, ou providenciarei tal interrupção, se for observado alterações de humor ou saúde de seu (sua) filho (a) que o coloquem em risco durante a coleta de dados.

A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação de seu (sua) filho (a) é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição.

Seu (sua) filho (a) poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração.

Se o (a) senhor (a) se sentir esclarecido-(a) sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará em sua posse e a outra com a pesquisadora.

Suzano, _____ de março de 2020.

Assinatura do Pesquisador Responsável Assinatura do participante da pesquisa
e/ou representante legal

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Possibilidades e desafios

Pesquisador Responsável: Rosangela Aparecida Matias Andriatti

Cargo/função: mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede Nacional - ProEF

Instituição: Universidade Estadual Paulista UNESP, Instituto de Biociências IB- Rio Claro.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cândida Soares Del-Masso

Instituição: Universidade Estadual Paulista UNESP- Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT – Presidente Prudente

Endereço: R. Roberto Símonsén, 305 - Centro Educacional, Pres. Prudente - SP, 19060-900

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP Telefone: (19)

35269678

Número do parecer: 3.911.151

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de Mestrado intitulada “PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Possibilidades e desafios.” que será desenvolvida por Rosângela Aparecida Matias Andriatti, mestranda regularmente matriculada no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, no Instituto de Biociências – Unesp – câmpus de Rio Claro, sob responsabilidade e orientação da Profa. Dra. Maria Cândida Soares Del-Masso, Docente junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede Nacional - ProEF - UNESP, FCT - PRESIDENTE PRUDENTE. O objetivo da referida pesquisa é investigar e analisar a realização do Planejamento Participativo em Educação Física Escolar, junto aos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os benefícios da pesquisa são: o processo de democratização do ensino, inovação metodológica e o protagonismo do estudante, num processo de corresponsabilidade entre professor e estudante. Caso você aceite participar desta pesquisa deverá contribuir na construção coletiva do Planejamento Participativo para os temas jogos, brincadeiras e esportes. Serão organizados quatro (4) grupos, onde cada um discutirá e apresentarão qual/quais jogos, brincadeiras e esportes elegerão para serem estudados no segundo bimestre letivo de 2020. Finalizadas as apresentações de todos os grupos, será realizado o processo de votação aberta de dois (2) conteúdos/temas dos jogos, brincadeiras e esportes que serão eleitos pela turma. Após esse processo você participará do grupo focal, totalizando três (3) encontros. Os registros dos dados serão realizados no papel kraft e fotografados. A aplicação do Planejamento Participativo pode gerar riscos, tais como: constrangimentos, desconfortos, timidez, sentimento de medo e/ou exposição (ao trabalhar com o grupo na construção e escolha dos jogos, brincadeiras e esportes e responder as questões do grupo focal). Para minimizar esses riscos será agendada previamente a coleta de dados, permitido o acesso ao material construído no painel e às perguntas antes do encontro com o grupo focal. Caso seja de sua vontade esclarecerei possíveis dúvidas sobre a participação e uso de suas

respostas/opiniões/considerações, para fins de pesquisa, remarcarei a coleta (caso deseje), aceitarei a solicitação de interrupção da gravação do procedimento em áudio ou imagem, ou providenciarei tal interrupção, se for observado alterações de humor ou saúde que o (a) coloquem em risco durante a coleta de dados.

A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição.

Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração.

Sentido-se esclarecido-(a) sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará em sua posse e a outra com a pesquisadora.

Suzano, _____ de março de 2020.

Assinatura do Pesquisador Responsável Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

CEP-IB/UNESP-CRC Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP Telefone: (19) 35269678 Número do parecer: 3.911.151

© FLAGBOL

**SISTEMATIZADO PELOS QUATRO
BLOCOS DE CONTEÚDOS TEMÁTICO**

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Biociências – Núcleo UNESP – Rio Claro
Câmpus de Rio Claro – SP



O FLAGBOL SISTEMATIZADO PELOS QUATRO BLOCOS DE CONTEÚDOS TEMÁTICOS

ROSANGELA APARECIDA MATIAS-ANDRIATTI

RIO CLARO– SP
2020



Matias-Andriatti, Rosangela Aparecida

O flagbol sistematizado pelos quatro blocos de conteúdos temáticos / Rosangela Aparecida Matias-Andriatti. - Rio Claro, 2020

16 p. : il., figs., fots.

Produto educativo que acompanha a dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF - Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Instituto de Biociências, Rio Claro

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Flagbol. 3. Educação física escolar. 4. Planejamento participativo. 5. ProEF. I. Título

796.07

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP - Márcia Correa Bueno Degasperi / CRB 8/5694

APRESENTAÇÃO

Os detalhes do planejamento participativo podem contribuir para ampliar a discussão e fomentar relatos agregadores em direção a uma educação física escolar viva, vivida, crítica e emancipatória (VENÂNCIO, 2017, p.68).

O trabalho **O Flagbol sistematizado pelos quatro blocos de conteúdos temáticos** é oriundo da atividade prática da dissertação intitulada PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Possibilidades e desafios, do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, do Instituto de Biociências – Unesp – câmpus de Rio Claro.

A pesquisa teve por objetivo descrever as implicações do planejamento participativo como estratégia de ensino e aprendizagem na perspectiva da docente e de estudantes do quarto ano do ensino fundamental, de uma escola pública localizada na cidade de Suzano – SP. A trajetória metodológica foi a pesquisa participante, aprovada pelo Comitê de Ética do Instituto de Biociências de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista sob o PARECER: 3.911.151.

O esporte “flagbol” surgiu de uma discussão e interesse dos participantes na escolha do esporte a ser estudado durante o processo de construção do planejamento participativo. Um estudante indagou “o futebol americano, dá pra fazer Professora?”. Após o debate com o grupo foi apresentado o flagbol (uma variação do futebol americano) como esporte a ser estudado pela turma.

A sequência didática está subsidiada pela sistematização dos Quatro Blocos de Conteúdos Temáticos conforme proposto por Sanches Neto e Betti (2008). Os autores consideram que a especificidade da Educação Física Escolar está na convergência, na integração e na interrelação dos blocos de conteúdos temáticos com as dinâmicas da cultura, movimento, corpo e ambiente.

A proposta de trabalho com os blocos de conteúdos temáticos, de acordo com Sanches Neto e Betti (2008), é flexível, não se constituindo como única possibilidade, intencionalmente, para que cada professor e professora junto com sua turma de estudantes possam construir outras propostas que atendam suas realidades cotidianas.

A estratégia do planejamento participativo destacou as possibilidades de um trabalho colaborativo e corresponsável entre estudantes e professora/pesquisadora. As imagens utilizadas estão devidamente autorizadas pelos responsáveis com aprovação do Comitê de Ética.

Na concepção de Carneiro (2006) e Venâncio (2017) o trabalho com o planejamento participativo potencializa o diálogo e a colaboração entre os sujeitos com propostas que contemplem os saberes e opiniões dos(as) estudantes dando a eles a possibilidade de autonomia nas escolhas e ações, favorecendo o processo de aprendizagem.

Painel do Planejamento Participativo construído pelos estudantes



“O futebol americano, dá pra fazer Professora?”

Sumário

Apresentação	1
O Flagbol sistematizado pelos quatro bloco de conteúdos temáticos	2
Objetivos	3
Estratégias	
Seqüência didática	
1 – Vivência jogo pique bandeira e as interfaces com o flagbol	
1.1 Roda de conversa sobre o jogo pique bandeira	
1.2 Vivência jogo pique bandeira	
1.3 Roda de conversa sobre a vivência	
1.4 Roda de conversa apresentação do jogo flagbal	
2 – Processo histórico e vivência do esporte flagbol	
2.1 Chamada temática	
2.2 Apresentação do processo histórico do flagbol	
2.3 Roda de conversa	
3 – Construção de materiais alternativos e familiarização com a bola de futebol americano	
3.1 Apresentação dos equipamentos e materiais do flagbol	
3.2 Composição dos grupos operacionais	
3.3 Oficina de construção das flags	
3.4 Explorando a bola de futebol americano	
4 – Vivência do flagbol	
4.1 Vivência jogo de flagbol	

4.2 Análise individual e coletiva do jogo flagbol

4.3 Análise individual e coletiva dos jogos de flagbol

5. Aspectos técnicos e táticos do flagbol

5.1 Conhecendo os aspectos técnicos e táticos

5.2 Vivências com as táticas construídas

5.3 Análise das táticas construídas e vivenciadas

5.4 Reflexão sobre as táticas construídas e vivenciadas

5.5 Reflexão sobre flagbol e o futebol americano e as interferências de gênero

6. Conhecendo uma equipe profissional de flagbol

6.1 Festival de Flagbol

O FLAGBOL SISTEMATIZADO PELOS QUATRO BLOCOS DE CONTEÚDOS TEMÁTICOS

BLOCOS DE CONTEÚDOS TEMÁTICOS:



Fonte: Adaptado de Sanches Neto, 2003, 2014 e 2017.

A proposta de trabalho com os blocos de conteúdos temáticos tem por premissa a convergência e a integração, não há pré-requisito nem tampouco hierarquia entre eles, como apresentado por Sanches Neto (2003).

Público: estudantes do ensino fundamental

Elemento Cultural: Esporte flagbol e Jogo brincadeira pique bandeira

Movimentos: Habilidades: manipulativa lançar e locomotora correr

Aspectos Pessoais e Interpessoais: capacidades físicas velocidade, força e agilidade, aspectos técnicos e táticos e construção de regras;

Demandas Ambientais: As interfaces do jogo pique bandeira com o flagbal, o contexto histórico do esporte flagbol e as interferências de gênero.

- ✓ **Objetivos:** Propiciar situações de ensino e aprendizagem ao estudantes para:
 - Vivenciar o jogo pique bandeira e discutir suas interfaces com o flagbal;
 - Conhecer o processo histórico do flagbol e suas interfaces com o futebol americano;
 - Conhecer as regras do esporte;
 - Construírem materiais alternativos para as vivências (fitas);
 - Vivenciar o jogo de flagbol;
 - Perceberem seus corpos no tempo e espaço de jogo;
 - Explorar a habilidade manipulativa lançar e locomotora correr nas vivências;
 - Conhecer e identificar as capacidades físicas velocidade, agilidade e força nas vivências;
 - Construírem estratégias e táticas de defesa e ataque;
 - Discutirem e analisarem os aspectos táticos vivenciados;
 - Discutir e refletir sobre as condutas individuais e coletivas no jogo;
 - Discutir as questões de gênero presentes na modalidade (esporte para homens?);
 - Conhecer uma equipe profissional de flagbol;
 - Vivenciar o jogo de flagbol com os profissionais da equipe.

- ✓ **Estratégias**
 - Planejamento Participativo construído com os estudantes.
 - Grupos Operacionais e Coeducação: grupos fixos e heterogêneos
 - Registro de conceitos, pesquisa e das vivências nas aulas
 - Avaliação formativa a partir dos critérios: conhecimento tácito, assiduidade, participação objetiva, aproveitamento de demonstrações visuais, aproveitamento de instruções verbais ou gráficas, conhecimento declarativo e atitudes específicas e Autoavaliação;

A proposta com o flagbol está organizada em 6 etapas. A seqüência é flexível e poderá adequar-se ao contexto e especificidades de cada turma.

1 – Vivência jogo pique bandeira e as interfaces com o flagbol Blocos de conteúdos temáticos

Demandas Ambientais: as interfaces do jogo pique bandeira com o esporte

Movimentos: Habilidade locomotora correr

Aspectos Pessoais e Interpessoais: capacidades físicas velocidade e agilidade, aspectos táticos e construção de regras.

Objetivos: vivenciar o jogo pique bandeira e discutir suas interfaces com o flagbal;

Tempo previsto: 2 aulas

Materiais: bola, tecido, cone, folhas de sulfite e caneta.

1.1 Roda de conversa sobre o jogo pique bandeira

Propor uma roda de conversa com a turma resgatando e/ou apresentando o jogo que bandeira (objetivo do jogo, suas regras tradicionais e sua organização).

Discussão, sugestão e votação das regras do jogo pique bandeira;

Organização de dois grupos com um critério apresentado pela professora (grupo heterogêneo) e os outros sugeridos pela turma.

1.2 Vivência jogo pique bandeira

A turma vivenciará o jogo a partir das regras construídas;

O jogo terá um intervalo (aproximadamente 5 minutos) para as equipes analisarem e/ou reorganizarem estratégias;

Retomada da vivência a partir da análise coletiva;

Discussão de cada equipe ao final do jogo.



1.3 Roda de conversa sobre a vivência

Análise do jogo e seus aspectos táticos pela professora e equipes;

Discussão acerca dos movimentos, habilidades e capacidades físicas envolvidas no jogo;

Discussão sobre condutas individuais e coletivas das equipes;

Autoavaliação: individual a ser registrada pelo estudante em seu caderno.



1.4 Roda de conversa apresentação do jogo flagbal.

Retomada da autoavaliação;

Revisitando o planejamento participativo construído;

Apresentação de uma imagem do jogo flagbol e o objetivo do jogo;

Discussão das interfaces do jogo pique bandeira com o flagbol.

2 – Processo histórico e vivência do esporte flagbol Blocos de conteúdos temáticos

Demandas Ambientais: as interfaces dos esportes flagbol e futebol americano.

Aspectos Pessoais e Interpessoais: aspectos técnicos e táticos dos esportes.

Objetivos: conhecer o processo histórico e regras do flagbol, discutir as interfaces do flagbol o futebol americano e vivenciar o jogo flagbal.

Tempo previsto: 3 aulas

Materiais: bola, tecidos, tesouras e equipamento audiovisual

2.1 Chamada temática

A roda de conversa iniciará com a chamada temática sobre o esporte flagbol. Ao ser chamado(a) o(a) estudante apresentará uma palavra sobre o esporte;

2.2 Apresentação do processo histórico do flagbol

Com o recurso audiovisual (data show) apresentação das origens do esporte, objetivo do jogo, principais regras e materiais;

Discussão das semelhanças do flagbol com o futebol americano;

Apreciação de vídeos do flagbol e do futebol americano;

2.3 Roda de conversa

Discussão sobre o flagbol e as interfaces com o futebol americano;

Entrega de um texto impresso para cada estudante sobre o processo histórico e regras do esporte flagbol;

Registro individual do(a) estudante sobre a questão: quais semelhanças e diferenças ele(a) identifica entre o flagbol e o futebol americano?

3 – Construção de materiais alternativos e familiarização com a bola de futebol americano

Blocos de conteúdos temáticos

Movimentos: Habilidade locomotora lançar e correr

Aspectos Pessoais e Interpessoais: capacidades físicas força, velocidade e agilidade e os aspectos táticos do jogo de flagbol.

Demandas ambientais: o custo benefício dos materiais e equipamentos do esporte e a construção de materiais alternativos.

Objetivos: discutir o custo benefício dos materiais e equipamentos, construir material alternativo para as flags (fitas) e vivenciar o jogo de flagbol percebendo-se corporalmente nos espaços, identificando as habilidades e capacidades físicas.

Tempo previsto: 4 aulas

Materiais: bola, tecido TNT ou algodão, cartolina, elástico, prendedores e tesouras e canetas hidrográficas.

3.1 Apresentação dos equipamentos e materiais do flagbol

Roda de conversa para apresentação dos equipamentos e materiais oficiais do flagbol e as possibilidades de construção dos materiais alternativos;



bola de futebol americano



Cinto com 2 flags

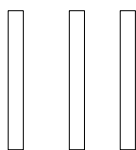
3.2 Composição dos grupos operacionais

Organização de 4 grupos operacionais e fixos (compostos por estudantes com diferentes níveis de habilidades). Propor uma pesquisa sobre o esporte flagbol: origem, regras, aspectos táticos e o flagbol no Brasil. Cada grupo pesquisará um tema no laboratório de informática da escola.

3.3 Oficina de construção das flags

Cada grupo operacional receberá o kit de materiais composto por: uma cartolina com o molde da flag (largura e altura), tecido podendo ser TNT ou algodão (uma cor para cada grupo), tesoura, elástico e prendedores. Com a orientação da(o) Professora(o) cada estudante construirá sua flag(fita);

Molde na cartolina



prendedores



4 cores de tecidos



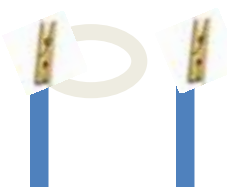
elástico

Como fazer?

O estudante receberá o tecido e o recortará com as medidas do molde de cartolina entregue, 2 flags (fitas) e nomeá-las;

O estudante deverá medir o elástico em sua cintura e em seguida cortar e dar um nó;

Colocar a fita sob o elástico prendendo-a;



Flag construída com materiais alternativos.

A fita pode também ser presa na roupa do estudante, caso não tenha o prendedor.

3.3 Explorando a bola de futebol americano

Apresentação da bola de futebol americano. Cada grupo receberá 2 bolas pequenas.

Construção de vivências com a bola de futebol americano em cada grupo fixo;

Roda de conversa sobre as vivências que cada grupo criou e identificação das habilidades e capacidades físicas envolvidas em cada um deles;



4 – Vivência do flagbol

Blocos de conteúdos temáticos

Movimentos: Habilidade locomotora lançar e correr

Aspectos Pessoais e Interpessoais: capacidades físicas força, velocidade e agilidade e os aspectos técnicos e táticos do jogo de flagbol.

Demandas Ambientais:

Objetivos: Vivenciar o jogo de flagbol, discutir e analisar seus aspectos táticos e técnicos e as condutas individuais e coletivas.

Tempo previsto: 4 aulas

Materiais: bola, flags (fitas) e câmera para filmagem e equipamento audiovisual (data-show)

4.1 Vivência jogo de flagbol

Roda de conversa sobre as semelhanças entre o jogo pique bandeira vivenciado e o flagbol;

Retomada do objetivo e algumas regras do flagbol e sua organização tática (com demonstração visual e corporal no espaço);

Composição de duas equipes fixas, a partir da junção de dois grupos fixos, com critérios definidos junto à turma;

Entrega das flags e organização tática de cada equipe;

Vivência do jogo de flagbol (o jogo será filmado);

O jogo terá um intervalo para as equipes analisarem e/ou reorganizarem estratégias;

Retomada da vivência a partir da análise coletiva;

Discussão de cada equipe ao final do jogo;

Roda de conversa sobre a vivência identificação das capacidades físicas, dificuldades e possibilidades criadas no jogo.

4.2 Análise individual e coletiva do jogo flagbol

Roda de conversa para apreciação do vídeo “primeiro jogo de flagbol da turma” e discussão coletiva;

Organização das equipes/grupos fixos, análise do vídeo e discussão sobre o desenvolvimento coletivo e condutas individuais no primeiro jogo;

Vivência do jogo de flagbol (o jogo será filmado);

Discussão de cada equipe ao final do jogo

Roda de conversa sobre a vivência, percepção das capacidades físicas, condutas individuais e coletivas no jogo;

4.3 Análise individual e coletiva dos jogos de flagbol

Roda de conversa para apreciação do vídeo “segundo jogo de flagbol da turma” e discussão coletiva;

Organização das equipes/grupos fixos, análise do segundo vídeo e discussão sobre o desenvolvimento coletivo e condutas individuais no segundo jogo;

Vivência do jogo de flagbol (o jogo será filmado);

Discussão de cada equipe ao final do jogo

Roda de conversa sobre a vivência;

Autoavaliação: Como considera seu desenvolvimento e o da equipe nos dois primeiros jogos? (registro da autoavaliação).

5. Aspectos técnicos e táticos do flagbol

Blocos de conteúdos temáticos

Movimentos: Habilidade locomotora lançar e correr

Aspectos Pessoais e Interpessoais: aspectos técnicos e táticos do flagbol

Demandas Ambientais: As interfaces do flagbol e futebol americano e as interferências de gênero.

Objetivos: Conhecer os aspectos táticos e técnicos do flagbol e percebê-los nas vivências realizadas, construir táticas coletivas e individuais e discutir as questões de gênero presentes na modalidade (esporte para homens?);

Tempo previsto: 4 aulas

Materiais: bola, flags (fitas) e câmera para filmagem e equipamento audiovisual (data-show)

5.1 Conhecendo os aspectos técnicos e táticos

Apresentação de alguns aspectos técnicos e táticos do flagbol;

Roda de conversa para apreciação e discussão do vídeo “terceiro jogo de flagbol da turma”;

Identificação e/ou ausência dos aspectos técnicos e táticos do flagbol nas vivências a partir dos vídeos apreciados;

Organização dos grupos fixos para construir e/ou reconstruir suas táticas;

Registro das táticas criadas (escrito, gráfico, fotografado ou filmado);

5.2 Vivências com as táticas construídas

Roda de conversa sobre os aspectos técnicos e táticos do flagbol e as possibilidades construídas pelas equipes;

Organização das equipes/grupos fixos para as vivências com as táticas construídas (jogo será filmado);

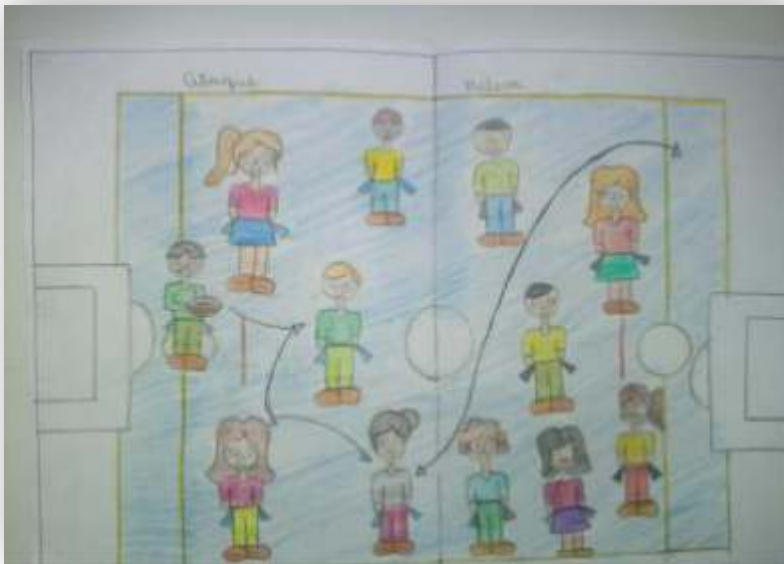
Vivência jogo de flagbol com as táticas construídas;

O jogo terá um intervalo para as equipes analisarem e/ou reorganizarem estratégias construídas;

Retomada da vivência;

Discussão de cada equipe ao final do jogo;

Roda de conversa sobre a vivência a partir das táticas construídas;



5.3 Análise das táticas construídas e vivenciadas

Roda de conversa para apreciação do vídeo “jogo de flagbol com as táticas construídas pelas equipes” e discussão coletiva;

Organização das equipes/grupos fixos para análise da vivência com as táticas construídas e identificação das dificuldades encontradas;

Vivência jogo de flagbol com as táticas analisadas e/ou ajustadas (o jogo será filmado);

Discussão de cada equipe ao final do jogo;

Roda de conversa sobre a vivência a partir da análise e/ou ajustes realizados.

5.4 Reflexão sobre as táticas construídas e vivenciadas

Roda de conversa para apreciação do vídeo “jogo de flagbol com as táticas analisadas e/ou ajustadas pelas equipes” e discussão coletiva;
Organização das equipes/grupos fixos para análise da vivência anterior;
Vivência jogo de flagbol (o jogo será filmado);
Roda de conversa sobre a vivência, a organização tática das equipes e as condutas individuais e coletivas;

5.5 Reflexão sobre flagbol e o futebol americano e as interferências de gênero.

Apresentação das pesquisas sobre o esporte flagbol: origem, regras, aspectos táticos e o flagbol no Brasil.

Apresentação de imagens do futebol americano e de flagbol ;
Problematização: Quais as semelhanças e diferenças entre elas? Registro individual e narrativas da turma:
Discussão sobre os registros e narrativas;
Discussão sobre os estereótipos de gênero do futebol americano (esporte para homens) e as interferências com a prática do flagbol pelas características apresentadas;

6. Conhecendo uma equipe profissional de flagbol

Blocos de conteúdos temáticos

Movimentos: Habilidade locomotora lançar e correr

Aspectos Pessoais e Interpessoais: condutas individuais e coletivas

Demandas Ambientais: Conhecer uma equipe profissional de flagbol;

Objetivos: Conhecer uma equipe profissional de flagbol de São Paulo, e vivenciar o flagbol com a equipe

Tempo previsto: 1 aula

Materiais: bola, flags (fitas) e câmera para filmagem

6.1 Festival de Flagbol

Contatar e agendar (com antecedência) uma visita na escola de uma equipe profissional de flagbol de São Paulo. A equipe profissional realiza o trabalho de visitação nas escolas;

Apresentação dos profissionais da equipe para a turma;

Roda de conversa para perguntas, dúvidas e curiosidades dos estudantes e equipe escolar sobre o esporte e/ou os profissionais;

Vivenciar o jogo de flagbol com os jogadores profissionais;

Registro individual da vivência (escrito, gráfico, por áudio ou vídeo).



REFERÊNCIAS

FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do oprimido. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Johnson, J.L. Flag Football The Worldwide Game. USA: Editora American Press, 1992.

MATIAS, R. A. O jogo de queimada á luz da sistematização de quatro blocos de conteúdos temáticos. In: OKIMURA-KERR, T (org.). **Perspectivas de Sistematização dos blocos de conteúdos temáticos: educação física no ensino fundamental i.** Educação Física no Ensino Fundamental I. Curitiba: CRV, 2017. p. 161-174.

OKIMURA-KERR, T. et al. **Educação Física non Ensino Fundamental I:** perspectivas de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos. Curitiba: Crv, 2017.

SANCHES NETO, L. Educação física escolar: uma proposta para o componente curricular da 5ª à 8ª série do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro- SP, 2003.

SANCHES NETO, L. A brincadeira e o jogo no contexto da Educação Física na escola. In SCARPATO, M. (Org.) Educação Física: como planejar as aulas na educação básica. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 109-130.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para educação física de 5ª à 8ª série do ensino fundamental. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v.22,n.1,p.5-23, 2008.

VENANCIO, L.; SANCHES NETO, L.; OKIMURA, T.; ULASOWICZ, C. Professores-pesquisadores de educação física: uma experiência de planejamento coletivo a partir da pesquisa-ação. In: Anais do I Seminário de Metodologia de Ensino de Educação Física. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006.

VENÂNCIO, L. O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar. Presidente Prudente-SP: Unesp, 2014. Tese (Doutorado em Educação).

VENÂNCIO, L. et al. **Educação Física non Ensino Fundamental II.** Curitiba: Crv, 2017. 251 p.

VENÂNCIO, L. **Planejamento Participativo em Educação Física Escolar:** um contexto situado de relações com os saberes e corresponsabilidades. Curitiba: Crv, 2017. 251 p.

Sites acessados:

JUNIOR, F.M. Flagbol. Instituto Federal Catarinense Campus Santa Rosa do Sul, Santa Catarina. Disponível em: <http://profpaulojunior.santarosa.ifc.edu.br/>. Acesso em: 8 de abril de 2020.

