

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

**PROJETOS DE TRABALHO INSPIRADOS NA PERSPECTIVA
CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA: AUTONOMIA DOS ALUNOS NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

ANA CLAUDIA MOURA MANDOLINI

BAURU
2021

ANA CLAUDIA MOURA MANDOLINI

**PROJETOS DE TRABALHO INSPIRADOS NA PERSPECTIVA
CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA: AUTONOMIA DOS ALUNOS NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Orientadora: Profa. Dra. LÍlian Aparecida Ferreira

Texto de defesa desenvolvido como exigência parcial junto ao Programa de Mestrado em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências – UNESP/Campus de Bauru, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

BAURU
2021

Mandolini, Ana Claudia Moura.

Projetos de trabalho inspirados na perspectiva
Crítico-emancipatória: autonomia dos alunos nas aulas
de educação física/ Ana Claudia Moura Mandolini, 2021
136 f.

Orientadora: Lillian Aparecida Ferreira

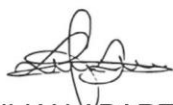
Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2021

1. Educação Física. 2. Projetos de Trabalho.
3. Autonomia. 4. Perspectiva crítico-emancipatória. I.
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências.
II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ANA CLAUDIA MOURA MANDOLINI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 25 dias do mês de fevereiro do ano de 2021, às 09:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ANA CLAUDIA MOURA MANDOLINI, intitulada **'PROJETOS DE TRABALHO INSPIRADOS NA PERSPECTIVA CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA: AUTONOMIA DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA" E PRODUTO EDUCACIONAL "EDUCAÇÃO FÍSICA: MEU PRIMEIRO PROJETO"**

. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, Prof(a). Dr(a). ÂNGELA PEREIRA TEIXEIRA VICTORIA PALMA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Estudos do Movimento Humano / Universidade Estadual de Londrina, Profa. Dra. MARCIA LOPES REIS (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Unesp - Câmpus de Bauru / Universidade Estadual Paulista . Após a exposição pela mestrandia e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. LILIAN APARECIDA FERREIRA

Dedico este trabalho a Angelita, minha esposa, aquela que dia após dia me põe a pensar, a refletir, a melhorar. Eu nunca realmente sei exatamente o que te dizer, mas têm coisas que me fazem pensar que só podem ser compreendidas por ti.

Certamente não seria uma dedicatória sem falar de pessoas dedicadas. Portanto, a Sara, Dona Thereza e Tatiane, vocês são inspirações constantes. O esforço até aqui empregado igualmente dedico a vocês.

Reservo um espaço carinhoso para dedicar este trabalho aos amigos profissionais da Educação, em especial à professora Lílian, professora Márcia e professora Ângela.

Dedico este trabalho igualmente aos meus alunos, parceiros e participantes incríveis nessa jornada.

Por fim, igualmente ao Projeto Colmeia, lugar onde profissionalmente pude ser livre para atuar pela primeira vez.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Angelita, minha esposa amada, por todo apoio, encorajamento, paciência e incentivo recebido em todos os momentos, pessoa especial e única.

Agradeço a Sara, pessoa fantástica, presente em todas as etapas e circunstâncias. Pessoa incrível.

Agradeço a Dona Thereza, pessoa de coração imenso, a senhora me faz acreditar nas boas pessoas.

Agradeço a Tatiane, as reflexões aqui discutidas iniciaram-se há mais de 10 anos, e você tem tudo a ver com isso, amiga querida.

Em especial agradeço a Professora Lílian. Lembro-me de quando estava terminando a graduação, aquela época já estava cansada das lutas travadas. A senhora foi a primeira professora que me estendeu a mão e disse: vamos terminar? A partir daquele momento não parei mais e, de certo, continuarei por muito tempo. Tenho por ti imensa gratidão, sempre.

Agradeço a professora Márcia, pessoa de luz. A senhora certamente é luz no mundo, aqueles que estão ao seu redor sentem-se seguros, encorajados. Sua humanidade e sua generosidade fazem com que as pessoas sintam que sim, é possível.

Agradeço a professora Ângela, pelas excelentes pontuações. Recordo que em um e-mail me disse que a qualificação era um passo importante, pois dois outros professores iriam contribuir com o texto. Realmente, suas contribuições foram valorosas para nós.

Agradeço aos meus alunos participantes da pesquisa, vocês foram fantásticos!

Agradeço ao Celso e Marta. Compartilhei inicialmente com vocês, sentada na antiga gangorra do parquinho, minhas intenções com o mestrado que era saber mais sobre a autonomia dos educandos. Cheguei até aqui. Seguirei sempre buscando me libertar, me emancipar, para depois auxiliar na libertação e emancipação de outros. Aos dois, minha gratidão.

Agradeço a Cleiza, com a senhora aprendi pela primeira vez que era possível fazer algo diferente na Educação. Igualmente agradeço a Cleire que me trouxe a primeira oportunidade de trabalho real. Às duas, minha gratidão.

Agradeço aos meninos e meninas do Projeto Colmeia, vocês estarão sempre em meu coração.

MANDOLINI, Ana Claudia Moura. **Projetos de trabalho inspirados na perspectiva crítico-emancipatória: autonomia dos alunos nas aulas de educação física**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Bauru, 2021.

RESUMO

O reconhecimento da escola como uma instituição viva e que dialoga com seu tempo, portanto histórica, estabelece a demanda por relações sempre em movimento. Isso aponta para um aprendizado dinâmico, envolto numa realidade, e que possa contribuir para que os alunos se conectem com a vida em sala de aula e com o mundo, compreendendo os determinantes de sua condição, mas igualmente a apropriação de conhecimentos que os permitam transformar a sociedade. Ancorada nesses apontamentos, a expectativa do presente estudo caminhou na direção de visualizar que os projetos de trabalho, ao proporem uma organização pedagógica na qual os alunos são levados a buscarem diferentes formas de manipular e organizar as informações, e a perspectiva crítico-emancipatória, que demanda uma didática comunicativa e um olhar para além do movimento pelo movimento, poderiam criar possibilidades didático-pedagógicas junto às aulas de Educação Física afim de contribuírem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi analisar os desdobramentos de um processo de ensino de Educação Física inspirado pela perspectiva crítico-emancipatória, pela concepção aberta de ensino e pelos projetos de trabalho para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. A presente investigação se orientou pela abordagem qualitativa, tendo assento na bricolagem. A professora de Educação Física da turma também cumpriu o papel de pesquisadora deste estudo. Os participantes do estudo envolveram 17 alunos com idades entre 10 e 12 anos, de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do interior de São Paulo. Os dados foram coletados por meio de diários de aula, rodas de conversa e questionário. Ao abrir espaço para que os alunos pudessem escolher, planejar, criar, desenvolver projetos de trabalho em aula, foram viabilizados caminhos em busca de ações democráticas que contribuíram para instigar a curiosidade e para encorajar o questionamento, o debate e a capacidade de inconformação, indignação. O desenvolvimento das aulas de Educação Física através dos projetos de trabalho, orientados por uma perspectiva crítico-emancipatória e pela concepção aberta de ensino, requer importantes ajustes que vão desde o percurso didático e ação docente até a construção de uma dinâmica de coparticipação entre todo o grupo. Nesse sentido, apontamos como resultado a importância da coparticipação na seleção de conteúdos e no planejamento das aulas, a empatia, o diálogo e a responsabilidade como elementos em prol da construção da autonomia dos estudantes. Assim, concluímos, de um modo geral, que a prática pedagógica construída evidenciou campos de interesse dos estudantes, abrindo espaços para um estreitamento de vínculo com suas próprias aprendizagens e a partilha com o outro. Elementos estes que potencializaram a coparticipação na seleção de conteúdos e no planejamento das aulas, mobilizando o desenvolvimento da autonomia.

Palavras-chave: Educação Física. Projetos de Trabalho. Autonomia. Perspectiva crítico-emancipatória.

ABSTRACT

The school's understanding as a living institution that dialogues with its time, therefore historical, establishes the demand for relationships that are always in motion. This points to a dynamic learning, wrapped in a reality, and that can contribute for the students to connect with life in the classroom and with the world, understanding the own condition, but also the knowledge appropriation that allows them to transform the society. Anchored in these notes, the expectation of this study has moved in the direction of visualizing that work projects, by proposing a pedagogical organization in which students are led to seek different ways of manipulating and organizing information, and the critical-emancipatory perspective, which it demands a communicative didactic and a look beyond the movement for the movement, they could create didactic-pedagogical possibilities next to the Physical Education classes in order to contribute to the development of the students' autonomy. Therefore, this research objective was to analyze the unfolding of a Physical Education teaching process inspired by the critical-emancipatory perspective, by the open conception of teaching and by the work projects for the development of the students' autonomy. The present investigation was based on the qualitative approach, with the *bricoleurs methodology*. The Physical Education teacher in the class also fulfilled the role of researcher in this study. The study participants involved 17 students aged between 10 and 12 years old, from a class of 5th grade of elementary school in a municipal public school in the inner of São Paulo State. Data were collected through class diaries, conversation circles and a questionnaire. By opening space for students to choose, plan, create, develop classroom work projects, paths were taken in the search for democratic actions that would contribute to arouse curiosity and stimulate questioning, discussion and the capacity for indignation. The development of Physical Education classes through work projects, based by a critical-emancipatory perspective and by the free teaching conception of, requires important adjustments ranging from the didactic trajectory and teaching action to the construction of a dynamic of co-participation among all the group. Therefore, we point out as a result the importance of co-participation in content selection and lesson planning, empathy, dialogue and responsibility as elements in favor of building students' autonomy. Thus, we conclude, in general, that the pedagogical practice built evidenced fields of interest to students, opening spaces for a closer bond with their own learning and sharing with others. These elements have enhanced co-participation in content selection and lesson planning, mobilizing the autonomy development.

Key-words: Physical Education. Work projects. Autonomy. Critical-emancipatory perspective.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização do que é e não é um projeto de trabalho	34
Quadro 2 - Diferentes papéis dos atores sociais de acordo com as correntes teóricas sobre currículo	35
Quadro 3 - Correspondência entre unidades temáticas e os objetos de conhecimento da BNCC frente às possibilidades de reorganização com os projetos de trabalho.....	46
Quadro 4 - Ensino orientado no professor e no aluno	58
Quadro 5 - Caracterização de elementos encontrados nas aulas de Educação Física com Concepções Abertas no Ensino.....	59
Quadro 6 - Característica geral institucional e dos participantes da pesquisa.	67
Quadro 7 - Organização geral das ações e coletas de dados realizadas.....	73
Quadro 8 - Proposta do cronograma inicial para as aulas junto aos grupos de trabalho	80
Quadro 9 - Plano de aula realizado junto à aluna Tsunade.....	84
Quadro 10 - Conteúdos elencados pelos alunos e conteúdos fixados pelo manual didático dos professores.....	94
Quadro 11 - Justificativas das escolhas dos alunos	98
Quadro 12 - Atividades planejadas e realizadas em conjunto aos alunos.....	104
Quadro 13 - Etapas mais difíceis e mais fáceis dos projetos de trabalho mencionadas pelos alunos	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Contexto de introdução dos projetos de trabalho	41
Figure 2 - Possibilidade para o lugar de ocupação de um projeto de trabalho organizado dentro do atual cenário da BNCC	42
Figure 3 - Aspectos das práticas corporais para além da capacidade de ação54	
Figure 4 - Possibilidades de codecisão entre alunos e professores	58
Figure 5 - Mistura de perspectivas para a composição da bricolagem da pesquisa.....	65
Figure 6 - Estrutura geral das ações desenvolvidas juntos aos alunos com os projetos de trabalho.....	93

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Recurso de pesquisa	87
Imagem 2 - Folha de planejamento para sistematização e reflexão sobre o tema escolhido	85
Imagem 3 - Descrição e organização das atividades realizadas pela aluna Anko durante as pesquisas	86
Imagem 4 - Prática corporal “Basquetebol em cadeiras de rodas e skates”	86
Imagem 5 - Produto final e exposição “Cadeira de Rodas”	89
Imagem 6 - Produto final e exposição “Cadeira de Rodas”	89
Imagem 7 - Produto final "Nas ondas do Surfe"	119
Imagem 8 – Produto Final “Jogos Pan-Americano – Ginástica Rítmica, Fita.”	119
Imagem 9 - Exposição dos projetos de trabalho para a comunidade escolar	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO ESCOLAR: DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS ESTUDANTES POR MEIO DE PROJETOS DE TRABALHO	21
1.1 Educação Escolar: direito social.....	21
1.2. Educação Escolar: aspectos da educação para autonomia	24
1.3 Educação Escolar: da concepção à ação.....	26
1.5 Educação Escolar: perspectiva educativa por meio dos projetos de trabalho	30
1.6 O currículo, o projeto político pedagógico e os projetos de trabalho	34
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO FÍSICA: O ENSINO PARA A PROBLEMATIZAÇÃO	48
2.1 Educação Física Crítico-Emancipatória: por uma didática comunicativa ...	48
2.2 Educação Física Crítico-Emancipatória: para além da capacidade de ação funcional das práticas corporais	51
2.3 Educação Física: codificação e a concepção de aulas abertas	56
CAPÍTULO 3 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	62
3.1 Abordagem de pesquisa.....	62
3.2 Caracterização da instituição escolar e dos participantes	65
3.3 Técnicas de coleta e registros de dados	68
3.3.1 Diários de aula	68
3.3.2 Rodas de conversa.....	70
3.3.3 Questionário	71
3.4 Quadro geral das ações realizadas	72

3.4.1 Planejamento inicial coletivo e escolha dos temas dos projetos de trabalho	78
3.4.2 Desenvolvimento dos conteúdos escolhidos: planejamento das aulas junto aos alunos, práticas corporais e produção de síntese final	82
3.5 – Análise e discussão dos dados	90
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	92
4.1- Coparticipação na seleção de conteúdos e planejamento das aulas	92
4.1.1 – A escolha dos temas e os critérios utilizados nos Projetos de Trabalho	93
4.1.2 – Projetos de Trabalho: desenvolvimento das atividades e os sentimentos manifestados	104
4.2 - Empatia, diálogo e responsabilidade: elementos em prol do desenvolvimento da autonomia dos estudantes.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICES	134
APÊNDICE A - Aprovação do comitê de ética para o desenvolvimento da pesquisa.....	136
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	135
APÊNDICE C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	134

INTRODUÇÃO

A necessidade do presente trabalho se traduz pelas frequentes observações realizadas durante minha atuação como professora de Educação Física. A dependência constante dos alunos em relação ao professor, o pouco ou às vezes nenhum envolvimento deles nos processos decisórios do planejamento das aulas, das formas de avaliar e na aprendizagem como um todo, sempre me trouxeram inquietações.

Por conta disso, pensar a Educação Física com vistas a contribuir para uma formação emancipatória por parte dos alunos é um desafio, na medida em que este último dentre inúmeros aspectos, evidencia a complexidade de romper com a subserviência ao poder estabelecido, por muitas vezes balizado por ações autoritárias, cuja orientação hierarquizada que não abre espaço para o diálogo e o trabalho coletivo.

Na tentativa de subverter essa lógica, partimos em defesa de um processo de ensino e de aprendizagem que tenha como base a autonomia, criticidade, liberdade, escolha, responsabilidade, planejamento, ação e reflexão, não apenas como forma de apresentação ou apreciação por parte dos alunos, mas partindo de ações efetivas, ou seja, uma imersão vivencial assentada na construção de experiências que possibilitem, na relação professor-aluno e aluno-aluno, um saber que tenha relação com a realidade e que seja significativo para a vida.

Autonomia é algo conquistado, pessoal e coletivo. Cabe à Educação escolarizada como um todo e aos docentes instigar e promover em aulas durante os anos escolares, de forma contextualizada e prática, o experienciar da autonomia; um aluno autônomo é um aluno que vivencia plenamente a cidadania.

Assim, o professor inserido em um sistema de ensino estabelece uma relação complexa e evidencia o trabalho através de suas ações, como o planejar, avaliar, mobilizar recursos, intervir e promover ações, implicações diretas com o trato da autonomia a ser desenvolvida.

Alinhamo-nos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.85): “A evolução da autonomia do aluno, na sua relação com o conhecimento, não se dá naturalmente, mas é fruto de uma construção e de um esforço que podem ser

favorecidos a partir de situações concretas e significativas para o seu exercício”. Portanto, o ensino não deveria reduzir-se à transmissão de conteúdo: de um lado os professores, detentores do saber, do outro o aluno, muitas vezes apoucado em uma figura que espera passivamente o partilhar dos saberes, promovendo relações antidemocrática e antidialógica (FREIRE, 1987).

Ao mantermos o aluno como mero espectador podemos os conflitos que nem sempre devem ser entendidos como desordem ou uma querela qualquer, mas sim como algo inerente a um processo saudável de emancipação, pois no conflito moral há diversidade e entender a diversidade é estar a par do sujeito. Para Molina (2010, p.30):

Quando não há conflito, quando as relações sociais estão ajustadas, não há a necessidade de reflexão e nem de mudanças. Se houver desajustes nas relações entre as pessoas, essas sentirão necessidade de discussões, reflexões e talvez até mudanças.

Assim, segundo Paro (2011, p.200), ao pensarmos nos alunos, principalmente aqueles inseridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessário considerarmos sua participação na resolução de conflitos e tomadas de decisão, cuidando para não adentrarmos em um de dois extremos: a restrição desmedida, apoiando-se na alegação de que os alunos não sabem o que querem ou são “pequenos” para saberem; ora em um espontaneísmo, onde nenhum desejo advindo dos alunos deve ser inibido. Ainda segundo o autor:

No primeiro caso se nega a subjetividade do educando, no segundo o abandona à própria sorte. O que se precisa ponderar é que, se, por um lado, a autonomia não pode ser outorgada, mas se desenvolve com a participação do próprio educando, por outro lado, ela não nasce do nada, mas exige a mediação do educador.

Dessa maneira, mediar é reconhecer os educandos como seres humanos em formação, que possuem necessidades, que pensam, que agem e que sentem, e ao proporcionarmos um ambiente que favoreça o desenvolvimento destas, alargam-se as chances de se fazerem libertos em suas escolhas.

Dentre as várias possibilidades para conduzir essas ideias na instituição escolar, nos valeremos aqui da Educação Física, uma vez que esta circunscreve a área profissional de formação e atuação da autora desta pesquisa.

No âmbito da Educação Física, como componente curricular da educação básica, Kunz (1991, p.148) defende que, para que haja uma relação genuína entre docentes e estudantes, é necessária uma dedicação em ações como o diálogo, a empatia e o interesse pelas vivências dos alunos, o que mobilizará passos decisivos para novas formas de aprendizagens, incluindo todos nesse processo. Ainda, segundo o mesmo autor:

Uma primeira tentativa, neste sentido, para as aulas de Educação Física bem poderia ser a análise conjunta de professores e alunos da Situação Sociocultural (como crianças vivem, o que fazem, como fazem, como e o que brincam, jogam, etc.) da qual procedem os alunos. Desvelaria-se, assim, uma das principais causas de marginalização da maioria pelo processo de ensino.

Entender que o ensino não se estabelece apenas pela transmissão de conteúdo, e que movimentar-se neste sentido abrem-se as possibilidades para um sujeito mais real, dialógico e inquieto, faz-nos entender a importância de um ser autônomo, que possa gerir de forma mais assertiva as ações diárias.

Assim, o ensino se orientaria pelas inquietudes dos alunos, não para conteúdos ou professores, pois, o aluno é o principal sujeito do ensino (HILDEBRANDT; LAGING, 1986).

A ideia de trazer os educandos ao centro das ações não desmerece o papel fundamental do professor, ao contrário, evidencia o desprendimento do *eu* para uma lógica que privilegie uma organização coletiva. Desse modo, Duckur (2004, p.52) indica que:

[...] Na medida em que o professor propõe, observa e intervém, ele está dando a direção, mesmo que suas intervenções sejam no sentido de denunciar ou questionar determinadas situações solicitando dos alunos que a problemática seja resolvida e, para tanto, estes necessitam discutir e buscar soluções, o que contempla o princípio de organização coletiva.

Trabalhar em conjunto com os alunos requer envolvê-los efetivamente, tecendo compromissos durante todo o processo de aprendizagem, ampliando as possibilidades da codeterminação em situações de ensino e a capacidade de decisão. De acordo com Hildebrandt e Laging (1986, p.17):

[...] Para se alcançar isto, deve-se ajudar o aluno – por exemplo, pela criação de situações que possam ser dominadas por ele, através do desdobramento de condições dadas, no âmbito das intenções do professor e dos objetivos de

ação dos alunos envolvido. Só assim eles adquirirão capacidade de decidir o que é sensato ou não.

Elucidar a subjetividade do aluno e sua necessidade de envolvimento no processo de ensino, tendo como expectativa uma participação ativa nos processos decisórios do quê e o porquê se aprende, envolve pensar em metodologias de ensino que possam favorecer esse desdobramento também nas aulas de Educação Física. De nada adianta estarmos a par da importância da autonomia, da codeterminação, participação e da capacidade de decisão, se não colocarmos diante dos alunos propostas que sinalizem para tais processos.

Assim sendo, avançaremos nossos estudos percorrendo dois caminhos teóricos: as perspectivas crítico-emancipatória encontradas em Kunz (2004), as Concepções Abertas no Ensino da Educação Física apresentada por Hildebrandt e Laging (1986) e os Projetos de Trabalho, de Hernández (1998). Dessa forma, nos posicionamos a favor de uma Educação Física que capacite os alunos a tornarem-se críticos através das práticas corporais, concordando com Hildebrandt e Laging (1986, p.05), que:

O ensino da Educação Física deve capacitar os alunos a tratar de tal modo os conteúdos esportivos nas mais diversas condições dentro e fora da escola, que estejam em condições de criar, no presente e no futuro, sozinhos ou em conjunto, situações esportivas de modo crítico, determinadas autonomamente ou em conjunto.

As experiências sociais construídas pelos educandos e suas diversas formas de apropriação, por vezes predeterminadas socialmente, permeiam discussões didáticas, e nos fazem pensar que as possibilidades de experiências estão relacionadas às condições materiais, metodológicas e sociais, assim como o arranjo dessas condições, que podem em si, oferecer ou bloquear tais possibilidades de experiências.

Encontramos nas Concepções Abertas no Ensino da Educação Física apoio para ofertar possibilidades de experiências, que favoreçam abertura à autonomia do educando, ampliando a participação no planejamento e execução do ensino, a promoção da capacidade criativa, cooperativa e comunicativa, o se-movimentar em meio às diversas práticas corporais. (HILDEBRANDT; LAGING 1986; HILDEBRANDT-STRAMANN, 2005).

Através dos projetos de trabalho buscamos uma ação não linear, no qual o percurso não seja único, pois em se tratando de ensino e aprendizagem a qual possui pretensão de libertar, não cabe uma restrição do agir, do pensar, do dialogar, do comunicar, do se-movimentar.

Desse modo, o projeto de trabalho nos servirá como fio condutor entre professores e alunos, uma vez que seu caráter dialógico se estabelece através da negociação feita com alunos; do conteúdo alinhado às expectativas deles; da atitude de cooperação, na qual o professor também cumpre papel de aprendiz, ao aprender sobre os temas que irá estudar com os alunos; das discussões para os critérios de escolha dos temas, a busca por fontes de informações que questiona a ideia de uma única versão do assunto, entre tantas outras (HERNÁNDEZ, 1998).

O reconhecimento da escola como uma instituição viva e que dialoga com seu tempo, portanto histórica, estabelece a demanda por relações sempre em movimento, o que aponta para um aprendizado dinâmico, envolto numa realidade e que possa contribuir para que os alunos se conectem com a vida em sala de aula e com o mundo, compreendendo os determinantes de sua condição, mas igualmente a apropriação de conhecimentos que os permitam transformarem a sociedade.

Ancorada nesses apontamentos, a expectativa do presente trabalho é trazer, com base em uma experiência concreta de ensino, algumas possibilidades didático-pedagógicas junto às aulas de Educação Física, que contribuam para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Assim, adentramos os documentos legais que conduzem os processos de ensino e aprendizagem da escola em questão, que traz um diálogo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nº 9.394) através do seu Plano Político Pedagógico (PPP), e na falta de um currículo municipal adotou-se o componente curricular da Educação Física à Base Nacional Curricular (BNCC), através da coleção da obra: “Práticas Corporais: Educação Física 3º a 5º Anos”.

Nesse sentido, a questão que orienta esta pesquisa é: Quais os desdobramentos de um processo de ensino de Educação Física, inspirado pelo trabalho com projetos na perspectiva crítico-emancipatória, para o desenvolvimento da autonomia dos alunos?

A delimitação desta interrogação nos aponta para o objetivo geral deste estudo: Analisar os desdobramentos de um processo de ensino de Educação Física,

inspirado pelo trabalho com projetos na perspectiva crítico-emancipatória, para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Como objetivos específicos apontamos:

1. Identificar as ações didáticas construídas e suas implicações no processo;
2. Mapear e analisar as manifestações dos alunos ao longo da experiência de ensino realizada;
3. Verificar as conquistas e os desafios no transcorrer das atividades desenvolvidas;
4. Construir um produto didático que contenha as narrativas do trabalho desenvolvido e que possa servir como um recurso para alunos e professores de Educação Física.

Percorreremos o presente material através de quatro capítulos, sendo que, no capítulo um apresentaremos questões a respeito de uma Educação Escolar voltada à autonomia dos estudantes, lembrando a Educação como um direito social, os aspectos de uma Educação para autonomia, o trabalho com temas geradores e uma perspectiva por meio da proposta de Projetos de Trabalho apresentada em Hernández (1998), como elementos essenciais para efetivação dessa autonomia.

Para o capítulo dois, adentraremos no componente curricular Educação Física para entendermos como a autonomia poderia se apresentar através de uma visão progressista da Educação, dessa forma, buscaremos na Educação Física Crítico-Emancipatória apresentada por Kunz (2006) e nas Concepções abertas no Ensino da Educação Física de Hildebrandt e Laging (1986), subsídios para essa discussão, tendo como área de concentração a codificação e a concepção de aulas abertas, a didática comunicativa e a busca pelas particularidades de uma Educação Física para além da capacidade de ação funcional das práticas corporais.

A trajetória metodológica será explorada no capítulo três e apresentará a abordagem de pesquisa, as técnicas de coleta e registros de dados, os diários de aula, as rodas de conversa, o questionário aplicado, a caracterização da instituição escolar e dos participantes, o quadro geral das ações realizadas e, por fim, a análise dos dados coletados.

No capítulo quatro, ao tratarmos das discussões das categorias de análises, apresentaremos os resultados encontrados na pesquisa.

As considerações finais encerram o estudo, apontando que a prática pedagógica construída evidenciou campos de interesse dos estudantes, abrindo espaço para um estreitamento de vínculo com suas próprias aprendizagens e a partilha com o outro. Elementos estes que potencializaram a coparticipação na seleção de conteúdos e no planejamento das aulas, bem como a empatia, o diálogo e a responsabilidade, mobilizando o desenvolvimento da autonomia.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO ESCOLAR: DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS ESTUDANTES POR MEIO DE PROJETOS DE TRABALHO

1.1 Educação Escolar: direito social

O acesso às nossas memórias e experiências do período escolar, está ligado diretamente a efetivação de um dos direitos sociais básicos da pessoa: o Direito à Educação. Podemos remontar a história dos direitos sociais ligados à Educação a partir do século XX, com entendimento dos Direitos do Homem que, segundo Machado e Oliveira (2001, p.03), tornaram-se herança adquirida do iluminismo:

Se compararmos os dois documentos paradigmáticos a respeito, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Revolução Francesa de 1789, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1948, é possível perceber-se a ampliação do reconhecimento dos direitos que devem ser garantidos a cada ser humano.

A incorporação do direito à educação nos termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1948, é para Machado e Oliveira (2001, p.07) um direito reconhecido por quase todas as nações do século XX, expresso no artigo 26: "I. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. A educação elementar deve ser compulsória [...]".

Para além de ser um direito social, a Educação é a porta de entrada para que as pessoas possam se valer de direitos civis, políticos e sociais. Cury (2002, p.246), manifesta o mesmo entendimento:

Hoje, praticamente, não há país no mundo que não garanta, em seus textos legais, o acesso de seus cidadãos à educação básica. Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional.

No Brasil, tais direitos ganham força através do olhar da Constituição Brasileira, aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte, promulgada em 5 de outubro de 1988 (BRASIL,1988). O artigo 205 da Constituição (BRASIL,1988, p.123) estabelece

a seguinte definição para o Direito à Educação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Para cumprimento de tal garantia, o artigo 208 (BRASIL,1988, p.123) discorre sobre como o Estado deve zelar pela efetivação desse direito.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

O artigo 208 foi resultado de três emendas constitucionais (EC), introduzidas no texto em 1996, 2006 e 2009. Em 1996, através da EC nº 14, ocorre a primeira alteração no inciso I do artigo, e estabelece ao Estado a ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental, passando a assegurar oferta gratuita do ensino para todas as pessoas, incluindo as que não tiveram acesso na idade própria. Já no inciso II do artigo, avança da “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”, redação de 1988, para a “progressiva universalização do ensino médio gratuito”, redação de 1996, colocando em evidência uma perspectiva de atendimento pleno também para o Ensino Médio.

No ano de 2006, através da EC nº 53, há alteração na redação do inciso IV, e o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” passa a ser substituído pela “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”, há assim, a ampliação da duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, com o ingresso das crianças a partir dos seis anos de idade.

Em 2009, a EC nº 59 trouxe outra alteração importante ao inciso VII do art. 208: a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, ocorrendo a ampliação no atendimento ao educando por meio de programas suplementares a toda Educação básica, e não apenas para o Ensino Fundamental como era previsto no texto sancionado em 2008. Tais mudanças reforçam o direito à Educação como um direito social fundamental (SILVA; SILVA, 2017).

Com a promulgação da nova Constituição, teve início o processo de tramitação do novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), sob a Lei nº 9.394 que orienta os rumos da Educação Escolar no país.

Palco de muitos conflitos a LBD 9394/1996 foi forjada em meio a uma disputa ideológica. Tal perspectiva é apresentada por Brzezinski (2010, p.190), ao explicitar o campo de disputa ideológica entre a defesa da escola pública, gratuita, laica *versus* o ensino privado, administrado pelos empresários que, segundo a autora, não encontraram obstáculos para transformar tal direito em mercadoria.

Ainda em se tratando dos documentos norteadores da educação escolar brasileira, encontramos a Resolução Nº 4, de 13/07/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que vão tratar das normas para a Educação Básica com base na LBD 9394/1996. Santos (2010, p.839), relata que a partir de audiências, participações e contribuições pessoais de diferentes grupos, as DCNs foram instituídas.

A criança na perspectiva das DCNs, é reconhecida como: “[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva [...]” (BRASIL, 1996, p.97).

Sendo assim, as diretrizes são compreendidas e observadas através da Educação Infantil, Fundamental e Médio com resoluções para a Educação no Campo, Indígena, Quilombola, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais, Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Tais diretrizes dão relevo ao planejamento curricular, tanto para as escolas como para os sistemas de ensino.

O brevíssimo trajeto por nós apresentado sobre os marcos legais da educação escolar, aponta para o direito de toda pessoa viver e de participar na/da sociedade como algo inalienável. Nesse sentido, fica claro que a escola é um meio para efetivação dessa garantia, e apenas a observação ao direito de estar e permanecer

na escola não garante um processo de aprendizagem efetivo, que assegure uma participação ativa e crítica na sociedade.

Trata-se assim de mobilizarmos, como defende Freire (1987), uma Educação Escolar que contrarie a ideia de uma educação bancária, ou seja, uma educação que deposita ou transfere o conhecimento para o aluno. Em tal concepção, o aluno assume um papel passivo e de telespectador de sua própria aprendizagem, construindo poucas possibilidades de apropriar-se dos seus direitos.

Concordamos com Freire (1987, p.39) ao defender que os sujeitos envolvidos na Educação se fazem mutuamente a partir do diálogo, pois se fazem na relação com o outro, uma vez que “[...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Assim sendo, a Educação Escolar não pode se dar de forma passiva, nem tão pouco dissociada da realidade dos alunos. Para Barilli (2019, p.113) a educação escolar deveria caminhar para: “[...] o desenvolvimento de um aprendizado ético, que aponte a liberdade, a autonomia e a emancipação como princípios para a educação, o trabalho e a vida”.

Com base na defesa da Educação Escolar como um direito social, trataremos a seguir dos aspectos que vinculam tal processo educativo ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes e o modo vem se construindo ao longo do tempo na Educação brasileira.

1.2. Educação Escolar: aspectos da educação para autonomia

O respeito à identidade e à autonomia dos alunos só pode ser feito com base em uma prática docente coerente, com ações que os mobilizem no processo de ser autônomo. Uma prática docente coerente, diz respeito à observação sistemática de cada aluno como sujeito inquieto, inacabado e livre, portanto, fazedor de sua própria realidade. Ser professor é estar envolto a uma gama da diversidade humana, sendo inerente à função o combate aos atos autoritários e a discriminação, seja ela qual for. Segundo Freire (1996, p.35), “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”.

Nesse sentido, o professor não poderá ser promotor de uma Educação para autonomia com pensamentos preconceituosos, mesmo que tente ações contrárias, pois é na dialogicidade verdadeira que os sujeitos, professores e alunos, aprendem e

crecem na diferença. É justamente o respeito e as observações das individualidades dos educandos que possibilitam os professores transcenderem para uma Educação mais autônoma (FREIRE, 1996).

É através do processo que o sujeito virá a ser, pois para Freire (1996, p.67): “[...] ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser [...]”. Este “vir a ser” assenta-se sobre as experiências das inúmeras decisões ou não que os sujeitos podem tomar ao longo do dia a dia, fato relacionado diretamente ao desenvolvimento da autonomia, pois os sujeitos imersos e em contato com a realidade, possibilitados da criação, recriação e decisão, tem a oportunidade de dinamizar seu mundo (FREIRE, 1987).

Revela-se aqui o oferecimento de oportunidades para que os educandos possam ter possibilidades de forjar a própria autonomia, através de ações que já lhes são inerentes dentro do ambiente escolar, como por exemplo, o conteúdo de uma aula. Ora, se há conteúdos a serem explorados, por que não decidirem juntos, docentes e alunos, o quê, como e em que momento explorar tais conteúdos?

De acordo com Freire (1996, p.67), o “vir a ser”: “Não ocorre em data marcada”, para tanto, as experiências devem ser “estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”. Um dos caminhos para se alcançar o “vir a ser”, passa necessariamente pelo entendimento e prática do diálogo, este que, dentro de um movimento de Educação para autonomia, tornar-se-á um espaço de evidência, solidificando a convivência, fator crucial para o estabelecimento das relações humanas.

Mas, o que é o diálogo? Para Freire (1987, p.107) com quem concordamos: “É uma relação horizontal de A com B”. Nasce de uma relação de simpatia entre os sujeitos em busca de algo, “[...] nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica”. É através desse entendimento de diálogo que os sujeitos se apoiam e, na busca de algo e na relação que decorre, tornam-se críticos.

Em Freire (1987, p.51), encontramos ainda o diálogo como: “[...] o encontro em que se solidariza, o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo ao ser transformado e humanizado [...]”. Nesse ponto, o diálogo abre espaço para o ensino e a aprendizagem, favorecendo o conhecimento e o respeito ao outro. Significa a

apresentação de ideias e de defesa de um ponto de vista e a valorização do consenso, para que se possa existir o respeito mútuo. Afinal, “[...] ensinar exige disponibilidade para o diálogo”, pois quando nos colocamos verdadeiramente abertos a tal ideia, vislumbramos parte de nossas responsabilidades com o educar para a vida (FREIRE, 1996, p.85).

Nessa interação professor-aluno, mediada pelo diálogo e pelo respeito a cada um, afloram questionamentos que podem proporcionar oportunidades de explorar um universo de temas a serem discutidos e investigados. Nessa trajetória pode haver igualmente divergências e não saberes que alimentam o grupo no caminho para o conhecer.

Com base nesses apontamentos, as bases para o desenvolvimento de uma Educação para autonomia estariam assentadas no respeito à identidade do aluno e no diálogo.

1.3 Educação Escolar: da concepção à ação

Ao longo da história a Educação Escolar passou por variadas formas de ensinar, muitas delas autoritárias. O método escolástico, por exemplo, se constituía de ações centradas no professor, chegando ao Brasil colônia pelos jesuítas. Nele, as aulas eram divididas em dois momentos: 1. Aula expositiva feita pelo professor com controle rígido dentro e fora de sala de aula; 2. Anotações e resoluções de exercícios pelos alunos. O aluno passivo e obediente deveria memorizar e decorar todo o conteúdo apresentado (BRIGHENTI *et al.*, 2015; OLIVEIRA, 2006).

Essas relações entre professores/alunos/sociedade começam a ser repensadas a partir de Vittorino da Feltre (1378-1446), precursor da moderna escola antiautoritária, que buscava métodos ativos de ensino com a participação direta dos alunos.

Com o tempo críticas satíricas partindo de François Rabelais (1495-1553) aos métodos escolásticos, promoveram o desenvolvimento do entendimento das ideias de “autogoverno”. Essas ideias chegam a pensadores como Montaigne (1533-1592), John Locke (1632-1704) e Jean Jacques Rousseau (1712-1778).

Para Montaigne a relação de interesse do aluno estava ligada diretamente ao seu nível de envolvimento na escolha do conteúdo. Em Locke, com entendimento de meio e fim para a Educação, encontramos a expressão “autogoverno”. Para

Rousseau, a expressão “autogoverno” vai ganhar relevo como um aspecto social-educativo, colocando em cena a autonomia da criança (DA PIEVE *et al.*, 2018).

Com a chegada do movimento da Escola Nova ao final do século XIX, uma onda de críticas foram direcionadas ao modelo tradicional de ensino instaurado. Tais críticas questionavam, acima de tudo, a concepção de criança e o processo de ensino e de aprendizagem utilizados no ambiente escolar.

A Escola Nova buscou a modificação das relações durante as aulas, trazendo um caráter mais democrático e voltado ao aluno, possibilitando um ambiente para o desenvolvimento da metodologia de projetos, e trazia a ideia da resolução de problemas como tema central. Tais pensamentos encaminhavam a Educação Escolar para práticas democráticas, visando à inovação e execução de projetos, boa parte delas voltadas para atividades manuais (BORGES *et al.*, 2018; SENA; FINATTI, 2011).

Embora a Escola Nova tenha começado a desconstruir a Educação Escolar forjada no autoritarismo, houve, nesse momento, um aprofundamento voltado para os métodos do ensino dirigidos predominantemente à iniciativa e espontaneidade do educando, despreocupando-se dessa forma com os conteúdos a serem ensinados. Este último aspecto, bem como o cenário desfavorável do acesso dos estudantes às escolas públicas e a estes modelos de ensino dirigido, marcado pelo crescimento das cidades em virtude da mobilidade das pessoas do campo para as zonas urbanas, alargaram o empobrecimento com graves índices de miserabilidade (ARANHA, 2006; SENA; FINATTI, 2011; SANTOS *et al.* 2006).

Dentro dessa conjuntura emerge, a favor das classes populares e contra a “cultura do silêncio” - que apontava milhões de analfabetos que viviam no contexto do nordeste brasileiro na década de 1960, os pensamentos de Paulo Freire. A defesa desse intelectual de acordo com Gadotti (1996) era que se fazia necessário “dar a palavra” ao sujeito para que assim, pudesse participar na construção de um Brasil que superasse o colonialismo.

Paulo Freire tem suas primeiras experiências na construção do que mais tarde viria a ser denominado de método Paulo Freire em 1963, na cidade de Angicos (Rio Grande do Norte). Na ocasião através dos chamados círculos de culturas (unidades escolares próprias para o ensino de pessoas adultas), nos quais 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias (ARANHA, 2006; GADOTTI, 1996).

Com tamanho sucesso, em 1964 houve pretensão do governo de João Goulart da instalação de 20 mil círculos de cultura para 2 milhões de analfabetos, porém o programa oficializado em 21 de janeiro de 1964, pelo Decreto nº. 53.465, foi extinto pelo governo militar em 14 de abril do mesmo ano, através do Decreto nº 53.886.

Os “Anos de Chumbo”, período de maior repressão na Ditadura Militar Brasileira (1964-1985), não só interromperam os trabalhos como reprimiram toda a mobilização conquistada até aquele momento. Paulo Freire foi exilado pelo golpe militar no mesmo ano, deixando claro que a Campanha Nacional de Alfabetização no Governo Goulart, ao conscientizar as massas populares, inquietava as elites conservadoras brasileiras (ARANHA, 2006; GADOTTI, 1996; FREIRE, 1996).

Por fim, com o enfraquecimento do regime militar na década de 1980 e com a volta de diversos intelectuais exilados pela ditadura, dá-se início o lento processo de democratização.

A situação pedia urgente valorização do magistério e o reestabelecimento da escola pública, negligenciada e empobrecida durante todo aquele período. Diversos setores como a sociedade civil, a classe política, as organizações estudantis voltam os olhares para recuperação dos espaços perdidos até então. Assim, ações como a volta aos debates pedagógicos tiveram início em cinco Conferências Brasileiras de Educação (1980 a 1988), através da circulação de revistas especializadas e das produções acadêmicas voltadas para investigação dos problemas identificados na área educacional (ARANHA, 2006).

Em tal contexto, após 16 anos de exílio Paulo Freire retorna ao Brasil em 1980, “reaprendendo” o Brasil, viajando pelo país. Nessas trajetórias envolve-se com a Educação Superior e com a política, sendo nomeado Secretário de Educação da Cidade de São Paulo em 1º de janeiro de 1989, pela nova prefeita Luiza Erundina de Sousa, encontrando oportunidade para implementar sua filosofia de Educação (ARANHA, 2006; TORRES, 1996).

A concepção freireana coloca o potencial humano criativo e a liberdade como ponto central, que se envereda pelo interior de estruturas político-econômico-culturais opressoras, oferecendo a quem se aventura pelo caminho, alternativas libertadoras pelo processo de conscientização estabelecida na interação. Tal percurso é definido segundo Gerhardt (1996, p. 169): “[...] como o processo no qual as pessoas atingem

uma profunda compreensão, tanto da realidade sociocultural que conforma suas vidas, quanto de sua capacidade para transformá-la.”

A contextualização da realidade do aluno facilita o entendimento desta, para tanto é necessário que o conhecimento ganhe significado, algo que não é possível através de práticas que sejam engessadas, inflexíveis e que não façam parte do cotidiano.

Para se ter uma Educação Escolar transformadora e emancipatória, de acordo com Freire (1987, p.38) é preciso que haja a: “[...] superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos”. O currículo escolar deve fugir da forma como a pedagogia tradicional, desenrolando-se sobre os conteúdos de ensino e colocando o aluno sempre à espera do saber do professor, sem entender e decodificar a própria realidade.

O currículo, portanto, poderia ser construído coletivamente num processo de pertença, dando condições para que este incorporasse as expectativas e as realidades, ampliando o entendimento de mundo dos sujeitos (OLIVEIRA *et al.*, 2017; FREIRE, 1996).

Segundo Costa e Pinheiro (2013, p.38) para que o processo de contextualização seja algo viável: “[...] é necessário que o educando desenvolva a capacidade de leitura e interpretação das diferentes situações que circundam sua vida e reconheça-se como sujeito ativo no meio onde vive”. Nesse sentido, para Freire (1999, p. 43):

[...] A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura.

Sendo assim, o professor ao agir pedagogicamente nessa perspectiva, possibilita aos estudantes protagonismo durante a construção do conhecimento, seguindo pelos caminhos de um currículo que permita o diálogo com o seu meio (OLIVEIRA *et al.*, 2017).

Os temas geradores, termo cunhado por Freire (1987, p.62), corresponde ao: “[...] pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”. A partir do momento que a pessoa estabelece uma postura ativa em uma temática de estudos, mais consciência terá sobre a realidade, aclarando e

apropriando-se assim da temática significativa. Para esse nível de percepção dos alunos em relação ao mundo, a linguagem e o diálogo acionam o processo de significação que, acrescidos pelos temas emergentes, fortalecem as teias de relações com o cotidiano (SANTANA; CARLOS 2013; FREIRE, 1987).

O que se busca valorizar é o pensamento-linguagem, que proporciona condições ao ser humano de (re)pensar sobre a realidade e suas percepções, que se caracteriza pela essência dialógica e conscientizadora, portanto, o agir pedagógico precisa mobilizar tais processos de reflexão entre as pessoas para que ocorra a tomada de consciência (FREIRE, 1987).

Durante sua gestão como Secretário de Educação municipal, Paulo Freire pôde exercer decisões políticas nascidas em meio à sua própria teoria e prática, evidenciando as vontades e necessidades socialmente sentidas pelas comunidades.

Para tal, idealizou e testou, segundo Gerhardt (1996, p. 168): “[...] tanto um sistema educacional quanto uma filosofia de educação”, reformando escolas e o currículo escolar para adequá-los também às crianças das classes populares, comprometendo-se com a formação docente permanente, além do reconhecimento efetivo de todos os funcionários da escola e dos próprios pais e/ou responsáveis como agentes educativos, deixando sua marca no município de São Paulo (FREIRE, A, 1996; GERHARDT, 1996).

A seguir, trataremos de uma perspectiva educativa que possa contribuir para uma vivência mais autônoma dos alunos e professores na Educação Escolar, os projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998).

1.5 Educação Escolar: perspectiva educativa por meio dos projetos de trabalho

Os projetos de trabalho podem ser pensados como uma prática educativa, destacando-se ao final do século XIX e XX. De acordo com Hernández (1998, p.67), Kilpatrick, em 1919 levou para as salas de aula contribuições de Dewey (pensador e divulgador da Escola Nova), destacando que: “[...] o pensamento tem sua origem numa situação problemática”, estabelecendo assim um fio condutor para diferentes concepções sobre projetos.

Hernández (1998) propõe uma organização pedagógica através dos projetos de trabalho na qual os alunos são levados a buscar diferentes formas de manipular e organizar as informações, com a finalidade de mobilizar a reflexão e a construção do

conhecimento na relação com o contexto real da escola e da Educação Escolar pretendida (HERNÁNDEZ, 1998; SANTOS *et al*, 2017).

Segundo Hernandez (1998, p.62) os projetos de trabalho se constituem como um “lugar” que, entendido em sua dimensão simbólica, permitem:

- a) Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da Escola NÃO é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem.
- b) Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolar. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja a representação do conhecimento fragmentado, distanciado dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade.
- c) Levar em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica, com todos esses fenômenos.

A proposta dos projetos de trabalho é desenvolvida através da problematização, tendo o aluno envolto nessa ação, investigando, registrando dados, tomando decisões, resolvendo os problemas, assumindo a linha de frente do próprio conhecimento.

Dessa forma, o professor assume a postura de mediador/facilitador/orientador¹, deixando de ser o único responsável pela aprendizagem do estudante. Ele coordena os conhecimentos específicos de sua área e gerencia o processo de desenvolvimento dos projetos, alinhados às expectativas dos educandos (OLIVEIRA, 2006).

Para Hernández (1998), os projetos de trabalho nos convidam a repensar o papel da Escola e do trabalho escolar, pois para que os alunos escolham o próprio tema de trabalho serão exigidos organização de ideias e entendimento de suas motivações, cabendo aos professores, portanto, a mediação desse processo, inicialmente na identificação dos conteúdos escolhidos pelos alunos.

De acordo com Oliveira (2006, p.14), o caráter investigativo dos projetos de trabalho pode ser aliado à averiguação de problemas que vai além da compartimentação disciplinar. Segundo a autora, o aluno troca a visão empirista da

¹ Nessa perspectiva, professoras e professores poderão transitar de transmissores, centralizadores, para os facilitadores ou mediadores da aprendizagem, entendendo que mediar é fazer acordos, equilibrar, ajudar (OLIVEIRA, 2006).

Educação escolar por uma visão construtivista de solução de problemas, favorecendo a autonomia e a aprendizagem contextualizada:

Durante o desenvolvimento do tema, o aluno tem que agir, confrontar as próprias ideias com os conhecimentos pesquisados, levantando dúvidas e curiosidades. É necessário desenvolver a habilidade do registro dos fatos, resultados, discussões ocorridas durante o projeto.

Os sujeitos envolvidos nesse tipo de ação interconectam aprendizagens àquelas aprendidas em casa, na rua, na quadra comunitária do bairro, nos bares, no posto de saúde, servindo como apoio de referência para novas aprendizagens, incluindo as da comunidade escolar (OLIVEIRA *et al*, 2014).

Hernández, em entrevista à Welp (2014, p.66), salientou que, abordar o conteúdo dentro da perspectiva educativa de projetos de trabalho é fugir ao que é hegemônico na educação escolar, pois: “[...] o mais importante é que se torna evidente, nas observações, a formação e a vida em sala de aula, que se geram transformações que mudam não só as relações, mas também o sentido da escola e o lugar dos sujeitos [...]”.

Nessa fuga do que é hegemônico na educação escolar, os projetos de trabalho não podem ser pensados como algo rígido e com uma série de regras e fórmulas a serem seguidas. Segundo Hernández (1998, p. 76):

Talvez por acontecer essa simplificação, quando se utiliza o termo método com respeito à aprendizagem da língua escrita, é frequente ouvir os professores falarem do “método Teberosky ou Ferreiro”, ou, em relação à organização dos conhecimentos escolares, do “método de projetos”. Em ambos os casos, não se leva em conta a fundamentação, a concepção que tal aproximação representa. Do que se está falando, nesses casos, é de “técnica” enquanto logaritmo, sequência estável de passos a seguir, ou uma forma de construção do espaço escolar que pode ser utilizada e aplicada a todo tipo de realidade e circunstância.

Hernández (1998) nos apresenta algumas reflexões a respeito do que poderia levar um projeto de trabalho a ser entendido como “método”, sendo:

a) O reflexo de uma crença: que tem um enfoque nos ideais tecnocráticos da sociedade pós-industrial, visando a solução de problemas imediatos, com foco no resultado final dentro de regras previamente definidas, buscando e resolvendo problemas sem resolver suas causas.

b) o reflexo da busca de segurança e da ordem no trabalho profissional: que ocupa o cenário escolar, estabelecendo desde o modelo de ensino por objetivos, até as aplicações teóricas instrucionais nas reformas curriculares, uma sequência consistente a ser seguida que organiza o ensino e aprendizagem, e através destas, impõe uma sensação de segurança, pois, o professor ao renunciar a sua busca e sua interpretação adere a um modelo curricular, que é quem estabelece o que será aprendido.

c) Prefixar e predeterminar o que “vai acontecer” na sala de aula: há aqui o estabelecimento de um percurso linear, mesmo que tenha o entendimento da importância do aluno na escolha dos conteúdos a serem estudados, o que se vê é o direcionamento para o que é estabelecido na programação do curso.

d) Ideia de moda e novidade: muitos métodos são gerados em um lugar e transportados em sua íntegra para uma realidade diferente, e sua utilização por especialistas e a ideologia que se cria leva ao entendimento de que “se é novo é bom”.

A partir dos desvelamentos acima, nos posicionamos a favor do entendimento de Hernández (1998, p.78) para o qual os projetos de trabalho não devem ser confundidos com algoritmos, “métodos”, pois compreendemos que:

- a) Não há uma sequência única e geral para todos os projetos. Inclusive quando duas professoras compartilham uma mesma pesquisa, o percurso pode ser diferente;
- b) o desenvolvimento de um projeto não é linear nem previsível;
- c) o professor também pesquisa e aprende;
- d) não pode ser repetido;
- e) não choca com a ideia de que se deve ensinar do mais fácil para o mais difícil;
- f) questiona a ideia de que se deva começar pelo mais próximo (a moradia, o bairro, as festas, etc.) da mesma maneira que já não se ensinam primeiro as vogais, depois as consoantes, depois a sílabas, as palavras, a frase;
- g) questiona a ideia de que se deva ir “pouco a pouco para não criar lacunas nos conteúdos”;
- d) questiona a ideia de que se deva ensinar das partes ao todo, e que, com o tempo, “o aluno estabelecerá relações”.

Em busca de um melhor entendimento do que poderia vir a ser o desenvolvimento de um projeto de trabalho na escola, Hernández (1998) lista no Quadro 1, com o auxílio de educadores, algumas caracterizações do que seria e do que não seria os projetos de trabalho, sempre advertindo que a aprendizagem e o ensino acontecem em um percurso que nunca é fixo:

Quadro 1 - Caracterização do que é e não é um projeto de trabalho

O QUE É UM PROJETO DE TRABALHO	O QUE NÃO É UM PROJETO DE TRABALHO
a) Parte de um tema ou de um problema acordado com a turma. b) Inicia-se um projeto de pesquisa. c) Buscam-se e selecionam-se fontes de informação. d) Estabelecem-se critérios de ordenação e interpretação das fontes. e) Recolhem-se novas dúvidas e perguntas. f) Estabelecem-se relações com outros problemas. g) Representa-se o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido. h) Recapitula-se (avalia-se) o que se aprendeu. i) Conecta-se com um novo tema ou problema.	a) Um percurso descritivo por tema. b) Uma apresentação do que sabe o professor, que é protagonista das decisões sobre a informação e que é o único que encarna a verdade do saber. c) Um percurso expositivo sem problema e sem um fio condutor. d) Uma apresentação linear de um tema, baseada numa sequência estável e única de passos, e vinculada a uma tipologia de informações (a que se encontra nos livros-texto). e) Uma atividade na qual o docente dá as respostas que já sabe. f) Pensar que os alunos queiram aprender o que queremos ensinar-lhes. g) Uma apresentação de matérias escolares.

Fonte: Adaptado de Hernández (1998, p.81-82).

Em seguida, passaremos a discutir como tal perspectiva poderia ser desenhada, argumentada e proposta dentro do ambiente escolar através do currículo e o projeto político-pedagógico, à luz da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

1.6 O currículo, o projeto político pedagógico e os projetos de trabalho

Segundo Santos (2017), as ações que se relacionam com o currículo e a gestão têm ocupado o primeiro lugar nas discussões do governo central, envolvendo além do Ministério da Educação, políticas e práticas colocadas pelos estados e municípios, adentrando às unidades escolares.

Falar de currículo significa falar sobre a forma como a escola se organiza, pois implica a interação entre pessoas que tentam buscar um mesmo objetivo, e assim o fazem através de perspectivas de mundo alimentadas por ações diversas que, nem sempre, traduzem fielmente um único referencial teórico. Apesar desse cenário múltiplo, é o currículo que estabelece as orientações mais específicas em torno do que e como será ensinado, destacando escolhas docentes e as experiências de aprendizagem dos estudantes (VEIGA, 2002; SANTOS, 2017).

Podemos entender o currículo como a construção social do conhecimento, que busca através da sistematização dos conteúdos a organização do conhecimento escolar. Segundo Veiga (2002, p.07), o currículo é:

[...] a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.

É preciso sinalizar ainda que o currículo não se dá num campo de neutralidade ideológica, ao contrário, sua vinculação ao contexto social, que o faz historicamente situado e culturalmente determinado, revela formas de organização curricular e controle social². Tais evidências às vezes são explícitas e outras expressas pelo currículo oculto, implícito, exercido pelos conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação, relação pedagógica, livros didáticos e as dinâmicas do ambiente escolar como um todo (VEIGA, 2002; LECERDA; SEPEL, 2019).

Os conceitos e as funções, bem como as opiniões levantadas sobre a forma de se organizar e gerenciar o currículo, poderiam ser discutidos na escola visando a prática docente no cotidiano das aulas. Sendo assim, compreender as concepções e teorias curriculares poderiam mobilizar a comunidade escolar a criar caminhos, articular discussões e implementações das atividades escolares, e a formação continuada docente (LECERDA; SEPEL, 2019).

Destacamos no Quadro 2 os diferentes papéis dos atores sociais de acordo com as correntes teóricas sobre currículo destacadas por Lacerda e Sepel (2019):

Quadro 2 - Diferentes papéis dos atores sociais de acordo com as correntes teóricas sobre currículo

	TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
PAPEL DA ESCOLA	- Preparar para o mercado de trabalho. - Desenvolver habilidades e competências. - Disciplinar.	- Emancipar. - Mostrar as desigualdades existentes. - Oferecer oportunidades. - Constituir-se como espaço de interação.	- Influenciar na construção de subjetividades. - Propor espaços de reflexões sobre políticas, lutas e desafios sociais. - Construir espaços de diálogos sobre desigualdades e diversidade.

² O controle social é instrumentalizado pelo currículo oculto, no qual as normas e valores dominantes e as visões de mundo que os acompanham são refletidas no ambiente escolar, nos livros didáticos, na relação pedagógica, nas rotinas escolares (VEIGA, 2002).

		- Constituir-se como espaço de democracia.	
PAPEL DOS EDUCADORES	- Ensinar conteúdos como verdades absolutas. - Preparar aulas expositivas. - Ensinar valores e comportamentos morais. - Cumprir os objetivos de aprendizagem.	- Valorizar as experiências do cotidiano. - Problematicar e questionar. - Implementar ações pedagógicas que visem a participação dos alunos. - Valorizar os conhecimentos dos alunos. - Trabalhar com as diferenças. - Superar a relação de classe opressor x oprimido.	- Problematicar as diferenças e desigualdades. - Articular discussões que ampliem o debate sobre as questões sociais, relacionando-as com os conteúdos escolares. - Buscar formação continuada para compreender as transformações sociais políticas, econômicas e culturais. - Refletir com seus alunos sobre as diferentes visões de mundo e transformações sociais necessárias. - Propor intervenções sociais.
PAPEL DO ALUNO	- Preparar-se como recurso humano. - Aprender a fazer. - Ouvir e memorizar. - Receber informações. - Ser disciplinado.	- Participar. - Criticar. - Criar. - Respeitar as diferenças.	- Participar e criar movimentos sociais e culturais. - Analisar como são produzidas as diferenças e criar formas de combater a desigualdade e ao preconceito. - Respeitar as diferenças e problematizá-las.

Fonte - Lacerda e Sepel (2019, p.07)

Segundo Lacerda e Sepel (2019, p.7), as teorias de currículo evidenciam ao longo do tempo, a diversidade presente nas práticas pedagógicas manifestadas no cotidiano escolar, e assim os aspectos destacados no Quadro 2: “[...] sintetizam o quanto a maneira de perceber o currículo escolar se modificou e desestabilizou a visão de um currículo conteudista estático”.

Entretanto, não são poucas as investidas de tomada de poder por grupos conservadores que buscam o cerceamento dos currículos, promovendo projetos e formas de ensinar, aprender e avaliar. A exemplo disso observamos as tentativas dos neoconservadores (Escola sem Partido), que ao mesmo tempo objetivam o resgate de um saber tradicional e o controle sobre conteúdos relacionados às questões de gênero, étnico-racial, sexualidade e as multiculturas (SILVA *et al*, 2020).

Assim, o currículo vem sendo examinado por diversos autores ao longo do tempo, abarcando as teorias que o fundamentam, as políticas públicas que o

regulamentam e seus efeitos nas escolas. Apesar das diferenças teóricas apresentadas sobre o currículo, há uma posição acadêmica consensual de crítica à atual proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016; SANTOS, 2017; ALBINO; SILVA, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), aprovada no dia 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP), atualmente orienta e institui o desenvolvimento curricular na Educação Básica em nosso país, ainda que não se constitua um currículo.

Embora a BNCC seja apresentada como conquista prevista em Lei, através da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), movimentos e associações do setor educacional se opuseram ao modo como ocorreu sua aprovação (ALBINO; SILVA, 2019).

Segundo Lopes (2019, p.60): “[...] uma base curricular comum, tal como organizada no país, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial da verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos [...]”. Em contraponto à BNCC, a mesma autora defende um currículo que traga sentido aos alunos, e que tenha a oportunidade de ser construído conjuntamente entorno de um contexto que atenda as demandas e necessidades que não são homogêneas.

Segundo Mendonça (2018, p.34),

Pode-se entender que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma pretensão a ser alcançada em conformidade com o que estabeleceu a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 210, parágrafos 1º e 2º, com relação aos conteúdos mínimos fixados ao ensino fundamental.

Ainda segundo o mesmo autor, o encaminhamento da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) responsável pela aprovação, foi anunciado como documento amplamente debatido na sociedade brasileira. Entretanto, afirma que o “debate” anunciado não foi ofertado e participado na mesma medida em que ocorreu a aprovação da LDB e dos Planos Nacionais de Educação. Dessa forma, a BNCC não se estabelece em uma base de gestão democrática.

Assim, podemos depreender os impactos que a BNCC, estabelecida em uma base sem uma unanimidade, pode causar nos processos de gestão dos sistemas de

ensino e nas escolas. Não podemos deixar de destacar que, a primeira ruptura com a concepção de Educação Básica anunciada na própria LDB, se deu quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) levou ao Ministério da Educação (MEC) uma proposta que não contemplava o Ensino Médio, a modalidade Educação de Jovens e Adultos e sem a Educação do Campo (MENDONÇA, 2018).

Com base nesses apontamentos, torna-se importante nos voltarmos para tal documento e desvelar, discutir, nos apropriarmos de seu conteúdo para criarmos condições de um posicionamento crítico sobre o mesmo, na expectativa de melhor compreender como tais mudanças vêm se desenrolando dentro da comunidade escolar e quais seus impactos para o currículo escolar como um todo.

Após a implementação inicial da BNCC pelos estados, nos deparamos com o esforço de reelaboração dos currículos estaduais e municipais, buscando sua adequação até início do ano letivo de 2020. Tal reelaboração exigiu uma revisão das políticas de formação dos professores, uma revisão dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e demais documentos orientadores da prática de ensino nas escolas, a partir das orientações nacionais/planos locais, materiais de apoio e as equipes de formadores locais (BRASIL, 2017; PEREZ, 2018).

À equipe gestora é delegada a tarefa precípua de promover a educação de qualidade ao conhecer e compreender a proposta, estrutura e a lógica de organização da BNCC, para que assim promovam e favoreçam a apropriação do documento por todos os agentes do processo educativo, buscando em conjunto aos professores o desenvolvimento das 10 competências gerais, expressas no documento para todas as etapas da Educação Básica (PEREZ, 2018).

Aos professores participantes do processo de organização curricular, que igualmente acompanham o processo de reelaboração, cabe a promoção de situações que favoreçam aos alunos tais competências e habilidades. Sob esta perspectiva, são mobilizadas ações em prol da adequação dos cursos e programas destinados à formação inicial e continuada de professores, do alinhamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e das matrizes de referência das avaliações e dos exames em larga escala (BRASIL, 2017).

É previsto no documento da BNCC (2017, p.15), especificamente aos sistemas e redes de ensino, autonomia para a construção dos currículos, assim como é delegada à escola a tarefa de elaborar os projetos pedagógicos que considerem as necessidades dos estudantes:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Em meio ao processo de reformulação curricular pelos estados, municípios e escolas, a BNCC estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver. Dessa forma, indica competências e habilidades como direitos dos alunos, para que possam se desenvolver e vivenciar o hoje e o amanhã, desfrutando das possibilidades que lhes são ofertadas mundo afora.

A ideia de competências assume um comportamento global e são posteriormente desdobradas em habilidades que vêm a ser o que se espera do aluno, não uma base de onde se parte, mas a linha de chegada (PEREZ, 2018; MACEDO, 2018).

Mediante os entraves ocasionados ora por um currículo preso pelo conservadorismo, ora pela lógica de mercado, que segundo Santos (2017, p. 9): “[...] não apenas fazem pressão ou tentam infiltrar suas ideias, como também penetraram o mundo educacional, passando a operar em seu interior”, como poderíamos estabelecer perspectivas educativas que contribuam para a autonomia dos alunos? Na tentativa de responder esta questão, Veiga (2002) destaca a construção do projeto político-pedagógico (PPP), documento que expressa as intencionalidades do que deverá ser feito e realizado na escola.

Segundo Veiga (2002, p. 02), o projeto político-pedagógico é vinculado à organização do trabalho pedagógico em dois níveis: “[...] como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade”. Trataremos da importância desses dois níveis de organização sob o ponto de vista da gestão e dos professores.

Perez (2018) destaca a cooperação entre a dupla gestora, diretores e coordenadores, como essencial para a promoção de uma dinâmica de trabalho na escola, que maximize e assegure o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

De fato, a relação que é estabelecida entre a direção escolar e os impactos que estas detêm sobre a aprendizagem dos alunos, é tida como significativa por Oliveira e Carvalho (2018, p. 14), uma vez que o Índice de Liderança dos Diretores (ILD – que

representa o índice médio da percepção dos professores sobre a liderança dos diretores, correlacionado com a forma de acesso ao cargo e o desempenho de aprendizagem dos alunos): “[...] se associa positivamente com os resultados de aprendizagem da escola [...]”.

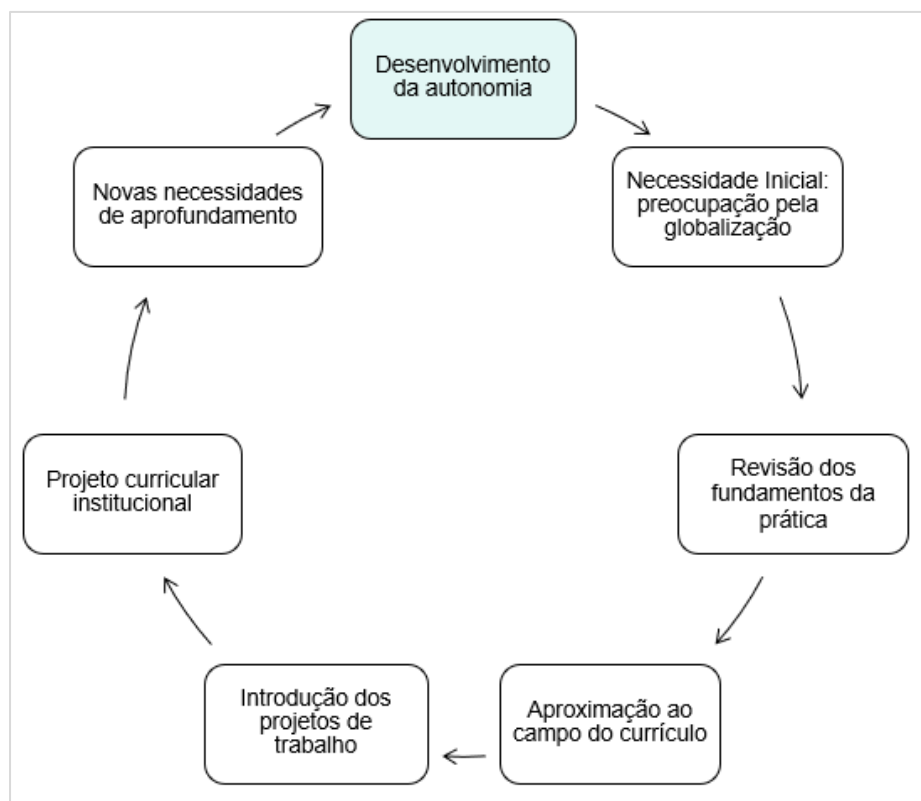
Oliveira e Carvalho (2018, p.14) direcionam o olhar para as vantagens de uma boa liderança provida pelos diretores: “A partir desse resultado, podemos inferir que a liderança do diretor favorece um clima institucional adequado para um trabalho pedagógico mais eficaz, o que por sua vez, é propício para o bom desempenho dos alunos”. A gestão, desta forma, ao instituir a escola como um espaço de aprendizagem, respeita o estudante como sujeito de direitos, e deve buscar ofertar condições para que os alunos se desenvolvam (PEREZ, 2018).

Silva *et al* (2020, p.18) apontam que: “A relação professor-aluno caracteriza-se pelas relações interpessoais, construídas no e pelo trabalho pedagógico entre professores e alunos e entre estes e seus pares”. Quando essa relação é desrespeitada há uma tendência em reproduzir tais situações com os alunos, o que ocasiona uma perda na qualidade das relações e no desenvolvimento dos estudantes. Portanto, é essencial a liberdade e autonomia didático-pedagógica dos professores no ambiente de trabalho.

Nesse sentido, o projeto político-pedagógico reflete a proposta educacional e os objetivos da instituição de ensino, sinalizando o que a escola fará para alcançá-los. Indica aos professores a organização do trabalho pedagógico escolar, o que também inclui a dinâmica interna do trabalho do professor em sala de aula (VEIGA, 2002).

Assim, os projetos de trabalho que se apresentam como ferramentas a serviço dos alunos e professores e como proposta para uma nova postura pedagógica, poderiam vir a tornar-se um passo a mais no planejamento e replanejamento das atividades escolares, extrapolando a estruturação baseada em matérias escolares e disciplinas (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998; GIROTTO, 2005).

Hernández e Ventura (1998, p.28), ao evidenciarem o trabalho realizado na Escola Pompeu Fabra na cidade de Barcelona, Espanha, afirmam que: “[...] os projetos foram utilizados para dar forma e conteúdo ao processo de ensino em sala de aula”, e evidenciam o contexto de introdução dos projetos de trabalho partindo de uma aproximação ao campo do currículo, conforme a Figura 1:

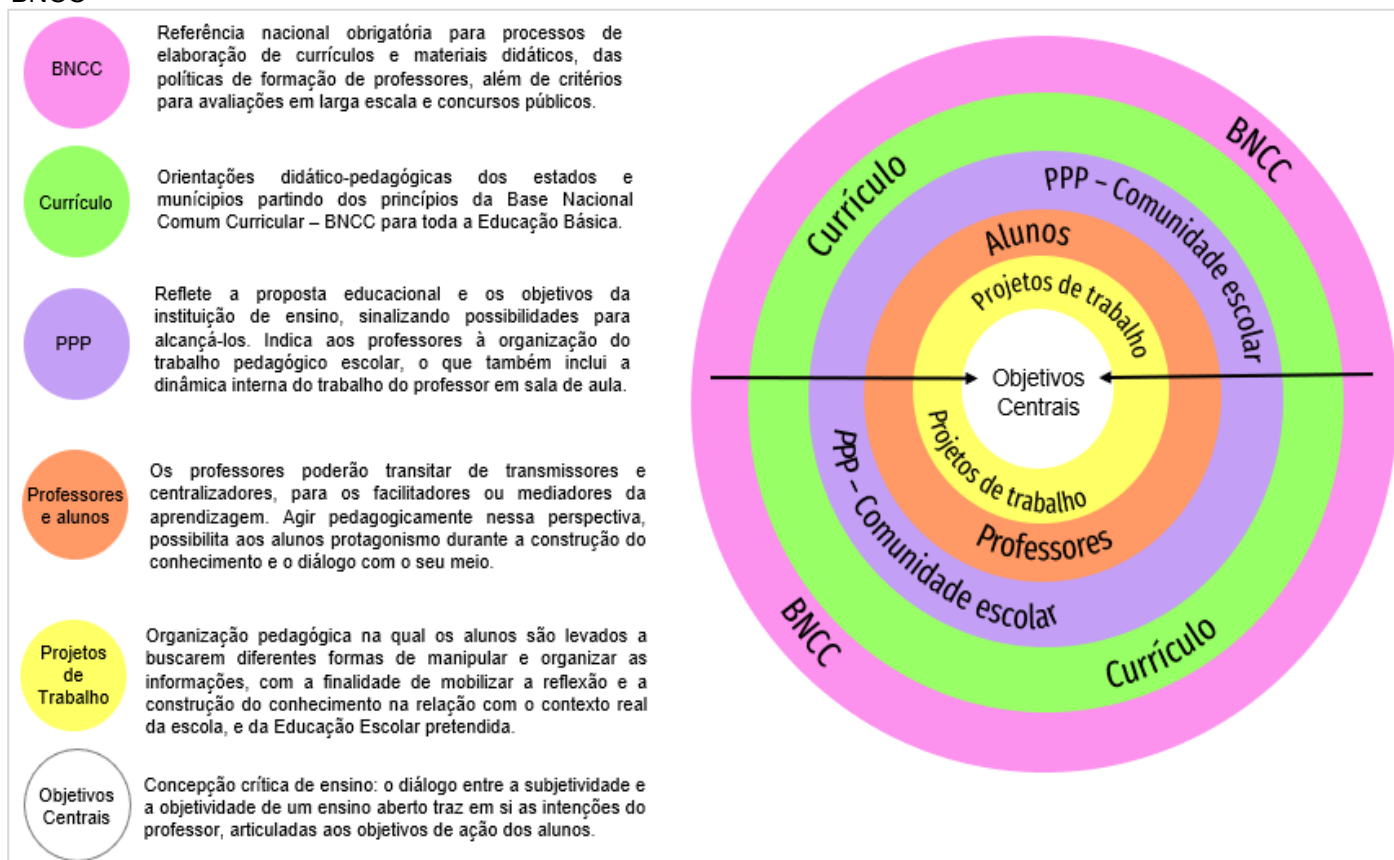
Figura 1 - Contexto de introdução dos projetos de trabalho

Fonte – Adaptado de Hernández e Ventura (1998, p.28)

Podemos observar na Figura 1 que um projeto de trabalho não rompe com o currículo estabelecido na escola. Pelo contrário, os projetos de trabalho em meio à organização do trabalho pedagógico na escola, poderiam ressignificar e reaproximar os conteúdos da real necessidade dos alunos e professores em sala de aula (HERNÁNDEZ, 1998; HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

Por sua vez, a Figura 2 elucida as possibilidades para o lugar de ocupação de um projeto de trabalho organizado dentro do atual cenário da BNCC e dos currículos que foram reorganizados e implementados pelos estados e municípios:

Figure 2 - Possibilidade para o lugar de ocupação de um projeto de trabalho organizado dentro do atual cenário da BNCC



Fonte – Elaborado pela autora

Podemos assim, identificar a hierarquia de alguns dos documentos reguladores da Educação Básica em convergência aos objetivos centrais, que são estabelecidos em aula com uma proposição que permite diálogo com projetos de trabalho, em prol do desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Ponderamos ainda que uma Educação Escolar voltada para a autonomia, considera os estudantes como ponto de partida e reconhece a existência de várias possibilidades como ponto de chegada (HILDEBRANDT; LAGING, 1986; FREIRE, 1987, 1992, 1999).

A propósito dessa forma de pensar, encontramos nas competências 2, 6 e 10 da BNCC, elementos que se mostram como alternativa e brechas para a autonomia de trabalho da gestão educacional, dos professores e alunos em sala de aula:

Competência 2 na BNCC - 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.

Competência 6 na BNCC - 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.

Competência 10 na BNCC - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018).

Segundo Perez (2018, p.64) a competência 2 busca a essência do aprender, do investigar, do criar, do conhecer, sendo papel de todos a viabilização de meios para tal. Destaca ainda perguntas para a possibilidade de reflexão do ponto de vista da gestão escolar e da gestão pedagógica: “Diante de problemas vividos na escola, há busca de soluções criativas?”, “Os estudantes são envolvidos para que se sintam corresponsabilizados nas tomadas de decisões?”, “A coordenação cuida, nos espaços de troca e formação, da importância das aulas convidarem os alunos a participarem das atividades de maneira ativa e com autonomia?”, “Os planejamentos das aulas buscam que os alunos sejam solicitados a formular problemas, investigar, analisar, testar, formular hipóteses, argumentar?”

A competência 6, para Perez (2018, p.68), trataria da liberdade de escolhas e a forma de inserção no mundo, através da convivência social e das decisões de planos e projetos que afetam nossas vidas. Sendo assim, traz os seguintes questionamentos: “Nas reuniões gerais, no conselho escolar e no conselho de classe, discute-se a responsabilidade de todos em gerar condições para que os estudantes aprendam e se desenvolvam?”, “A coordenação promove práticas para que os professores tenham acesso a conhecimentos e experiências que colaborem para que atuem com autonomia em suas aulas?”.

A competência 10, que conforme Perez (2018, p. 72), corresponde ao compromisso com as nossas ações e sua vinculação com princípios éticos, assinalando para os seguintes questionamentos à gestão escolar e à gestão pedagógica: “O clima escolar valoriza a transparência, a autonomia e o debate?”, “O Regimento Comum Escolar evidencia os direitos e deveres dos alunos, considerando o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade, valores e cidadania?”, “Há flexibilidade para mudanças de rota em planejamentos iniciados e tomadas de decisão

coletivas?”, “Os professores são orientados a gerar situações de aprendizagem em que os alunos sejam estimulados a agir com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação?”.

Assim, adentramos o componente curricular da Educação Física na BNCC (2017, p.213), que inicia evidenciando os elementos fundamentais às práticas corporais, sendo o: “[...] movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde.”.

Apesar da intenção de ser um documento abrangente e integrador, a ideia de ter o movimento corporal como elemento essencial é ao menos inquietante, pois dessa forma a BNCC (2017) não só determina os temas a serem estudados, como vincula a Educação Física à psicologia desenvolvimentista, portanto, segundo Neira (2018, p. 209): “[...] desconsidera as contribuições dos estudos da cultura, nos quais a gestualidade, tratada como forma de linguagem, ganhou evidência”.

Cada uma das práticas corporais tematizadas envolve uma das seis unidades temáticas ao longo do Ensino Fundamental, e segundo a BNCC (2017, p. 214):

Cabe destacar que a categorização apresentada não tem pretensões de universalidade, pois se trata de um entendimento possível, entre outros, sobre as denominações das (e as fronteiras entre as) manifestações culturais tematizadas na Educação Física escolar.

As unidades temáticas no documento compreendem: as Brincadeiras e jogos, Esportes (marca, precisão, Técnico-combinatório, Rede/quadra dividida ou parede de rebote, campo e taco, Invasão ou territorial, combate), Ginásticas, Lutas e Práticas corporais de aventura, e se encontram organizadas a partir das esferas sociais, indo das mais familiares (localidade e região), às menos familiares (esfera nacional e mundial). Ainda segundo a BNCC (2017, p. 219):

Em Ginásticas, a organização dos objetos de conhecimento se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em Esportes, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação), enquanto Práticas corporais de aventura se estrutura nas vertentes urbana e na natureza.

A BNCC (2017, p.220) salienta que as unidades temáticas partem de uma concepção, onde o caráter lúdico esteja presente em todas as práticas corporais, e

esclarecem que ao: “[...] brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) [...]”.

Sendo assim, criam a delimitação das habilidades a partir de oito dimensões de conhecimento, correspondendo segundo a BNCC (2017, p. 220) a: “Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão e Protagonismo comunitário.”.

Dessa maneira, o documento ressalta que não há hierarquia entre as oito dimensões, nem ordem quanto ao desenvolvimento didático, entretanto, destaca a importância das dimensões serem abordadas de forma integrada, e assim cumpre destacar que se pronunciam em um arranjo possível, e de acordo com a BNCC (2017, p. 222): “[...] os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.”.

Para além, o componente curricular da Educação Física deve estar vinculado às competências gerais da Educação Básica, dessa forma, necessita garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas da área, sendo, segundo a BNCC (2017, 223):

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.

10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Por fim, embora a BNCC se apresente em uma estrutura que, para Albino e Silva (2019, p.143), é: “[...] discricionária e invasiva do trabalho docente”, tornando-se “[...] evidente a compreensão de manual detalhado em torno das competências e habilidades, subposicionando o professor a um executor de tarefas pedagógicas”, esta é a atual situação da Educação Básica e da Educação Física no Brasil.

Todavia, analisando os documentos legais entendemos que há espaços para autonomia quanto às formas de se organizar o currículo e o projeto político pedagógico, ou seja, uma possibilidade de ressignificação dos objetos de conhecimentos elencados pela BNCC no ambiente escolar envolvendo a Educação Física. Para tanto, elencamos no Quadro 3 uma possível correspondência entre unidades temáticas e os objetos de conhecimento da BNCC para os 3º, 4º e 5º anos, frente às possibilidades de reorganização com os projetos de trabalho:

Quadro 3 - Correspondência entre unidades temáticas e os objetos de conhecimento da BNCC frente às possibilidades de reorganização com os projetos de trabalho

BNCC		POSSIBILIDADES DE REORGANIZAÇÃO DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO
Unidade temática	Objetos de conhecimento 3º, 4º e 5º Anos	
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos populares Faz Brasil e Faz mundo,	Parte de um tema ou de um problema acordado com a turma, Buscam-se e selecionam-se fontes de informação, Estabelecem-se critérios de ordenação e interpretação das fontes, Estabelecem-se às práticas corporais, Recolhem-se novas dúvidas e perguntas, Estabelecem-se relações com outros problemas, Conecta-se com um novo tema ou problema.
Esportes	Esportes de campo e taco, Esportes de rede e parede,	
Ginásticas	Ginástica geral,	
Dança	Danças do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana,	
Lutas	Lutas em contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana,	
Práticas corporais de Aventura	-	

Fonte - Elaborado pela autora a partir de Hernández (1998) e BNCC (2017)

É nesse sentido que os projetos de trabalho poderiam contribuir e amenizar os impactos de uma visão do professor ligada ao cumprimento de tarefas pedagógicas, avançando através da reorganização do trabalho docente junto aos

alunos, favorecendo e privilegiando a subjetividade dos estudantes, cumprindo a finalidade primária da Educação: a formação do cidadão, por um viés justo, ou seja, entendendo que os sujeitos são únicos e que, portanto, estabelecem o tempo, aprendizagens, escolhas, conexão, compreensão e interesses de forma única (HERNÁNDEZ, 1998; HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

Para tanto, entendemos que os projetos de trabalho são oportunidades de uma organização pedagógica, na qual os alunos são levados a buscarem diferentes formas de manipular e organizar as informações, assim, o caráter investigativo dos projetos de trabalho, pode ser aliado à averiguação de problemas que vão além da compartimentação disciplinar.

No próximo capítulo, abordaremos questões referentes às problematizações do ensino no campo da Educação Física Escolar, bem como as possibilidades de trabalhar em parceria com os alunos, a partir de concepções que se alinham ao desenvolvimento de uma Educação Escolar emancipatória.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO FÍSICA: O ENSINO PARA A PROBLEMATIZAÇÃO

Quando pensamos em escola inúmeras memórias e experiências são acionadas, uma vez que para Fabri *et al.* (2016, p.591): “[...] se revela como um espaço de partilha de saberes, já que os alunos [...] manifestam histórias, experiências e gostos, portanto, um conjunto de conhecimentos”.

As autoras citadas acima evidenciam a vivacidade da Educação Escolar e suas diversas influências nas relações que são construídas, estabelecidas e nela aprendidas. Por esse caminho, Fabri *et al.* (2016) nos alertam para as várias experiências que podem ser ali possibilitadas, dentre elas, aquelas dos estudantes com as aulas de Educação Física.

Kunz (1991) defende que somos seres abertos às experiências de nossa relação com o mundo, por isso as aulas de Educação Física, também numa perspectiva aberta, em muito contribuiria com os estudantes. Afinal, questionar os sentidos normativos e naturalizados sobre a realidade e que são interiorizados pelas pessoas, só se faz possível quando o aluno é educado a ser sujeito do seu próprio agir.

2.1 Educação Física Crítico-Emancipatória: por uma didática comunicativa

A Educação Escolar ao longo da história da humanidade, assumiu o papel institucionalizado pela transmissão e transformação dos conhecimentos necessários à vida em comunidade, tornando-se um ambiente voltado ao desenvolvimento dos alunos, principalmente em relação aos aspectos cognitivos e com a centralidade na figura do professor.

Um exemplo dessa relação é o modo de escolha dos conteúdos, uma vez que, quase sempre, cabe aos professores a decisão do que deve ser priorizado para os conteúdos de aula. O encadeamento dessas ações é o que acaba sendo incorporado pelos alunos, contribuindo para que reconheçam a escola como um ambiente no qual não pode ser manifestada a liberdade de expressar, comunicar e/ou explorar assuntos que também lhes pertençam (COSTA *et al.*, 2018; BOSCATTO; KUNZ, 2009).

Na expectativa de alimentar outra lógica para o ensino da Educação Física na Educação Escolar, Kunz (2004) vai elaborar e apresentar a proposta Crítico-Emancipatória³, na obra intitulada “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte”. Tal proposta se fundamenta no paradigma fenomenológico do movimento humano e nos pressupostos teóricos da Teoria Crítica da Sociedade⁴.

O encaminhamento da proposta pedagógica, no sentido crítico-emancipatório, demanda uma didática comunicativa que, segundo Boscatto e Kunz (2009, p.187), contribui: “[...] para que os processos educativos auxiliem na formação de sujeitos construtores de sua própria história e de uma sociedade mais justa e plural”, pois é através desse processo que surgem as oportunidades de esclarecer e promover a reflexão perante o agir educacional, incentivando e mobilizando os alunos a conhecerem, reconhecerem e problematizarem as diversas situações do seu cotidiano (KUNZ, 2004, IORA *et al.*, 2019).

Para Kunz (2004, p.31), “A capacidade comunicativa não é algo dado, simples produto da natureza, mas deve ser desenvolvida”, pois demanda por um ambiente que possa criar, favorecer, apoiar ações que aprimorem as diversas formas de linguagens. É através da linguagem e do desvelamento das condições que limitam o uso da razão crítica⁵, que poderemos auxiliar na libertação/emancipação⁶ dos alunos e de todo o seu agir social, cultural e esportivo.

Nesse sentido, partimos do reconhecimento de que o ensino da Educação Física poderá auxiliar em competências que tenham por finalidade a construção da autonomia, para tanto, nos apoiamos em um agir comunicativo, compartilhando ideias e saberes

³ A abordagem crítico-emancipatória tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos para transformação (ou não) da realidade em que se inserem, caracteriza uma educação de caráter crítico, reflexivo e fundamentada no desenvolvimento de três competências: 1) A competência objetiva; 2) A competência social; 3) A competência comunicativa (KUNZ, 2004).

⁴ A Teoria Crítica da sociedade é defendida pela Escola de Frankfurt. O termo Escola de Frankfurt é usado para se referir aos pensadores filiados ao Instituto de Investigação Social de Frankfurt (1924), que tinham por objetivo reavaliar as teorias sociais existentes. Seus principais representantes foram Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamim, Erich Fromm e Jürgen Habermas. Entre os anos 1920 - 1930, a Teoria Crítica ancorou sua fundamentação em reflexões marxistas, criticando a ciência que era explorada para fins lucrativos, a favor do capital. Todavia, para além de Marx, a escola alicerçou sua base, suas fundamentações filosóficas também em Freud e Nietzsche, responsáveis pela mudança na forma com que a sociedade, o homem, e a cultura eram vistos e entendidos. O Instituto alcança visibilidade como instituição de voz crítica ao desenvolvimento da indústria cultural através de Horkheimer. Em 1986, na obra “Dialética do Esclarecimento”, Horkheimer abandona, em suas análises, a classe operária, iniciando uma nova fase da Teoria Crítica centrada na razão emancipatória e na potencialidade de uma sociedade emancipada (IORA *et al.*, 2019; MOGENDORFF, 2012).

⁵ O uso da razão crítica capacita o sujeito a avaliar situações e elaborar análise intersubjetiva das condições de racionalidade, em si, traz a possibilidade de conhecer, discutir e problematizar fatos, descobertas, investigações científicas (KUNZ, 2004; BOSCATTO; KUNZ, 2009).

⁶ A emancipação é um processo de esclarecimento racional que se instaura num processo comunicativo e deve se apresentar como incumbência da Educação Escolar (KUNZ, 2004).

com os alunos, possibilitando através dessa interação o resgate de valores éticos, morais e estéticos, impressos em uma Educação comprometida com o sujeito (BOSCATTO; KUNZ, 2009).

A comunidade escolar integra diferenças culturais amplas (religiosas, étnicas, hábitos familiares, etc.), e para que consiga abarcar tamanha diversidade, tornam-se necessárias práticas de ensino que contemplem uma formação humana entre os sujeitos, tanto para o respeito quanto para revelar as relações de poder ali presentes.

Nesse ambiente, a didática comunicativa poderá contribuir para uma formação que ultrapasse as barreiras de uma capacidade de ação funcional, envolvendo o repensar, construir e reconstruir a própria história, em busca de uma sociedade mais justa e plural (BOSCATTO; KUNZ, 2009; KUNZ, 2004).

No âmbito das “ações comunicativas”, ganha destaque a Interação Social que, para Boscatto e Kunz (2012, p.1134): “[...] deve estar fundamentada em proposições teóricas que apresentem princípios centrados em uma pedagogia da comunicação e, com isso, o diálogo intersubjetivo no decorrer das ações pedagógicas é imprescindível”.

Como a Educação Física se orienta por dinâmicas de ensino que envolvem as práticas corporais, temos a oportunidade de observar o relevo demarcado pelas interações sociais que, segundo Boscatto e Kunz (2012, p.1134) se dariam através das: “[...] comparações entre os sujeitos (eu consigo chutar a bola mais longe que meu colega), as diferentes formas de comunicação (verbal, gestual), as manifestações culturais (danças, cantigas de roda), entre outros”.

Dentro dessas interações, portanto, é imprescindível o diálogo intersubjetivo, que de acordo com Freire (1987, 53), “Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.” Isso, para Educação Física, implica em um agir que fuja da relação centrada em um processo de ensino e de aprendizagem no qual somente um se manifeste, caminhando para perspectivas que busquem uma comunicação recíproca verdadeira, objetivando a formação do sujeito crítico, ou seja, ser sujeito do seu próprio agir (BOSCATTO; KUNZ, 2012).

Com base nessas ponderações, a concepção Crítico-Emancipatória e os Projetos de Trabalho tornam-se as bases teóricas deste nosso estudo, buscando construir uma prática pedagógica na qual estejam presentes conteúdos com caráter teórico-prático, de modo que os alunos possam organizar sua realidade sobre o corpo que se move de acordo com suas possibilidades (KUNZ, 2004; IORA *et al.*, 2019).

2.2 Educação Física Crítico-Emancipatória: para além da capacidade de ação funcional das práticas corporais⁷

Quando as práticas corporais são tomadas pelos professores de Educação Física como algo com identidade própria e, portanto, sem considerar os sujeitos que as realizam, ocorre um ensino voltado apenas para a capacidade de ação funcional, ou seja, o movimento pelo movimento.

A concepção Crítico-Emancipatória se opõe ao simples desenvolvimento de habilidades e técnicas, pois para Kunz (2004, p.36): “[...] numa concepção crítico-emancipatória, deverão ser incluídos conteúdos de caráter teórico-prático que [...], permitem aos alunos melhor organizar a sua realidade [...]”.

Deixemos claro que não pretendemos desconsiderar o fato da importância implícita no treino de habilidades e técnicas, mas igualmente as possibilidades de libertação, que Kunz (2004, p.34) intitulará de: “[...] “coerção autoimposta” [...]”, que advém da “falsa consciência”, isto é, do esporte de alto rendimento e suas influências para as diversas práticas corporais.

Muitos professores não percebem o poder da “falsa consciência” e da “coerção autoimposta”, vivenciadas através dos valores trazidos pelo modelo de esporte do alto rendimento e, por vezes, passam a ser legitimadores destas.

Superar o *status* de mercadoria altamente valorizada, meta buscada pelo esporte de alto rendimento, não se faz tarefa fácil e não cabe apenas à Educação Física, mas sim à Educação como um todo. Nesse sentido, a concepção Crítico-Emancipatória apresenta algumas perspectivas possíveis para entendermos como se dá tal processo e quais caminhos podem ser construídos a partir das práticas de ensino (KUNZ, 2004).

A instauração da falsa consciência e da coerção autoimposta, muitas vezes também é alimentada pelo ensino dos docentes, sendo reproduzida nas relações estabelecidas com os alunos e instaurando uma naturalização dos modos de aprender.

Kunz (2004, p.36) denomina tal incorporação de: “[...] “comodismo de menoridade voluntária” [...]”, caracterizado pela relação de dependência que os alunos estabelecem com os docentes durante a construção do mundo de movimentos, por

⁷ Embora o autor faça bastante referência em sua obra ao campo do esporte, ampliaremos essa perspectiva neste nosso estudo para as práticas corporais como um todo, por isso, faremos uso desses termos. Cumpre destacar que o entendimento de práticas corporais se ancora no que definem Lazzarotti Filho *et al.* (2010, p.24), sem envolvermos as dietas e as cirurgias cosméticas: “[...] uma expressão que indica diferentes formas de atividade corporal ou de manifestações culturais, tais como: atividades motoras, de lazer, ginástica, esporte, artes, recreação, exercícios, dietas, cirurgias cosméticas, dança, jogos, lutas, capoeira e circo”.

exemplo, quando os educandos se encontram à espera de respostas prontas para os problemas que aparecem no decorrer de uma aula.

Segundo Kunz (2004, p.36), para que tal processo seja rompido, a indução para autorreflexão mostra-se como caminho, a fim de que docentes e alunos possam perceber a coerção autoimposta:

[...] ao induzir a autorreflexão, a pedagogia crítico-emancipatória deverá oportunizar aos alunos perceberem a coerção autoimposta de que padecem, conseguindo com isto, dissolver o “poder” ou a “objetividade” dessa coerção e assumindo um estado de maior liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento e emancipação.

A superação da coerção autoimposta se dá pela libertação e transcendência desse “comodismo de menoridade voluntária”. Kunz (2004, p.36) segue dizendo: “[...] o professor balizará suas ações para que os alunos lutem contra “a falsa consciência e as ilusões objetivas” do esporte [...]”.

Assim, esse entendimento se dá na medida em que as práticas corporais diversas possam ser, além de praticadas, estudadas, e dentro de uma proposta crítica, adquira novos significados, pois os alunos envolvidos nesse movimento, poderão ser levados a compreender os múltiplos sentidos e as contradições das práticas corporais presentes nos sistemas e nas estruturas socioculturais que os envolvem (BOSCATTO; KUNZ, 2009; KUNZ, 2004).

Para alavancarmos a autorreflexão, e oportunizar aos alunos perceberem a coerção autoimposta, Kunz (2004) aborda a necessidade de, durante o percurso do ensino considerarmos três aspectos importantes: a interação social, a linguagem e o trabalho.

A interação social é inerente ao próprio processo de ensinar e de aprender e, em nosso caso, adquire o olhar tematizado, isto é, a interação que, vinculada à cultura corporal de movimento dentro de um contexto social, possibilita redirecionar e valorizar a coletividade de forma responsável, cooperativa e participativa.

O segundo aspecto diretamente ligado à interação social é a própria linguagem, visto que, além da Educação Física estar inserida como uma área de ensino⁸ da linguagem, ela apresenta-se não apenas de forma verbal, mas como um todo, o “ser corporal”, o sujeito que se expressa, que “se-movimenta” e segundo Kunz (2017, p.66):

⁸ A área de linguagens reúne quatro componentes curriculares: Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte.

O se-movimentar é muito mais do que simples movimentos corporais feitos de modo repetitivo e imitativo, como no caso do ensino de destrezas motoras. Mas deve sempre levar em consideração, em primeiro lugar os sujeitos que se-movimentam, o contexto e as especificidades da cultura de movimento em questão e os Sentidos e Significados resultantes destas ações de movimento

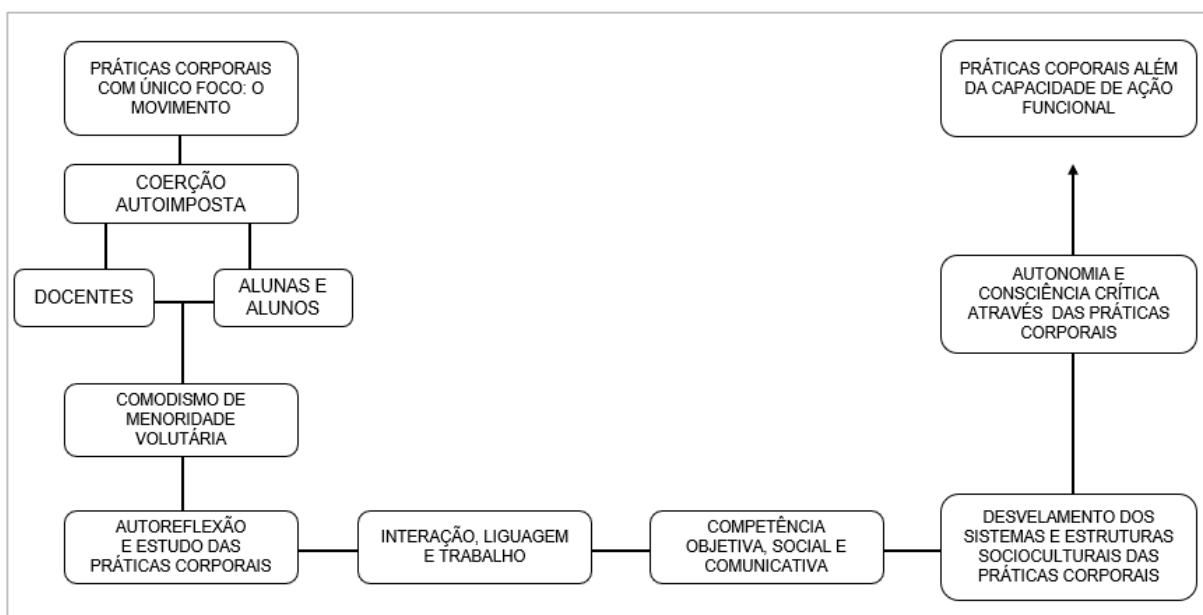
Kunz (2004) ainda evidencia um terceiro aspecto, o trabalho, que objetiva capacitar de forma autônoma os alunos para o mundo das diversas práticas corporais, de forma organizada e sistematizada, rumo ao alcance de uma melhora de performance física e técnica. O trabalho, portanto, apesar de ser visto como um aspecto fechado dentro do ensino, requer autonomia nas ações, algo que não é dado, mas aprendido e experimentado nas interações sociais entre alunos e professores.

Kunz (2004) sinaliza com esses três aspectos as possibilidades para a condução de um ensino democrático, objetivando o interesse individual e dos grupos, orientado pela codeterminação e pela autodeterminação. Tais interações não ocorrem sem a linguagem que se manifesta de múltiplas formas, como a fala, o gesto, a imitação.

Por fim, Kunz (2004, p.37) destaca que: “[...] é pela interação e pela linguagem que o conhecimento técnico, cultural, e social do esporte [e das práticas corporais] é compreendido sem ser “imposto” de fora [...]”.

A Figura 3 apresenta um esquema dos aspectos que poderiam auxiliar com as práticas corporais para além da capacidade de ação funcional:

Figure 3 - Aspectos das práticas corporais para além da capacidade de ação



Fonte – Adaptado a partir de Kunz (2004).

Podemos observar que as práticas corporais vivenciadas apenas através do movimento, segundo Kunz (2004), podem assumir uma comunicação distorcida, isto é, a formação de falsas convicções sendo impostas, e ao mesmo tempo, inquestionáveis.

Logo, a autorreflexão à coerção autoimposta é imprescindível em um processo de emancipação, pois além de questionarem a legitimação de práticas de ensino que desenvolvem o movimento apenas pelo movimento, professores podem auxiliar na libertação da minoridade voluntária de seus alunos.

Entretanto, para se chegar ao desvelamento dos sistemas opressores e estruturas sociais construídos através das diversas práticas corporais, faz-se necessário nas aulas o uso das diversas formas de linguagens, da interação que dela advém e do trabalho que se balizará de forma sistematizada. Kunz (2004) reforça que o encaminhamento dos estudantes por essas três categorias poderá colaborar com o desenvolvimento da competência objetiva, social e comunicativa.

Dessa forma, podemos entender competência objetiva como o aprendizado de estratégias, destreza e técnicas racionais e eficientes, para que os alunos possam se qualificar individualmente e coletivamente de forma bem-sucedida, por exemplo, no mundo do trabalho e no tempo livre (KUNZ, 2004). Ainda, segundo Costa e Wiggers (2016, p. 628), a competência objetiva: “[...] corresponde aos conhecimentos

específicos do saber humano e na Educação Física equivale a aprender as habilidades práticas da cultura corporal de movimento”.

A competência social visa a compreensão das relações socioculturais abrangendo o contexto em que vive os estudantes, possibilitando que entendam suas contradições e os papéis que lhes são atribuídos dentro das práticas corporais, desvelando de forma coeducativa os principais problemas de socialização e, no caso da Educação Física, assumir discussões sobre os papéis de gênero dentro das aulas (KUNZ, 2004).

Tal competência ainda compreende o agir solidário e cooperativo, a empatia através das trocas de papéis. Segundo Costa e Wiggers (2016, p. 628), isso: “[...] indica que é necessário aprender aspectos atrelados às relações socioculturais e sobre os papéis assumidos pelos indivíduos na sociedade no tocante aos conhecimentos da Educação Física”.

Sobre a competência comunicativa, que assume não apenas a linguagem verbal mas também os gestos e movimento - o se-movimentar, exerce um papel fundamental nessa construção emancipatória, pois segundo Kunz (2004, p.41): “Saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia iniciativas do pensamento crítico”.

Apesar da competência comunicativa se desenvolver através das diversas formas de linguagem (oral, de movimento, cênica, artística, etc.) é na linguagem verbal que há oportunidade de identificarmos problemas sociais e culturais que aparecem em meios às aulas. Para Kunz (2004, p. 42), “O uso da linguagem no processo de ensino deve ser orientado para que o aluno aprenda a passar do nível de “fala comum” sobre fatos, fenômenos e objetos, para o nível do discurso”. Esse discurso poderia ser acrescido da participação de todos os envolvidos nas práticas corporais.

Portanto, oportunizar a competência comunicativa utilizando-se da linguagem, é propiciar aos estudantes o entender crítico sobre as práticas corporais e o próprio mundo. Dessa forma, conduzir um ensino através da concepção Crítico-Emancipatória, segundo Kunz (2004, p. 43): “[...] é ensinar o aluno a ler, interpretar, e criticar o fenômeno sociocultural do esporte [e as práticas corporais], levando-os a capacidade de decisão mobilizada, alimentando ações codeterminantes e autônomas em relação às práticas corporais”.

2.3 Educação Física: codecisão e a concepção de aulas abertas

A Educação Física, ao longo de sua história transitou por variados modos de conceber a prática pedagógica na escola, porém, tais concepções se empobrecem quando não se concretizam, correndo o risco de se constituírem em especulações acadêmicas (COSTA; WIGGERS, 2016; KUNZ, 2006; BRACHT, 1999).

Fundamentada numa proposta voltada à concretização, a “Concepção de Aulas Abertas”, criada por Hildebrandt e Laging (1986), é uma oportunidade efetiva de prática pedagógica que assume o ensino centrado no aluno, ou seja: “[...] são abertas quando os alunos participam das decisões em relação aos objetivos, conteúdos e âmbitos de transmissão ou dentro deste complexo de decisão. O grau de abertura depende do grau de decisão e possibilidades de codecisão” (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 15).

Essa concepção se materializa em defesa de uma Educação Física que se concentre, segundo Kunz (2006, p.122): “[...] na vida de movimento das crianças, na história de vida e na construção da biografia esportiva dos estudantes de Educação Física”. Dessa forma, baliza-se por uma proposta que possa ser vivenciada, adentrando à vida diária dos alunos. Kunz (2006, p.123) ainda destaca que as aulas abertas consideram:

[...] a possibilidade de codecisão nos níveis de planejamento, objetivo, conteúdos e formas de transmissão e comunicação no Ensino. Os participantes da aula possuem imagens e dão sua dimensão de sentido para as coisas que ali acontecem e vão acontecer. Esse sentido tem origem nas experiências e vivências do cotidiano.

Hildebrandt e Laging (1986, p. IX) destacam os propósitos orientadores para a prática das aulas abertas, ressaltando o que não pretendem: “Apresentar um conceito didático já “pronto” para um ensino aberto”. A aula com propósito prático é, portanto, orientada “no” aluno e não “para o” aluno.

Nesse contexto, o professor abdica de seu monopólio de tomadas de decisão e de um planejamento rígido, atuando em codeterminação. Para Kunz (2006, p. 125) tal ideia configura-se como um sistema aberto, no qual: “[...] os alunos têm oportunidades de trazer para a aula imaginações, ideias e interesses [...]”, participando do planejamento e da construção da aula.

Planejar em conjunto com os alunos é torná-los efetivos durante o processo de aprendizagem, aumentando as possibilidades da codeterminação em situações de ensino e a capacidade de decisão.

A codeterminação, proposta em Hildebrandt e Laging (1986), trata primeiramente da aprendizagem da capacidade de decisão e, por isso, a defesa de que os alunos sejam conduzidos por situações problemas e que possam ser dominadas por eles, provocando o entendimento do que é coerente ou não para aquela prática.

Segundo Hirai e Cardoso (2006, p.123) para além da aprendizagem da capacidade de decisão, o aluno, ao deliberar, encontra-se com outro elemento, a consciência:

Assim, se, em função de nossa consciência, não somos determinados e se a mesma possui o poder de tirar proveito da matéria, torna-se clara a importância da presença desta em um ensino de caráter transformador. Pensar uma educação que vise a transposição dos condicionamentos sociais e culturais, e que não caminhe em direção à ação consciente dos alunos, surge como uma tarefa inviável.

Envolver e respeitar as decisões dos alunos é um passo importante para a realização das aulas abertas, algo que não seja decretado de cima para baixo. Para que o aluno possa assumir seu lugar na aprendizagem, é preciso ter claro que este é segundo Hildebrandt e Laging (1986, p.18): “[...] ponto de partida e, ao mesmo tempo, o ponto central das reflexões didáticas”

Para tanto, a fim de que se cumpra tal objetivo, o aluno é levado em consideração em todo o processo, desde o planejamento à execução do ensino e sua prática, chamando-o para que se torne parte do processo de decisão.

Trata-se, assim, como sugerem Hildebrandt e Laging (1986), de uma tarefa coletiva e compartilhada, que envolve professores e alunos.

O Grupo de Trabalho Pedagógico da UFPe/UFSM elaborou o Quadro 4 que orienta como se daria o ensino orientado na concepção de aula aberta na relação professor e aluno (HIRAI; CARDOSO, 2006):

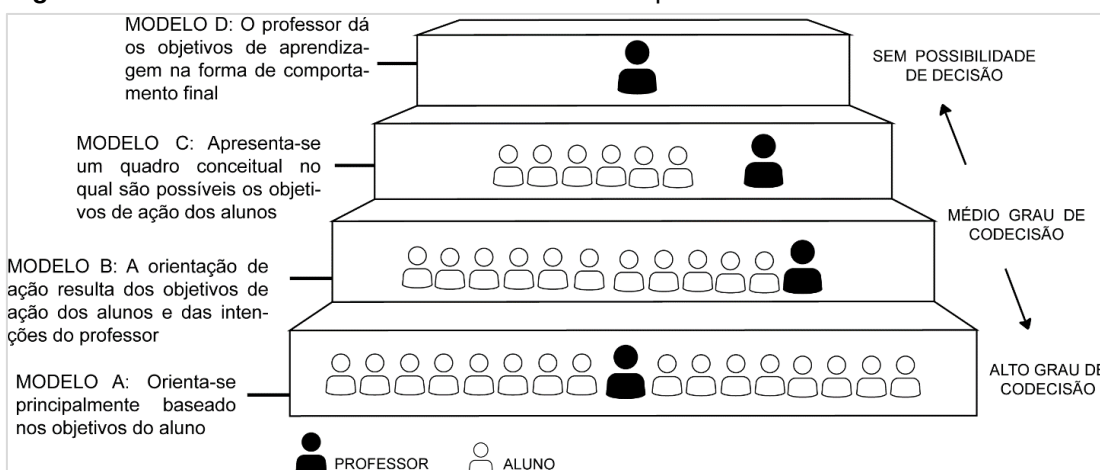
Quadro 4 - Ensino orientado no professor e no aluno

NO PROFESSOR	NO ALUNO
Nas aulas orientadas no professor, ele é o centro da configuração da aula, com um monopólio absoluto do planejamento e da decisão. Ele decide em definitivo o que se faz, como se faz e como se avalia.	Nas aulas orientadas no aluno, o professor abandona seu monopólio absoluto do planejamento e da decisão, e oferece aos alunos espaços substanciais de ação e de decisão. Nas aulas, os alunos podem apresentar suas imagens, ideias e interesses, com respeito ao movimento, jogos e esporte, para participar na decisão sobre o planejamento e realização da aula.

Fonte: Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe/UFSM (citado por HIRAI; CARDOSO, 2006)

No ensino orientado pelo professor, as ações aparecem centralizadas e unânimes em suas decisões e o aluno figura em segundo plano. No ensino orientado no aluno, o entendimento de codeterminação se faz presente, possibilitando espaços para discussões do que acontecerá durante as aulas.

Sobre o princípio prático de decisão, Hildebrandt e Laging (1986) salientam diferentes formas de concepções de ensino, dentre as quais as possibilidades nas tomadas de decisão e oportunidades de codecisão ao aluno podem ser variadas e divergentes. A Figura 4 representa as variadas possibilidades de codecisão:

Figure 4 - Possibilidades de codecisão entre alunos e professores

Fonte: Esquema adaptado de Hildebrandt e Laging (1986, p.13)

Ao observar a Figura 4 notamos a relação dos modelos de ensino e as possibilidades de codecisão de seus participantes: quanto mais o aluno ganha

destaque, maiores são as possibilidades de codificação e as oportunidades de interação entre alunos/alunos e alunos/professores.

Desse modo, buscar um modelo aberto de ensino envolve partir dos saberes dos alunos, entendendo como aponta Freire (1992, p.37): “[...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer”.

Pôr-se a caminho, portanto, significa construir um elo em conjunto com os alunos, aumentando as possibilidades de que os conhecimentos e a aprendizagem, que se dão através do corpo e das relações que os alunos estabelecem com os sujeitos e o mundo, sejam adquiridos e transferidos para a vida (ALMEIDA *et al.*, 2011; FREIRE; MEDEIROS, 2016).

Em estudo realizado por Almeida *et al.* (2011), que objetivou verificar a percepção dos alunos em relação ao ensino da Educação Física, numa Concepção de Aulas Abertas no Ensino Fundamental, constatou que os alunos se mostraram favoráveis às aulas dentro dessa perspectiva, com base nos indicadores destacados no Quadro 5:

Quadro 5 - Caracterização de elementos encontrados nas aulas de Educação Física com Concepções Abertas no Ensino

Conteúdos	✓ Dança, esporte, lutas, ginásticas e jogos. ✓ Auxílio dos alunos na escolha dos conteúdos.
Autonomia	✓ É importante os professores darem autonomia aos alunos e alunas para tomada de decisão, seja na orientação de objetivos, de conteúdos, na organização ou na forma de transmissão.
Responsabilidade	✓ É importante o comprometimento tanto dos alunos e alunas, quanto dos professores na realização das atividades ✓ O comprometimento por parte do aluno pode não se dar de imediato, é necessário tempo para apropriação das ações.
Motivação	✓ Apresentou relação entre a escolha dos conteúdos pelos alunos e metodologia adotada pelos professores.
Transposição do que se aprende em aula para o momento de lazer	✓ Os conteúdos das aulas fazem um elo com o mundo dos alunos e alunas, pois, são parte de sua escolha, e assim favorecem para que os conhecimentos adquiridos em aula sejam levados para a vida.
Avaliação	✓ Os alunos e alunas são participantes ativos, e em conjunto aos professores escolhem quais métodos e o momento para avaliar.

Fonte: Adaptado a partir dos resultados obtidos por Almeida *et al.* (2011).

Segundo Almeida *et al.* (2011), os alunos foram separados em 5 cinco grupos representantes de cada conteúdo estruturante da Educação Física, e assim os grupos ficariam responsáveis por escolherem uma prática corporal para as vivências. Foram selecionados os seguintes temas: queimada (jogo), futsal (esporte), vanerão (dança), ginástica aeróbica (ginástica) e artes marciais mistas ou mma (lutas).

Apesar da liberdade em poder escolher, os alunos acabaram por reproduzir aquilo que já sabiam em uma estrutura que já dominavam. Nesse sentido, os autores sugerem que para que os alunos transcendam e busquem outras formas de vivências, é essencial que os professores estabeleçam uma relação de argumentação com eles. Assim, segundo Hernández e Ventura (1998, p.67): “[...] o docente propõe que as propostas sobre possíveis temas sejam argumentadas pela própria criança, com critérios de relevância e com as contribuições que julgue necessárias [...]”.

Desse modo, os critérios de relevância são encontrados em meio à argumentação, evoluindo de uma resposta baseada em um “porque gostamos” para a elaboração de hipóteses, das possibilidades do projeto proposto (o que se pode conhecer), buscando superar o que já se conhece.

O estudo de Almeida *et al.* (2011) ainda revelou que o envolvimento dos alunos na tomada de decisão (seja na orientação de objetivos, de conteúdos, na organização, forma de transmissão e avaliação) tende a promover um efeito dominó. Isso porque o sentido construído mobiliza um “motivo” de ação, assentado na liberdade de escolha dos conteúdos e no compartilhamento das responsabilidades entre professores e alunos, ocorre um fortalecimento na identidade destes e um compromisso coletivo com o que será realizado.

Assim, a transposição do conteúdo das aulas para as vivências das relações com o mundo torna-se mais evidente, possibilitando aos alunos, imersos nesse movimento, uma atitude questionadora da sua própria realidade. Caminhando nessa direção Freire (1987, p. 23) destaca que: “[...] é fundamental, então, que ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora”.

Freire e Medeiros (2016) ao relatarem uma experiência de ensino na Educação Física com o rúgbi, balizada pela Concepção de Aulas Abertas e com alunos do Ensino Fundamental, apontaram que:

1. A dinâmica envolveu conceitos e jogos que trouxeram elementos para o aprendizado do esporte;

2. As rodas de conversa mobilizaram as reflexões iniciais sobre o conteúdo, e a partir da primeira aula, brincadeiras sobre curiosidades das regras tomaram espaço, envolvendo também uma dimensão conceitual;

3. Como atividade principal foi proposto um jogo com a essência do rúgbi, no qual cada time tinha que criar duas regras, e dessa forma, em grupo, colocar em ação o ensino através da resolução de problemas, utilizando-se da comunicação problematizadora e da interação ativa entre os participantes.

As facilidades e dificuldades decorridas do jogo, foram discutidas em roda de conversa ao final das atividades. Esse momento, de acordo com Freire e Medeiros (2016, p.50), se revelou como propulsor da autonomia, visto seu caráter dialógico: “[..] é no dialogar, no expor, no perguntar, no ir de encontro que reorganizamos nossos princípios e identidades que são reflexos do conhecimento de si no mundo”.

A atuação ativa dos alunos visando o planejamento das ações, como a criação das regras do jogo de rúgbi, é que sustentou a Concepção de Aulas Abertas, pois propiciou que os mesmos estabelecessem seus processos de aprendizagem (FREIRE; MEDEIROS, 2016).

Com base nesses dois estudos aqui apresentados, podemos dizer que o diálogo entre a subjetividade e a objetividade do ensino aberto traz em si as intenções do professor, articuladas aos objetivos de ação dos alunos.

A construção da atitude responsável e consciente nas aulas nem sempre ocorre de imediato e com a satisfação de todos, carecendo de processos de mudanças e que podem, inclusive, ser gerados por situações de conflito, já que, socialmente – na relação com a instituição escolar – reproduzimos uma tradição de aceitação e de conformismo, não abrindo espaço para o questionamento. Nesse sentido, Hildebrandt e Laging (1986) ponderam que a apropriação da proposta pelos envolvidos nela se dará em um processo que irá requerer, sobretudo, tempo.

No próximo capítulo trataremos da trajetória metodológica deste estudo, apresentando as ações que foram desenvolvidas ao longo da pesquisa.

CAPÍTULO 3

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Com base no objetivo geral deste estudo, ou seja, analisar os desdobramentos de um processo de ensino de Educação Física, inspirado pelo trabalho com projetos na perspectiva crítico-emancipatória para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, o presente capítulo abordará o percurso metodológico construído durante a pesquisa.

Desse modo, encontra-se organizado com a seguinte disposição: abordagem de pesquisa empreendida; caracterização da instituição escolar e dos participantes; técnicas de coletas e registros de dados e quadro geral das ações realizadas.

3.1 Abordagem de pesquisa

O estudo está fundamentado em uma abordagem de pesquisa qualitativa, na medida em que buscamos analisar um processo de ensino voltado à autonomia dos alunos no próprio ambiente escolar, adentrando as aulas de Educação Física e envolvendo as descrições das formas de interlocução desse grupo social (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

De acordo com Moreira (2003), a abordagem de pesquisa qualitativa é datada desde o início do século passado, e embora tenha um longo caminho percorrido, seu emprego efetivo foi iniciado há pouco mais de quatro décadas. Ela emerge da realidade socialmente concreta, atentando-se mais ao fenômeno social e com foco na pessoa como agente de seu meio, procurando incorporar-se à vida dos sujeitos.

Ao longo do percurso educativo desta pesquisa, a aproximação da professora em relação aos alunos e vice-versa, aponta para o entendimento de que o ensino e a aprendizagem escolar se deram numa relação de reciprocidade, uma ação construída conjuntamente, utilizando-se para isso de diversificado referencial teórico. É nesse sentido que a bricolagem enquanto orientação metodológica ganhou relevo neste estudo.

A bricolagem é a maneira de se fazer pesquisa concebida pela pós-modernidade, questionando a ciência como campo fechado, restrito e reservado a

poucos. A crise da modernidade abre espaço para que a bricolagem constitua novos referenciais alternativos, de forma a auxiliar na compreensão dos conhecimentos e significados produzidos pela história humana (RODRIGUES *et al.*, 2016).

Ainda segundo Rodrigues *et al.* (2016), a pesquisa em educação ao longo do tempo sofreu variadas transformações, principalmente no que tange ao aparecimento de outros paradigmas científicos, que passaram a questionar a forma positivista de se pensar e se fazer a ciência. Essas mudanças possibilitaram novas práticas de pesquisas, sendo orientadas por uma postura mais crítica e criativa, bem como pelo distanciamento da prática reprodutivista dos modelos dominantes.

Um dos aspectos da bricolagem é a interpretação da dinâmica social e histórica do artefato cultural que se encontra em análise, assim, a bricolagem estabelece como indivisível o objeto de pesquisa e o contexto (NEIRA; LIPPI, 2012).

Para Neira e Lippi (2012, p 610), “[...] a bricolagem rejeita as diretrizes e roteiros preexistentes, para criar processos de investigação ao passo em que surgem as demandas”. Dessa forma, os pesquisadores intitulados *bricoleur*⁹, recorrem a criatividade para apropriação de meios disponíveis para sua investigação, indo além dos roteiros predefinidos, engessados, que possam limitar os resultados da pesquisa (RODRIGUES *et al.*, 2016).

Desse modo, os pesquisadores se distanciam das amarras de roteiros preexistentes e fixos, pois a bricolagem proporciona um desafio e estímulo à criatividade. Assim, para Machado (2020, p. 320): “A criatividade é uma característica importante para a bricolagem”, vista principalmente pela oportunidade da busca para novas combinações de recursos, que auxiliem no processo de ensino e de aprendizagem.

Mesmo que a bricolagem utilize em seus processos uma abordagem criativa de variados referenciais teóricos, não significa uma perda no foco. Segundo Rodrigues *et al.* (2016), “É importante o pesquisador eleger as inter-relações mais significativas, sem ficar preso a determinados elementos da sua busca, sem encarcerar sua liberdade, criatividade e rigorosidade fecunda”.

⁹ Segundo Denzin e Lincoln (2006, p.18): “Um *bricoleur* é um indivíduo que confecciona colchas, ou, como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens”. Sendo assim, ora costura, ora edita, ora reúne fragmentos da realidade, ocasiona e gera unidade para uma experiência interpretativa utilizando-se de variados formatos e abordagens textuais.

Sob essa perspectiva, mesmo que o trajeto trilhado e o ponto de chegada sejam compreendidos de forma incerta, por vezes desafiadora, e percebida pelo autor até mesmo de forma assustadora, a bricolagem segundo Rodrigues *et al.* (2016) pode tornar o processo investigativo: “[...] mais livre das amarras metodológicas adepts da lógica única, dos procedimentos monológicos, ensejando outras possibilidades investigativas e discursivas que enriquecerão o ato de pesquisar”.

Em meio a bricolagem encontramos muitos tipos de *bricoleur* – interpretativo, narrativo, teórico, político, variáveis, que produzem o chamado *bricolage*, que segundo Denzin e Lincoln (2006, p.18) é: “[...] um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa”.

Sendo assim, assumiremos para esta investigação a postura de pesquisadoras num viés *bricoleur* interpretativo.

Posto isso, como resultado das combinações dos recursos da pesquisa qualitativa inspirada pela bricolagem, reunimos fragmentos que dialogam tanto com a pesquisa-ação quanto com a pesquisa etnográfica.

Para Franco (2005, p.497), o atendimento dos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa-ação se dão por meio de uma: “[...] dinâmica pedagógica que deve produzir, nos sujeitos, envolvimento, participação, comprometimento, produção de saberes e produzir novos conhecimentos que possam ser incorporados no campo científico”.

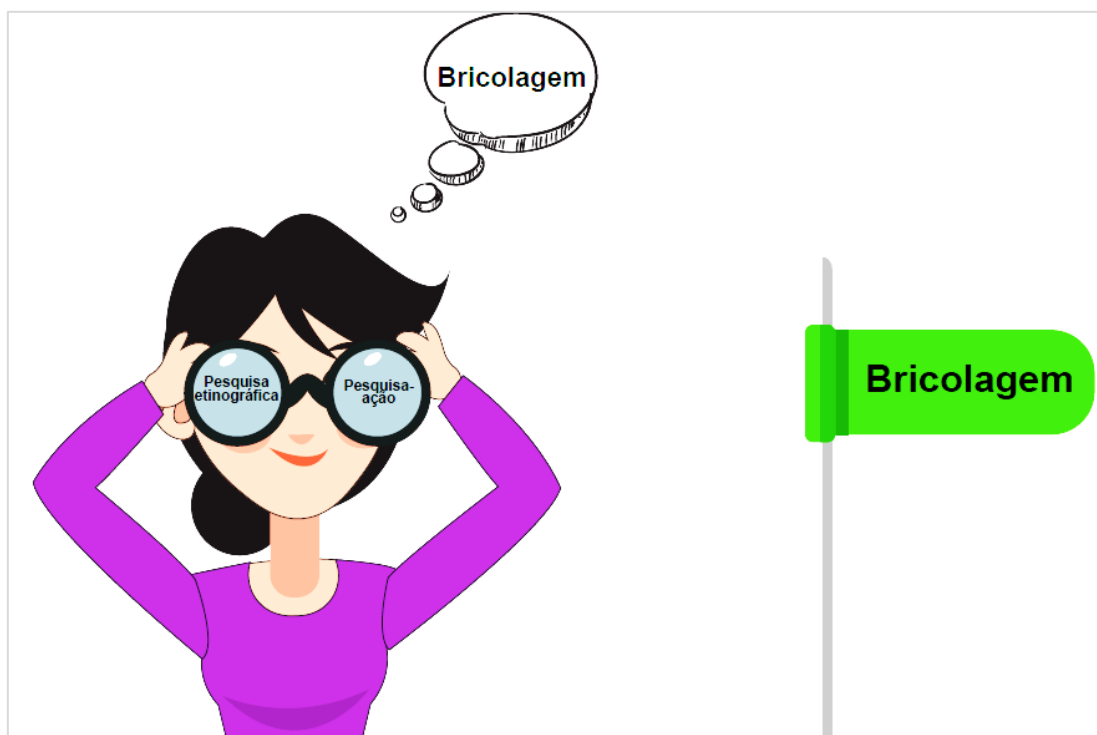
A pesquisa etnográfica de acordo com André (1995, p.45), se preocupa muito com o significado que as pessoas envolvidas na pesquisa atribuem às ações e aos eventos, portanto, ao pesquisador cabe revelar esses sentidos e significados. De acordo com a mesma autora: “Na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo.”.

No papel simultâneo de professora de Educação Física da turma investigada e igualmente de pesquisadora deste estudo, ambos os cenários, o da atuação profissional docente e da investigação acadêmica, trouxeram confluência para uma mesma paisagem. Sendo assim, em alguns momentos estivemos implicadas com os enfrentamentos concretos da docência, traçando alternativas para superá-los. Já em outros, estávamos distanciadas das misturas de sentimentos, ações e emergências como professora de Educação Física, para perceber e anotar os significados que toda

a situação vivida ia trazendo para os participantes. Ambos contextos estabeleceram diálogos importantes, tanto com a intervenção quanto com a pesquisa.

Assim, para melhor visualizar a abordagem de pesquisa, elaboramos a Figura 5 com a representação da bricolagem, evidenciando a mistura das duas perspectivas:

Figure 5 - Mistura de perspectivas para a composição da bricolagem da pesquisa



Fonte - Elaborado pela autora

A busca pela análise dos desdobramentos de um processo de ensino de Educação Física, que contribua com a construção da autonomia do aluno, nos mobilizou a construir uma leitura da realidade, que fosse articulada com um tipo artesanal de pesquisa, por isso, a proposta da bricolagem.

3.2 Caracterização da instituição escolar e dos participantes

A instituição envolvida neste estudo foi uma escola municipal situada no interior paulista, com Ensino Fundamental nos anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos (EJA), localizada no centro da cidade.

A escola municipal conta com 30 professores, destes, sete são especialistas (Educação Física, Informática, Inglês, Arte, Educação Especial). Estão matriculados no Ensino Fundamental I 480 alunos, sendo 22 turmas de 1º a 5º ano, divididos em

dois períodos: 244 alunos no período da manhã e 236 alunos no período da tarde. O EJA conta com 30 alunos matriculados. Há também uma parceria da escola com um cursinho pré-vestibular de uma instituição universitária pública. A escola atualmente conta com 15 funcionários na ativa e dois afastados, desses 15 funcionários duas secretárias, quatro serventes, seis inspetores e três merendeiras.

Fundada em 29/04/1920, a escola tem uma arquitetura centenária. Seu exterior conta com grandes escadarias à entrada, com descida para o pátio e refeitório dos alunos e funcionários; um palco com caixas de som e quadra cimentada e coberta para nossas aulas de Educação Física.

Internamente a escola comporta 14 salas de aula amplas com piso em madeira, biblioteca aberta aos alunos, secretaria, banheiros, sala de informática, sala de vídeo com televisão, DVD e internet, duas salas para professores, sala para a diretoria, sala de recursos e almoxarifados.

Há também grande quantidade e variedade de materiais disponíveis para as aulas, como: xerox, papelaria em geral, tintas, fantasias, instrumentos musicais, materiais para as aulas de Educação Física (bolas, coletes, cordas, jogos de dama e xadrez, bambolês, cones, entre outros), aparelhos multimídia (notebooks, televisão, Datashow fixo e móvel, lousa digital em duas salas, computadores, rádios, caixa de som, microfones e pen drives), assim como internet disponível para todos os computadores e Wi-fi disponível para toda a comunidade escolar quando solicitado. A escola recebe rede de saneamento básico com o abastecimento de água e de energia, destino de esgoto e coleta periódica de lixo.

A legislação do referido município estabelecia uma aula semanal de Educação Física para os alunos dos 3º, 4º e 5º anos, sendo assim, o olhar para o tempo e a quantidade de aulas de Educação Física efetivas tornou-se essencial no momento da escolha da turma que participaria da pesquisa. Nos referimos às aulas efetivas, pois no calendário escolar é possível identificar os feriados, datas comemorativas e atividades na escola que acabam diminuindo o número de aulas.

Considerando os aspectos anteriormente apontados, o critério utilizado para a escolha da turma participante da pesquisa, levou em conta aquela que apresentava a maior quantidade de aulas de Educação Física possíveis durante o semestre letivo.

Além desse critério estabelecido para a escolha do grupo, vimos a necessidade de aumentar uma hora aula na semana, de modo a oferecer mais possibilidades para o desenvolvimento da investigação. Por conta disso, a solução encontrada foi a troca

de uma aula de HTPUE (Horário de Trabalho Pedagógico na Unidade de Ensino)¹⁰ por uma aula de Educação Física, devidamente autorizada pela gestão escolar, pela professora pedagoga da turma e também pelos alunos e seus responsáveis.

Desse modo, trabalhamos durante o segundo semestre letivo de 2019 com duas aulas de Educação Física por semana, com um grupo de 5º ano com 17 alunos no total e com idades entre 10 e 12 anos.

No geral o grupo era bem animado, participativo e conseguiam se relacionar de forma amistosa. Com relação ao gênero do grupo este tinha a seguinte configuração: oito meninos e nove meninas. Conseguimos observar, logo no início do ano letivo que, dos 17 alunos quatro eram bem tímidos, pouco se expressavam, os demais mostraram-se desinibidos e muito sociáveis, além de manifestarem muito interesse na proposta apresentada.

Como professora foi o meu primeiro ano de trabalho nesta escola, por isso ao longo do primeiro semestre de 2019 fui buscando entender a rotina do grupo, as relações entre os alunos, bem como construindo vínculos afetivos.

Dentro da presente proposta de pesquisa, um fator que consideramos chave para o percurso foi a comunicação que se estabelecia entre alunos/alunos e alunos/professora, portanto, esse olhar de valorização dos espaços para garantir o diálogo esteve presente desde o início das ações. O Quadro 6 resume o cenário contextual da pesquisa:

Quadro 6 - Característica geral institucional e dos participantes da pesquisa

CARACTERÍSTICAS GERAIS	
ESCOLA:	Municipal com Fundamental I
LOCALIZAÇÃO:	Interior paulista – Centro da cidade
HORA AULA:	Duas aulas semanais
CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DO GRUPO:	Maior quantidade de aulas possíveis durante o semestre em consideração aos feriados nacionais e calendário escolar.
PERÍODO DE COLETA:	2º semestre de 2019

¹⁰ No HTPUE são realizadas atividades como: planejamento semanal das aulas, correções das atividades, preenchimento de cadernetas, organização de materiais para as aulas, estudo de textos, atendimento aos pais, entre outros. Com a autorização da gestão, da professora pedagoga da turma e também dos alunos e seus responsáveis, uma hora dessa carga horária foi redirecionada para as aulas de Educação Física com uma turma do 5º ano, sendo essa aula alocada para a sexta-feira. A professora pedagoga da turma foi consultada sobre o aumento da carga horária da aula de Educação Física dos alunos, pois aumentar uma aula de Educação Física significou diminuir uma aula dessa professora, que, ao concordar com isso, informou que tal mudança não atrapalharia o seu trabalho com os alunos, prontificando-se auxiliar nas aulas de Educação Física, caso fosse necessário.

PARTICIPANTES	
ANO ESCOLAR:	5º Ano
QUANTIDADE DE ALUNOS:	17
GÊNEROS CITADOS:	8 meninos e 9 meninas
IDADE:	Entre 10 e 12 anos
ANÁLISE INICIAL DO GRUPO:	Grupo participativo, interessados e sociáveis; quatro alunos são mais tímidos que os demais.

Fonte: Elaborado pela autora

3.3 Técnicas de coleta e registros de dados

Para o início do presente estudo, a gestão escolar foi consultada para ciência e devida autorização das atividades, para tanto houve uma breve reunião com a diretora e coordenadora da escola, na qual expusemos nossas intenções e aclaramos todas as dúvidas a respeito de cada fase da pesquisa.

Uma reunião com os alunos e com seus responsáveis também foi realizada. Nesta ocasião houve a apresentação e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos responsáveis pelos alunos (Apêndice A) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido aos alunos (Apêndice B), tendo por objetivo apresentar a proposta de ação nas aulas, esclarecer eventuais dúvidas, como também obter a autorização de todo o grupo para o desenvolvimento da mesma.

Cumpre ainda destacar que a referida pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da universidade envolvida, com a aprovação de seu desenvolvimento de acordo com o número de parecer 3.509.489 (Apêndice C).

O período de coleta se deu entre os meses de agosto e dezembro de 2019, durante as aulas de Educação Física, e as técnicas de coleta de dados utilizadas foram as seguintes: 1) diário de aula; 2) rodas de conversa e 3) questionário.

3.3.1 Diários de aula

Apoiamo-nos em Zabalza (2004, p.12), ao entender que os diários de aula são sobretudo: “[...] os documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”.

Os diários de aula também podem ser compreendidos como instrumentos que evidenciam as problemáticas e as concepções políticas e ideológicas dos professores, pois ao mesmo tempo que refletem sobre os acontecimentos, também inserem perspectivas particulares (ZABALZA, 2004).

Ainda, segundo Zabalza (2004), há quatro âmbitos formativos que os diários de aula podem alcançar:

- O acesso ao mundo pessoal dos professores, na medida em que evidencia o nível do envolvimento profissional com as pessoas. Os diários cumprem, portanto, um papel importante, pois ao escrever sobre si, os professores abrem caminhos para o que está oculto e ao torná-los visíveis abrem novas possibilidades de ação dentro da própria rotina de trabalho.

- A explicitação dos próprios dilemas. Um aspecto interessante ao trabalharmos com diários de aula é a forma com que se evidenciam os dilemas vivenciados em aula ou no dia a dia da rotina de um professor.

Segundo Zabalza (2004, p.18), dilema é: “[...] todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor durante o desenvolvimento de sua atividade profissional”. Portanto, analisar o diário de aula sobre esse olhar pode ser de grande ajuda para entendermos as situações que ocorrem durante as aulas, ou até mesmo fora delas, pois representam muitas vezes uma perspectiva próxima à realidade do imediato que está sendo investigado.

A forma como os professores confrontam os dilemas está ligada diretamente à duas dimensões: a dimensão do conhecimento (intelectual) e a dimensão das características pessoais de cada um (componente pessoal e emocional). Tais dimensões se expressam através do diário de aula, tornando evidente os dilemas recorrentes que preocupam os professores, e quais meios utilizam para uma possível resolução das problemáticas.

- O diário como avaliação e ajuste de processos, pois podem ser utilizados com a finalidade de formação contínua e/ou para o desenvolvimento pessoal e profissional de professores, assim como permitem o estudo de uma situação de acordo com sua evolução no tempo.

O diário possibilita levantar informações sobre o processo de ensino e de aprendizagem; aspectos sobre as aulas e os acontecimentos do dia a dia; o registro de fatos que identifica, analisa e reflete sobre momentos, problemas e temas de interesses dos alunos, possibilitando a busca pelas soluções dos contratempos identificados, e a utilização do próprio texto como objeto de pesquisa (ZABALZA, 2004).

- O diário como recurso para o desenvolvimento profissional permanente. Ao redigir os diários, os professores estabelecem meios para aprendizagem baseadas na

conscientização de sua ação e na recodificação dessa ação, acionando a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis, buscando melhorar.

Durante o percurso das coletas em nossa pesquisa, os diários de aulas foram produzidos com base nas reflexões geradas no final de cada aula, bem como envolvendo as impressões no decorrer das atividades, das interações ocorridas entre alunos e professora e da própria atuação da docente.

Para elaboração da escrita dos diários, todas as reflexões da professora-pesquisadora foram gravadas em áudio, num aparelho celular ao final de cada aula e, posteriormente, transcritas. Gravar em áudio possibilitou uma dupla reflexão para a professora-pesquisadora, pois as primeiras impressões da gravação posteriormente eram aprofundadas no momento da transcrição, o que possibilitou um melhor entendimento das situações ocorridas durante as aulas. Ao todo foram produzidos 21 diários de aula.

3.3.2 Rodas de conversa

Quando pensamos em rodas de conversa, eventualmente podemos alimentar a ideia de certa informalidade, visto que sua raiz tem origem no seio familiar. Todavia, é justamente essa familiaridade que rege as rodas de conversa enquanto uma técnica de coleta.

Nesse sentido, é fundamental a garantia de um ambiente acolhedor, propício ao diálogo, momento para poder compartilhar, bem como a atenção do mediador nesse processo, de modo que o assunto seja mobilizado por todo o grupo. O diálogo estabelecido nas rodas de conversa assume então um caráter de profundidade e reflexão (MOURA; LIMA, 2014; BOSCATTO; KUNZ, 2012).

Com tal orientação, nosso estudo buscou através das rodas de conversa, incentivar o diálogo entre os participantes em uma relação de escuta, na qual cada aluno poderia expressar sua opinião e entendimentos sobre questões diversas, atribuindo às rodas de conversa uma dimensão participativa (AFONSO; ABADÉ, 2008).

Pelo diálogo livre que a roda de conversa oferece, conseguimos estabelecer um canal para readequação das ações e procedimentos para as aulas, assim como sugere Mrech e Rahme (2009, p.301) tais procedimentos podem: “[...] ter possibilitado

a produção de uma conversa dos professores com as crianças, resultando, por fim, no estabelecimento conjunto de novos procedimentos [...]”.

A roda de conversa mediada pela docente, como professora sujeita da pesquisa e como pesquisadora bem como pelos alunos, buscava suscitar questionamentos ao grupo. Ao longo do estudo foram realizadas 23 rodas de conversa.

3.3.3 Questionário

Os questionários são instrumentos de coletas, cuja tarefa é a investigação de um determinado assunto através de um conjunto de questões submetidas aos participantes de uma pesquisa (GIL, 2008).

No presente estudo os questionários foram organizados com perguntas abertas, sendo assim, os alunos puderam responder às perguntas livremente, com linguagem própria. Tal técnica possibilitou um entendimento mais específico e individual sobre o processo vivenciado (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Para o direito ao anonimato dos alunos ao responderem os questionários e para futuros recortes das falas utilizadas na discussão da pesquisa, sugerimos a escolha de um codinome. Para tanto, decidimos junto à turma que votaríamos em um tema geral de onde partiriam os codinomes.

Foram citados pela turma três temas: nomes de doces, personagens de séries da Netflix e personagens do anime Naruto. A votação ocorrida entre os três terminou com a vitória da escolha dos codinomes baseados no anime Naruto. A maioria dos alunos conheciam o anime, inclusive desenhavam os personagens na hora do recreio. Assim, os nomes dos participantes que aparecerão daqui em diante neste texto, estarão vinculados a essa escolha feita pelo grupo.

O questionário respondido continha sete questões abertas e foi aplicado ao final do segundo semestre do ano letivo.

O roteiro do questionário é apresentado a seguir:

CODINOME: _____

IDADE: _____

COMO ME IDENTIFICO: FEMININO () MASCULINO ()

OUTROS _____

DATA: __/__/2019

Com base nas atividades desenvolvidas neste semestre (os projetos de trabalho, a execução das atividades, a construção da produção final, a exposição) responda as seguintes questões:

1. Como se sentiu ao ter a liberdade para escolher o próprio projeto? Explique.
2. Qual foi o motivo principal para escolha do tema do seu projeto de trabalho?
3. Como foi dar uma aula para a turma toda, em conjunto com a professora, do projeto que idealizou? Explique.
4. Você acredita que planejar, executar e construir o projeto de trabalho durante as aulas facilitou sua aprendizagem escolar? Explique.
5. O que você pensa sobre o desenvolvimento de projetos nas aulas de Educação Física?
6. Qual etapa do projeto foi mais difícil e qual foi a mais fácil?
7. Conseguiria, a partir dessa experiência, criar, desenvolver, construir sozinho(a) novos projetos de seu interesse? Explique.

3.4 Quadro geral das ações realizadas

Ao todo foram realizadas 27 aulas, sendo que, as seis aulas iniciais foram utilizadas para organização dos grupos de trabalho, para planejar e organizar os temas escolhidos pelos grupos junto aos alunos, formando inicialmente um planejamento semestral coletivo.

Das 27 aulas realizadas:

- Seis aulas foram utilizadas para o planejamento inicial (apresentação da proposta, levantamento e discussão sobre os temas de trabalho, organização dos grupos, escolha e pesquisa dos temas de interesse);
- 14 aulas foram dedicadas ao desenvolvimento dos conteúdos escolhidos (A Origem do Handebol e Handebol, Curiosidades sobre a Bola, Projeto Queimada, Jogos Pan-

americanos: Ginástica Rítmica - Fita, Na onda do surfe, Voleibol, Tango e Basquetebol em cadeira de rodas);

- Cinco aulas para a elaboração de uma produção de síntese final por grupo ou individualmente, tendo sido os produtos idealizados e produzidos pelos alunos e divididos em: cartaz (apresentação das linhas da quadra de handebol), maquetes (quadra de handebol, quadra de vôlei, campo de jogar queimada, praia com surfistas e cadeira de rodas para o jogo de basquetebol), material esportivo (fita), material para jogo (pista para corrida de bolinha de gude), escultura em argila (dançarinos de tango em um palco de dança);
- Uma aula para o questionário (coleta de dados);
- Uma aula para a exposição da produção de síntese final.

Abaixo, no Quadro 7, está a organização geral do desenvolvimento das aulas articuladas à realização das coletas da pesquisa:

Quadro 7 - Organização geral das ações e coletas de dados realizadas

AULA	DATA	COLETA REALIZADA	OBJETIVO DA AULA	ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES
1.	06/08/2019	- Produção do diário de aula.	- Recepcionar os alunos; - Apresentar a ideia inicial de trabalho.	- Roda de conversa descontraída sobre as férias e apresentação inicial da pesquisa.
2.	09/08/2019	- Produção do diário de aula.	- Apresentar a ideia inicial de trabalho.	- Mostra de fotos e vídeos com exemplos de projetos de trabalhos de outros alunos.
3.	13/08/2019	- Produção do diário de aula.	- Identificar um tema para o projeto de trabalho. - Organizar os grupos de trabalho.	- Continuação da mostra de fotos e vídeos dos projetos de trabalhos de outros alunos na sala de informática. - Discussão e utilização da internet para o levantamento dos conteúdos de Educação Física para os projetos de trabalho. - Organização dos grupos e dos temas dos projetos de trabalho através de um planejamento escrito. - Planejamento dos projetos de trabalho junto aos alunos.
4.	16/08/2019	- Produção do diário de aula.	- Organizar os grupos de trabalho. - Iniciar pesquisa do projeto de trabalho.	- Montagem de uma tabela com os nomes e temas dos grupos. - Pesquisa através da internet na sala de informática.
5.	20/08/2019	- Produção do diário de aula.	- Dividir e pesquisar os temas dos projetos de trabalho entre os participantes.	- Pesquisa através da internet na sala de informática.

6.	23/08/2019	- Produção do diário de aula.	- Aprender a realizar buscas para as pesquisas com fontes confiáveis. - Aprender a realizar buscas para as pesquisas em revistas e jornais. - Montar um cronograma para as aulas em quadra (práticas corporais).	- Pesquisa através da internet, revistas e jornais na sala de informática. - Através do consenso entre os grupos, organizamos um cronograma para o planejamento de cada grupo com a professora, e um cronograma para apresentação do projeto de trabalho de cada grupo para toda a turma.
7.	27/08/2019	- Produção do diário de aula. - Roda de conversa.	- Iniciar as aulas dos projetos de trabalho. - Apresentar o projeto de trabalho da aluna Tsunade para a turma. - Apresentar as regras básicas do handebol (marcação das linhas). - Aprender a realizar o passe.	- Apresentação inicial da aluna Tsunade para os demais alunos, com o tema “A Origem Do Handebol”. - Apresentação oral e através de vídeos na sala de vídeo. - Jogo dos Passes. - Roda de conversa final, parecer dos alunos acerca das atividades.
8.	30/08/2019	- Roda de conversa.	- Continuar a apresentação do projeto de trabalho da aluna Tsunade para a turma. - Apresentar as regras básicas do handebol. - Jogar o handebol com regras formais (básico).	- Apresentação da história e regras básicas do handebol aos demais alunos através de explicação oral e vídeos. - Jogo de handebol com análise simples em duplas. - Roda de conversa final, parecer dos alunos acerca das atividades.
9.	03/09/2019	- Produção do diário de aula. - Roda de conversa.	- Apresentar o projeto de trabalho dos alunos Sasori, Gaara e Minato para a turma. - Explicar como são feitas as bolas (boliche, futebol, bolinha de gude e beisebol). - Brincar de um jogo que envolva uma bola diferente.	- Apresentação inicial dos alunos Sasori, Gaara e Minato para os demais alunos com o tema “Curiosidades Sobre a Bola”. - Apresentação oral e através de vídeos na sala de vídeo. - Jogo de Minigolfe e Corrida de Bolinha de Gude. - Roda de conversa final, parecer dos alunos acerca das atividades.
10.	10/09/2019	- Produção do diário de aula. - Roda de conversa.	- Retomar e reorganizar as atividades do projeto de trabalho dos alunos Sasori, Gaara e Minato.	- Roda de conversa inicial para reorganizar o que não deu certo na última aula. - Jogo de Basquete (meia quadra)

			- Jogar jogos que envolvam bolas.	- Corrida de Bolinha de Gude (rampa) - Jogo de Futsal (meia quadra). - Roda de conversa final, parecer dos alunos acerca das atividades.
11.	17/09/2019	- Produção do diário de aula. - Roda de conversa.	- Apresentar o projeto de trabalho dos alunos Sasuke, Hagaromo, Kiba e Naruto para a turma. - Conhecer a história da queimada. - Vivenciar novos tipos de queimada e suas regras.	- Apresentação inicial dos alunos Sasuke, Hagaromo, Kiba e Naruto com o tema “Queimada”. - Apresentação oral e através de vídeos na sala de vídeo. - Jogo Queimada da Soma. - Roda de conversa final, parecer dos alunos acerca das atividades.
12.	20/09/2019	- Produção do diário de aula. - Roda de conversa.	- Continuar a apresentação do projeto de trabalho dos alunos Sasuke, Hagaromo, Kiba e Naruto para a turma. - Vivenciar novos tipos de queimada e suas regras. - Apresentar o projeto de trabalho da aluna Itachi para a turma.	- Roda de conversa inicial com explicação oral e através de vídeos, sobre as regras do Jogo <i>Dodgeball</i>. - Jogo de <i>Dodgeball</i>. - Roda de conversa final, parecer dos alunos acerca das atividades. - Roda de conversa inicial com a apresentação da aluna Itachi com o tema “Jogos Pan-Americanos: Ginástica Rítmica - Fita” - Apresentação oral e através de vídeos na sala de vídeo.
13.	24/09/2019	- Produção do diário de aula. - Roda de conversa.	- Continuar a apresentação do projeto de trabalho da aluna Itachi. - Construir e utilizar um dos aparelhos da Ginástica Rítmica, a fita. - Apresentar para a turma uma coreografia que utilize a fita da ginástica rítmica.	- Construção de um barangandã na sala de Educação Física. - Montagem de uma coreografia utilizando o barangandã em quadra. - Roda de conversa final, parecer dos alunos acerca das atividades.
14.	27/09/2019	- Produção do diário de aula. - Roda de conversa.	- Apresentar o projeto de trabalho das alunas Sakura e Ino para a turma. - Apresentar a história e algumas manobras do surfe.	- Roda de conversa inicial com a apresentação das alunas Sakura e Ino com o tema “Na onda do surfe”. - Apresentação oral e através de vídeos na sala de vídeo.

15.	01/10/2019	- Produção dos diários. - Roda de conversa.	- Continuar a apresentação do projeto de trabalho das alunas Sakura e Ino para a turma. - Montar um cenário na quadra com o tema “surfe”. - Experimentar pranchas de equilíbrio.	- Retomar explicação da aula passada para os que faltaram. - Montagem do cenário pelas alunas e professora antes da aula começar. - Apresentação do grupo sobre as regras para brincarem no cenário exposto em quadra. - Simulação do “surfe” através de pranchas de equilíbrio com diversos níveis (prancha sobre pilha de pneus, pranchas sobre cabos de vassouras, pranchas sobre canos com diâmetros mais largos). - Roda de conversa final, parecer dos alunos acerca das atividades.
16.	18/10/2019	- Produção do diário de aula. - Roda de conversa.	- Apresentar o projeto de trabalho das alunas Temari e Mei para a turma. - Conhecer o voleibol e o voleibol sentado. - Experimentar jogos no chão da quadra. - Entender como os jogos são adaptados para pessoas com deficiências físicas.	- Roda de conversa inicial com a apresentação das alunas Temari e Mei com o tema “Voleibol”. - Apresentação oral e através de vídeos na sala de vídeo. - Pega-pegas arrastado. - Vôlei pingado (sentado). - Roda de conversa final, parecer dos alunos acerca das atividades.
17.	22/10/2019	- Produção do diário de aula. - Roda de conversa.	- Apresentar o projeto de trabalho dos alunos Madara, Boruto e Kakashi para a turma. - Conhecer sobre a origem do tango. - Assistir vídeos de tango com passos iniciais.	- Roda de conversa inicial com a apresentação dos alunos Madara, Boruto e Kakashi com o tema “Tango”. - Apresentação oral e através de vídeos na sala de vídeo.
18.	25/10/2019	- Roda de conversa. - Diário de aula.	- Continuar a apresentação do projeto de trabalho dos alunos Madara, Boruto e Kakashi para a turma. - Aprender um passo base do Tango.	- Apresentação, através de vídeos, de um passe base do tango (sala de informática). - Experimentação do passe base individualmente. - Experimentação do passe base em dupla.

				- Apresentação de coreografia montada em dupla para a atividade “Tango com Bexiga”.
19.	29/10/2019	- Produção do diário de aula. - Roda de conversa.	- Apresentar o projeto de trabalho da aluna Anko para a turma. - Apresentar a história do basquete em cadeiras de rodas. - Entender como os jogos são adaptados para pessoas com deficiências físicas.	- Roda de conversa inicial com a apresentação da aluna Anko com o tema “Basquete em cadeiras de rodas”. - Apresentação oral e através de vídeos na sala de vídeo.
20.	05/11/2019	- Produção do diário de aula. - Roda de conversa.	- Continuar a apresentação da aluna Anko para a turma. - Conhecer uma cadeira de rodas e seu manuseio. - Adaptar o jogo de Basquete em cadeiras de rodas para nossa realidade. - Compreender questões de gênero ligadas à dança.	- Apresentação da cadeira de rodas pela aluna Anko em quadra. - Adaptação do jogo de basquete com a cadeira de rodas e skates que foram disponibilizados pelos alunos. - Troca da cesta por tambores dispostos pela quadra com a finalidade de facilitar o arremesso. - Roda de conversa final com a aluna Anko e parecer dos alunos acerca das atividades. - Roda de conversa final com os alunos Madara, Boruto e Kakashi, parecer dos alunos acerca das atividades do tango (questões de gênero ligadas à dança).
21.	08/11/2019 12/11/2019 19/11/2019 22/11/2019 26/11/2019	- Produção do diário de aula.	- Construir um produto que represente o tema do projeto de trabalho que foi desenvolvido durante o semestre.	- Os produtos foram construídos na sala de Educação Física e na quadra. - Foi disponibilizado aos alunos uma caixa coletiva com diversos materiais que auxiliaram na construção do produto. - Todos os produtos em construção foram armazenados na sala de Educação Física até o dia da exposição.
22.	29/11/2019	- Questionário final	- Coletar as interpretações dos alunos sobre o processo vivenciado durante o segundo semestre de 2019.	- Os alunos responderam ao questionário em sala. Ao término desceram para quadra.
23.	03/12/2019	- Produção do diário de aula	- Expor a produção construída pelos alunos	- As produções desenvolvidas pelos alunos foram dispostas no corredor da escola para toda a comunidade escolar. Antes do término das aulas cada grupo levou sua produção para casa.

Fonte: Elaborado pela autora

3.4.1 Planejamento inicial coletivo e escolha dos temas dos projetos de trabalho

A organização de um planejamento coletivo objetivou envolver diretamente os participantes com as ações e a pesquisa, buscando reconhecer a importância do trabalho em conjunto entre professora e alunos. Dessa forma, concordamos com Queiroz (2005, p.03): “A utilização dos projetos leva a reorganizar a gestão do espaço e do tempo escolar, e da relação entre professores e alunos; sobretudo, permite redefinir o discurso sobre o saber escolar e sua aquisição”.

Entendemos que o planejamento coletivo se estabeleceu como uma possibilidade inicial para a mobilização de ações autônomas no grupo e, posteriormente, para reflexões, pois segundo Tripp (2005, p.446): “[...] A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu [...]”.

Para tanto, buscamos na didática comunicativa possibilidades para construção de conhecimentos entre os sujeitos. Dessa forma, segundo Boscatto e Kunz (2012, 1037): “[...] deve haver possibilidades de construção de conhecimentos a partir da relação intersubjetiva, o que, logicamente, significa que devem ser proporcionadas situações de ensino aprendizagem que “provoquem” a interação social”.

Assim, para apresentação da proposta e início das discussões com os alunos, nos encaminhamos na primeira aula para a sala de informática, onde, previamente, havíamos organizado o datashow e a apresentação inicial sobre a pesquisa para todos.

Aos alunos foi apresentada uma breve explicação sobre o que seriam os projetos de trabalho. Em um primeiro momento, por não terem tido contato com essa forma de trabalho, tiveram dificuldade em compreender como esse conceito poderia ser aplicado nas aulas de Educação Física. Sendo assim, apresentamos fotos de projetos de trabalho realizados por outros educandos que já haviam passado pelo mesmo processo.

Dado o início, os alunos ficaram animados com a proposta, passaram a questionar se poderiam escolher qualquer tema, explicamos que teríamos que nos restringir ao nosso componente curricular a Educação Física, e que poderiam escolher qualquer tema ligado à nossa área.

Para compreenderem as opções de escolha para o projeto de trabalho, solicitamos que nos dissessem quais temas poderiam ser de interesse da Educação

Física. Para tanto, escrevemos na lousa o que iam apontando, separando a princípio as grandes áreas de atuação: jogos, lutas, dança, esporte e ginástica.

Logo, também ficaram livres para pesquisar nos computadores da sala de informática os temas de interesse da Educação Física, e assim, ao verbalizarem os achados dividimos as grandes áreas citadas pelos alunos em: jogos (tradicionais, eletrônicos, tabuleiro), lutas (orientais, ocidentais), dança (nacionais, mundiais, clássico, contemporâneo), esporte (com bola, sem bola, da natureza, radicais, aquáticos) e ginástica (ginástica para todos, ginástica rítmica, ginástica aeróbica e ginástica acrobática).

Neste ponto, explicamos que poderiam escolher realizar os projetos em grupos ou individualmente, e que teriam até a próxima aula para se apresentarem ou apresentarem os grupos de trabalho. Solicitamos que decidissem um tema específico dentre as possibilidades apresentadas em aula. Por fim, alertamos para responsabilidade de tal escolha, uma vez que o tema escolhido seria trabalhado com toda a turma.

Para aula seguinte, alguns individualmente outros em grupos, trouxeram os temas para os projetos de trabalho. A princípio não questionamos ou apontamos indagações sobre as escolhas dos temas, tal intenção foi reservada para o início das pesquisas sobre os temas escolhidos, e o planejamento de aula individual junto aos grupos.

Nesse processo, orientamos os alunos para que voltassem o olhar para o componente curricular da Educação Física, entretanto, não restringimos um tema de pesquisa. Sendo assim, concordamos com Queiroz (2005, p.16):

Frequentemente o sentido de novidade, de adentrar-se nas informações e problemas que normalmente não se encontram nos programas escolares, mas que o aluno conhece através dos meios de comunicação, conduz a uma busca em comum da informação, abrindo múltiplas possibilidades de aprendizagem, tanto para os alunos como para o professorado. Tudo isso não impede que os docentes também possam, e devam, propor aqueles temas que consideram necessários, sempre e quando mantenham atitude explicativa similar à que se exige do aluno.

Assim, discutimos sobre um cronograma semestral no qual cada grupo, junto à professora, daria duas aulas sobre o tema escolhido para os demais da turma. Após a discussão sobre o cronograma, anotamos os nomes e datas de todos na lousa,

fizemos os ajustes no calendário e organizamos o cronograma inicial das ações listados no Quadro 8:

Quadro 8 - Proposta do cronograma inicial para as aulas junto aos grupos de trabalho

27/08/19	▪ Planejamento individual junto à aluna Tsunade¹¹ Conteúdo: “Handebol” e “A Origem do Handebol e “Handebol”
27 e 30/08/19	▪ 1ª e 2ª Aula
03/09/19	▪ Planejamento individual junto aos alunos Sasori, Gaara e Minato Conteúdo: “Curiosidades sobre a Bola”
03 e 10/09/19	▪ 1ª e 2ª Aula
12/09/19	▪ Planejamento individual junto aos alunos Hagaromo, Kiba, Sasuke e Naruto - Conteúdo: “Projeto Queimada”
13 e 17/09/19	▪ 1ª e 2ª Aula
19/09/19	▪ Planejamento individual junto à aluna Itachi Conteúdo: “Jogos Pan-americanos: Ginástica Rítmica - Fita”
20 e 24/09/19	▪ 1ª e 2ª Aula.
26/09/19	▪ Planejamento individual junto às alunas Sakura e Ino Conteúdo: “Na onda do surfe”
27/09 e 01/10	▪ 1ª e 2ª Aula
03/10/19	▪ Planejamento individual junto às alunas Mei e Temari Conteúdo: “Voleibol”
04 e 07/10/19	▪ 1ª e 2ª Aula
10/10/19	▪ Planejamento individual junto às alunas Boruto e Madara Conteúdo: “Tango”
11 e 15/10/19	▪ 1ª e 2ª Aula
17/10/2019	▪ Planejamento individual junto à aluna Anko Conteúdo: “Basquete em cadeira de rodas”
18 e 22/10/19	▪ 1ª e 2ª Aula do Projeto.
25/10 a 08/11	▪ Construção/confecção dos Projetos.
13/11/2019	▪ 1º Mostra dos Projetos de Trabalho

Fonte - Elaborado pela autora

A organização dos grupos de trabalho fora utilizada para orientar o andamento das atividades e objetivou: aumentar a familiaridade e interação entre os participantes; compreender e atuar com base nos grupos formados; trabalhar com pequenos grupos, partindo do grupo maior, a turma como um todo. Tais possibilidades buscaram incentivar e ampliar os processos de tomada de decisão dos alunos (HILDEBRANDT;

¹¹ Os alunos escolheram codinomes de acordo com o anime “Naruto”. Cada aluno representou um personagem da série.

LAGING, 1986; HERNÁNDEZ, 1998; HERNÁNDEZ E VENTURA 1998, BOSCATTO; KUNZ, 2012).

Ainda segundo Boscatto e Kunz (2012, p. 1031) o eixo da interação social fora considerado como importante, pois pode: “[...] possibilitar aos educandos o desenvolvimento de atitudes e valores que contribuem para o esclarecimento quanto às condições do contexto socioeconômico e cultural no qual os educandos estão inseridos”.

O agrupamento dos alunos se deu por afinidade entre os pares, para além disso, três alunas optaram por realizar as atividades de modo individual, tendo essa decisão respeitada por todos.

A pesquisa e planejamento em conjunto com a professora ocorreram na sala de informática. Entretanto, os alunos não ficaram restritos à internet, acessando também jornais, revistas, livros que continham os assuntos de interesse dos grupos, lembrando sempre que a informação para o desenvolvimento dos projetos não estava determinada de antemão, pois para Queiroz (2005, p.18), “[...] nem depende do educador ou do livro-texto, está sim em função do que cada aluno já sabe sobre um tema e da informação com a qual se possa relacionar, dentro e fora da escola”.

Após a apresentação das ideias iniciais para os temas dos projetos de trabalho, auxiliamos os alunos no entendimento e compreensão dos temas escolhidos. Para tal, foram sistematizadas questões que estavam inseridas na temática “Meu projeto de Educação Física”, a saber: “Qual a minha ideia para o projeto?”, “Por que quero fazer este projeto? Quais os problemas identificados?”, “Como pretendo fazer este Projeto?”, “Como posso auxiliar outras pessoas com meu projeto?”, “Quais materiais eu irei utilizar para meu Projeto?”, “Qual o nome do Meu Projeto?”. Havia ainda um espaço reservado para que desenhasssem o projeto almejado e também para as anotações do que já tinham encontrado nas pesquisas, na produção feita na sala de informática e aquelas realizadas fora do ambiente escolar. Todo esse material foi anexado a este planejamento.

Essas questões foram pensadas para auxiliar na identificação e motivação do tema de interesse, no planejamento e organização das ações e no diálogo dos alunos com o contexto que se encontravam, buscando dar relevo ao auxílio mútuo. Dessa forma, segundo Queiroz (2005, p. 15):

O ponto de partida para a definição de um projeto de trabalho é a escolha do tema. Os alunos partem de suas experiências (em cada nível e etapa de escolaridade), da informação que têm sobre Projetos já realizados, ou procedem de uma experiência comum, originada de um fato da atualidade, ou surgida de um problema proposto pelo professor ou, ainda, emersa de uma questão que ficou pendente em outro momento de um acontecimento de vida diária.

3.4.2 Desenvolvimento dos conteúdos escolhidos: planejamento das aulas junto aos alunos, práticas corporais e produção de síntese final

Findada a organização dos grupos, o levantamento dos temas dos projetos de trabalho, as pesquisas sobre o assunto de interesse e a elaboração do cronograma inicial, foi dado relevo às práticas corporais.

Para tanto, após a escolha do projeto e a elaboração das questões iniciais, passamos a buscar fontes conceituais e procedimentais, informações variadas daquelas encontradas pelos alunos para tratar cada assunto, buscando contrastar as fontes de pesquisa levantadas, a fim de evidenciar o objeto de estudo de cada grupo e avaliar o processo de cada estudante. Este *modus operandi*, se alinha ao proposto por Hernández e Ventura (1998, p.68-69), especificamente sobre o que se pretende saber e as perguntas que se deseja responder, levando os professores, por exemplo, a realizarem atividades como:

1. Especificar qual será o motor de conhecimento, o fio condutor, o esquema cognoscitivo que permitirá que o Projeto vá além dos aspectos informativos ou instrumentais imediatos e possa ser aplicado em outro tema ou problemas. Esse fio condutor está relacionado ao Projeto Curricular da Instituição, do Curso, e assim por diante.
2. Realizar uma primeira previsão dos conteúdos (conceituais e procedimentais) e as atividades, e tratar de encontrar algumas fontes de informação que permitam iniciar e desenvolver o Projeto. Não obstante, a pergunta que o docente tenta responder é: o que pretendo para que os diferentes componentes do grupo aprendam com o Projeto?
3. Estudar e atualizar as informações em torno do tema ou problema do qual se ocupa o Projeto, com o critério de que aquelas apresentem novidades, proponham perguntas, sugiram paradoxos, de forma que permita ao aluno ir criando novos conhecimentos. Esta seleção de informação deve ser contrastada com outras fontes que os alunos possuam ou possam apresentar, e também com as conexões que possam surgir de outras situações e espaços educativos, os quais tenham lugar dentro do horário e do planejamento.
4. Criar um clima de envolvimento e de interesse no grupo, e em cada pessoa, sobre o que se está trabalhando na sala de aula. Ou seja, reforçar a consciência de aprender do grupo.

5. Fazer uma previsão dos recursos que permitem transmitir ao grupo a atualidade e funcionalidade do Projeto.

6. Planejar o desenvolvimento do Projeto sobre a base de uma sequência de avaliação:

a) Inicial: o que os alunos sabem sobre o tema, quais são as hipóteses e referências de aprendizagem;

b) Formativa: o que estão aprendendo, como estão acompanhando o sentido do Projeto;

c) Final: o que aprenderam em relação às propostas iniciais? São capazes de estabelecer novas relações?

Com tal inspiração os planejamentos de aula foram construídos junto aos grupos e às alunas que trabalharam individualmente. Para tanto, reservamos os dias anteriores às nossas aulas para o encontro.

Como tínhamos apenas uma aula de Educação Física, também nos valem de um HTPUE para que pudéssemos planejar a aula juntos. Dessa maneira, como todos já tinham em mãos o cronograma com as datas tornou-se mais fácil organizar a dispensa dos alunos junto à professora de sala (polivalente).

Antes de iniciarmos perguntamos aos alunos se já haviam participado de algum planejamento de aula, a resposta foi negativa. Logo, foi apresentado a todos a organização básica de uma aula e começamos a pensar juntos em cada etapa.

Posto isso, foi perguntado a todos o que pretendiam e achavam importante apresentar aos colegas sobre o projeto que estavam desenvolvendo, portanto, nos conteúdos dos planos de aula constam também os objetivos dos alunos, suas intencionalidades com os jogos, expectativas a serem alcançadas com a intervenção, a organização da sequência da aula e a delegação de papéis.

As ações comunicativas tomaram um espaço importante, visto que, não se estabeleceram de formas coercitivas e conseguiram apontar intencionalidade própria e com intuito de compartilhar os conteúdos elencado e estudados (BOSCATTO; KUNZ, 2012).

Intencionamos trazer maior significado para atuação dos alunos, envolvendo-os de forma autônoma e conscientes do agir pessoal, a fim de que saibam de forma vivencial que é possível conceber, apropriar e transferir tais ações para o dia a dia. Para Hernández (1998, p. 45) esses são desafios que a escola deve responder e enfrentar:

Decidir o que aprender, como e para quê; prestar atenção ao internacionalismo, e ao que ele traz consigo de valores de respeito,

solidariedade e tolerância; desenvolver as capacidades cognitivas de ordem superior: pessoais e sociais; saber interpretar as opções ideológicas e de configuração do mundo; selecionar e estabelecer, com cuidado, os critérios de avaliação.

Sendo assim, os projetos de trabalho se caracterizam, segundo Hernández (1998, p.45) como: “[...] uma via para dialogar e dar respostas a esta situação em mudança, que não só está transformando a maneira de pensar-nos a nós mesmos, mas também de nos relacionarmos com o mundo que nos rodeia”. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 45).

O Quadro 9 apresenta um dos planejamentos de aula realizado junto aos alunos:

Quadro 9 - Plano de aula realizado junto à aluna Tsunade

PLANO DE AULA 1 - ALUNA TSUNADE TEMA: “HANDEBOL” 27/08/2019 – 55 minutos	
OBJETIVO:	Aprender as regras básicas incluindo a marcação da quadra, praticar um jogo de handebol com regras simples e precisas.
DESENVOLVIMENTO:	Pesquisas: apresentação oral e em pequenos vídeos dos resultados encontrados pela aluna durante a fase de pesquisas. (15 minutos) Aprender as regras básicas e linhas de marcação do handebol: demonstração das regras em quadra e durante o jogo; apresentação das linhas de marcação do handebol com a turma dividida em dois grupos 1 e 2. (10 minutos) Praticar um jogo de handebol com regras simples e objetivas: “Jogo dos Passes” e jogo formal com regras básicas. (30 minutos)
AVALIAÇÃO:	Em roda de conversa falaremos sobre o entendimento das regras do handebol, incluindo as linhas de marcação da quadra; observaremos através dos relatos dos alunos o que entenderam sobre as regras básicas e para que servem as linhas de marcação.
MATERIAIS:	Computador, bolas de handebol, coletes.
QUEM FAZ O QUÊ?	TSUNADE: apresenta suas pesquisas (regras básicas e as marcações de linhas da quadra); apresenta as linhas do handebol na quadra (grupo 1); encontra os vídeos; guarda os materiais; auxilia na condução da roda de conversa. PROFESSORA: organiza os materiais do jogo; auxilia com a apresentação inicial; encontra os vídeos; apresenta as linhas do handebol na quadra (grupo 2); explica o Jogo dos Passes; conduz a roda de conversa final.
PLANO DE AULA 2 - ALUNA TSUNADE TEMA: “A ORIGEM DO HANDEBOL” 30/08/2019 – 55 minutos	
OBJETIVO:	Conhecer o básico sobre história do handebol, visualizar a diversidade de estilos do esporte e assistir um jogo formal; jogar handebol com análise simples em duplas.
DESENVOLVIMENTO:	Conhecer a o básico sobre história do handebol, visualizar a diversidade de estilos do esporte e assistir um jogo formal: através de vídeos e informações pesquisadas pela aluna Tsunade e a professora. (15 minutos)

	Jogar handebol com análise simples em duplas: os alunos serão organizados em duplas e terão a possibilidade de analisar o colega durante um jogo e ao mesmo tempo responder o questionário, logo depois inverte-se, quem estava anotando entra para jogar e quem estava jogando sai para anotar. (2 tempos de 20 minutos).
AVALIAÇÃO:	Na sala de vídeo analisaremos se os alunos conheciam a história do handebol e suas variantes; em roda de conversa ao final da aula, discutiremos sobre os resultados encontrados na análise durante o jogo, buscaremos verificar as dificuldade e facilidades com as regras básicas e dinâmica de jogo.
MATERIAIS:	Computador, cópias dos questionários, bolas de handebol, coletes.
QUEM FAZ O QUÊ?	<u>TSUNADE:</u> explica os diversos tipos de handebol; arbitra e guarda os materiais; auxilia na organização dos grupos e duplas para o jogo; auxilia na condução da roda de conversa. <u>PROFESSORA:</u> organiza os materiais do jogo; auxilia e complementa sempre que necessário as explicações da Tsunade; imprime e apresenta o questionário; arbitra; organiza os grupos e duplas para o jogo; conduz a roda de conversa final.

ANEXO - QUESTIONÁRIO UTILIZADO EM AULA - ANÁLISE DO JOGO EM DUPLA

OBSERVADOR(A) 1: _____

1. O/A COLEGA ENTENDE O JOGO?
2. O/A COLEGA PARTICIPA DO JOGO? DE QUAL FORMA ELE PARTICIPA?
3. O/A COLEGA ENVOLVE OS OUTROS NO JOGO? DÊ EXEMPLO.
4. O/A COLEGA CONHECE QUAIS REGRAS?
5. PERGUNTE O QUE ELA/ELE SENTIU AO JOGAR.

OBSERVADOR(A) 2: _____

1. O/A COLEGA ENTENDE O JOGO?
2. O/A COLEGA PARTICIPA DO JOGO? DE QUAL FORMA ELE PARTICIPA?
3. O/A COLEGA ENVOLVE OS OUTROS NO JOGO? DÊ EXEMPLO.
4. O/A COLEGA CONHECE QUAIS REGRAS?
5. PERGUNTE O QUE ELA/ELE SENTIU AO JOGAR.

Fonte: Elaborado pela autora

Todas as aulas foram iniciadas na sala de vídeo da escola. Nesta os alunos apresentaram os estudos sobre o tema que escolheram de forma oral, através de vídeo e das rodas de conversa. Os demais alunos se sentavam espalhados pela sala, ou em roda. Combinamos que se tivessem dúvidas sobre o que estava sendo apresentado pelos colegas ou grupos era importante que levantassem o braço para fazer a pergunta. Após essa parte da aula na sala de vídeo, seguíamos para a quadra e assim realizávamos as práticas corporais planejadas para aquela aula.

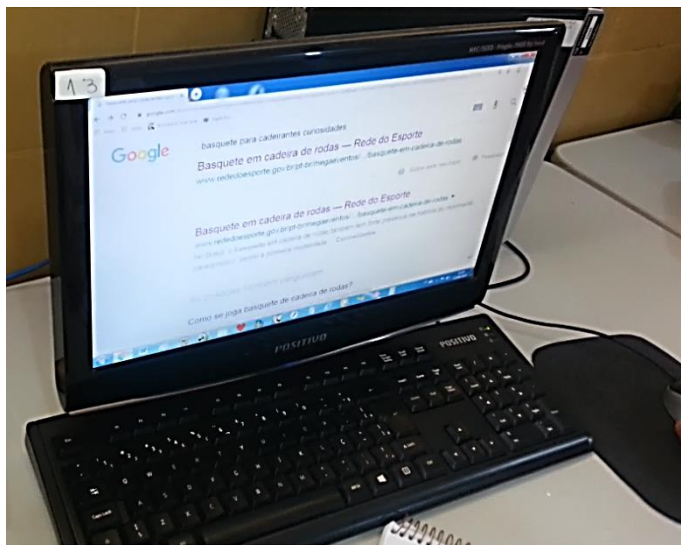
Os alunos responsáveis pela aula do dia, auxiliados pela professora, tinham o compromisso de se colocarem como agentes mediadores e facilitadores dos conhecimentos que estavam sendo compartilhado com os colegas (HILDEBRANDT; LAGING, 1986).

Sendo assim, os alunos explicavam as atividades a serem realizadas, atendiam os colegas mediante dúvidas que surgiam, organizavam os materiais e cenários, auxiliavam na condução da roda de conversa, arbitravam jogos, apresentavam as regras e os combinados dos jogos, adaptavam e mobilizavam ações para a utilização dos materiais nas aulas quando não os tínhamos, manipulavam materiais variados para a construção da síntese final, opinavam, discutiam e decidiam junto à professora sobre todo o percurso.

Ao final da aula, era reservado um tempo para as rodas de conversa. Dessa maneira, buscamos esclarecer as dúvidas sobre o conteúdo, pontuar soluções para os problemas encontrados durante a aula, discutir e desvelar temas polêmicos como as questões de gênero na dança e uma pausa para a reflexão e acompanhamento dos projetos desenvolvidos.

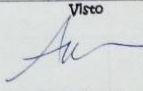
Ao término das 14 aulas planejadas para as práticas corporais, reservamos um período de cinco aulas para os alunos realizarem uma produção da síntese final dos temas escolhidos para os projetos de trabalho e uma aula para exposição. As Imagens 1, 2, 3, 4, 5 e 6 retratam o percurso do projeto de trabalho intitulado “Basquetebol em cadeira de rodas”, desenvolvido pela aluna Anko:

Imagem 1 – Recurso de Pesquisa



Fonte - Arquivo da autora

Imagem 2 - Folha de planejamento para sistematização e reflexão sobre o tema escolhido

Meu Projeto de Educação Física - planejando minhas ideias!			
Meu Nome: _____		Estou desenvolvendo o projeto com alguém? ☐ Sim () Não (x)	
Data de Início: 09/08/19		Ano: 2019	
Se sim, escreva o nome do(a) colega: _____			
Minha ideia para o projeto é: <u>basquete para cadeirantes</u>		Desenhe o Projeto - <u>BÁSICO</u>	
Por que quero fazer este projeto? Quais os problemas identificados? <u>Para incentivar os cadeirantes a praticar esporte</u> <u>Muitos cadeirantes não fazem esporte</u> Como pretendo fazer este Projeto? <u>Fazer uma maquete diferenciando o tipo de cadeira de rodas</u> Como posso auxiliar outras pessoas com meu projeto? <u>Para elas saberem que os cadeirantes também praticam esporte</u>			
Quais materiais eu irei utilizar para meu Projeto? <u>Cartolina, cola, canetas, fitas, papéis, etc, etc, etc, cola para montar a maquete</u>		• Caso precise, colocar folhas extras do projeto grampeadas com esta folha.	
Nome do Meu Projeto: <u>Inclusão e direito de todos</u>			
Quero Fazer <u>OFICINAS</u> para meus Colegas com meu Projeto: ☒ Sim ☐ Não	Quero Fazer <u>APRESENTAÇÕES</u> para meus Colegas com meu Projeto: ☒ Sim ☐ Não	Faixa fazer no Projeto: ☒ Pesquisar um pouco Mais ☐ Escrever os materiais que utilizará ☐ Melhorar os objetivos ☐ Entender como meu Projeto poderá auxiliar outras pessoas Outros: () _____	Projeto Aprovado ☒ Sim () Não Visto  Data: 05/08/2019

Fonte - Arquivo da autora

Imagem 3 - Descrição e organização das atividades realizadas pela aluna Anko durante as pesquisas

MEU DIÁRIO DE AULA		
DATA DE HOJE	O QUE FIZ HOJE?	NÃO PODE
09/08/2019	Defini o nome da pesquisa sobre as pessoas em meu perfil.	! fazer a pesquisa:
13/08/2019	Pesquisei	! trazer vídeo e trabalho
20/08/2019	Procurar imagens	! apresentação 01/10/2019
29/08/2019	Encontrei uma forma de brincar de basquete em cadeira de rodas.	! trazer trabalhos

Como podemos brincar na quadra de basquete para cadeirante? Quais as regras do jogo?

Fonte – Arquivo da autora

Imagem 4 - Prática corporal “Basquetebol em cadeiras de rodas e skates”



Fonte - Arquivo da autora

Imagem 5 - Produto final e exposição “Cadeira de Rodas”



Fonte – Arquivo da autora

Imagem 6 - Produto final e exposição “Cadeira de Rodas”



Fonte - Arquivo da autora

3.5 – Análise e discussão dos dados

Para Gil (2008), a análise tem o objetivo de organizar e sumarizar os dados, para que possibilitem a resposta do problema investigado. Já a interpretação busca o sentido mais amplo, utilizando-se de conhecimentos anteriormente obtidos, admitindo a análise e interpretação como conceitos estreitamente relacionados.

Segundo Gomes (2002), a análise e a interpretação correspondem a um olhar atento sobre os dados coletados na pesquisa, e aponta algumas considerações em relação às finalidades da fase de análise, indicando três etapas: 1. O estabelecimento da compreensão dos dados coletados; 2. Confirmar ou não os dados da pesquisa e/ou responder às questões formuladas; 3. Ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado.

Além disso, o autor indica alguns cuidados que precisamos levar em consideração com relação à abordagem dos dados, como: 1. A simplificação dos dados em decorrência da familiarização dos pesquisadores com o tema a ser pesquisado, o que poderia acarretar em conclusões equivocadas ou superficiais; 2. O grande envolvimento com métodos e técnicas da pesquisa, esquecendo-se dos significados presentes nos dados, restringindo a pesquisa ao questionamento dos procedimentos metodológicos; 3. A dificuldade em articular as conclusões que advêm dos dados coletados com o conhecimento abstrato, acarretando em um distanciamento entre fundamentação teórica e a prática.

Quanto à estrutura do processo de análise e interpretação desta pesquisa, que se deu após transcrição de todos os dados coletados através das rodas de conversa, diários de aula e questionário final, manteve-se ancorada nos seguintes pressupostos:

- Compreender o interior das falas dos participantes, levando em conta as singularidades dos sujeitos, incluindo suas contradições, pois segundo Minayo (2012, p.623): “[...] o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses”.
- Interpretar a partir da compreensão inicial dos dados coletados as possibilidades projetadas pelos dizeres dos participantes, pois segundo Minayo (2012, p.623): “Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende”.

- Exercitar a interpretação de segunda ordem da leitura incessante das coletas realizadas, ocasionando a construção das categorias de análise, empenhando-se quanto aos referenciais teóricos para enriquecer as falas e observações com elementos históricos e culturais (MINAYO, 2012).
- Trabalhar com as categorias que, em nosso caso, se deu no processo de burilar – ler e reler os dados coletados, procurando identificar, destacar e interligar assuntos/ideias que tinham aproximação. Isso foi realizado por meio da utilização de cores nos fragmentos textuais que constavam nos dados transcritos. Tal processo permitiu que fossem visualizados elementos recorrentes e particulares dos dados, contribuindo para juntar alguns e separar outros, tendo sempre em conta o objetivo da pesquisa voltado para analisar os desdobramentos de um processo de ensino de Educação Física, inspirado pelo trabalho com projetos na perspectiva crítico-emancipatória, para a construção da autonomia dos alunos.

Após as análises duas categorias foram destacadas, sendo: 1- Coparticipação na seleção de conteúdos e planejamento das aulas; 2- Empatia, diálogo e responsabilidade: elementos em prol da construção da autonomia dos estudantes.

No próximo capítulo exploraremos cada uma destas categorias.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Tendo em conta que o objetivo geral do presente estudo consistiu em analisar os desdobramentos de um processo de ensino de Educação Física, inspirado pelo trabalho com projetos na perspectiva crítico-emancipatória para a construção da autonomia dos alunos, as análises dos dados em articulação com a literatura sobre o assunto nos permitiram construir duas categorias, a saber: 1- Coparticipação na seleção de conteúdos e planejamento das aulas; 2- Empatia, diálogo e responsabilidade: elementos em prol do desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Nesse sentido, este capítulo se voltará para a apresentação e discussão dessas categorias.

4.1- Coparticipação na seleção de conteúdos e planejamento das aulas

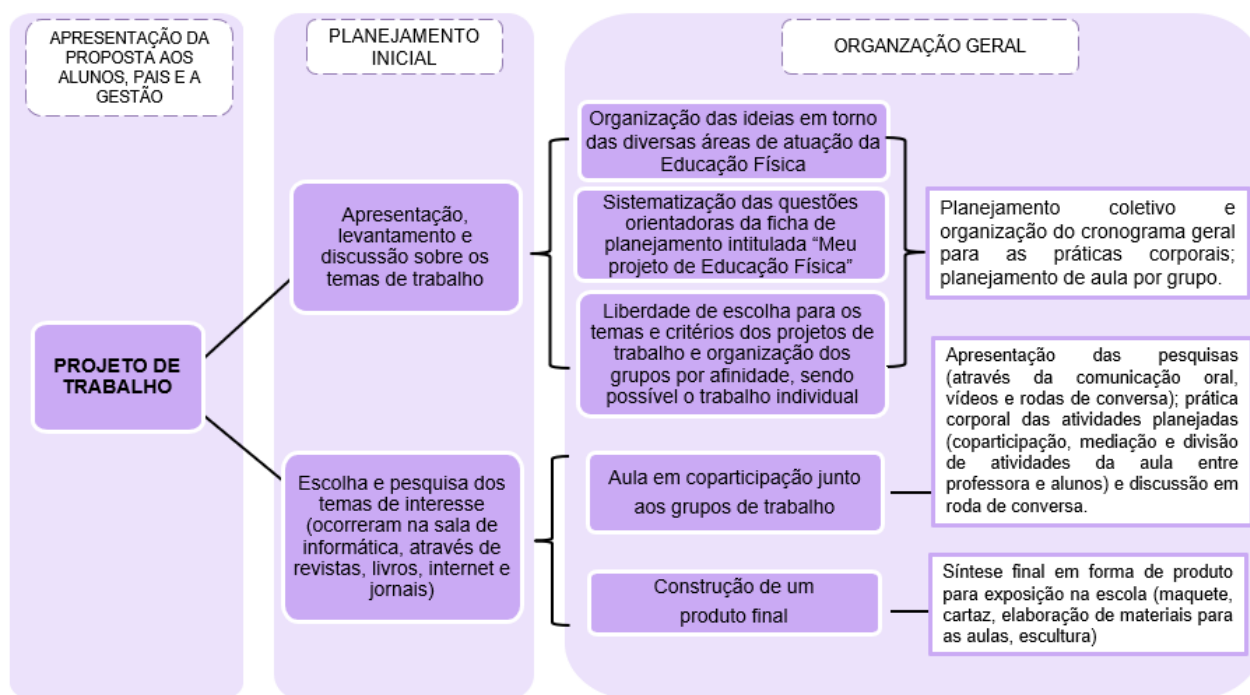
Segundo Hildebrandt e Laging (1986, p. 9), “Cada decisão envolve a escolha de uma ou mais ações tiradas de um universo de possíveis ações”, sendo assim, a participação nos processos decisórios é fundamental, quando nos referimos ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes na Educação escolar.

O mesmo ocorre no ensino da Educação Física, ao entendermos que este é resultado das ações que se apresentam frente as escolhas realizadas em aula. Ainda segundo os mesmos autores, podemos nos valer dos seguintes questionamentos ao tratarmos da coparticipação nas aulas: De quem parte as decisões? A quem tais decisões atingem? Quais os desdobramentos dessas escolhas? Serão sobre essas interrogações que esta categoria de análise tratará, tendo sido organizada em dois subtópicos: 1. A escolha dos temas e os critérios utilizados nos projetos de trabalho; 2. Projetos de Trabalho: desenvolvimento das atividades e os sentimentos manifestados

4.1.1 – A escolha dos temas e os critérios utilizados nos Projetos de Trabalho

A fim de que se estabeleça uma visão temporal das ações realizadas durante as atividades desenvolvidas com os projetos de trabalho, disponibilizaremos um organograma das ações empreendidas na pesquisa. Entretanto, é válido reforçar que o projeto de trabalho é uma atividade em que cada etapa é singular e carrega as subjetividades dos sujeitos envolvidos na ação, sendo assim, cada projeto é único e pode demandar organização própria (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998; HERNÁNDEZ, 1998). Na Figura 12 apresentamos a estrutura utilizada para as ações do presente estudo.

Figure 518 - Estrutura geral das ações desenvolvidas juntos aos alunos com os projetos de trabalho.



Fonte – Elaborado pela autora

Durante as seis primeiras aulas utilizadas para o planejamento inicial das ações com os projetos de trabalho (apresentação da proposta, levantamento e discussão sobre os temas dos projetos de trabalho, organização dos grupos, escolha e pesquisa dos temas de interesse) os alunos, em coparticipação com a professora de Educação Física, tiveram a liberdade de escolha dos conteúdos das aulas delimitando oito temas de trabalho; cinco relacionados aos esportes e outros três elencados como curiosidades, jogos e brincadeiras e danças.

Para as aulas de Educação Física, a Secretaria de Educação do município no qual se desenvolveu este estudo, disponibilizou dois manuais de apoio para os professores, divididos em dois volumes: o primeiro volume voltado para 1º e 2º anos e o segundo volume para os 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Os manuais utilizaram como documento orientador da coleção didática a BNCC em sua 3ª versão (DARIDO *et al.*, 2017).

Como o presente trabalho buscou analisar e investigar os processos de ensino que contribuíram para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, o caráter coletivista, a dupla gestora, coordenação e direção da escola, a professora/pesquisadora abriu mão do manual disponibilizado aos professores, em prol da liberdade de escolha dos conteúdos e temas dos projetos de trabalho para as aulas. Dessa maneira, os alunos puderam partir de suas próprias experiências ou de experiências compartilhadas, para elencarem os temas e critérios que poderiam surgir dentro de uma das áreas de atuação da Educação Física. Neste contexto, alinhados à Queiroz (2005, p.15), tais escolhas poderiam ser: “[...] originada[s] de um fato da atualidade, ou surgida[s] de um problema proposto pelo professor ou, ainda, emergida[s] de uma questão que ficou pendente em outro momento de um acontecimento de vida diária”.

Ao compararmos os conteúdos e temas escolhidos pelos alunos com os estabelecidos pelo manual didático, disponibilizado aos professores para as aulas Educação Física com os 5º anos, encontramos algumas convergências com os conteúdos escolhidos pelos estudantes.

No Quadro 10 foram organizados os conteúdos e temas fixados pelo manual didático dos professores e aqueles escolhidos pelos alunos:

Quadro 10 - Conteúdos elencados pelos alunos e conteúdos fixados pelo manual didático dos professores

CONTEÚDOS	TEMAS FIXADOS PELO MANUAL DIDÁTICO DOS PROFESSORES PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ORIENTADOS PELA BNCC	TEMAS ELENCADOS PELOS ALUNOS ATRAVÉS DOS PROJETOS DE TRABALHO E PLANEJADO COM A PROFESSORA
ESPORTES	Voleibol e voleibol sentado; classificação dos esportes	A origem do handebol e handebol
		Nas ondas do surfe
		Voleibol e vôlei sentado
		Basquetebol em cadeira de rodas
		Ginástica Rítmica (Fita) – ginástica enquanto esporte
JOGOS E BRINCADEIRAS	My God, terra-mar, Bom Kidi, Ketinho mitselü, kolidihô, e heiné kuputisü; jogos digitais	Projeto queimada

DANÇAS	Hip-hop; maculelê	Tango
CURIOSIDADES	-	Curiosidades sobre a bola
LUTAS	Variações dos elementos das lutas; origem das lutas	-
GINÁSTICAS	Ginástica geral; a classificação da ginástica	-

Fonte - Elaborado pela autora

Entre os conteúdos fixados pelo manual didático dos professores havia indicações dos conteúdos lutas e ginástica geral (voltada para apresentações - *Gymnaestrada*¹² na escola), porém estes não foram prestigiados pelas escolhas dos alunos. Embora os esportes tenham representado mais de 60% das escolhas dos estudantes, outros conteúdos foram contemplados, como: os jogos e brincadeiras, danças e uma área nova denominada de “curiosidades”.

As escolhas dos conteúdos e dos temas abordados pelos alunos ocorreram mediante duas condicionantes:

- ✓ Orientações iniciais da professora/pesquisadora aos alunos durante a fase inicial do planejamento coletivo.
- ✓ Sistematização e preenchimento da ficha de planejamento intitulada “Meu projeto de Educação Física”.

Desse modo, as similaridades e diversidades dos conteúdos definidas pelos estudantes no Quadro 10 com relação aos conteúdos fixados pelo manual do professor, podem ser atribuídas às orientações da professora/pesquisadora durante a fase inicial do planejamento coletivo, buscando ampliar as possibilidades de ideias em relação aos conteúdos para as aulas de Educação Física:

Ainda na sala de informática (decidimos ficar em sala até o final do mês de agosto para o término dos planejamentos dos projetos), expliquei novamente a todos que o projeto teria cinco passos: motivação, planejamento, pesquisa, apresentação e vivência, e o produto, atrelado à mostra de projetos para a comunidade escolar ao final do semestre. Após todos concordarem, expliquei como o planejamento é importante para nossas futuras ações, retomei como

¹² A Federação Internacional de Ginástica (FIG) organizou o primeiro festival internacional de ginástica sem finalidade competitiva em 1953 na cidade de Roterdã, Holanda. A *Gymnaestrada* como ficou conhecida, é uma palavra formada por “Gymna” (ginástica) e “strada” (palco, rua). O evento inspirado nas *Lingíadas* (primeiros festivais internacionais de ginástica), teve por características uma ginástica voltada para o espetáculo (AYOUB, 2003).

poderiam preencher a folha de planejamento e pedi para que se reunissem com os grupos para começarem.

Para entenderem melhor como planejar, separamos o planejamento em subfases, sendo:

IDEIAS E CURIOSIDADES: primeiro poderiam pensar, buscar ideias ou escolher uma curiosidade, que em nosso caso, abrangeria conteúdos de Educação Física (esportes, danças, ginásticas, lutas, jogos e brincadeiras).

FICHA DE PLANEJAMENTO: começariam a preencher a ficha do planejamento, continuaríamos em aula, juntos.

PESQUISA: poderia ser realizada em casa, na escola, utilizando-se de sites, revistas, jornais, entrevistas com pessoas que conheçam o que queiram saber, entre outros.

ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA: reunir, organizar e analisar as informações, faríamos isso juntos em aula, portanto, poderiam trazer as pesquisas para serem anexadas ao planejamento (PROFESSORA, DIÁRIO DE AULA 3).

Além das orientações iniciadas, a sistematização das questões orientadoras da ficha de planejamento intitulada “Meu projeto de Educação Física” (ANEXO 1), igualmente buscou viabilizar a reflexão dos alunos em torno dos conteúdos e temas que poderiam ser escolhidos.

No decorrer da aula distribuí as folhas de planejamento e pedi para que me chamassem quando decidissem o tema ou quando tivessem dúvidas.

As perguntas contidas no planejamento foram as seguintes: “Minha ideia para o projeto é?”, “Por que quero fazer este projeto? Quais os problemas identificados?”, “Como pretendo fazer este projeto?”, “Como posso auxiliar outras pessoas com meu projeto?”, “Quais materiais eu irei utilizar para meu projeto?”, e por fim, “Nome do meu projeto” (PROFESSORA, DIÁRIO DE AULA 3).

Os alunos puderam refletir e argumentar sobre o que iriam abordar, antes mesmo de formalizarem as escolhas dos temas dos projetos de trabalho, momento em que foram discutidas as possibilidades de manifestações da cultural corporal de movimento, envolvendo ainda quais eram suas motivações, possíveis problemas que poderiam ser investigados e quais as formas de auxiliar outras pessoas com o que propusessem. Hernández e Ventura (1998, p.67) explicam que:

O ponto de partida para a definição de um Projeto de trabalho é a escolha do tema. Em cada nível e etapa da escolaridade, essa escolha adota características diferentes. [...] Dessa forma, o tema pode pertencer ao currículo oficial, proceder de uma experiência comum (como os acampamentos), originar-se de um fato da atualidade, surgir de um problema proposto pela professora ou emergir de uma questão que ficou pendente em outro projeto.

Separar o planejamento em subfases e organizar uma ficha de planejamento com perguntas orientadoras, se mostrou favorável para a organização e reflexão dos

alunos na escolha dos conteúdos, culminando numa variedade dos temas elencados e proporcionando que os esportes fossem pensados em outras dimensões, por exemplo: os esportes adaptados priorizados por dois grupos através do vôlei sentado e o basquetebol em cadeira de rodas.

Por fim, a variedade dos temas escolhidos pelos estudantes também pode estar relacionada à liberdade de escolha que foi oportunizada a eles. Para Hernández e Ventura (1998), as escolhas e as preferências por um tema em detrimento de outro podem estar fundamentadas em experiências anteriores, naquelas vivenciadas durante os anos escolares, em casa, com os amigos, na própria mídia, ou seja, um projeto de trabalho é definido em relação às demandas de interesse nascidas do contexto dos estudantes. Ainda segundo Queiroz (2005, p.15-16):

O professorado e os alunos devem perguntar-se sobre a necessidade, relevância, interesse ou oportunidade de trabalhar um ou outro determinado tema. Todos analisam, de diferentes perspectivas, o processo de aprendizagem que será necessário levar adiante para construir conjuntamente o projeto. O critério de escolha de um tema pela turma não se baseia num “porque gostamos”, e sim, em relação com os trabalhos e temas precedentes, porque permitem estabelecer novas formas de conexão com a informação e a elaboração de hipóteses de trabalho, que guiem a organização da ação.

Entretanto, é válido reforçar que se tratando dos anos iniciais, podemos encontrar uma tendência dos estudantes a reproduzirem aquilo que já sabem, ou partir de uma estrutura que já dominem. Dessa maneira, é essencial que os professores estabeleçam uma relação de argumentação com os alunos. Por isso, segundo Hernández e Ventura (1998, p.67), “[...] o docente propõe que as propostas sobre possíveis temas sejam argumentadas pela própria criança, com critérios de relevância e com as contribuições que julgue necessárias [...]”.

Os critérios de relevância para os temas dos projetos de trabalho foram encontrados em meio às argumentações e diálogos manifestados e construídos pelos alunos. Tais processos foram captados, sobretudo, nas rodas de conversas e nas respostas obtidas no questionário final.

No Quadro 11 foram destacados os principais argumentos manifestados pelos estudantes sobre as escolhas dos conteúdos:

Quadro 11 - Justificativas das escolhas dos alunos

Temas de Projetos de Trabalho na área do Esporte	Síntese dos critérios de escolha dos alunos encontrado no questionário e rodas de conversa
A Origem do Handebol	Por ser um esporte diferente, pouco vivenciado e queria apresentar aos colegas.
Curiosidades sobre a Bola	Gostam de futebol e de esportes com bola, e queriam saber como são feitas as bolas.
Ginástica Rítmica – Fita (enquanto esporte)	Gosta dos jogos Pan-Americanos. Acompanhou os jogos de (Lima/Peru) na televisão e se interessou na forma como as ginastas mexem a fita.
Projeto Queimada	Gostaram do tema, acharam divertido.
Na onda do surfe	Tinham curiosidade e interesse sobre o Surfe, queriam apresentar um esporte radical e pouco conhecido, e acharam que os colegas gostariam.
Voleibol e Voleibol Sentado	Para mostrarem às pessoas e aos próprios deficientes que eles conseguem praticar esportes e que eles têm seus direitos.
Tango	Por ser uma dança pouco conhecida, por gostarem dos movimentos do tango, por gostarem de dançar e de estar com os colegas.
Basquete em cadeira de rodas	Escolheu o tema pois na época estava vendo um vídeo sobre deficientes visuais e por ter uma irmã que utiliza a cadeira de rodas, além de ser o seu esporte favorito.

Fonte – Elaborado pela autora

O handebol, o surfe e o tango, embora identificados como conteúdos na categoria esportes e na categoria danças, foram apontados pelas alunas como práticas corporais pouco vivenciadas por elas e, por isso, se mostraram como temas relevantes para serem ensinados aos demais colegas.

TSUNADE: — Eu decidi fazer sobre o handebol porque eu acho um esporte muito interessante e queria mostrar para vocês, e também por que na escola não jogamos muito esse esporte, queria mostrar um esporte diferente e pensei no handebol.

TSUNADE: — Seria legal para vocês montarem um grupo, jogar handebol quando quiserem, jogar um esporte divertido que vocês ainda não jogaram com a professora (TSUNADE, RODA DE CONVERSA 1).

SAKURA: — Bom, a gente escolheu o surf porque ele é esporte que quase ninguém conhece muito, a gente estava pensando em fazer a queimada, só que aí a professora tinha dito que muita gente ia fazer a queimada, então resolvemos fazer o surf que é um esporte radical bem legal, que nós duas gostamos e que achamos que iria dar bastante brincadeiras e que vocês iriam se interessar pelo esporte. (SAKURA, RODA DE CONVERSA 11)

MADARA: — O tango é um tipo de dança que as pessoas não costumam dançar muito, e escolhi porque achei interessante, principalmente para quem não conhece muito (MADARA, RODA DE CONVERSA 13).

Podemos perceber a preocupação e intenção dos grupos em compartilhar e oportunizar o handebol, o surfe e o tango, para ampliarem as experiências com práticas corporais diferenciadas ou pouco comuns no cotidiano. Tal esforço foi percebido por dois dos colegas que jogaram handebol:

NARUTO: — Achei que tem um pouquinho mais de regras que o futebol, tem mais movimentação e rapidez no movimento.

KIBA: — Eu vi que tem muito movimento, tem bastante regras, é mais um esporte para quem não gosta de jogar futebol, no caso acho que serve bastante (RODA DE CONVERSA, 2A).

Esses três conteúdos distintos a princípio, passam a compartilhar a mesma preocupação dos alunos: as práticas corporais pouco vivenciadas. Esse fio condutor exemplifica como os projetos de trabalho interligam elementos distintos e a lógica de encadeamento entre os assuntos, materializando a aproximação entre um tema e outro, pois de acordo com Hernández (1998, p.88): “[...] a relação entre os temas se estabelece a partir das ideias-chave que se vinculam entre eles, e as estratégias de aprendizagem que permitem o desenvolvimento do aluno”.

O voleibol sentado e o basquete em cadeira de rodas assumiram o papel de inserirem as pessoas com deficiência na prática esportiva. No caso do vôlei sentado o foco ainda se fortaleceu com a defesa pelo direito da pessoa com deficiência. Já no basquete em cadeira de rodas houve a manifestação de uma justificativa pessoal relacionada ao contexto de vida da estudante.

ANKO: — Eu pensei nesse tema porque bem na época que a gente estava pesquisando eu estava vendo um vídeo sobre deficientes visuais e essas coisas, e também pensei porque minha irmã é cadeirante, então pensei nos cadeirantes, pois muitos cadeirantes não têm a oportunidade de jogar e se exercitar tanto por conta da cadeira de rodas, então pensei neles por conta disso (ANKO, RODA DE CONVERSA 16).

O tema levantado pelas alunas foi bem recebido e, ao final das práticas corporais, importantes considerações foram tecidas pela turma.

MADARA: — Eu achei difícil porque o voleibol sentado a pessoa joga e se a bola cai muito longe é difícil pegar, isso é um problema, mas é legal porque quem acredita que não consegue brincar com uma pessoa normal, por não ter uma perna e pensa em desistir por pensar que não vai dar para brincar, essas coisas, tendo que ficar de fora disso, é uma possibilidade que a pessoa tem de brincar, e ela conseguir fazer as coisas como a gente faz. Só que para nós foi difícil porque não temos esses tipos de dificuldades e conseguimos

andar normal, aí na hora de jogar ficou difícil (MADARA, RODA DE CONVERSA 12A) .

ITACHI: — O jogo foi bem legal, eu cai mais tudo bem né, é normal isso acontecer, foi divertido. Sobre a cadeira de rodas, eu não sabia que tinha gente que não tem sensibilidade nas pernas e que podia fazer esportes. O que a Anko fez foi bem legal! (ITACHI, RODAS DE CONVERSA 17A).

Com relação à escolha da ginástica rítmica, partimos do entendimento de que a aluna, ao interpretar a modalidade com base nos jogos Pan-Americanos e tendo como referência o modelo esportivizado - megaeventos e as influências midiáticas (BRACHT; ALMEIDA, 2013; HILDEBRANDT-STRAMANN, 2005; COSTA; KUNZ, 2013), tenha identificado a ginástica rítmica-fita como prática esportiva. Isso porque, ao ser questionada sobre o motivo principal para escolha do tema de seu projeto de trabalho, ela assim se manifestou: “[...] eu amos os jogos Pan-Americanos e me veio essa ideia” (ITACHI, QUESTIONÁRIO FINAL).

O jogo escolhido, representado pelo “Projeto Queimada”, teve como características principais: a participação voluntária exercida em limites de tempo e espaço com regras que poderiam ser adaptadas, mas sempre obrigatórias. A atividade trazia um fim em si mesma, sendo acompanhada por um misto de sentimento envolvendo tensão, alegria.

Os critérios principais para a escolha do tema pelos alunos, evidenciaram os sentimentos de animação e a ideia de integração do amigo ao grupo: “[...] porque eu gosto de queimada e quando jogo fico animado (NARUTO, QUESTIONÁRIO FINAL)”, “[...] porque eu gosto do meu tema e também para o meu amigo se juntar ao nosso projeto (HAGAROMO, QUESTIONÁRIO FINAL)”.

A curiosidade sobre o objeto do jogo, a bola, esteve presente entre os temas escolhidos. O Projeto “Curiosidades sobre a bola” tratou de apresentar diferentes tipos de bolas e seus processos de fabricação:

Já em aula, o aluno Sasori iniciou lendo para a turma as curiosidades sobre a bola de boliche e de futebol, logo depois passamos os vídeos: “Conheça os diversos tipos de bola que são usados em uma Olimpíada – Fantástico”, “Discovery – Como é Possível - Bola de Golfe”, “Bolinha de gude ainda faz a alegria das crianças” e “Corrida de Bolinhas de Gude”.

Logo após os vídeos nos dirigimos para a quadra, e os alunos puderam escolher entre montar uma pista e jogar minigolfe, ou brincar de corrida de bolinha de gude na rampa da quadra (PROFESSORA, DIÁRIO DE AULA 8).

Ao serem questionados sobre os critérios de escolha para o projeto de trabalho enunciaram: “Primeiro que a gente escolheu “Curiosidades sobre a bola” porque adoramos futebol (MINATO, RODA DE CONVERSA 3)”, “[...] eu escolhi porque nós, eu e meu grupo, gostamos de esportes com bola (GAARA, QUESTIONÁRIO FINAL). Embora as curiosidades sobre a bola possam não contemplar exatamente uma determinada prática corporal, o assunto selecionado possibilitou dialogar e refletir sobre as variedades de esportes com e sem bola, ampliando os conhecimentos dos alunos sobre a Educação Física:

PROFESSORA: — Quais são os esportes que vocês conhecem que não utilizam bolas?
 ANKO: — Natação!
 KAKASHI: — Ginástica!
 PROFESSORA: — Ah, na ginástica rítmica tem bola também...
 TEMARI: — Na natação também! Eles ficam com a bola na mão.
 PROFESSORA: — Na natação não tem, onde tem é no Polo Aquático...
 PROFESSORA: — Que mais?
 BORUTO: — Aquele que se pega o negócio, gira e joga! É...
 PROFESSORA: — O martelo?
 BORUTO: — É...
 NARUTO: — O pulo!
 PROFESSORA: — O salto você quer dizer?
 KAKASHI: — O boxe!
 PROFESSORA: — Temos um monte de esportes que não utilizam as bolas e alguns que utilizam bolas. Pergunto para vocês, por que as pessoas ou a maioria das pessoas gostam mais de jogos com bolas do que jogos sem bolas?
 TSUNADE: Porque é mais tradicional no Brasil!
 PROFESSORA: — Perfeito, gostei da sua resposta! E o que é tradicional?
 MADARA: É que aqui é mais tradicional a bola! (RODA DE CONVERSA 4A)

A curiosidade, a dúvida, a investigação e a resolução de problemas são os pontos de partida para possíveis saltos de qualidade na aprendizagem dos alunos, e segundo Freire (1996, p.74):

Sou tão melhor professor, então quando eficazmente consigo provocar o educando no sentido que prepara ou refina sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo do que falo. [...]. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la na íntegra de mim. [...]. É por isso, repito que ensinar não é transferir conteúdo de ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor (...).

Numa análise mais ampla das escolhas e critérios apresentados pelos alunos, podemos identificar que o esporte assumiu mais da metade das escolhas feitas pelos estudantes. Nesse sentido, em uma proposta didática que considere a coparticipação dos estudantes na seleção de conteúdos e planejamento das aulas, torna-se importante refletirmos sobre esse relevo ao esporte. pois segundo Bracht e Almeida (2013, p.135): “O esporte é um subsistema social que se desenvolveu de forma relativamente autônoma quanto ao sistema educacional e, nesse sentido, em relação à própria Educação Física Escolar”.

Afim de que tal discussão se estabeleça junto aos alunos, assumimos que o esporte emerge em três diferentes manifestações: o esporte de alto rendimento, o participativo e o educacional. Segundo Bracht e Almeida (2013, p.136):

Apesar dessa diversidade de práticas e sentidos, ao vincular-se a Educação Física Escolar ao sistema esportivo, a referência tende a ser não o esporte realizado como atividade promotora de saúde ou da sociabilidade ou, mesmo, como ocupação saudável do tempo livre, e sim aquele que é mais visível socialmente: o esporte de alto rendimento (modelo para as olimpíadas escolares).

A diferenciação dessas três manifestações se faz necessária para discussão junto aos alunos, pois embora o esporte participativo e educacional abarque a grande maioria da população, são reservados maiores investimentos e prestígio social à dimensão mais visível, o esporte de alto rendimento, que se associa aos campeonatos nacionais, jogos olímpicos e campeonatos mundiais, os chamados megaeventos (BRACHT; ALMEIDA 2013; HILDEBRANDT-STRAMANN; 2005; KUNZ; 2004).

Decorrem ainda, do esporte de alto rendimento, algumas características principais citadas por Bracht e Almeida (2013, p.136) como a, “[...] comparação de performances por meio de competições, busca do recorde, definição clara entre vitoriosos e perdedores, especialização nas provas e esportes”. Podemos listar igualmente como características do alto rendimento esportivo a tendência para a seleção, o melhor rendimento relacionando-se com a idade e o sexo; a tendência para especialização, com esforços concentrados somente para uma prova esportiva; a tendência para a instrumentalização, busca em conhecimentos biológicos para aumento de rendimento na função corporal (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2005).

Dessa forma, é importante dialogar com os alunos sobre os conteúdos elencados, buscando entender suas motivações e critérios para que sejam orientados,

tratados e ressignificados por um conceito de esporte balizado por uma concepção crítica, encontrando segundo Hildebrandt-Stramann (2005, p.43):

Orientação para o modo de vida dos alunos, possibilitando a descoberta e a configuração do ambiente onde eles moram e do ambiente da escola como ambientes de movimento ativo; a aula de Educação Física deve ser relacionada com outros componentes curriculares; aprendizagem interdisciplinar; utilização de temas totais nas aulas de Educação Física (por exemplo: embalar, balançar, homem e água, equilibrar, jogar futebol, etc.); aulas coeducativas; conseguir conciliar grupos de idades diferentes; oferta de movimentos variados e com vários significados; configuração de oportunidades de aprendizagem (realizar experiências de movimento); ativação de experiências do corpo e dos sentidos.

Considerando os aspectos acima, o desenvolvimento dos projetos de trabalho nas aulas, principalmente na área de esporte, precisa ser orientado e cuidado para que as atividades não tenham, segundo Costa e Kunz (2013, p.123): “[...] a competição e a concorrência como princípios fundamentais e únicos para seu funcionamento”.

Ao abrir espaço para que os alunos pudessem escolher, planejar, criar, desenvolver projetos de trabalho em aula, a professora/pesquisadora parece ter caminhado em busca de ações democráticas e assim, fortalecer e instigar durante a prática a curiosidade do educando, encorajar o questionamento, o debate e sua capacidade de inconformação, indignação. Nessa trajetória, segundo Freire (2001, p.22): “A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos”.

Segundo Favareto (2017, p.633), “Nos projetos de trabalho, as crianças são consideradas coautoras de um percurso de aprendizagem que é permeado por diversas relações, diferentes linguagens e formas de abordar o conhecimento”. Assim, entendemos que cada uma das justificativas dos estudantes expressaram seus próprios pontos de vista, tendo sido ampliadas no decorrer do desenvolvimento dos projetos.

É importante lembrar que o exercício da curiosidade intelectual é previsto nos documentos orientadores da Educação, a investigação, elaboração de hipóteses, a criatividade pode assumir conhecimentos das diferentes áreas de ensino para criar soluções para as demandas dos alunos, e atualmente são previstas na competência

geral 2 da BNCC (BRASIL, 2017). Nesse sentido, a orientação e mediação dos professores de Educação Física são decisivas para auxiliar no direcionamento dos alunos, sobretudo em uma abordagem de ensino trilhada com os projetos de trabalho e voltada para o desenvolvimento de ações autônomas.

4.1.2 – Projetos de Trabalho: desenvolvimento das atividades e os sentimentos manifestados

Após a sistematização inicial do planejamento que incluiu a escolha dos conteúdos, temas e as pesquisas de cada projeto, foi construído um cronograma geral para as práticas corporais e para o planejamento das aulas para cada grupo. Assim, antes das aulas serem realizadas os grupos se encontraram com a professora/pesquisadora para organizar o planejamento e as atividades das aulas.

Desses encontros foram organizados 16 planos de aulas. O Quadro 12 apresenta visibilidade à síntese das atividades planejadas e realizadas junto aos estudantes durante as aulas de Educação Física:

Quadro 12 - Atividades planejadas e realizadas em conjunto aos alunos

Tema do Projeto de Trabalho	Atividades planejadas e realizadas em conjunto aos alunos
A Origem do Handebol	Apresentação sobre a história e regras básicas do handebol (forma oral e através de vídeos); Jogo dos Passes; Jogo de handebol com análise simples em duplas; construção de uma maquete da quadra de handebol (produto final da aluna); e exposição final.
Curiosidades sobre a Bola	Apresentação sobre a fabricação das bolas (forma oral e através de vídeos); Jogo de Minigolfe; Jogo de Basquete (meia quadra); brincadeira na rampa com Corrida de Bolinha de Gude; Jogo de Futsal (meia quadra); construção de pista para corrida de bolinha de gude (produto final do grupo); e exposição final.
Jogos Pan-americanos Ginástica Rítmica (Fita)	Apresentação sobre os Jogos Pan-Americanos: Ginástica Rítmica – Fita (forma oral e através de vídeos); construção de um barangandã; montagem de coreografia para apresentar aos colegas; construção manual de uma fita de ginástica rítmica (produto final da aluna); e exposição final.
Projeto Queimada	Apresentação sobre a história da queimada (forma oral e através de vídeos); Jogo Queimada da Soma; Jogo de Dodgeball; construção de uma maquete do Jogo de Queimada (produto final do grupo); e exposição final.
Na onda do surfe	Apresentação sobre a história e algumas manobras do surfe (forma oral e através de vídeos); montagem de um cenário na quadra com o tema “surfe”; simulação do “surfe” através de pranchas de equilíbrio com diversos níveis (prancha sobre pilha de pneus, pranchas sobre cabos de vassouras, pranchas sobre canos com diâmetros mais largos); construção de uma maquete com o tema “Surfe” (produto final do grupo); e exposição final.
Voleibol e Voleibol Sentado	Apresentação sobre a história do voleibol; o voleibol sentado e regras básicas de jogo (forma oral e através de vídeos); Jogo Pega-pega arrastado e Vôlei pingado (sentado); construção de uma maquete da quadra de voleibol (produto final do grupo); e exposição final.

Tango	Apresentação sobre as origens do tango (forma oral e através de vídeos); apresentação de um passe base do tango (passo rebote); experimentação do passe base individualmente; experimentação do passe base em dupla; apresentação de uma coreografia montada em dupla para a atividade “Tango com Bexiga”; construção de maquete de um palco de dança (produto final do grupo); e exposição final.
Basquete em cadeira de rodas	Apresentação sobre a história do Basquete em Cadeiras de Rodas e regras básicas do jogo (forma oral e através de vídeos); apresentação da cadeira de rodas pela aluna; adaptação do jogo de basquete com a cadeira de rodas e skates; construção de uma maquete de cadeira de rodas adaptada para o jogo de basquetebol (produto final do grupo); e exposição final.

Fonte – Elaborado pela autora

Ao longo do desenvolvimento dos projetos de trabalho foi estruturada uma sequência para organização das aulas, sendo:

- a) Apresentações das pesquisas: através da comunicação oral e vídeos com exposição na sala de vídeo por meio de multimídias (televisão, internet, notebook, rádio);
- b) vivências das práticas corporais: as aulas planejadas em coparticipação ocorreram, em sua maioria, na quadra da escola, com exceção da atividade proposta ao tango, realizada em uma sala ampla e equipada para a aula;
- c) discussões em roda de conversa: isso se deu tanto para os momentos de apresentações dos grupos quanto para as discussões das atividades realizadas;
- d) construção do produtos final: síntese de todo o trabalho realizado por cada grupo de estudantes em forma de um produto para exposição na escola (maquete, cartaz, elaboração de materiais para as aulas, escultura).

No encaminhamento final dos projetos, os estudantes foram questionados sobre qual etapa desse processo tinha sido a mais difícil e a mais fácil. No Quadro 13 encontramos as manifestações dos alunos:

Quadro 13 - Etapas mais difíceis e mais fáceis dos projetos de trabalho mencionadas pelos alunos

PERÍODO DA ORGANIZAÇÃO GERAL	ETAPAS MENCIONADAS PELOS ALUNOS	FÁCIL	DIFÍCIL
Sistematização inicial	Escolher o tema	1	0
	Planejar	3	1
	Pesquisar	6	2
Desenvolvimento das atividades	Concretizar as aulas	0	4
	Participar das aulas	2	0
Finalização	Construir o produto (síntese final)	2	8
Não elencado	Todas as etapas foram fáceis	1	0

Fonte – Elaborado pela autora

Ao todo, 16 alunos responderam ao questionário final, entretanto, apenas 15 respostas aparecem no quadro, isso ocorre devido a dois alunos, sendo que, um respondeu apenas o que considerava mais difícil e o outro apenas o que foi considerado fácil, totalizando 15 respostas. Assim, de modo geral, a sistematização inicial dos conteúdos foi tida como a etapa mais fácil dos projetos de trabalho, sendo destacados por 10 alunos: pesquisar (mencionado por seis alunos), planejar (mencionado por três alunos) e escolher o tema (mencionado por um dos alunos). Alguns fragmentos revelam os apontamentos dos estudantes: “A mais fácil foi a pesquisa (INO)”; “Mais fácil: planejar, pois estávamos ainda só pensando no que iríamos fazer (SASORI)”; “O mais fácil foi escolher o tema, pois é apenas uma decisão (SAKURA)”.

Ainda sobre a sistematização inicial, três alunos a consideraram uma etapa difícil. Planejar o que aconteceria nas aulas foi mencionado como difícil por uma das alunas, já pesquisar (mencionado por dois) se mostrou uma atividade complexa, já que era preciso identificar as fontes confiáveis. Assim destacamos: “A mais difícil foi planejar o que seria (MEI)”; “O mais difícil foi pesquisar sobre a história da queimada (NARUTO)”; “Foi mais difícil pesquisar, pois é difícil achar uma fonte confiável (SAKURA)”.

Sobre as facilidades encontradas durante a sistematização inicial, podemos pensar que a pesquisa realizada pelos alunos na escola, durante as aulas e em grupos, pode ter contribuído com a percepção de facilidade mencionada por eles. Isso porque, como apontam Hernández e Ventura (1998), o envolvimento dos estudantes na busca pelas informações tem uma série de efeitos que se relacionam com a intenção educativa dos projetos de trabalho:

Em primeiro lugar, faz com que assumam como próprio o tema, e que aprendam a situar-se diante da informação a partir de suas próprias possibilidades e recursos, [...] leva a envolver outras pessoas na busca pela informação, o que significa considerar que não se aprende só na escola [...]. Mas, sobretudo, descubrem que eles também têm uma responsabilidade na sua própria aprendizagem, que não podem esperar passivamente que o professor tenha todas as respostas, e lhes ofereça todas as soluções, especialmente porque, como já dito, o educador é um facilitador e, com frequência, um estudante a mais. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 75)

O desenvolvimento da aula se destacou para quatro alunos, caracterizando-se como a etapa mais difícil de todo o percurso: “Fazer a aula foi difícil (KAKASHI)”; “A mais difícil: executar o projeto, pois deu bastante trabalho (SASORI)”; “A mais difícil foi o desenvolvimento do projeto, porque é muita coisa (ITACHI)”; “Mais difícil foi explicar para a turma (ANKO)”. Dois alunos, todavia, indicaram que participar das aulas era algo fácil: “Mais fácil foi participar das aulas (ANKO)”; “A mais fácil foi fazer a brincadeira (MEI)”.

Embora os alunos tenham apontado a concretização efetiva da aula como uma etapa difícil, tal vivência também proporcionou contribuições aos estudantes, sobretudo quando responderam ao questionário final. Por essa via, eles qualificaram positivamente a experiência vivida, em especial por conta de terem aprendido a se comunicarem melhor e a se sentirem importantes, valorizados e reconhecidos pelo que estavam compartilhando com os colegas. Isso tudo ainda gerou uma sensação de desafio e diversão. Nas palavras dos alunos: “[...] eu amei, e eu acho que eles também, porque expressamos nossas opiniões sobre o tema (TEMARI)”, “[...] me senti ansiosa, nervosa, e me senti professora (BORUTO)”; “[...] foi bom, eu me diverti e meus colegas também (ITACHI)”; “[...] legal, eles ficaram quietos e aprenderam muito (TSUNADE). Um aluno revelou sentimento de incômodo por causa da conduta dos colegas durante às aulas: “[...] foi legal, mas tinha umas pessoas que não estavam nem aí com o projeto (GAARA)”;

Com relação à comunicação acessada e mobilizada entre os estudantes para concretizar as aulas, eles assim se manifestaram: “[...] bom, porque falar em público me ajudou a falar em público (NARUTO)”; “[...] foi bem interessante e legal, porque foi uma das primeiras vezes que eu falei formalmente com meus colegas (SASORI)”; “[...] bem legal! Eu adorei falar para os meus colegas o que eu aprendi com as pesquisas (INO)”; “[...] foi legal, porque deu para explicar do jeito que eu queria (HAGAROMO)”; “[...] para explicar fiquei com um pouco de vergonha, mas depois me soltei e a

professora me ajudou, e ajudou a turma entender (ANKO)”; “[...] primeiro pesquisamos muito, depois fomos pensando em como falar, e explicamos tudo para a professora (MADARA)”.

Os dados acima refletem pontos tidos como positivos com relação à comunicação durante a realização das aulas, entretanto, durante o desenvolvimento das atividades concretizar a aula foi mencionado por quatro alunos como algo difícil, o que nos permite supor que compartilhar o conhecimento adquirido seja algo que os estudantes não estavam acostumados a fazer, caminhando na direção do que evidencia Hildebrandt e Laging (1986, p.40):

Nestes diálogos, trata-se de transmitir saber e conhecimentos, refletir sobre causas esportivas abrangentes, regras, descobertas e relações, solucionar problemas e conflitos, e refletir sobre ações passadas. Resumindo, pode-se dizer: nos diálogos trata-se de aprender e compreender conteúdos da Educação Física [...] sua organização e iniciação. Em todas as aulas de Educação Física abertas encontra-se um alto grau desta componente cognitiva.

Dentre os apontamentos identificados, o maior enfrentamento percebido pelos alunos se deu na finalização do projeto com a elaboração da síntese do mesmo, através da criação de um produto. Para essa etapa oito alunos elencaram que a construção do produto foi a que deu mais trabalho: “A etapa de construir o produto foi mais difícil porque faltava os bonequinhos (SASUKE)”; “A mais difícil está sendo a maquete (INO)”; “O mais difícil foi fazer as arquibancadas da maquete (HAGAROMO)”; “Difícil foi construir o projeto, porque descolava (TSUNADE)”. Entretanto, para dois alunos construir o projeto final foi a parte fácil: “A mais fácil foi montar a maquete (NARUTO)”; “A mais fácil foi pintar a base da maquete (HAGAROMO)”. Apenas um aluno elencou como fácil todas as etapas.

Para entendermos as dificuldades sentidas pelos alunos durante a fase de elaboração da síntese final, devemos retomar que elaborar o produto exigiu que os alunos colocassem em prática o pensar, planejar, pesquisar, testar, organizar, construir com as próprias mãos algo que expressasse o caminho percorrido durante o semestre. Tais destrezas se não aprendidas no dia a dia da prática escolar abrem espaços para dificuldades e estranhezas (HERNÁNDEZ, 1998; HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

Em se tratando da Educação Física, a tradição da área - marcada pela exclusividade do fazer (vivências de movimentos) pode contribuir para acarretar em

relutância quando se propõe aos estudantes que se construa um produto, entretanto, numa concepção crítica-emancipatória é previsto conteúdos de caráter teórico-prático, o que facilita a melhor organização dos alunos quanto às próprias práticas. Trata-se de uma perspectiva a mais para se trabalhar os conteúdos das aulas (KUNZ, 2004).

Ao questionarmos os alunos sobre o que pensavam acerca do desenvolvimento de projetos nas aulas de Educação Física, todos afirmaram gostar de vivenciar os projetos de trabalho em aula: “[...] eu gostei muito, e saímos da nossa zona de conforto que era brincadeiras e os esportes, etc. (TEMARI)”; “[...] legal, porque fiz em equipe (KAKASHI)”; “[...] eu achei bom, porque eu acho que foi divertido (SASUKE)”; “[...] bem divertido! Porque é bom desenvolver o meu conhecimento e minha autonomia (INO)”; “[...] penso que isso é muito bom, pois é algo que nunca tinha feito e me ajudou, e ajudou meus colegas (SAKURA)”; “[...] divertido, porque ao mesmo tempo aprendi coisas que nunca soube, como o basquete sentado sobre a cadeira de rodas”.

Quando interrogados se o fato de terem planejado, executado e construído o projeto durante as aulas tinha lhes trazido algum tipo de contribuição, dos 16 alunos entrevistados 14 disseram que sim, apontando diversos elementos, tais como: aumento da autonomia, melhor entendimento sobre o assunto escolhido, auxílio em conteúdo de outras disciplinas por conta da experiência adquirida, aprender a planejar e pesquisar, trabalhar em equipe, melhora na atenção e convívio com os colegas e aprender a construir maquetes. Dois alunos declararam que planejar, executar e construir o projeto durante as aulas não lhes trouxe qualquer contribuição. Um deles não associou os projetos à aprendizagem, enquanto outra aluna pontuou que o projeto de trabalho realizado não se associava com suas atividades do dia a dia.

Por fim, ao perguntar aos alunos se conseguiriam a partir dessa experiência criar, desenvolver, construir sozinho(a) novos projetos de trabalho, 10 alunos relataram que sim, quatro disseram que conseguiriam e dois alunos informaram que talvez.

Para os que disseram sim, os argumentos caminharam na seguinte direção: através da experiência adquirida; por saberem e estarem acostumados com o desenvolvimento básico de um projeto; por terem aprendido a construir uma maquete; por terem responsabilidade e por terem desenvolvido um projeto de trabalho a primeira vez, conseguiriam, a partir dessa experiência, criar, desenvolver, construir sozinho(a) novos projetos de trabalho.

Por sua vez, os alunos que não viram tal possibilidade pontuaram: precisar da orientação da professora para desenvolvimento do projeto; pelo projeto de trabalho não poder fazer parte do dia a dia do próximo ano escolar e por não terem entendido muito bem no início os projetos de trabalho.

Dois alunos responderam que talvez pudessem sozinhos desenvolverem projetos: um porque entendia que tinha sido uma boa experiência e, portanto, isso poderia motivá-lo para tal; a outra aluna por não saber se a turma do próximo ano pensaria da mesma forma que os colegas.

Para que ocorra o desdobramento de um processo de ensino de Educação Física que considere a autonomia dos alunos, reforçamos que o respeito à identidade e à autonomia dos alunos só pode ser feito com base em uma prática docente coerente, com ações que os mobilizem no mesmo sentido. Dessa forma, para um ensino que pretende libertar é importante que se entenda cada aluno como sujeito inquieto, inacabado e livre, portanto, fazedor de sua própria realidade (FREIRE, 1996; KUNZ, 2004, HILDEBRANDT; LAGING, 1986).

Dessa maneira, é através do processo que o sujeito virá a ser, assentando-se sobre as experiências das inúmeras decisões ou não que os sujeitos podem tomar ao longo da aula, e esse processo acontece no intermeio da interação professor-aluno, mediada pelo diálogo e pelo respeito a cada um (FREIRE, 1996; KUNZ, 2004, HILDEBRANDT; LAGING, 1986).

Sendo assim, para se ter uma Educação Física transformadora e emancipatória, entendemos que o currículo escolar precisa fugir da forma como a pedagogia tradicional desenrola-se sobre os conteúdos de ensino colocando o aluno sempre à espera do saber do professor. A mudança de rota desse processo requer que o aluno participe da construção curricular numa interação coletiva e num processo de pertença, dando condições para que professores e alunos possam considerar suas expectativas e realidades, ampliando o entendimento de mundo dos sujeitos, buscando a superação da coerção autoimposta (FREIRE, 1996, HERNÁNDEZ, 1998, HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, KUNZ, 2004).

É nesse sentido que os projetos de trabalho poderiam contribuir e amenizar os impactos de uma visão do professor ligada ao cumprimento de tarefas pedagógicas, avançando através da reorganização do trabalho docente junto aos alunos, favorecendo e privilegiando a subjetividade dos estudantes, cumprindo a

finalidade primária da Educação: a formação do cidadão por um viés justo (HERNÁNDEZ, 1998; HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

Posto isso, entendemos que o desenvolvimento das aulas de Educação Física através dos projetos de trabalho, com ênfase em uma concepção de ensino aberta e crítico-emancipatória, requer importantes ajustes que vão desde o percurso didático e ação docente até a construção de uma dinâmica de coparticipação entre todo o grupo. Para além disso, os professores nas situações de aula, ao atuarem com esses pressupostos, precisam estar preparados para possíveis modificações ao longo do trajeto conforme surgem as necessidades dos alunos, o que não significa seguir de imediato o que está sendo solicitado, mas sim a partir das intenções e/ou desejo de mudança, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores, por meio dos acordos que possibilitarão a constante revisão dos processos de ensino.

4.2 - Empatia, diálogo e responsabilidade: elementos em prol do desenvolvimento da autonomia dos estudantes

A mobilização dos processos decisórios dos estudantes como pressuposto para atuarem enquanto partícipes ativos do processo de ensino é uma tarefa complexa, pois a autonomia é algo a ser desenvolvido também pelo próprio sujeito. Dessa forma, não podemos falar em verdadeira educação se o aluno não se faz autônomo, se não governa a si mesmo (PARO, 2011). Indo ao encontro dessas ideias, no desenrolar das análises dos dados do nosso estudo encontramos elementos que parecem ter se mostrado como facilitadores para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, a saber: a empatia, o diálogo e a responsabilidade.

Segundo Galvão (2010, p.73), a empatia: “A experiência do “sentir com” (tradução do alemão *Einfühlung*) já aparecia designada pelos gregos em seu vocábulo *empathia* indicando [...] a possibilidade de entrar no sentimento, estar dentro, estar presente, viver com e como o outro o seu *pathos*, paixão, sofrimento e doença”.

Sampaio *et al.* (2009), explicam que a empatia (*Einfühlung*) decorre de um processo de imitação interna, uma capacidade na qual há possibilidade para que as pessoas compreendam umas às outras se consigam compreender e perceber o mundo do outro.

Nesse sentido, há um reconhecimento de que a empatia exerce forte influência nos processos de tomada de decisão, principalmente ao tratar das questões ligadas

ao cuidado, respeito e moralidade (GALVÃO, 2010). Neste nosso estudo, a empatia se mostrou relacionada à autonomia dos alunos durante o processo decisório, que se materializou pela escolha dos temas dos projetos de trabalho, na medida em que os critérios de escolha dos mesmos se balizaram pela relação de respeito ao outro.

Ao decidirem o tema “Voleibol e voleibol sentado”, as alunas responsáveis pelo projeto voltaram-se para o direito da pessoa com deficiência. Sendo assim, buscaram nas vivências em aula: “[...] mostrar para as pessoas e para os próprios deficientes que eles conseguem praticar esportes e que eles têm seus direitos (TEMARI, QUESTIONÁRIO FINAL). Tal projeto abriu espaço para o diálogo sobre as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiências durante as práticas corporais realizadas pelo grupo, oportunizando que os alunos pudessem refletir sobre outros pontos de vista: “Eu achei legal porque a gente pôde saber um pouco como que é a vida dessas pessoas e como é mais difícil para elas jogarem (INO, RODA DE CONVERSA 17A); “Eu achei mais ou menos, mas eu acho que a gente tem que ver como eles também brincam e se colocar no lugar deles (ANKO, RODA DE CONVERSA 12A)”; “Eu achei difícil porque a gente não tem problemas de locomoção, mas também achei legal porque conseguimos aprender também como que as pessoas fazem nesse jogo, como que elas se movimentam, como que é para elas a emoção do jogo, mas eu achei um pouquinho difícil só, mas legal (SAKURA, RODA DE CONVERSA 12A)”.

A liberdade para os alunos escolherem os próprios temas dos projetos de trabalho viabilizou que buscassem temas que lhes fossem relevantes e significativos. Dessa forma, o basquete em cadeiras de rodas apresentado pela aluna Anko ganhou relevo pelo fato de ter uma irmã que utilizava cadeira de rodas. Essa decisão direcionada por empatia, fomentada pela realidade da aluna, foi observada pelos colegas:

MADARA: — Eu achei um esporte muito bom, porque a Anko pensou na irmãzinha dela, por ela não ter muitas possibilidades com as pernas, foi muito bom isso, e quem não acredita que consegue jogar esportes físicos por não ter o movimento da perna ou não ter uma perna; é um esporte muito legal pra fazer que também ajuda bastante essas pessoas. Agora, uma coisa que é complicada é que esta cadeira — aponta para a cadeira que utilizamos no jogo — não é inclinada, fica mais difícil os movimentos (RODA DE CONVERSA 17).

Para além da preocupação com a pessoa, a empatia da aluna promoveu a reflexão sobre as formas de locomoção das pessoas que utilizam cadeira de rodas para jogar basquetebol:

TSUNADE: — Mas e se eles caírem da cadeira?

ANKO: — A cadeira é diferente, a cadeira de roda normal é reta, as rodas são retas, há cadeira de rodas específicas pra isso, o assento é reto e as rodas são inclinadas.

TSUNADE: — É pra poder correr mais rápido né?

PROFESSORA: — E também para poder se equilibrar.

MADARA: — E não fica complicado as pessoas estarem andando com a cadeira a todo momento, não seria melhor uma cadeira motora?

ANKO: — Eu acho que não, se a pessoa começou a competir ela já se acostumou, não seria certo uma pessoa ir com uma cadeira motora e a outra vai assim, ela estaria em desvantagem.

TSUNADE: — E como ela vai então? Ela anda com a bola no colo? É assim?

ANKO: — Então, tem que quicar, passar (RODA DE CONVERSA 16).

A ação autônoma experimentada pelos grupos que contava com a mediação da professora durante o desenvolvimento das atividades, provocou uma nova dinâmica na relação professor-aluno e aluno-aluno, sendo que os estudantes passaram a ser solicitados e questionados pelos demais colegas, mobilizando explicações, reflexões que ampliavam as formas de conhecer o conteúdo que estava sendo desenvolvido:

SAKURA: — Então, na aula de hoje a gente vai pra quadra. Vocês irão manter o equilíbrio em cima de “pranchas”, vamos dizer né, vamos ter canos e vocês terão de manter o equilíbrio em cima dos canos e em cima de 4 pneus, e 2 ou 3 cabos de vassoura, vocês terão de ter equilíbrio. Vou pedir também para tirarem os sapatos na hora que a gente chegar lá para não sujar. Eu espero que vocês se divirtam muito tá? E podem ficar tranquilos que se vocês caírem vocês estarão no tatame, é macio.

SAKURA: — Tem cenário para quem quer saber, a gente tem bastante coisa lá, tudo organizado e tem uma barquinha que achamos lá no porão.

MEI: — Tira foto!

SAKURA: — Vamos tirar fotos depois pra quem quiser entrar mesmo! Pode entrar, mas vai ter que ter cuidado porque é feita de papelão e ela pode rasgar.

SAKURA: — Então é isso que vai ser nossa aula de hoje!

(RODA DE CONVERSA 11)

Assim, o fomento da empatia se dá quando os alunos concretizam e refletem sobre si e o próprio objeto de estudo (temas escolhidos), dessa forma, aumenta-se a percepção do que está ao seu entorno, e por vez dar-se-á imerso ao que é percebido. Segundo Freire (1987, p.46):

[...] na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, e assim trazem para a descoberta para a troca com os demais assuntos que lhes são significativos [...] O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se “destaca” e assume o caráter de problema, portanto, de desafio. A partir deste momento, o “percebido destacado” já é objeto da “admiração” [...].

Dessa forma, o movimento de trazer para a discussão o planejamento e as formas de organização das aulas parece ter contribuído com a construção, por parte dos alunos, de um sentimento de empatia com a figura dos professores ao observarem a aula de outro ponto de vista. A experiência de se colocarem no lugar do outro, neste caso no papel de professor, viabilizou aos alunos experimentarem e vivenciarem como é fazer isso: “[...] foi legal, e me senti como um professor (SASUKE)”; “[...] eu me senti importante (MINATO), “[...] foi muito bom, pois senti que conseguia passar tudo que aprendi para meus colegas (SAKURA)”. Todavia, não se tratou de uma ação fácil, mas repleta de desafios: “[...] não foi muito fácil porque tinha que explicar muitas coisas (MEI)”, “[...] para explicar fiquei com um pouco de vergonha, mas depois me soltei e a professora me ajudou, e ajudou a turma entender (ANKO)”, “Fazer a aula foi difícil (KAKASHI)”, “[...] difícil foi o desenvolvimento do projeto, porque é muita coisa (ITACHI)”.

Essa troca de papéis vivenciada, segundo Kunz e Cardoso (2006), pode ser entendida como possibilidades para as vivências socioemocionais de forma comunicativa, levando ao aluno a manipulação e exploração das próprias capacidades, enquanto testam, descobrem, e inventam diferentes estratégias.

Assim, a empatia pode ser considerada como uma resposta afetiva e cognitiva à outra pessoa, pois se dá na relação com o outro. Para o professor a empatia é o que o caracteriza nessa profissão, uma vez que precisa considerar a influência do próprio ser na relação com o aluno e, para o aluno, tal incentivo torna-se imprescindível na medida em que se mobiliza para o outro ao experimentar novos pontos de vista, uma porta de acesso ao universo exterior e aos conhecimentos que transcendem o sujeito (BROLEZZI, 2014).

As rodas de conversa criaram espaços para os diálogos construídos entre a professora e os alunos e entre os próprios alunos. Abaixo, observamos em alguns fragmentos das narrativas dos estudantes a apropriação do papel de coparticipação,

codeterminação e a delegação do papel que lhes foram possibilitados pelos projetos de trabalho.

TSUNADE: — Jogo dos Passes é um jogo que a gente vai fazer na quadra.
PROFESSORA: — O jogo dos passes nós já fizemos, acho que vocês não lembram...

TSUNADE: — A hora que chegar na quadra eu e a professora vamos explicar. E no final das aulas, quando a gente tiver terminado, vamos fazer uma avaliação com vocês, tudo que nós mostrarmos aqui — aponta para a televisão, se referindo ao vídeo sobre as regras que seria passado — ao final da aula vamos fazer tipo um questionário, numa roda lá na quadra vamos fazer as perguntas sobre o que vamos passar aqui. É isso. (RODA DE CONVERSA 1).

TEMARI: — Eu tenho uma pergunta! Antigamente, lá nas pranchas de antigamente, tinha aquele negócio para colocar o pé para prender? — refere-se ao leash, conhecido também como "cordinha" ou "estrepo".

SAKURA: — Não, tinha aquele negocinho embaixo, aquilo lá é tipo um freio, acho que era por escolha deles, se eles quisessem colocar eles colocavam.

TEMARI: — É que penso que ajuda no equilíbrio, se eu tivesse sem iria cair...

TSUNADE: — Isso daí é pra quando você cai da prancha você não perde a prancha. Entendeu?

TEMARI: — Eu achava que era só pra não perder o equilíbrio (RODA DE CONVERSA 11).

Podemos identificar nas rodas de conversa a interação entre os alunos que estavam responsáveis pelas aulas e os que, ao participarem das mesmas, observavam e dialogavam com quem as estavam conduzindo.

Os diálogos em aula tornaram-se presentes não apenas em prol da interação verbal direta do professor com a turma, mas com todos os envolvidos nesse processo. Dentro do diálogo em grupo, por exemplo, a descoberta de algo novo era verbalizada na roda de conversa:

INO: — Vou contar uma curiosidade sobre o surfe. O surfe ele tem aquele símbolo bem comum dele que é aquela mãozinha assim — gesto hang loose — ela veio porque tinha um rei, que era bem famoso por surfar e ele só tinha o mindinho e o polegar, e quando ele acenava ele fazia assim — gesto hang loose — e isso virou um símbolo do surfe.

TEMARI: — Suavee...

SAKURA: — E pra ele o apelido era "suave", "tô de boa", e também os reis eles surfavam em praia diferente, eles tinham coisas de mais qualidade do que as pessoas normais (RODA DE CONVERSA 11).

Em concordância com Hildebrandt e Laging (1986, p.40), o diálogo trata-se de "[...] transmitir e saber conhecimentos, refletir sobre causas esportivas abrangentes, regras, descobertas e relações". Freire (1999, p.107) é ainda mais enfático para apresentar a força do diálogo e seu verdadeiro significado dentro de uma relação: "E

que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. [...] E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo [...].”

Ainda, segundo Freire (1999, p. 107 e 108), “Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa”, viabilizando “[...] uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação”. Posto isso, o diálogo é uma particularidade e necessidade do ensino aberto, uma oportunidade para o pensamento, a reflexão, a deliberação e a solução de problemas e conflitos (HILDEBRANDT; LAGING, 1986).

Para Hildebrandt e Laging (1986, p. 11), “O aluno não aprenderá auto codeterminação, se não houver nada que possa codeterminar [...]”. Estendemos a mesma lógica com relação a coparticipação e a delegação de papéis, pois os alunos tão pouco aprenderão elementos como a habilidade de dialogar, a autonomia, a responsabilidade se não houver espaços, meios que facilitem para tais ações.

Entremeio às conquistas vividas pelas dinâmicas que foram obtidas com a presença constante do diálogo nas aulas, houve também situações de dúvidas e de ações emergenciais por parte da professora/pesquisadora, trazendo por um lado dúvidas sobre como proceder e por outro revelando seu papel efetivo de mediadora em todo o processo construído.

Por conta do tumulto não tivemos tempo para que o grupo responsável pelas atividades do dia, a queimada, se apresentassem, então decidimos que eu iria explicar a atividade do dia e já iríamos para quadra, uma vez que já havíamos gasto parte do nosso tempo para tentar resolver o problema ocorrido no intervalo (PROFESSORA, DIÁRIO DE AULA 10).

Eu realmente fiquei olhando para o grupo algum tempo quando anunciaram que queriam saber sobre o tango, depois fiquei imaginando por alguns dias como poderíamos desenvolver uma aula com tal tema, foi um verdadeiro desafio, tal como o surfe. Entretanto, percebi que foi mais uma preocupação minha, enquanto isso duas meninas do grupo já haviam organizado como seria (PROFESSORA, DIÁRIO DE AULA 16).

Nesta direção, as palavras de Fiori (1987, p.13) parecem ganhar muito vigor, na medida em que em um diálogo autêntico o: “[...] reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção de um mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo”. Cabe aqui a reflexão contínua de que em uma proposta de ensino, orientada pela perspectiva crítico-emancipatória e inspirada por aulas abertas e pelo trabalho com projetos, demanda um compromisso e

envolvimento significativos por parte dos professores que, em prol da construção da autonomia dos estudantes, também aprendem sobre seus novos papéis no interior das aulas.

A responsabilidade foi outro elemento revelado na relação entre os sujeitos durante a elaboração e execução dos projetos de trabalho, uma vez que o compromisso com o outro, tanto com relação ao empenho em pesquisar, planejar, quanto em organizar e efetivar a aula junto com os demais colegas e para a turma, foi a mola propulsora da relação construída.

A responsabilidade é uma qualidade desenvolvida ao longo de um percurso e se apresenta como característica da pessoa que tem possibilidades para se desenvolver autônoma, pois para Montandon e Longchamp (2007, p.108):

Na verdade, uma pessoa é capaz de ser autônoma quando ela tem consciência dessa realidade [a capacidade e o poder da pessoa de governar-se, de tomar as decisões que lhe concernem, a responsabilidade com o outro]. Certamente, ser capaz não quer dizer poder. Nesse sentido, seres submetidos ao poder de outrem podem ter a capacidade de ser autônomos, mas não a possibilidade, e vice-versa.

Dessa forma, aos alunos é pertinente que se ofereçam oportunidades em aula e confiança para que possam ser responsáveis por atividades, pesquisas, planejamentos, organização de eventos, tarefas. Delegar responsabilidades aos alunos é contribuir para que estes assumam parte em sua aprendizagem (HILDEBRANDT; LAGING, 1986; HILDEBRANDT-STRAMANN, 2005; FREIRE, 1996, 1999; KUNZ, 2006; HERNÁNDEZ, 1998).

O compromisso, dessa forma, liga-se diretamente às responsabilidades assumidas com o outro e, no presente estudo, os alunos compartilharam essa relação não só por se colocarem como professor, mas porque se sentiam comprometidos com seus colegas de turma e com o conhecimento que pretendiam compartilhar.

A responsabilidade assumida durante o percurso com os projetos de trabalho fora percebida nas falas de alguns alunos ao serem questionados se conseguiriam, partindo da experiência que tiveram, criar, desenvolver, construir sozinho(a) novos projetos: “[...] sim, mas precisa de muita responsabilidade, etc. Porque, por exemplo, se for algo para ajudar as pessoas, teríamos que ter responsabilidade sobre tudo, mas eu faria e me esforçaria muito, porque é algo que exige dedicação (MADARA,

QUESTIONÁRIO FINAL)”; “[...] sim, porque com base no que eu fiz, eu posso fazer sozinha, porque tenho responsabilidade” (BORUTO, QUESTIONÁRIO FINAL).

Ao serem questionados sobre como se sentiram ao terem a liberdade de escolha sobre o próprio projeto e o que pensavam sobre o desenvolvimento de projetos nas aulas de Educação Física, os alunos apontaram: “[...] senti uma grande responsabilidade, pois qualquer tema que escolhesse teria que me aprofundar (SAKURA, QUESTIONÁRIO FINAL); “[...] bom, porque aprendemos a ter mais responsabilidade (BORUTO, QUESTIONÁRIO FINAL)”.

Por fim, entendemos que a responsabilidade assumida entre alunos-professora e alunos-alunos facilitou o trabalho em conjunto, o desenvolvimento e o direcionamento das aulas de Educação Física, na medida em que, como defende FREIRE (1987, p.14): “[...] os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade. Aos que constroem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de dar-lhe direção”.

Com a finalização dos projetos de trabalho que resultou em uma síntese final em forma de produto, compartilhado com a comunidade escolar através de uma pequena exposição, foram produzidos: maquetes (quadra de handebol, quadra de vôlei, campo de jogar queimada, praia com surfistas e cadeira de rodas para o jogo de basquetebol), material esportivo (fita), material para jogo (pista para corrida de bolinha de gude), escultura em argila (dançarinos de tango em um palco de dança), evidenciando a responsabilidade dos alunos com todo esse processo. As imagens 7, 8 e 9, representam tal processo:

Imagem 7 - Produto final "Nas ondas do Surfe"



Fonte – Arquivo da Autora

Imagem 8 – Produto Final “Jogos Pan-Americano – Ginástica Rítmica, Fita.”



Fonte - Arquivo da autora

Imagem 9 - Exposição dos projetos de trabalho para a comunidade escolar



Fonte - Arquivo da autora

A exposição final realizada junto aos alunos revelou o engajamento dos estudantes ao transformarem a experiência vivida em síntese/produto final. A liberdade de escolha do que poderiam produzir permitiu que os alunos exercessem diferentes olhares mediante sua subjetividade partindo do caminho vivido (FREIRE, 1987, HILDEBRANDT; LAGING, 1986).

Há de se pensar também a síntese/produto final como uma recapitulação de todo o caminho metodológico, e por essa razão, segundo Hernández e Ventura (1998, p. 80):

[...] a ordenação e apresentação final de todos os materiais reunidos ao longo de um projeto vai além da intenção de uni-los e cobri-los como uma fachada para ostentar ante as famílias. Em nosso caso tem outra dimensão, pois constitui o primeiro componente da avaliação formativa do projeto.

Numa análise de todo esse processo, podemos elencar como relevante a imagem e o conjunto de elementos que refletiram a síntese do projeto de trabalho. Para além da apresentação em forma de exposição, houve preocupações com o conteúdo que estava sendo apresentado e com as formas de transmissão das informações, bem como com a variedade dos materiais utilizados na produção dos

produtos e na organização dos alunos no decorrer desse percurso. Esta última, sendo evidenciada tanto no preenchimento da ficha de planejamento inicial realizado junto aos grupos, quanto pela lida diária com os participantes para finalização da produção almejada. Assim, segundo Hernández e Ventura (1998, p. 81): “Isso implica, entre outras considerações, a vontade de superar a monotonia com que costumam se apresentar os materiais na escola [...]”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a presente pesquisa buscamos analisar quais os desdobramentos de um processo de ensino de Educação Física, inspirado pelo projeto de trabalho na perspectiva crítico-emancipatória, para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Com este objetivo nos debruçamos sobre a literatura que tratava do assunto para iluminar nossas perspectivas de ação e investigação.

Nesse momento nos deparamos com a proposta Crítico-emancipatória apresentada pelo professor Elenor Kunz (2004). Esta se fundamenta no paradigma fenomenológico do movimento humano e nos pressupostos teóricos da Teoria Crítica da Sociedade, tendo como eixos a didática comunicativa e o olhar para o movimento para além da capacidade de ação funcional das práticas corporais.

Posteriormente, fomos apresentadas às Concepções de Aulas Abertas, elaboradas pelos professores Rainer Hildebrandt e Ralf Laging (1986), que se baseiam no entendimento de que a capacidade de decisão do aluno e as formas de torná-la efetiva durante o processo de aprendizagem se dá pelas possibilidades da codeterminação em situações de ensino.

Por fim, os Projetos de Trabalho do professor Fernando Hernández (1998) ganharam relevo em nossas leituras e reflexões, na medida em que propõe uma organização pedagógica através dos projetos de trabalho, na qual os alunos são levados a buscarem diferentes formas de manipular e organizar as informações.

Nesse sentido, podemos evidenciar que essas literaturas foram essenciais para a condução da pesquisa por nós desenvolvida.

Com essa base teórica buscamos uma abordagem metodológica que nos permitisse reconhecer o contexto da escola e das aulas de Educação Física, por meio de técnicas de coleta de dados que envolveram rodas de conversa, diários de aulas e questionário. Tudo isso no diálogo com as ações didáticas construídas e desenvolvidas em um cenário real de ensino com o envolvimento de 17 estudantes.

Com relação aos resultados identificados neste nosso estudo encontramos duas categorias de análise, a saber:

a) Coparticipação dos alunos na seleção de conteúdos e planejamento das aulas, tanto na escolha dos conteúdos e temas a serem trabalhados quanto no

desenvolvimento da aula, proporcionando momentos para que os estudantes pudessem se agrupar, planejar, pesquisar, vivenciar e mediar a aula junto com a professora;

b) A empatia, diálogo e responsabilidade, sendo revelada no processo decisório da escolha dos temas dos projetos e, portanto, determinante no alinhamento dos critérios de escolha em defesa do outro. O diálogo exerceu o papel de transmitir saberes e refletir sobre as atividades desenvolvidas. Já a responsabilidade mostrou-se ligada ao compromisso assumido entre alunos e a professora e aos demais colegas, produzindo um sentimento de comprometimento aos conhecimentos que se propuseram a compartilhar.

De um modo geral, a prática pedagógica construída evidenciou campos de interesse dos estudantes, abrindo espaços para um estreitamento de vínculo com suas próprias aprendizagens e a partilha com o outro. Elementos estes que potencializaram a coparticipação na seleção de conteúdos e no planejamento das aulas, mobilizando o desenvolvimento da autonomia.

Por esta via, ganharam relevo a empatia, o diálogo e a responsabilidade se em prol da construção da autonomia, sinalizando para importantes contribuições em torno da perspectiva crítico-emancipatória, orientada pelas concepções abertas de ensino e pelos projetos de trabalho, em prol da construção dos processos de autonomia dos estudantes na Educação Física.

A empatia se revelou no processo decisório da escolha dos temas dos projetos, sendo determinante naqueles que alinharam os critérios de escolha em defesa do outro, abrindo espaço para o diálogo sobre as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiências durante as práticas corporais e as formas de locomoção das pessoas que utilizam cadeira de rodas.

O planejamento das aulas junto aos grupos de trabalho despertou igualmente nos alunos um sentimento de empatia com os colegas e a professora/pesquisadora. Essa troca de papéis possibilitou vivências socioemocionais que mobilizou a comunicação, levando o aluno a explorar suas próprias e diversas capacidades, uma vez que os alunos passaram a ser solicitados e questionados pelos demais colegas, e por isso aprenderam a explicar, conduzir, demonstrar, discutir sobre os elementos das aulas.

As rodas de conversa tornaram-se espaços abertos para o diálogo entre os alunos e entre a professora/pesquisadora, proporcionando, para além da

comunicação e interação entre eles, os conhecimentos adquiridos e as articulações argumentativas sobre os problemas encontrados, revelando propostas e variadas formas de se fazer algo.

A responsabilidade apareceu como elemento essencial na relação entre os sujeitos durante a elaboração dos projetos de trabalho, uma vez que demarcou o compromisso com o outro, sendo uma qualidade desenvolvida ao longo de um percurso, se apresentando como característica da pessoa que tem possibilidades para se desenvolver autônoma.

Os alunos compartilharam o sentimento de compromisso não só por se colocarem como professor, mas porque se sentiam comprometidos com seus colegas de turma e com o conhecimento que pretendiam compartilhar.

Para além das variadas temáticas dos projetos de trabalho, os estudantes também deram relevo aos sentimentos experimentados no decorrer das aulas que foram orientadas pela perspectiva crítico emancipatória. Estes envolveram expressões diversas e que, sob um olhar panorâmico, anunciam a relação de pessoalidade construída entre os alunos, tanto na partilha do ensino com o outro quanto na aprendizagem coletiva.

Apesar dessas inúmeras conquistas, não podemos deixar de apresentar algumas dimensões dos desafios vividos no decorrer do percurso desta investigação, a saber:

a) Os projetos de trabalho e a relação com o currículo: trabalhar com projetos de trabalho voltados para o desenvolvimento da autonomia do aluno é entender e respeitar à identidade, subjetividade dos alunos, é buscar imprimir nas didáticas pedagógicas práticas docentes coerentes. Assim, há uma demanda pela construção de um currículo que poderia ser construído coletivamente, considerando-se o entendimento de mundo dos sujeitos, alunos e professores, possibilitando aos estudantes protagonismo durante o desenvolvimento do conhecimento. Entretanto, o que muitas vezes se encontra na escola é um currículo engessado que não abre espaço para o diálogo, para o compartilhamento de experiências, para sua resignificação. Dessa maneira, os projetos de trabalho poderiam vir a ser estabelecido junto ao Projeto Político Pedagógico da escola, indicando uma nova organização e sistematização de trabalho pedagógico escolar.

b) O tempo e sua organização: trabalhar com projetos de trabalho exige três formas de organização dos professores, aquelas que são próprias dos professores

(elaboração dos objetivos de aula, desenvolvimento das aulas, burocracia documental da escola etc.), a organização entre professores e alunos (mediação, elaboração de planejamentos, discussão etc.) e a organização entre alunos (auxílio e mediação de situações). Essas três formas de se organizar o tempo tornam-se complexas ao iniciar projetos de trabalho com os alunos e encontram barreiras em um ensino tradicional que segmenta o tempo em horas aula. Para tanto, professores que buscarem nos projetos de trabalho uma organização e sistematização diferenciada para as aulas precisam considerar o tempo dentro dos planejamentos.

Ao término deste trabalho sinto-me grata por tê-lo iniciado, pois suas contribuições, para além de trazerem um olhar mais aguçado para as relações, trouxeram-me ferramentas para a lida diária com os meus alunos.

Certamente, o caminho percorrido até aqui por meio do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, com o auxílio da minha grande orientadora professora Lílian, através das disciplinas cursadas, dos estágios realizados na graduação com professoras incríveis, da atuação junto ao grupo de estudos (NEPATEC), da participação em eventos, dos artigos publicados e das relações entre os colegas, exerceram um grande impacto positivo sobre minha pessoa e formação.

Sou uma professora melhor preparada para as demandas educacionais, sinto-me mais confiante e com ferramentas que me auxiliarão pelo caminho de uma Educação crítica e emancipatória.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia; ABADE, Flávia Lemos. Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos. 1. ed. Belo Horizonte: **Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM)**, p. 456-463, 2008.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf> Acessado em: 29 de nov. 2020.

ALMEIDA, Camila Marta; CAGNATO, Euza Virginia.; DAL-IN, Alessandra. Aulas de educação física na concepção aberta: uma experiência no ensino fundamental. In: **X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**. Curitiba: PUC. 2011.

ANDRÉ, Marli E. A. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, v. 3, 2006.

AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e a Educação Física escolar**. Campinas: Unicamp, 2003.

BARILLI, Elomar Christina Vieira Castilho. Educação, Saúde e Tecnologia: Uma Perspectiva Emancipadora para a Educação Básica. In: PADILHA, Paulo Roberto et al. A Escola dos meus sonhos. São Paulo: **Instituto Paulo Freire**, 2019. p. 110-117.

BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari. **A Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Fabrícia. et al. A escola dos sonhos: o professor como gestor social do conhecimento na educação do futuro. In: ANTUNES, Ângela. et al. (Org). A Escola dos meus Sonhos (Curso) 2. São Paulo: **Instituto Paulo Freire**, p. 13-26, 2018.

BOSCATTO, Juliano Daniel; KUNZ, Elenor. Didática comunicativa e interação social: fundamentos teóricos para práticas emancipatórias da educação física escolar. **Pensar a Prática, Goiânia**, v. 15, n. 4, p. 821-1113, 2012.

BOSCATTO, Juliano Daniel; KUNZ, Elenor. Didática comunicativa: contribuições para a legitimação pedagógica da educação física escolar. **Journal of Physical Education**, v. 20, n. 2, p. 183-195, 2009.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe. Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar. **Em Aberto**, v. 26, n. 89, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 5/10/1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

BRASIL, Lei de Diretrizes. CNE/CEB Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 define **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série do ensino fundamental - Educação Física**. v. 8. Brasília: MEC/SEF, p.85,1998.

BROLEZZI, Antonio Carlos. Empatia na relação aluno/professor/conhecimento. Encontro: **Revista de Psicologia**, v. 17, n. 27, 2014.

BRIGHENTI, Josiane; BIAVATTI, Vania Tanira; SOUZA, Taciana Rodrigues de. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 8, n. 3, p. 281-304, 2015.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 8, n. 2, p. 185-206, 2010.

COSTA, Andrize Ramires; BARROS, Thais Emanuelle da Silva; KUNZ, Elenor. O brincar como construção racional nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, v. 30, n. 53, p. 196-208, 2018.

COSTA, Andrize; KUNZ, Elenor. Esporte na escola: conhecer, experimentar e transformar. **Em Aberto**, v. 26, n. 89, 2013.

COSTA, Jaqueline de Moraes; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Imagens da educação**, v. 3, n. 2, p. 37- 44, 2013.

COSTA, Jonatas Maia da; WIGGERS, Ingrid. Pedagogia crítico-emancipatória e educação física escolar: confluências à mídia-educação. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 22, n. 2, p. 625-634, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002.

DA PIEVE, Maria da Graça Prediger. *et al.* Educar na contemporaneidade na perspectiva freiriana. In: ANTUNES, Ângela. *et al.* (Org). A Escola dos meus Sonhos (Curso) 2. São Paulo: **Instituto Paulo Freire**, p. 54-67, 2018.

DARIDO, Suraya Cristina *et al.* **Práticas corporais: Educação Física 3º a 5º anos**, manual do professor. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2017.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**, v. 2, p. 15-41, 2006.

DUCKUR, Lusirene Costa Bezerra. **Em busca de indivíduos autônomos nas aulas de educação física**. Campinas: Autores Associados – Coleção educação física e esportes, 2004.

FABRI, Eliane Isabel; ROSSI, Fernanda; FERREIRA, Lilian Aparecida. Episódios marcantes das aulas de educação física: valorizando as experiências dos alunos por meio de narrativas. **Movimento**, v. 22, n. 2, p. 583-596, abr./jun. de 2016.

FAVARETO, Indira Aparecida Santana Aragão. Os projetos de trabalho segundo Hernández (1998) e suas contribuições para a prática pedagógica do professor de pré-escola. **Colloquium Humanarum**, vol. 14, n. Especial, p. 631-635, 2017.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, v. 41, p. 7-22, 1987.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (Org). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, p. 27-67, 1996.

FREIRE, Isabel Batista; MEDEIROS, Rosie Marie Nascimento de. Esporte de invasão na perspectiva de aulas abertas de ensino: um relato de experiência. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 7, n. 1, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro a prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir (Org). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, p.69-115, 1996.

GALVÃO, Lilian Kelly de Sousa. **Desenvolvimento moral e empatia: medidas, correlatos e intervenções educacionais**. 2010. 300 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

GERHARDT, Heinz-Peter. Uma voz européia: Arqueologia de um pensamento. In: GADOTTI, Moacir (Org). **Paulo Freire: Uma Biobibliografia**, p. 149-170, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas SA, 2008.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões. A (re) significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto. **Núcleos de Ensino da Unesp**, v. 1, n. 1, p. 89, 2005.

GOMES R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO M. C. S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-80.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Penso Editora, 1998.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

HIRAI, Rodrigo Tetsuo; CARDOSO, Carlos Luiz. Para a compreensão da concepção de “aulas abertas” na Educação Física Escolar: orientada no aluno, no processo, na problematização, na comunicação e.. **Motrivivência**, n. 27, p. 119-138, 2006.

IORA, Jacob Alfredo; SOUZA, Maristela da Silva; MARIN, Elizara Carolina. Proposta crítico-emancipatória: com a palavra o autor. **Pensar a Prática**, v. 22, 2019.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, Elenor. Por uma concepção teórico-filosófica do movimento humano. In: **V Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**. 2017.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6ª. Ijuí: Unijuí, 2004.

KUNZ, Elenor. **Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Editora Unijuí, 2006.

KUNZ, Elenor; CARDOSO, Carlos Luiz. **Didática da educação física** 1. 4ª Ed. Ijuí Rio Grande do Sul. UNIJUI, 2006.

LACERDA, Caroline Côrtes; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; *et al.* O termo práticas corporais na literatura científico brasileira e sua repercussão no campo da educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 11-29, jan./mar., 2010.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

MACEDO, Elizabeth. “**A base é a base**”. **E o currículo o que é?** In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, p.28, 2018.

MACHADO, Hilka Pelizza Vier. Bricolagem na criação e trajetória de um circo contemporâneo. **Organizações & Sociedade**, v. 27, n. 93, 2020.

MACHADO, Lourdes Marcelino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Direito à educação e legislação do ensino. **Estado do Conhecimento**, n. 5, p. 11-11, 2001.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **PNE e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): impactos na gestão da educação e da escola**. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acessado em: 5 dez. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MOGENDORFF, Janine Regina. A Escola de Frankfurt e seu legado. **Verso e Reverso**, v. 26, n. 63, p. 152-159, 2012.

MOLINA, Flaviana Fellegger. **Educação em valores nas aulas de educação física: análise de projeto que visa à cidadania e autonomia dos educandos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, f.135, 2010.

MONTANDON, Cleópâtre; LONGCHAMP, Philippe. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 105-126, 2007.

MOREIRA, Marco Antônio; ROSA, P. R. S. Pesquisa em ensino: aspectos metodológicos. **Actas del PIDE: Programa internacional de Doctorado en Enseñanza de las Ciencias**, v. 5, p. 101-136, 2003.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95, 2014.

MRECH, Leny Magalhães; RAHME, Monica. A roda de conversa e a assembleia de crianças: a palavra líquida e a escola de educação infantil. **Educação em Revista**, v. 25, n. 01, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 2, p. 607-625, 2012.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica**. Dissertação de mestrado – Capítulo 2, CEFET-MG, Belo Horizonte/MG, 2006.

OLIVEIRA, Elisandra Brizolla de *et al.* Temas geradores como contribuição metodológica para a prática docente. ed.2 **KIRI-KERÊ**, p. 08-17, 2017.

OLIVEIRA, Maria Waldenez *et al.* Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, p. 29-46, 2014.

PARO, Vitor Henrique. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, n. 41, p. 197-213, 2011.

PEREZ, Tereza. **BNCC: A Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

QUEIROZ, Dáugima Maria Santos. Projeto de Trabalho: Uma Forma de Organizar os Conteúdos Escolares. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 7, n. 1, 23 out. 2005.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas et al. Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 162, p. 966-982, 2016.

SAMPAIO, Leonardo Rodrigues; CAMINO, Cleonice Pereira dos Santos; ROAZZI, Antonio. Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 29, n. 2, p. 212-227, 2009.

SANTANA, Marcelo da Fonsêca; CARLOS, Erenildo João. Regularidades e dispersões no discurso da aprendizagem significativa em David Ausubel. **Aprendizagem Significativa Revista (Meaningful Learning Review)**, v. 3, p. 12-22, 2013.

SANTOS, Aline Rodrigues; FREIRE, Elisabete dos Santos; FILGUEIRAS, Isabel Porto; RODRIGUES, Luiz Henrique. Metodologia de projetos e educação física escolar a percepção dos alunos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar**, ano II, v.3, p. 07-20, 2017.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. Brasil, 1930-1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. Campinas: **HISTEDBR On-line**, n.22, p.131 –149, 2006.

SANTOS, Lucíola Licínio. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. **Educação em Revista**, v. 33, 2017.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 36, n. 100, p. 281-300, 2016.

SANTOS, Lucíola Licínio. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 833-850, 2010.

SENA, Marina Tizzot Borges da Cruz; FINATTI, Jussara Riva. O processo de ensino-aprendizagem a partir de projetos de trabalho em uma abordagem crítica. In: **Congresso Nacional de Educação**, X. 2011.

SILVA, Edileuza Fernandes; VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Rosana César de Arruda. Militarização e Escola sem Partido: repercussões no projeto político-pedagógico das escolas. **Revista Exitus**, v. 10, p. 01-26, 2020.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Nuances e contornos do direito à educação na lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 393-406, 2017.

TORRES, Carlos Alberto. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In: GADOTTI, Moacir (Org). **Paulo Freire: uma biobibliografia** São Paulo: Cortez, p. 117-147, 1996.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14a edição Papirus, 2002.

WELP, Anamaria Kurtz de Souza; SARMENTO, Simone; KIRSCH, William. Entrevista com o professor Fernando Hernández. **Bem legal**, v. 4, n. 1, 2014.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Bauru, ____/____/____.

Você está sendo convidado a participar do trabalho intitulado “ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DE METODOLOGIAS DE ENSINO VOLTADAS À AUTONOMIA DOS EDUCANDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA”.

Conforme autorização prévia dos seus pais ou responsáveis, segue esclarecimento sobre o que faremos.

O objetivo do projeto é analisar o processo de construção da autonomia dos alunos com base em metodologias de ensino que oportunizem vivências práticas e estimulem, durante as aulas de Educação Física e na vida de professores e alunos, a autonomia. Para alcançar tais objetivos iremos trabalhar os conteúdos durante o semestre, faremos um **diagnóstico inicial**, para saber o que todos imaginam significar o termo autonomia; **planejaremos juntos** as atividades do semestre, e por fim, nos organizaremos através de **grupos de responsabilidade** para executarmos as **ações planejadas**. Para registrar toda nossa ação, haverá possibilidade de adotarmos como métodos de registro questionários, entrevistas, diário de aula e observação de aula (fotos, vídeos, gravador de áudio), como ferramentas para a **avaliação** do presente estudo.

É optativo a sua participação neste trabalho, se não quiser, é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação.

As aulas de Educação Física ocorrerão normalmente, porém dentro das aulas teremos momentos diferenciados para montarmos um projeto com o tema da Educação Física, organizar grupos de responsabilidade, fazer a roda de conversa, pesquisar e colocar em prática o que será planejado, tudo com intensa participação de vocês.

Os riscos que a pesquisa apresenta estão ligados aos mesmos que podem acontecer nas aulas de Educação Física, como por exemplo, competição exagerada, discussões sobre quem fará o quê, não cumprimento de combinados, entre outros. Para esses e todos os contratempos que possam surgir, faremos discussões em rodas de conversas, a fim de trabalharmos juntos em uma atividade agradável e que envolva troca de experiências entre todos os participantes.

Os benefícios de participar são vários: construir um planejamento, apontando o que gostam e o que desgostam; oportunidade para trabalhar em grupos, que poderão executar o que for planejado; em conjunto, reconhecer a importância do ser autônomo; utilizar os grupos de responsabilidade como possibilidade para melhorar rendimento na aprendizagem, entre outros.

Caso venha a sentir qualquer desconforto ou tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, você pode procurar a pesquisadora Ana Claudia Moura Mandolini, pessoalmente ou pelo telefone xxxxxxxxxx, a mesma está sob orientação da Profa. Dra. Lílían Aparecida Ferreira.

Sua identificação não será divulgada e nem repassaremos suas informações a qualquer outra pessoa, assim como somente será gravado, aparecerá em vídeos, fotografado, mediante sua autorização.

Os seus direitos como pessoa serão respeitados, seguindo as orientações da resolução nº 466 de dezembro de 2012 do CNS, ela fala sobre o respeito ao ser humano.

Eu _____ aceito participar do trabalho ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DE METODOLOGIAS DE ENSINO VOLTADAS À AUTONOMIA DOS EDUCANDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Assinatura do(a) aluno(a)

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Bauru, _____ / _____ / _____.

O/a menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado/a como voluntário/a para participar da pesquisa intitulada “ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DE METODOLOGIAS DE ENSINO VOLTADAS À AUTONOMIA DOS EDUCANDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA”. O objetivo do trabalho é analisar o processo de construção da autonomia dos alunos com base em metodologias de ensino que oportunizem vivências práticas e estimulem, durante as aulas de Educação Física e na vida de professores e alunos, a autonomia.

A participação dele/a irá ajudar outras pessoas a compreenderem como podemos criar novas formas de ensino com ênfase na autonomia dos estudantes durante as aulas de Educação Física.

Ele/ela irá responder a um questionário, entrevistas contendo perguntas sobre o andamento das atividades durante o semestre. Também serão observadas, fotografadas e gravadas partes das aulas de Educação Física, nas quais ele/ela esteja participando. As observações serão realizadas pela professora de Educação Física da turma, registrando-as em um caderno de anotações.

Os riscos que a pesquisa apresenta estão ligados aos mesmos que podem acontecer nas aulas de Educação Física, como por exemplo, competição exagerada, discussões sobre quem fará o quê, não cumprimento de combinados, entre outros. Para esses e todos os contratemplos que possam surgir, faremos discussões em rodas de conversas, a fim de trabalharmos juntos em uma atividade agradável e que envolva a troca de experiências entre todos os participantes. Em caso destas ocorrências o/a pesquisador/a irá oferecer a ele/ela todo o suporte necessário.

Os benefícios de participar são vários: construir um planejamento, apontando o que gosta e o que desgosta; oportunidade para se trabalhar em grupos, onde poderão executar o que for planejado; em conjunto a todos, reconhecer a importância do ser autônomo; utilizar os projetos e grupos de responsabilidade como possibilidade para melhorar rendimento na aprendizagem, entre outros.

Ele/ela não precisa participar do trabalho se não quiser, é um direito dele/a. Também não terá nenhum problema se ele/ela quiser desistir da pesquisa depois de tê-la iniciado.

Caso você tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer outro esclarecimento sobre a pesquisa, pode procurar a professora Ana Claudia Moura Mandolini responsável pela pesquisa, pessoalmente ou pelo telefone xxxxxxxxxxxx.

O nome/identificação do/a seu/sua filho/a não aparecerá em nenhum lugar, nem repassaremos as informações dele/a a qualquer outra pessoa. O que for feito ou falado durante a pesquisa ficará guardado em local seguro e arquivado pelo/a pesquisador/a, assim como somente será gravado, aparecerá em vídeos, fotografado, mediante sua autorização.

Os direitos do/a seu/sua filha serão respeitados, seguindo as orientações da resolução nº 466 de dezembro de 2012 do CNS que tratam do respeito ao ser humano nas pesquisas científica.

Eu _____ autorizo
meu/minha filho/a a participar da pesquisa.

Assinatura do responsável

Assinatura da pesquisadora

Nome da professora pesquisadora: Ana Claudia Moura Mandolini

Professora de Educação Física, mestranda pelo Programa Docência para Educação Básica - UNESP/Bauru. **Fone:** xxxxxxxxxxx **E-mail:** xxxxxxxxxxx

APÊNDICE C

Aprovação do comitê de ética para o desenvolvimento da pesquisa

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE METODOLOGIAS DE ENSINO VOLTADAS À AUTONOMIA DOS ESTUDANTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO

Pesquisador: Lilian Aparecida Ferreira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 17485219.6.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.509.849

Apresentação do Projeto:

Trata-se de investigação de caráter qualitativo baseada na observação participante da pesquisadora em aulas de educação física.

Objetivo da Pesquisa:

Avaliar metodologias de ensino aplicadas a aulas de educação física que tenham o objetivo de desenvolver a autonomia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

os riscos estão adequadamente avaliados e estão apresentados aos participantes no TCLE; os benefícios estão relacionados ao desenvolvimento de metodologias de ensino.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

a metodologia e a base teórica são coerentes e adequadas aos objetivos traçados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

o TCLE e o TALE estão adequadamente redigidos e apresentam aos participantes as informações necessárias.

Recomendações:

nada a declarar

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nada a declarar

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 3.509.849

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado “aprovado” por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1395964.pdf	11/07/2019 10:10:03		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11/07/2019 10:09:37	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	11/07/2019 10:09:27	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJ_ComiteEtica_10_07_19.pdf	11/07/2019 10:09:17	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	11/07/2019 10:09:02	Lilian Aparecida Ferreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 15 de Agosto de 2019

**Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

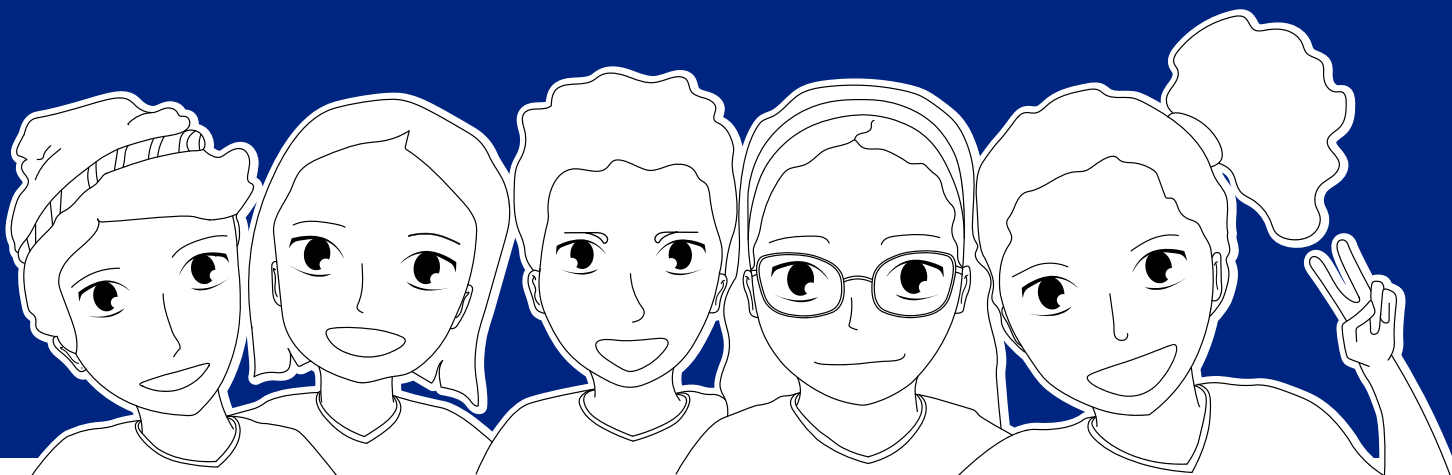
UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

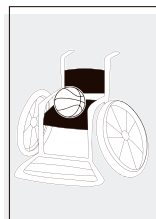
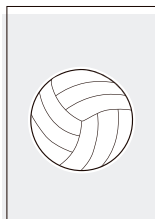
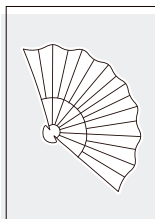
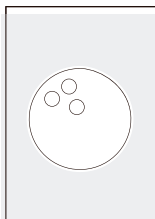
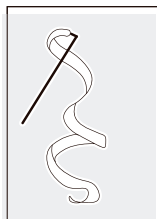
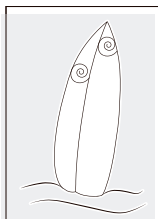
Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br



Educação Física:

MEU PRIMEIRO PROJETO



Ana Claudia Moura Mandolini
Lílian Aparecida Ferreira

Mandolini, Ana Claudia Moura.

Educação Física: meu primeiro projeto / Ana Claudia Moura Mandolini, LÍlian Aparecida Ferreira. - 1. ed. - São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp - Câmpus de Bauru - Faculdade de Ciências, 2021
105 p.

ISBN 978-65-86498-12-7

Inclui bibliografia

1. Educação Física. 2. Projetos de Trabalho.
3. Autonomia. 4. Perspectiva crítico-emancipatória.
I. Ana Claudia Moura Mandolini. II. LÍlian Aparecida Ferreira.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

ELABORAÇÃO

Ana Claudia Moura Mandolini
Lílian Aparecida Ferreira

REALIZAÇÃO

Universidade Estadual Paulista - UNESP
Programa de Pós-Graduação Docência para a Educação Básica
Departamento de Educação/FC
Av. Eng.º Luiz Edmundo Carrijo Coube 14-01
Vargem Limpa –Bauru/SP
Site: www.fc.unesp.br

Produto Educacional desenvolvido mediante requisito necessário à obtenção do título de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus de Bauru, 2021.

CLIQUE AQUI PARA
ACESSAR A DISSERTAÇÃO

CLIQUE AQUI PARA O
SITE DO PROGRAMA

Caros professores e alunos,

Apresentar um *e-book* que compreenda questões comuns entre professores(as) e alunos(as), as relações que se organizam entre si e estas com mundo, sem dúvida, não sem antes constituir tarefa minuciosa, foi a essência deste volume.

Após alguns anos de escolaridade, há a expectativa de que os estudantes possam desfrutar das práticas corporais sem a dependência de um profissional e com atitudes críticas sobre esse usufruto. Todavia, será mesmo possível auxiliá-los em busca dessa autonomia? Isso poderia ocorrer desde os anos iniciais do Ensino Fundamental? Como fomentar esse processo nas aulas de Educação Física?

As interrogações aqui apresentadas reuniram o ponto de partida para a realização da dissertação de mestrado intitulada “Projetos de trabalho inspirados na perspectiva crítico-emancipatória: autonomia dos alunos nas aulas de Educação Física” de minha autoria e sob a orientação da Profa. Dra. Lílian Aparecida Ferreira junto ao Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica da UNESP/Bauru.

Desta dissertação emergiram inúmeras reflexões que alimentaram a construção desse material que ora se apresenta e que tem como expectativa trazer para as aulas possibilidades tanto para professores quanto estudantes para atuarem de forma a organizar, sistematizar, planejar e realizar ações conjuntas nas aulas. Não se trata, portanto, de uma receita a ser seguida à risca, mas de um recurso que inspire professores e alunos a buscarem novas formas de sentir, pensar e agir no ensino e na aprendizagem da Educação Física na escola.

Este material “Educação Física: Meu Primeiro Projeto” compreende um e-book educacional, paradidático, com base em uma experiência realizada na escola com os aportes teórico-práticos dos Projetos de Trabalho de Fernando Hernández (1998), inspirada pela perspectiva Crítico-Emancipatória de Elenor Kunz (2004) junto com as concepções de aulas abertas de Reiner Hildebrandt e Ralf Laging (1986).

Ao longo do percurso das aulas desenvolvidas, os alunos puderam, em parceria com a professora, escolher os conteúdos e temas para as aulas de Educação Física, pesquisar; planejar, dialogar, mediar, partilhar e realizar as práticas corporais por eles escolhidas e, ao final do processo, construir um produto como síntese para uma exposição à comunidade escolar. Tal percurso é retratado neste e-book através dos projetos de trabalho desenvolvidos pelos alunos.

A pesquisa vinculada a este e-book foi realizada entre março de 2019 a fevereiro de 2021, envolvendo 17 alunos com idades entre 10 e 12 anos de um 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo.

Boa leitura!

SUMÁRIO INTERATIVO



PARTE 1 - CONCEITOS IMPORTANTES

12 MAS AFINAL, O QUE É AUTONOMIA?

13 E O QUE SÃO PROJETOS DE TRABALHO?

14 EMPATIA, A CAPACIDADE DE SE IDENTIFICAR COM OUTRA PESSOA

15 DIALOGAR, SIMPATIZAR, DELIBERAR!

18 DELEGAR RESPONSABILIDADES

20 CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

PARTE 2 - SUGESTÕES PARA COMEÇAR

25 O QUE É PROJETO DE TRABALHO E COMO COMEÇAR A FAZER UM...

PARTE 3 - PROJETOS DE TRABALHO DESENVOLVIDOS JUNTO AOS ALUNOS

37 A ORIGEM DO HANDEBOL: PROJETO DA ALUNA TSUNADE

45 NA ONDA DO SURFE: PROJETO DAS ALUNAS SAKURA E INO

55 QUEIMADA: PROJETO DOS ALUNOS SASUKE, KIBA, NARUTO E HAGAROMO

53 CURIOSIDADES SOBRE A BOLA: PROJETO DOS ALUNOS SASORI, GAARA E MINATO

71 VÔLEI E VÔLEI SENTADO: PROJETO DAS ALUNAS MEI E ITACHI

79 TANGO: PROJETO DOS ALUNOS MADARA, BORUTO E KAKASHI

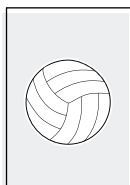
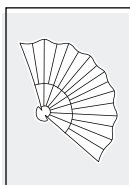
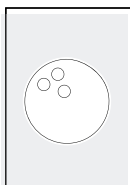
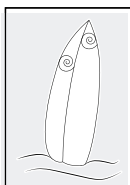
87 GINÁSTICA RÍTMICA - FITA: PROJETO DA ALUNA ITACHI

95 BASQUETE EM CADEIRAS DE RODA: PROJETO DA ALUNA ANKO

102 CONSIDERAÇÕES FINAIS

103 REFERÊNCIAS

Educação Física: **MEU PRIMEIRO PROJETO**



Ana Claudia Moura Mandolini
Lílian Aparecida Ferreira

INTRODUÇÃO

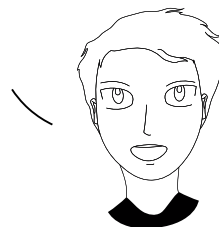
Caros professores e alunos,

Olá! Tudo bem? Sou a professora Ana.

A professora Lílian e eu gostaríamos de compartilhar com vocês as experiências dos alunos do 5º ano, nas quais juntos desenvolvemos Projetos de Trabalho.

O presente e-book é apresentado em três partes. Em um primeiro momento abordaremos os conceitos básicos que envolvem a autonomia, os projetos de trabalho e três características que podem ser potencializadas durante seu desenvolvimento: a empatia, o diálogo e a responsabilidade. No segundo momento reservamos sugestões para iniciar um projeto de trabalho. Para finalizar, exemplificamos na terceira parte os projetos de trabalho desenvolvido junto aos nossos alunos. Além de explorarmos os conteúdos de Educação Física, as atividades proporcionaram a vivência da autonomia pessoal e coletiva entre os alunos. Falaremos um pouco mais adiante sobre isso.

Venham conferir com a gente!



AUTONOMIA

CONCEITO
importante!

MAS AFINAL, O QUE É AUTONOMIA?

Autonomia é capacidade de conduzir a si e as situações que acontecem ao seu redor, de acordo com seus próprios meios e princípios, considerando o bem-estar de todas as pessoas.

Essa capacidade é adquirida ao longo da vida, e é preciso vivenciar possibilidades que favoreçam a tomada de decisão, para que possamos fazer o melhor naquele momento.



PROJETO DE TRABALHO

CONCEITO
importante!

E O QUE SÃO PROJETOS DE TRABALHO?

Projeto de trabalho é uma forma de organizarmos as atividades escolares. Inicia-se quando em conjunto, professores e alunos, sentem a necessidade de investigar um problema ou um tema.

Os alunos são levados a buscarem diferentes formas de obter, organizar e gerir as informações, com a finalidade de facilitar a reflexão e a construção do conhecimento que se busca.



EMPATIA

CONCEITO
importante!

**EMPATIA, A CAPACIDADE DE SE
IDENTIFICAR COM OUTRA PESSOA**

A empatia pode ser considerada como uma resposta afetiva e cognitiva à outra pessoa, pois se dá na relação com o outro. Para o professor a empatia é o que o caracteriza nessa profissão, uma vez que precisa considerar a influência do próprio ser na relação com o aluno e, para o aluno, tal incentivo torna-se imprescindível na medida em que se mobiliza para o outro ao experimentar novos pontos de vista, uma porta de acesso ao universo exterior e aos conhecimentos que transcendem o sujeito (BROLEZZI, 2014).

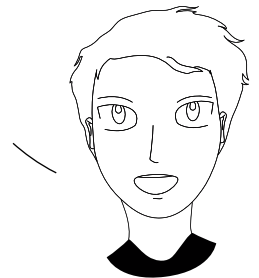


EMPATIA

UM ESPAÇO PARA A EMPATIA EM NOSSAS AULAS

CONCEITO
importante!

Trazer para a discussão o planejamento e as formas de organização das aulas contribuí com a construção, por parte dos alunos, de um sentimento de empatia com a figura dos professores ao observarem a aula de outro ponto de vista. Essa troca de papéis, em nossa pesquisa, possibilitou vivências socioemocionais que mobilizou a comunicação, levando os alunos a explorarem suas próprias e diversas capacidades, uma vez que começaram a serem solicitados e questionados pelos demais colegas, e por isso passaram a explicar, conduzir, demonstrar, discutir elementos das aulas.



DIÁLOGO

CONCEITO
importante!

DIALOGAR, SIMPATIZAR, DELIBERAR!

É através do processo que o sujeito virá a ser, assentando-se sobre as experiências das inúmeras decisões ou não que os sujeitos podem tomar ao longo da aula, e esse processo acontece no intermeio da interação professor-aluno, mediada pelo diálogo e pelo respeito a cada um (FREIRE, 1996; KUNZ, 2004, HILDEBRANDT; LAGING, 1986).

Para Hildebrandt e Laging (1986, p. 40), o diálogo trata-se de “[...] transmitir e saber conhecimentos, refletir sobre causas esportivas abrangentes, regras, descobertas e relações”.



DIÁLOGO

**CONCEITO
importante!**

Ainda, segundo Freire (1999, p. 107 e 108), "Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa", viabilizando "[...] uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação". Posto isso, o diálogo é uma particularidade e necessidade do ensino aberto, uma oportunidade para o pensamento, a reflexão, a deliberação e a solução de problemas e conflitos (HILDEBRANDT; LAGING, 1986).



RESPONSABILIDADE

**CONCEITO
importante!**

DELEGAR RESPONSABILIDADES

A responsabilidade é uma qualidade desenvolvida ao longo de um percurso e se apresenta como característica da pessoa que tem possibilidades para se desenvolver autônoma. Aos alunos é pertinente que se ofereçam oportunidades em aula e confiança para que possam ser responsáveis por atividades, pesquisas, planejamentos, organização de eventos, tarefas.

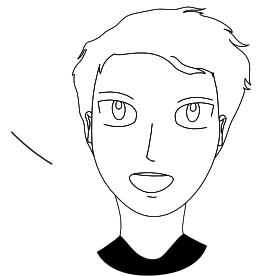
O compromisso, dessa forma, liga-se diretamente às responsabilidades assumidas com o outro e, no presente estudo, os alunos compar-



RESPONSABILIDADE

CONCEITO
importante!

tilharam essa relação não só por se colocarem como professor, mas porque se sentiam comprometidos com seus colegas de turma e com o conhecimento que pretendiam compartilhar. Delegar reponsabilidades aos alunos é contribuir para que estes assumam parte em sua aprendizagem (HILDEBRANDT; LAGING, 1986; HILDEBRANDT-STRAMANN, 2005; FREIRE, 1996, 1999; KUNZ, 2006; HERNÁNDEZ, 1998).



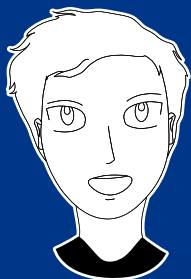
EDUCAÇÃO FÍSICA

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

No decorrer das aulas com os alunos reconhecemos dois importantes fios condutores que possibilitam o desenvolvimento da autonomia:

A) A COPARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NA SELEÇÃO DE CONTEÚDOS E PLANEJAMENTO DAS AULAS

A coparticipação dos alunos poderá ocorrer tanto na escolha dos conteúdos e temas a serem trabalhados quanto no desenvolvimento da aula, ao proporcionarmos momentos para que os estudantes possam se agrupar, planejar, pesquisar, vivenciar e mediar a aula junto aos professores.



VOLTAR



PROJETO DE TRABALHO

B) A EMPATIA, DIÁLOGO E RESPONSABILIDADE

A empatia é uma característica que poderá se revelar no processo decisório da escolha dos temas dos projetos de trabalho e, portanto, determinante no alinhamento dos critérios de escolha dos alunos. É importante nos atentarmos a este ponto, pois poderão emergir assuntos do contexto de vida do estudante e que necessitará ser considerado, argumentado, e assim, correlacionado às aulas.

O diálogo tanto poderá exercer o papel de discussão e reflexão dos saberes adquiridos sobre as atividades desenvolvidas, por exemplo, através das rodas de conversa, quanto poderá ser a base de argumentação dos alunos para defenderem um ponto de vista. Lembrando-se que essa relação se trata do diálogo de "A com B" e não de "A para B" (FREIRE, 1996).

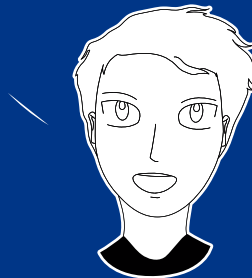
EDUCAÇÃO FÍSICA

A responsabilidade poderá ser observada no compromisso assumido entre professores-alunos e entre alunos-alunos, através do comprometimento com os conhecimentos que se propuserem a compartilhar.

A responsabilidade é outro elemento revelado na relação entre os sujeitos durante a elaboração e execução dos projetos de trabalho, uma vez que o compromisso com o outro, tanto com relação ao empenho em pesquisar, planejar, quanto em organizar e efetivar a aula junto com os demais colegas e para a turma, poderá torna-se a mola propulsora da relação construída.

PROJETO DE TRABALHO

A seguir, alguns alunos contarão a vocês como foi o percurso por eles trilhado com os projetos de trabalho nas aulas de Educação Física.

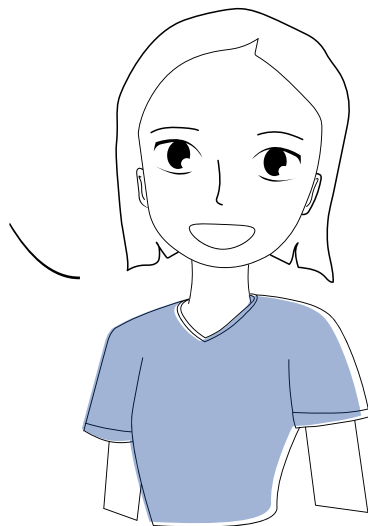




O QUE É
PROJETO DE TRABALHO
E COMO COMEÇAR A FAZER UM...

Olá! Meu apelido é Sakura.

Sakura é um nome de uma personagem de anime japonês. Nossa turma toda escolheu um apelido como esse para colocarmos em nosso livro. Vamos conversar um pouco?



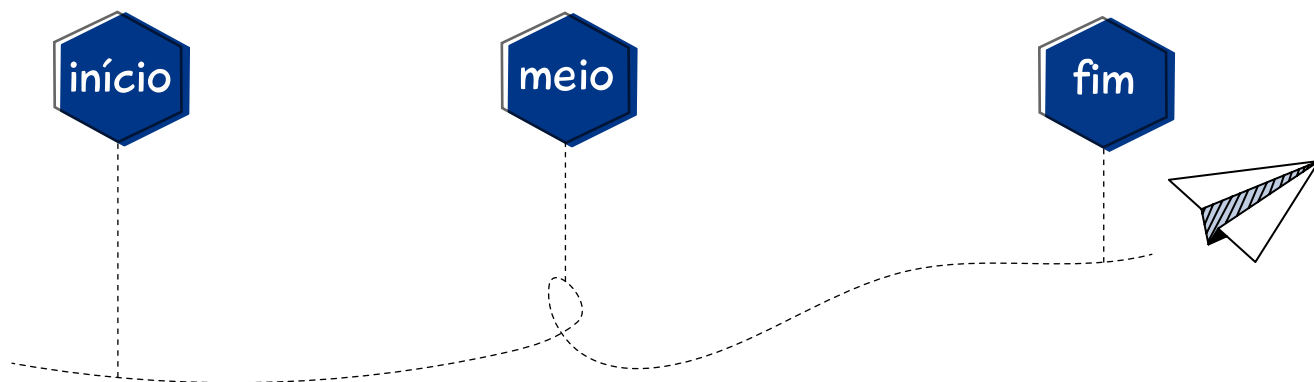
O QUE É UM PROJETO DE TRABALHO?



Projeto de trabalho é quando fazemos ou realizamos algo com a intenção de resolver um problema, ou quando queremos descobrir ou entender algo, que pode ser no momento presente ou no futuro.

Em nosso caso, os projetos de trabalho nasceram da curiosidade e vontade de saber mais sobre conteúdos de Educação Física. Como os projetos têm começo, meio e fim, pensamos em uma certa organização para fazê-los.

Nas próximas páginas explicarei um pouco mais sobre isso.



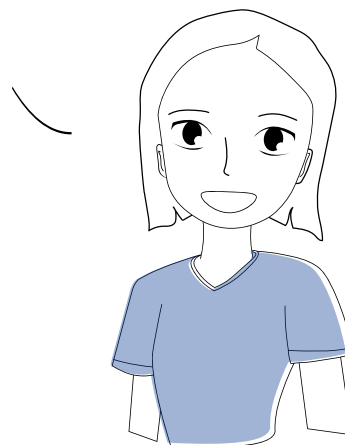


Um projeto de trabalho nasce de uma curiosidade ou uma ideia sobre algum tema. Então, a primeira coisa que você poderia fazer é se perguntar: "Tenho alguma curiosidade?", "Alguma ideia?", "O que eu gostaria de saber?", "Temos algum problema para resolver?"

*CASO QUEIRA, FAÇA ANOTAÇÕES DO QUE ESTÁ PENSANDO AGORA:

?

?





PLANEJAR

Para organizar nossas ideias podemos planejar passo a passo o que faremos. Em uma folha podemos responder algumas questões que poderão auxiliar a direcionar o nosso projeto:

QUAL A MINHA IDEIA PARA O PROJETO?

Aqui é fácil! Pense em algo que você goste e tenha curiosidade. Nós fizemos sobre os conteúdos de Educação Física, mas você poderá fazer do assunto que preferir!

POR QUE QUERO FAZER ESTE PROJETO?

Pensar o porquê você quer falar sobre tal assunto é importante, pois ter um motivo fará com que o seu trabalho tenha um sentido.

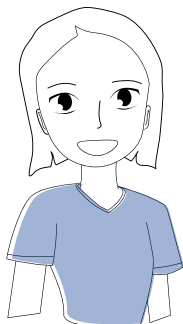
?

?

?

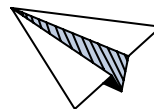


PLANEJAR



COMO PRETENDO FAZER ESTE PROJETO?

Aqui você poderá pensar a melhor forma de fazer o projeto. O que acha de: "Construir uma maquete?", "Gravar um vídeo ou uma música?", "Escrever em um cartaz uma poesia?".





COMO POSSO AUXILIAR OUTRAS PESSOAS COM MEU PROJETO?

Pense em como seria legal ajudar outras pessoas com o que irá desenvolver. É sempre importante observar ao nosso redor: em casa, na escola e em outros lugares que frequentamos. Sempre existe uma forma de podermos contribuir!

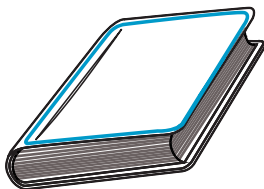
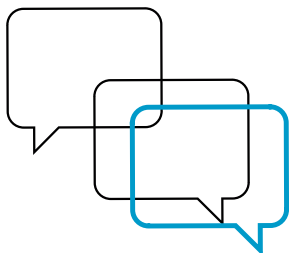
?

?

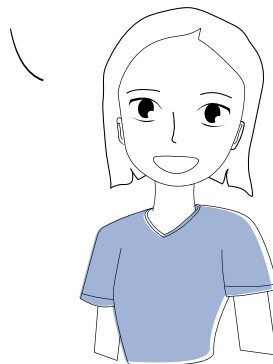
?

Depois de planejar é hora de pôr a “mão na massa”. Vamos pesquisar!

Para isso, podemos utilizar vários meios: a internet, livros, revistas, jornais e também podemos fazer algumas perguntas para quem já entende do assunto. Escolha a melhor forma para pesquisar!



Lembre-se:
devemos procurar fontes
de pesquisa confiáveis!

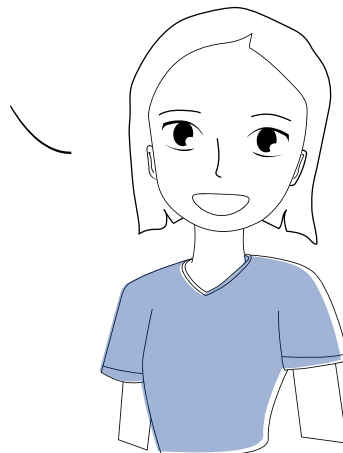




APRESENTAR

Aqui utilizaremos tudo o que pesquisamos até o momento, por isso é importante fazer uma boa pesquisa, com fontes variadas.

Apresentar para os colegas sempre dá um “friozinho” na barriga, mas os professores sempre estarão por perto para auxiliar durante esses momentos.

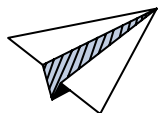




Podemos apresentar aos colegas o que estamos pesquisando através de diversas formas. Por exemplo:

1. Fazer uma apresentação oral.
2. Gravar um vídeo falando sobre o assunto e apresentar aos colegas.
3. Criar um cartaz com as informações da pesquisa, uma música ou um poema.
4. Fazer uma roda de conversa com todas as pessoas da nossa turma e compartilhar as informações encontradas nas pesquisas.

O ideal é sermos criativos! Para isso podemos utilizar ferramentas variadas no momento de apresentar as informações e os conhecimentos adquiridos no decorrer da pesquisa, assim as pessoas irão compreender melhor o que pretendemos transmitir.





CONSTRUIR UM PRODUTO

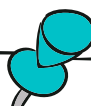
Eu gosto desse momento! Fazer um produto é bem divertido, porque podemos utilizar toda a nossa criatividade!

Um produto é a materialização da sua pesquisa, ou seja, é a oportunidade para criar algo que represente o que pesquisou. O produto pode ser feito de várias formas, por exemplo:



1. Escrito: poema, cartaz, música, um jornal.

2. Apresentação: coreografia de dança, um discurso, apresentação teatral.



3. Artístico: maquete, ilustração, pintura, escultura, fotos, colagens, músicas.

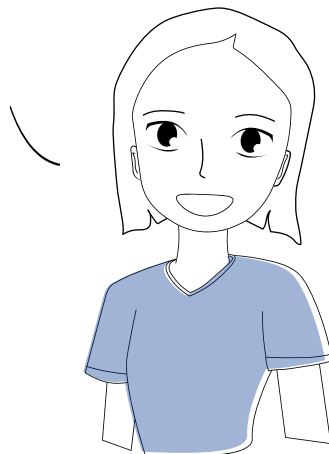
4. Tecnológico: slides, aplicativos, blogs, sites, vídeos, entre muitas outras possibilidades.

Para finalizar, é importante e super legal expormos o produto final do nosso projeto. Em grupo podemos organizar uma exposição para os demais alunos, seja dentro da sala de aula, no pátio da escola, na quadra... há muitas possibilidades! A seguir eu e outros quatro colegas apresentaremos os projetos de trabalho que nossa turma desenvolveu.



IMPORTANTE!

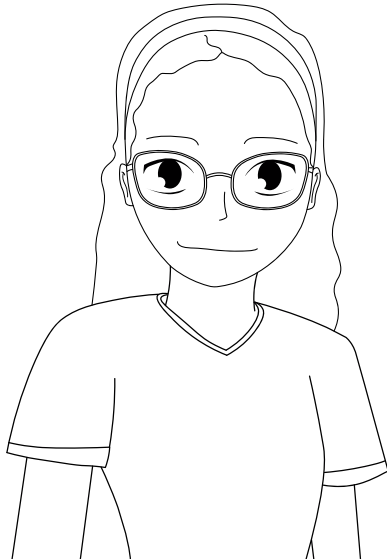
É interessante utilizarmos o nosso produto para auxiliar outras pessoas, como no caso da construção de jogos de tabuleiro e jogos de pátio, para que vários alunos possam jogar conjuntamente. Isso seria incrível!



PARA ACESSAR A FOLHA DE PLANEJAMENTO QUE UTILIZAMOS DURANTE NOSSAS AULAS

[CLIQUE AQUI](#)





A ORIGEM DO HANDEBOL

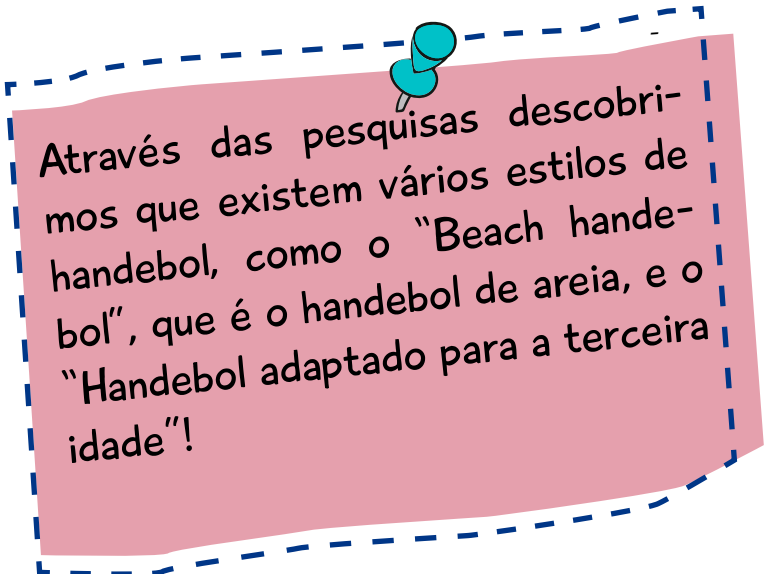
PROJETO DA
ALUNA TSUNADE



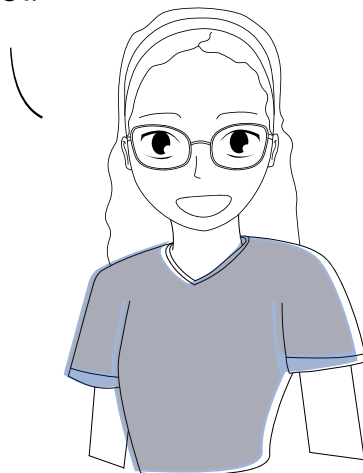
Olá! Tudo bem? Meu apelido é Tsunade.

Eu, a Sakura, a Ino, a Anko e o Sasuke, vamos apresentar para vocês os projetos de trabalho de toda a turma. Esperamos que gostem!

Vou começar falando sobre o meu projeto Handebol. Decidi fazer sobre esse tema porque achei um esporte muito interessante, e queria mostrar para todos. E também porque em nossa escola não o jogávamos com frequência. Queria mostrar algo diferente, então pensei no handebol.



Através das pesquisas descobrimos que existem vários estilos de handebol, como o "Beach handebol", que é o handebol de areia, e o "Handebol adaptado para a terceira idade"!

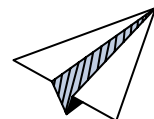




Em conjunto com a professora montamos uma aula para a turma toda! Também realizamos uma apresentação oral com as pesquisas e mostramos vídeos com as regras do handebol. Explicamos as regras dos jogos que faríamos na quadra e auxiliamos na arbitragem.

Regras básicas do handebol:

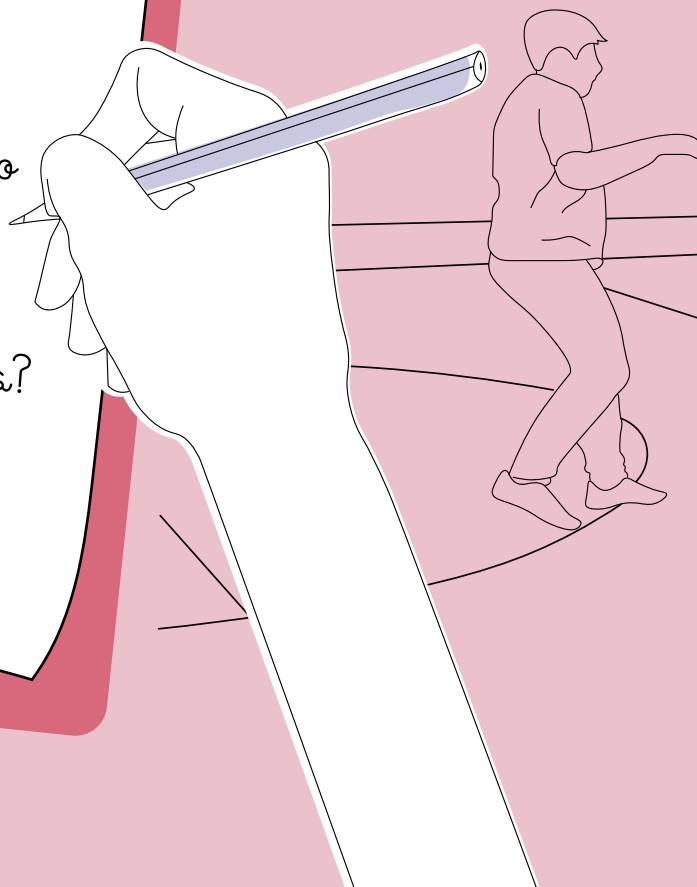
- a) podemos dar três passos com a bola
- b) não podemos invadir a linha do goleiro
- c) não podemos bater a bola no pé
- d) podemos ficar só três segundos com a bola em mãos.



CLIQUE PARA
SABER MAIS

Observe o/a colega jogando, e respon
da:

1. O/a colega entende o jogo?
2. O/a colega participa do jogo? De qual forma ele participa?
3. O/a colega envolve os outros no jogo? Dê exemplo.
4. O/a colega conhece quais regras?
5. Pergunte o que ela/ele sentiu ao jogar.



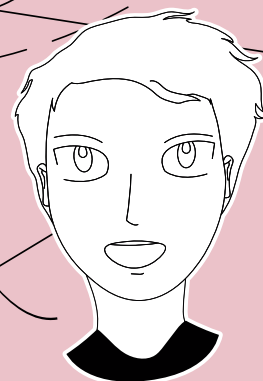


Também aplicamos um questionário durante um jogo de handebol em duplas, sendo que um aluno tinha que observar o colega e responder às perguntas, e depois invertia-se tudo.

Ah, fizemos rodas de conversas, que foi bem interessante!



Os planejamentos das aulas foram realizados com os grupos nos horários de *HPTUE, em acordo com a professora pedagoga da turma.



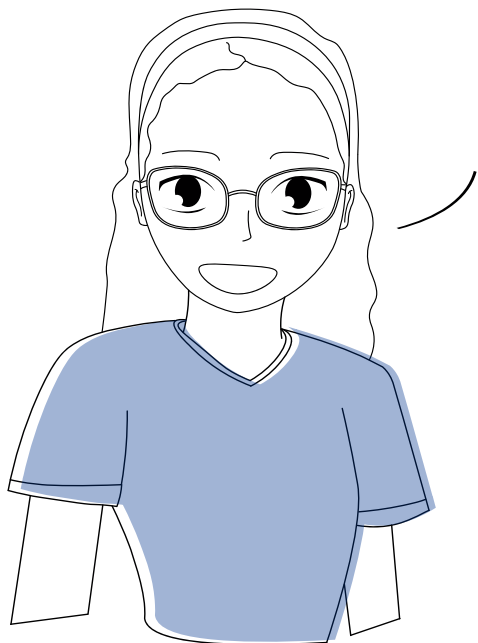


Durante a roda de conversa final alguns colegas fizeram comentários interessantes depois que jogamos handebol, o que foi bem legal:

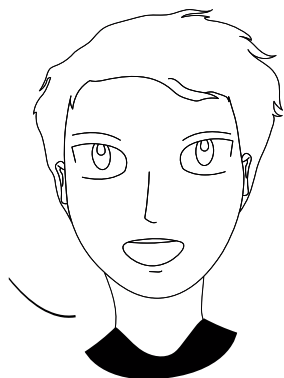
NARUTO: — Achei que tem um pouquinho mais de regras que o futebol, tem mais movimentação e rapidez no movimento.

KIBA: — Eu vi que tem muito movimento, tem bastante regras, é mais um esporte para quem não gosta de jogar futebol, no caso acho que serve bastante.

Como produto decidi construir uma maquete da quadra de handebol e um cartaz. Porém, a maquete quebrou, então só restou o cartaz para eu mostrar a vocês.

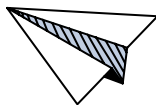
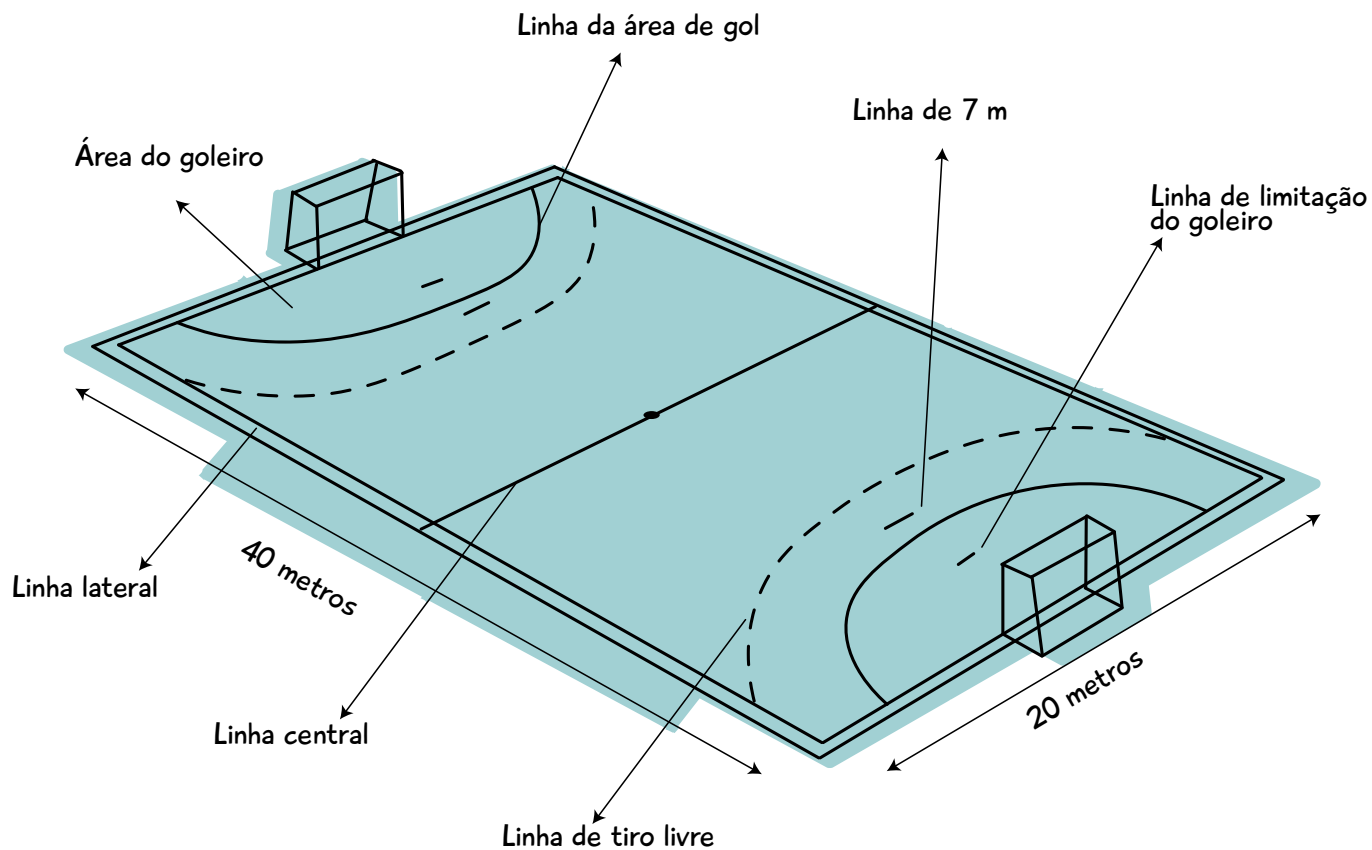


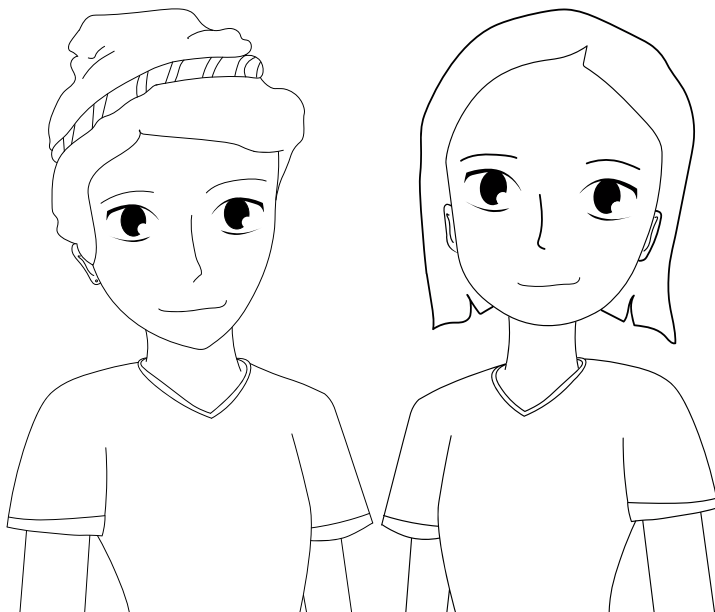
Utilizamos a produção final dos grupos para montar uma exposição sobre os temas trabalhados no semestre.





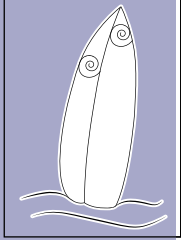
QUADRA DE HANDEBOL





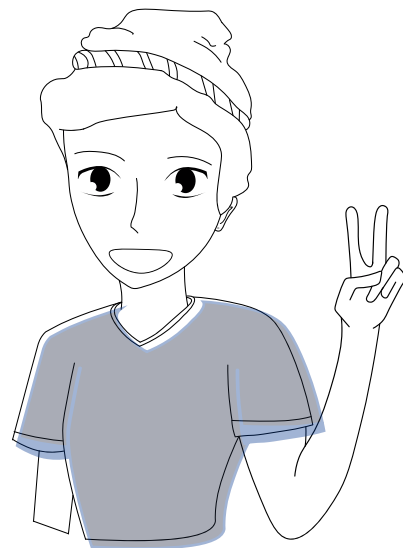
NA ONDA DO SURFE

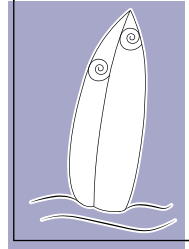
PROJETO DAS
ALUNAS SAKURA E INO



Olá! Tudo bem? Eu ainda não me apresentei. Meu apelido é INO. Resolvemos que nosso projeto seria sobre o tema Surfe. Escolhemos esse tema, pois, tínhamos curiosidade e interesse sobre o Surfe, e queríamos apresentar um esporte radical e pouco conhecido, e achamos que o pessoal gostaria.

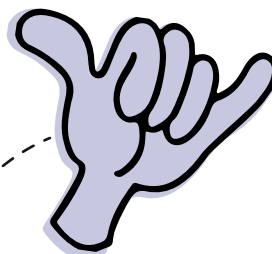
Nós montamos junto com a professora uma aula para os demais colegas e compartilhamos com todos nossas descobertas, e através de uma apresentação em vídeo mostramos algumas manobras do surfe.





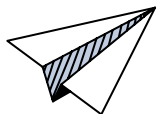
Uma curiosidade que encontramos sobre o surfe é que ele tem aquele símbolo bem comum: aquela mãozinha, o gesto Hang Loose. Existem muitas histórias diferentes que contam o surgimento desse símbolo e seus significados.

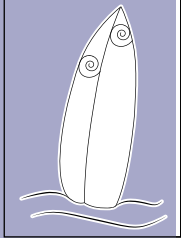
Descobrimos que havia um rei que era bem famoso por surfar, e ele só tinha o mindinho e o polegar, então quando ele acenava fazia esse gesto que ficou bem conhecido entre os surfistas.



GESTO HANG LOOSE

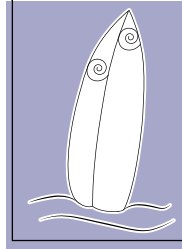
"Tudo na boa",
"Tudo sob controle"





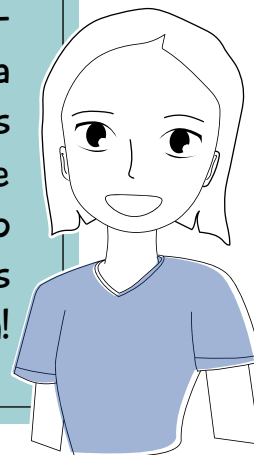
MANOBRA DUKE DIVE



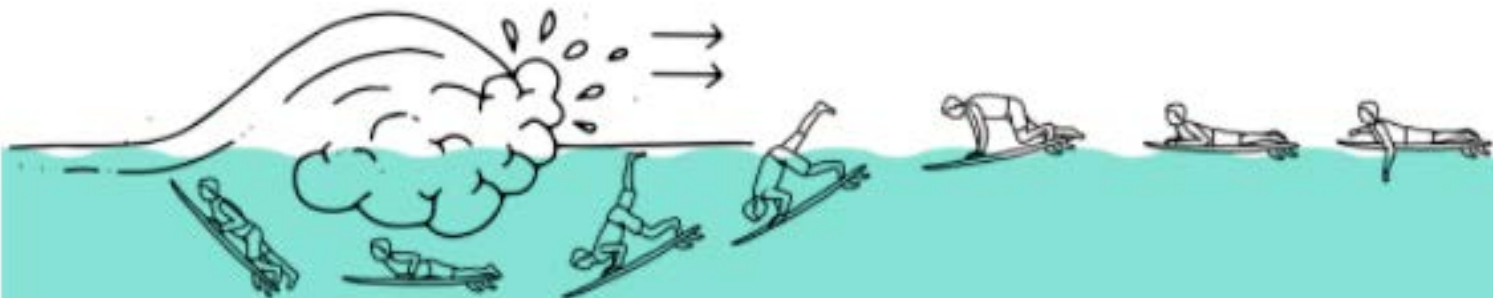


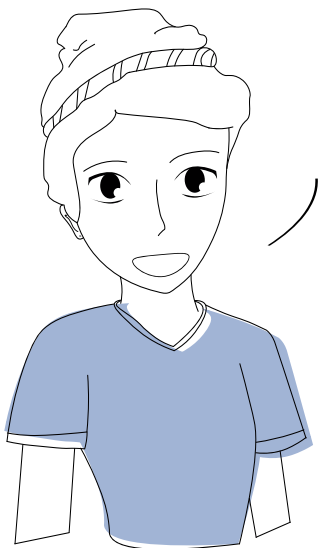
Manobras do surfe

Apresentamos durante a aula algumas manobras do surfe. O Duck Dive é um movimento que consiste na técnica de mergulhar por baixo da onda com a prancha. O surfista coloca um ou ambos os joelhos sobre a prancha, estica os braços e levanta a cintura acima da prancha e da água o máximo possível. Quando a onda passa colamos o corpo à prancha para passar por baixo da onda!



CLIQUE PARA
SABER MAIS





Nós fizemos uma montagem de cenário na quadra com o tema surfe, e criamos uma simulação dos movimentos através de pranchas de equilíbrio com diversos níveis de dificuldades: prancha sobre pilha de pneus, pranchas sobre cabos de vassouras, pranchas sobre canos de pvc com diâmetros diferentes! Foi muito maneiro!

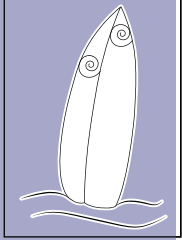
Para essas atividades montamos um cenário litorâneo na quadra, e separamos alguns tatames que serviram para absorção de impacto, caso os alunos desequilibrassem e sofressem quedas devido às pranchas de equilíbrio.



SIMULAÇÃO DO SURFE SOBRE PILHA DE PNEUS

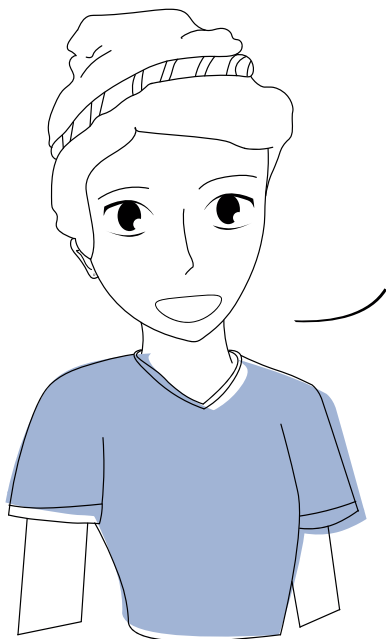


PILHA DE PNEUS
COM PRANCHA
DE EQUILÍBRIO



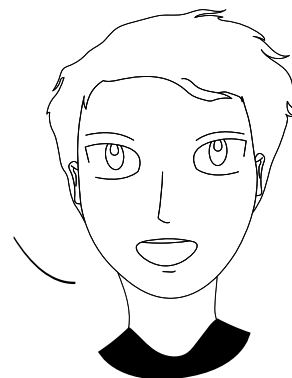
O pessoal gostou muito da nossa aula, principalmente das pranchas de equilíbrio:

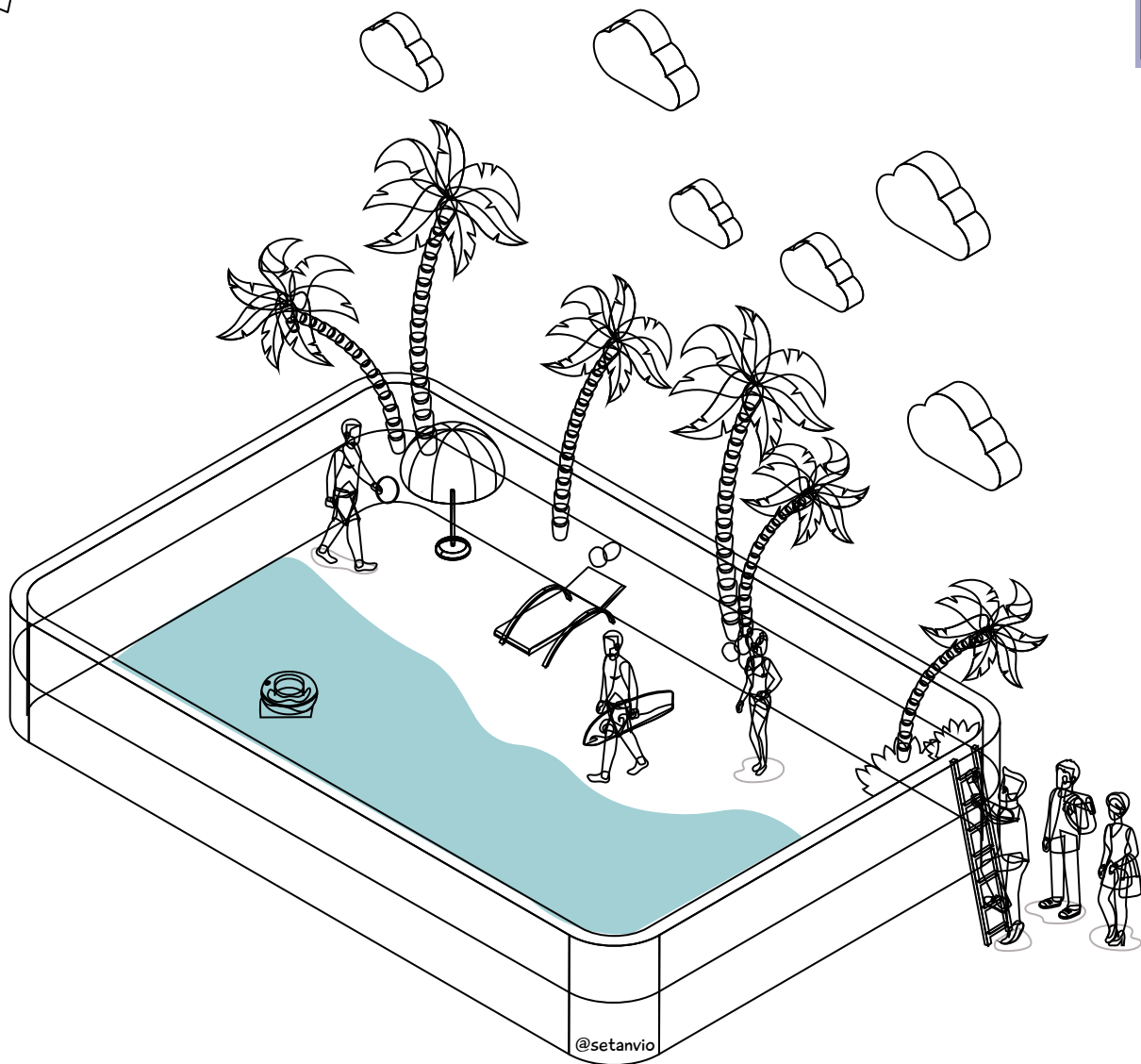
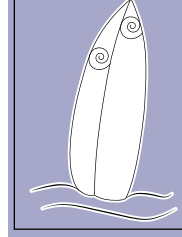
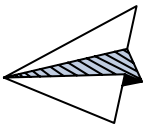
TSUNADE: — Eu gostei bastante da aula, eu gostei principalmente do surfe nos canos, eu gostei dos pneus, do surfe nos cabos de vassouras, eu gostei bastante dessa aula!

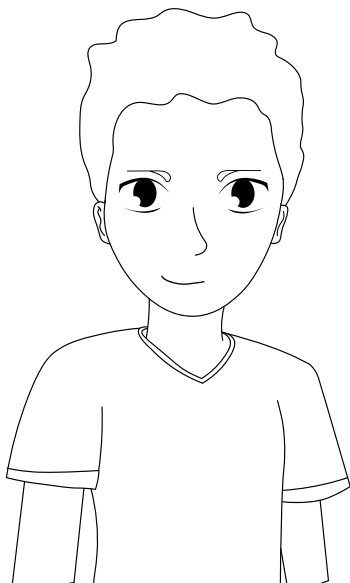


Eu particularmente gostei muito da minha aula porque foi eu que fiz!
Como produto final decidimos fazer uma maquete de uma praia com pessoas surfando!

Essa aula consideramos um tanto desafiadora, já que não estamos no litoral e não tínhamos como sair da escola. Entretanto, decidimos manter o tema, pois as alunas estavam empenhadas em apresentar um esporte radical e pouco conhecido pelos demais colegas.





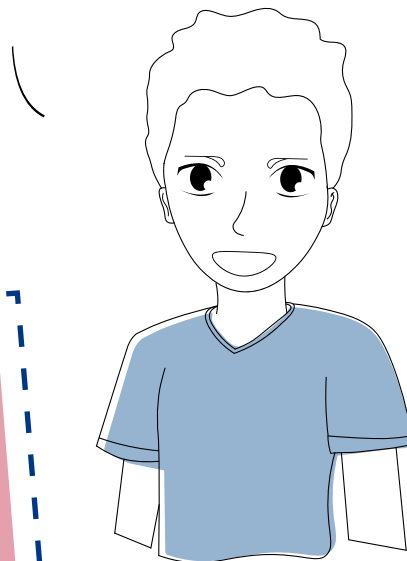


PROJETO QUEIMADA

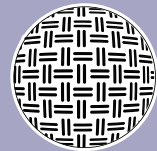
PROJETO DOS
ALUNOS SASUKE, KIBA,
NARUTO E HAGAROMO



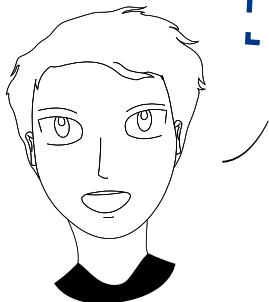
Olá! Tudo bem? Meu apelido é Sasuke. Estou representando meu grupo, e buscamos saber mais sobre a queimada. Decidimos falar sobre o tema por acharmos divertido e porque gostamos de queimada.



Através das nossas pesquisas conhecemos duas formas de jogar queimada: a Queimada da Soma e o Dodgeball. Durante a aula explicamos para todos como jogar e depois partimos para a quadra! Como produto final construímos uma maquete de uma quadra com o jogo da queimada!



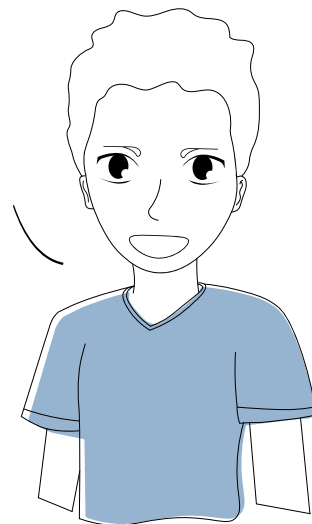
Durante o planejamento desta aula combinei com os alunos para que trouxessem variações do jogo "Queimada". Assim, durante as pesquisas e planejamento da aula o grupo optou pela Queimada da Soma e o Dodgeball.



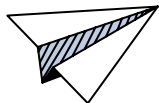
Ocorreu tudo bem no decorrer dos jogos e alguns alunos apontaram o que gostaram durante o jogo de Dodgeball:

MEI: — Uma coisa diferente é que nesse jogo se alguém joga a bola em você e você agarra, quem tentou te queimar precisa sair do jogo.

SAKURA: — É muito legal, porque você sai e depois pode jogar!



Anotamos nas próximas páginas as regras dos jogos, caso queiram jogar!



Vamos jogar?
Chame sua turma!



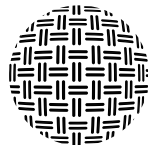
A QUEIMADA DA SOMA

Objetivo do jogo: conseguir queimar e trazer para o seu grupo a maior quantidade de oponentes possíveis.

Organização inicial: divide-se o total de alunos em dois grupos.

Como jogar:

- a) Combinamos um tempo de jogo, cada grupo fica de um lado do campo e os jogadores tentam acertar os outros com uma bola.
- b) Quem for queimado passa para o grupo adversário e vice-versa.
- c) Quando acabar o tempo contamos os alunos de cada grupo, ganha o grupo que tiver mais jogadores!





QUEIMADA
DA SOMA



DODGEBALL

Objetivo do jogo: acertar a bola no adversário abaixo da linha dos ombros, e pegar a bola sem deixá-la cair no chão, eliminando assim o arremessador.

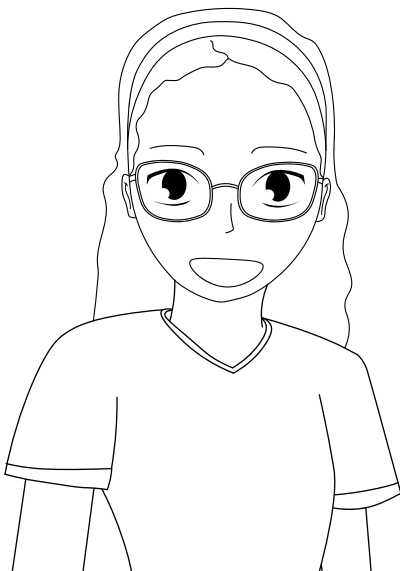
Organização inicial: divide-se o total de alunos em dois grupos.

Como jogar:

- a) Os jogadores devem começar no fundo da quadra com as mãos tocando a parede, e iniciando após sinalização do juiz, correndo para pegar a bola.
- b) Deve jogar a bola no adversário após estar atrás da linha demarcada.
- c) Agarrando a bola o jogador elimina o adversário, e traz de volta ao jogo um jogador do seu time (jogador de sua preferência).
- d) Todo jogador deve permanecer em sua área durante o jogo.
- e) A primeira equipe que queimar todos os jogadores adversários será declarada a vencedora.

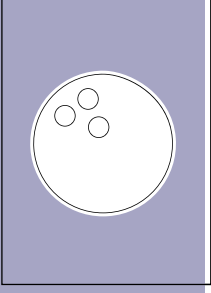


DODGEBALL
NA QUADRA

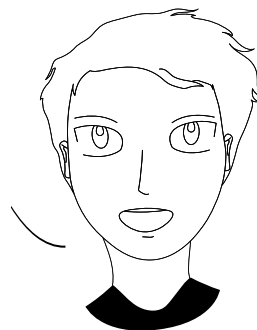


CURIOSIDADES SOBRE A BOLA

**PROJETO DOS ALUNOS
SASORI, GAARA E MINATO**



A curiosidade sobre o objeto do jogo, a bola, esteve presente entre os temas escolhidos e tratou de apresentar diferentes tipos de bolas e seus processos de fabricação. Em nossa pesquisa consideramos que a curiosidade, a dúvida, a investigação e a resolução de problemas são os pontos de partida para possíveis saltos de qualidade na aprendizagem dos alunos.

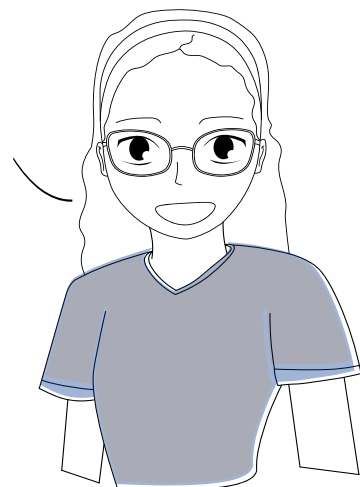


Falarei um pouco sobre o tema "Curiosidades sobre a bola", projeto dos meus colegas Sasori, Gaara e Minato. Os meninos escolheram esse tema por gostarem de futebol e de esportes com bola, e queriam saber como são feitas as bolas.

Conversamos nas aulas sobre esportes e jogos que utilizam as bolas e alguns que não utilizam bolas, Vocês conhecem algum?

Jogos e esportes com bola:

Jogos e esportes sem bola:



CLIQUE PARA
SABER MAIS



Eles encontraram algumas curiosidades bem interessantes sobre as bolas!

Bola de Boliche: é a bola mais pesada, e as mais caras têm mais probabilidade de acertar os pinos.

Em geral a bola de boliche pode ser fabricada com materiais variados, como borrachas duras, poliuretano, poliéster, entre outros. Ela pesa entre 2,72kg, e 7,25kg.

Bolas de Futebol: quase todas as bolas de futebol fabricadas atualmente são feitas de couro sintético, pois sua espessura varia muito menos do que a do couro natural. Normalmente, uma bola consiste em várias camadas de material, que são revestidas com uma cobertura à prova d'água. As camadas são impressas e cortadas em gomos de diversas formas, normalmente pentágonos ou hexágonos, e também retângulos ou outras formas, que são costurados juntos para formar a bola. As bolas são finalizadas tradicionalmente à mão, por costureiros habilidosos, apesar de que, cada vez mais bolas são produzidas por máquinas. Leva-se cerca de quatro horas para produzir uma bola costurada à mão, com aproximadamente 1400 e 2.000 pontos. A bola é costurada de dentro para fora.



Bolinha de Gude: o modelo atual que conhecemos foi inventado pelos alemães, e se popularizou em 1870.

O material utilizado como matéria-prima também pode ser diversificado, como o vidro, a argila e o aço.

As bolinhas de gude mais conhecidas nos dias de hoje são aquelas fabricadas em vidro maciço. Para fazer as bolinhas de gude é utilizado um imenso forno aquecido a 1.200°C que derrete o vidro.

Depois que o vidro passa do estado sólido para líquido, é utilizado uma tesoura especial para cortar a liga de vidro, exatamente na quantidade necessária para a fabricação de uma única bolinha. Cada cota desse material é despejado em um pequeno cano de metal, que tem em seu fundo uma forma arredondada. Graças ao movimento e a vibração a que esses canos são submetidos, a forma esférica das bolinhas vai se formando. Por fim, as bolinhas são colocadas para secar naturalmente para que não trinquem.

As bolinhas que possuem detalhes coloridos em seu interior, são produzidas depois que uma série de fios de vidro colorido são colocados juntos para serem cortados.

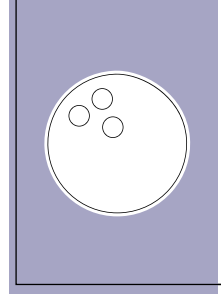


**CORRIDA DE BOLINHA
DE GUDE NA RAMPA
DA QUADRA**

**CLIQUE PARA
SABER MAIS**

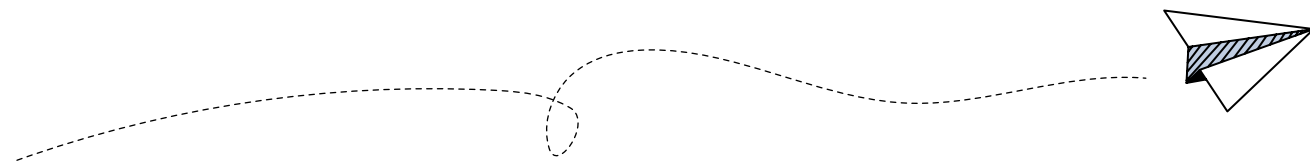
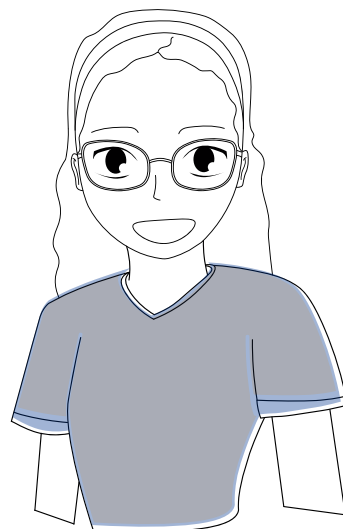
MINIGOLFE
NA QUADRA

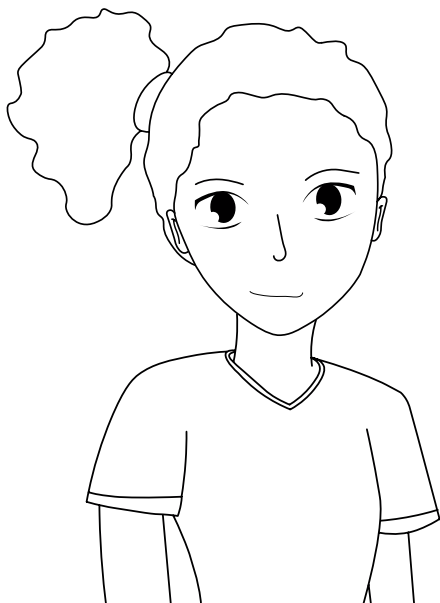




O grupo e a professora prepararam atividades em quadra com bolas para jogarmos, e para além de jogos coletivos como o basquetebol e futebol, também jogamos minigolfe e corrida de bolinha de gude na rampa ao lado da quadra.

Como produto final o grupo decidiu criar uma rampa para brincar de corrida de bolinhas.

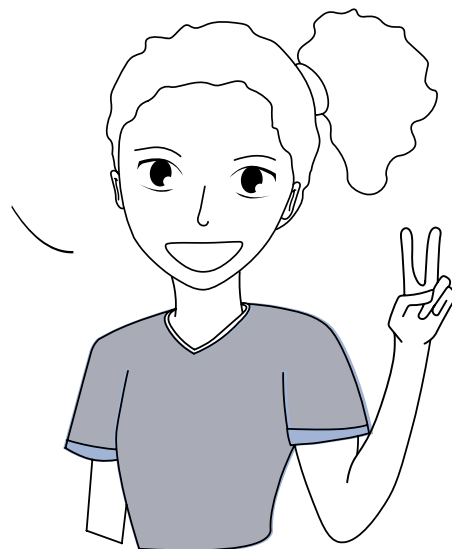




VÔLEI E VÔLEI SENTADO

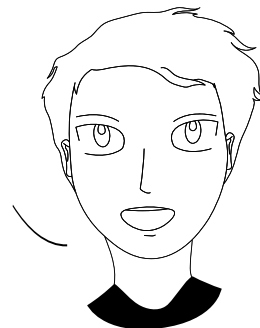
**PROJETO DAS ALUNAS
MEI E ITACHI**

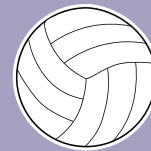
Oi gente! Eu me chamo Anko. Fiquei responsável por apresentar o projeto das alunas Mei e Itachi. As meninas nos disseram que escolheram esse tema para mostrarem às pessoas e aos próprios deficientes que eles conseguem praticar esportes e que eles têm seus direitos.



O grupo explicou no decorrer das aulas como funcionam algumas regras do vôlei e do vôlei sentado, assistimos vídeos de partidas e jogamos em quadra o vôlei sentado com regras adaptadas.

Neste projeto o foco se fortaleceu com a defesa pelo direito da pessoa com deficiência, e abriu espaço para o diálogo sobre as dificuldades encontradas por elas durante as práticas corporais, oportunizando que os alunos pudessem refletir sobre outros pontos de vista.





VÔLEI SENTADO

REGRAS

Modalidade pode ser praticada por jogadores amputados, paralisados cerebrais, lesionados na coluna vertebral ou com outros tipos de deficiência locomotora;

Não é permitido bater na bola sem estar sentado;



Fonte: impulsiona.org



A quadra
mede
10m
x
6m



A rede é
posicionada a
1,15m do chão
para os
homens e a
1,05m para as
mulheres.



É permitido
o bloqueio
de saque.

Os sets têm

25

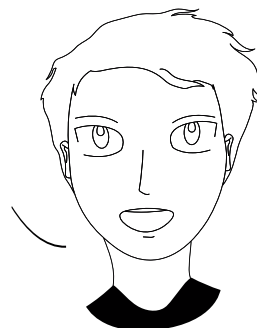
pontos
corridos e

15

no tie-break.

CLIQUE PARA
SABER MAIS

Em quadra experimentamos o vôlei sentado com algumas adaptações, pois nossa quadra era muito áspera e fizemos alguns combinados, como poder se locomover de “caranguejo” quando os jogadores estiverem sem bola. Ficou bem interessante!

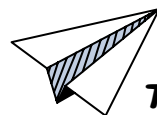
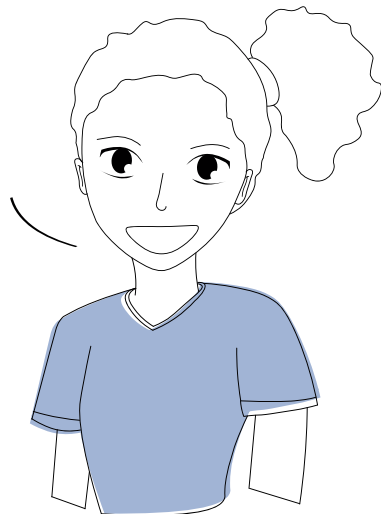


O tema levantado pelas alunas foi bem recebido. Assim, discutimos sobre as possibilidades das pessoas com dificuldades locomotoras nos jogos e esportes, e ao final das práticas corporais, importantes considerações foram verbalizadas pela turma:

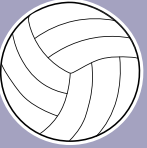
MADARA: — Eu achei difícil porque no vôlei sentado a pessoa joga e se a bola cai muito longe é difícil pegar, isso é um problema, mas é legal porque quem acredita que não consegue brincar com uma pessoa sem dificuldades locomotoras por não ter uma perna, e pensa em desistir por achar que não vai dar para brincar tendo que ficar de fora, é uma possibilidade que a pessoa tem de brincar, e de conseguir fazer as coisas como a gente faz.

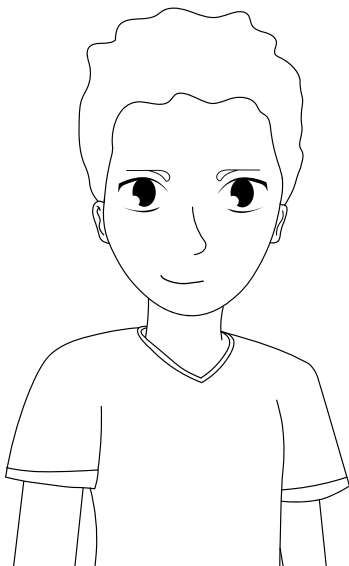
SAKURA: — Eu achei difícil por não termos problemas de locomoção, mas também achei legal porque conseguimos aprender como que as pessoas fazem nesse jogo, como que elas se movimentam, como que é para elas a emoção do jogo, mas eu achei um pouquinho difícil, mas legal.

Para finalizar o grupo resolveu construir como produto final para uma maquete da quadra de vôlei com todas as marcações.



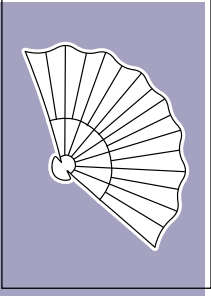




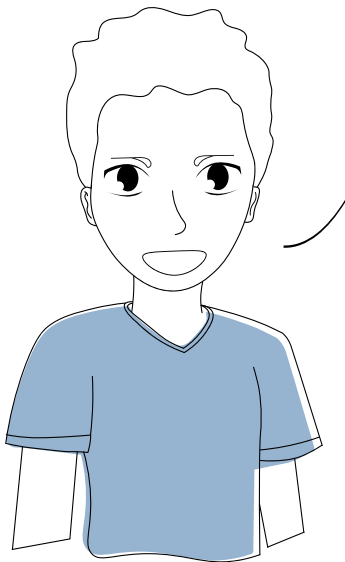


TANGO

PROJETO DOS ALUNOS
MADARA, BORUTO E KAKASHI

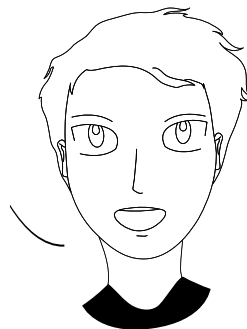


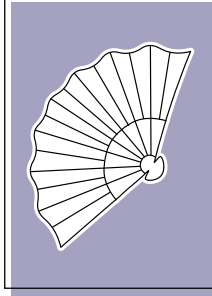
Oi novamente pessoal! Voltei para apresentar o projeto de trabalho da Madara, Boruto e do Kakashi. O grupo escolheu o tema por ser uma dança pouco conhecida, por gostarem dos movimentos do tango, por gostarem de dançar e de estarem com os colegas.



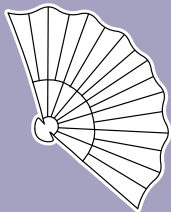
No decorrer da aula o grupo apresentou as pesquisas a respeito da origem do tango e mostrou vídeos de apresentações da dança. A princípio o que chamou bastante a atenção foi o vestuário utilizado pelos dançarinos. O Tango utiliza roupas bem formais para as apresentações, assim como outros estilos considerados "Danças de Salão".

Para essa atividade reservamos a sala de informática da escola, pois utilizamos o telão para reprodução dos passos do tango, a sala era grande e podemos ficar à vontade.



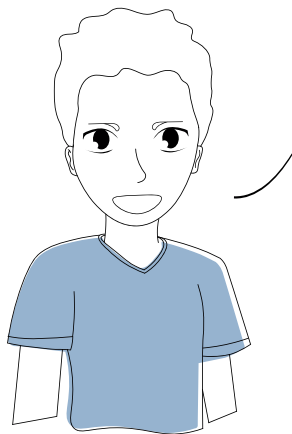


**VESTIMENTA FORMAL
DO TANGO**



O grupo planejou com a professora a aula que iríamos realizar, e escolheram para apresentar um movimento do tango chamado “Passe Rebote”.

Para iniciarmos nós assistimos no telão o passo a passo, depois começamos a praticar individualmente. Um tempo depois a professora sugeriu que tentássemos o movimento em duplas, e disse que além do passe rebote poderíamos incorporar à coreografia que estávamos criando passos de dança que gostássemos, e que trouxessem harmonia para a composição final.



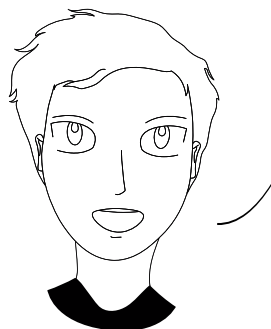
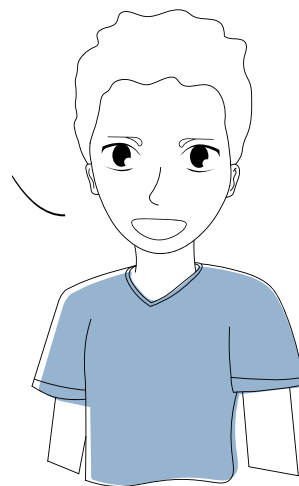
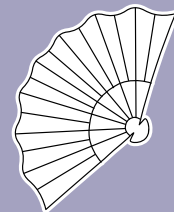
PASSO REBOTE

CLIQUE PARA
SABER MAIS

Para apresentação da coreografia final, combinamos que teríamos jurados que avaliariam a coreografia como um todo e pontuariam quando uma dupla utilizasse o passo rebote.

Como era algo muito diferente do que costumávamos fazer nas aulas de Educação Física, alguns alunos ficaram um pouco tímidos e não quiseram apresentar a coreografia final, entretanto, atuaram como árbitros durante as apresentações, ao todo 3 duplas se apresentaram e foi bem empolgante!

Como produto final o grupo construiu uma maquete em formato de palco com dançarinos em argila!

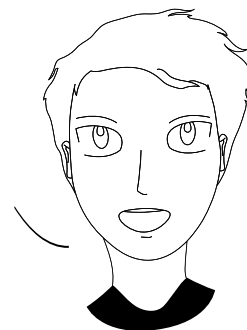


Lembre-se: planejar em conjunto com os alunos é torná-los efetivos durante o processo de aprendizagem, aumentando as possibilidades da codeterminação em situações de ensino e a capacidade de decisão.

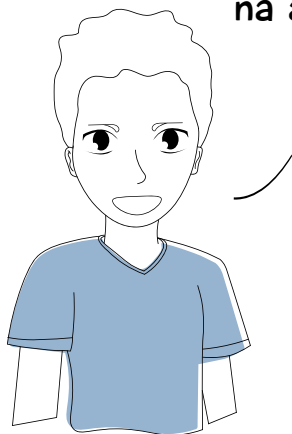


PASSO REBOTE

Um projeto de trabalho com um tema diferente pode causar um estranhamento por parte de alguns alunos, portanto, é importante o diálogo para aclarar dúvidas e acalmar a ansiedade. Em nosso caso foi necessária uma roda de conversa a respeito das questões de gênero na dança.



O grupo produziu como produto final uma maquete em formato de palco com dançarinos em argila, e disponibilizou as músicas utilizadas na aula para a turma.



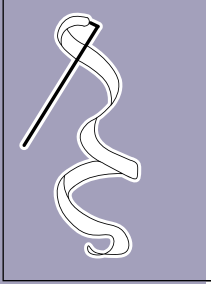
CLIQUE PARA OUVIR



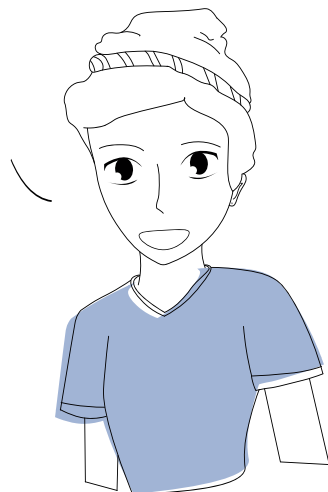


GINÁSTICA RÍTMICA - FITA

**PROJETO DA
ALUNA ITACHI**



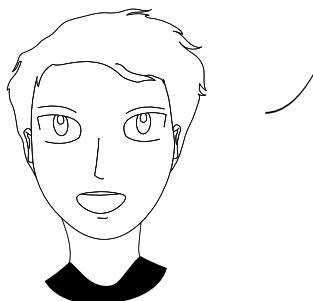
Oi, pessoal! Que tal conhecermos um pouco do projeto da aluna Itachi? Ela escolheu o tema ginástica rítmica - fita por gostar dos jogos Pan-Americanos, e assim ao acompanhar os jogos de (Lima/Peru) na televisão, se interessou na forma como as ginastas mexem a fita.



A Organização Desportiva Pan-Americana (ODEPA) é o órgão que rege o movimento dos Jogos Pan-Americanos, cuja estrutura e ações são definidas pela Carta Olímpica. Nos Jogos, são disputados esportes incluídos no Programa Olímpico e outros não disputados em Olimpíadas. O Pan teve sua primeira edição realizada em Buenos Aires, capital da Argentina, em 1951, a próxima edição está prevista para ocorrer, pela primeira vez, em Santiago do Chile, em 2023.



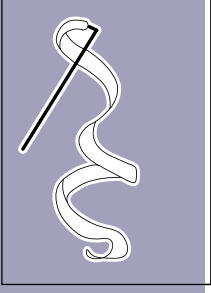
Depois de planejar a aula com a aluna combinamos de iniciar na sala de vídeo, para podermos explicar a todos sobre a história e localizar no mapa os países participantes dos jogos Pan-Americanos.



CLIQUE PARA
SABER MAIS

Lista de países participantes

- | | | |
|---|--|--|
| •  ANT Antigua e Barbuda | •  DMA Dominica | •  NCA Nicarágua |
| •  ARG Argentina | •  ESA El Salvador | •  PAN Panamá |
| •  ARU Aruba | •  ECU Equador | •  PAR Paraguai |
| •  BAH Bahamas | •  USA Estados Unidos | •  PER Peru (Sede) |
| •  BAR Barbados | •  GRN Granada | •  PUR Porto Rico |
| •  BIZ Belize | •  GUA Guatemala | •  DOM República Dominicana |
| •  BER Bermudas | •  GUY Guiana | •  LCA Santa Lúcia |
| •  BOL Bolívia | •  HAI Haiti | •  SKN São Cristóvão e Nevis |
| •  BRA Brasil | •  HON Honduras | •  VIN São Vicente e Granadinas |
| •  CAN Canadá | •  CAY Ilhas Cayman | •  SUR Suriname |
| •  CHI Chile | •  ISV Ilhas Virgens Americanas | •  TTO Trinidad e Tobago |
| •  COL Colômbia | •  IVB Ilhas Virgens Britânicas | •  URU Uruguai |
| •  CRC Costa Rica | •  JAM Jamaica | •  VEN Venezuela |
| •  CUB Cuba | •  MEX México | |



Além da história sobre os jogos Pan-Americanos, a nossa colega Itachi resolveu focar em uma das modalidades esportivas: a ginástica rítmica. Dentre os vários aparelhos da ginástica rítmica ela se encantou pela fita!

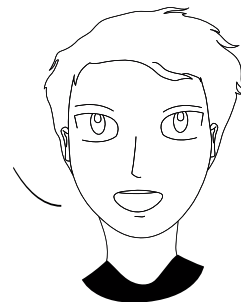
Dessa forma, não mediu esforços para fazermos uma prática corporal tendo a fita como elemento principal. Assim, ela nos ensinou a montar um balangandã, que é um brinquedo que se parece com a fita utilizada na ginástica rítmica.



Fonte: dicionarioolimpico.com.br/

A professora também nos mostrou vídeos com as formas de manejo da fita, e solicitou que elaborássemos uma série com movimentos envolvendo o balangandã e uma das formas de manejo utilizada na ginástica rítmica.

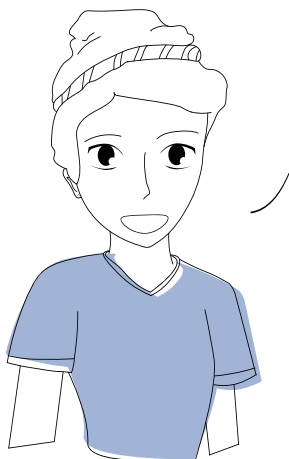
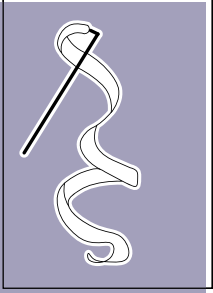
É importante considerarmos o contexto de escolha dos temas elencados pelos alunos, pois com relação à escolha da ginástica rítmica, partimos do entendimento de que a aluna, ao interpretar a modalidade com base nos jogos Pan-Americanos e tendo como referência o modelo esportivizado - megaeventos e as influências midiáticas (BRACHT; ALMEIDA, 2013; HILDEBRANDT-STRAMANN, 2005; COSTA; KUNZ, 2013) tenha identificado a ginástica rítmica-fita como prática esportiva.



O BALANGANDÃ

CLIQUE PARA
SABER MAIS





Depois de algum treino dos grupos com os ba-langandãs, resolvemos que estávamos prontos para apresentar. Algumas pessoas executaram a série individualmente, outras fizeram em grupos. Nos divertimos bastante!

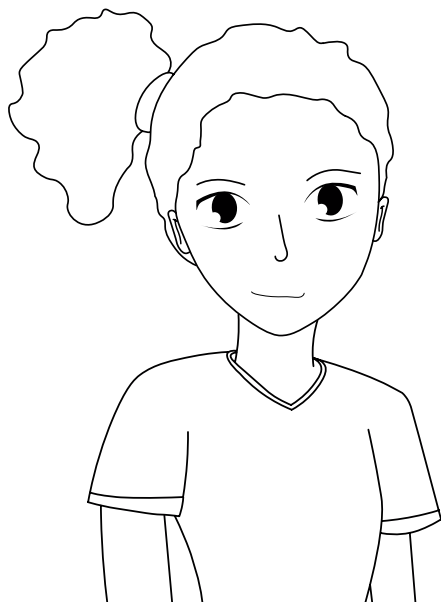
Para construir o produto final, Itachi resolveu confeccionar uma fita bem parecida com as que as ginastas utilizam. Ela caprichou bastante!



CLIQUE PARA
SABER MAIS

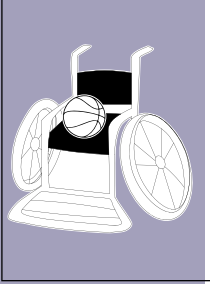
A FITA





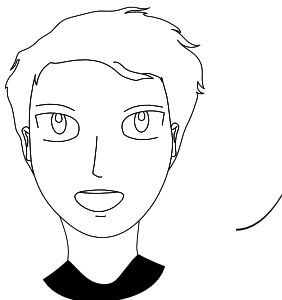
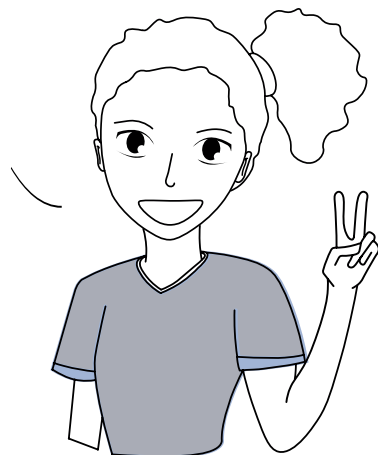
BASQUETE EM CADEIRAS DE RODAS

**PROJETO DA
ALUNA ANKO**



Oi, pessoal! Voltei para apresentar o meu projeto de trabalho para vocês. Eu escolhi o tema porque na época em que estávamos pesquisando e montando o planejamento das aulas com a professora, assisti um vídeo que tinha como assunto as pessoas com deficiência visual.

Pensei também neste tema por ter uma irmã que utiliza a cadeira de rodas, pois sei que muitos cadeirantes não têm a oportunidade de jogar e se exercitar tanto, então achei interessante abordar o tema, além do basquete em cadeira de rodas ser meu esporte favorito.

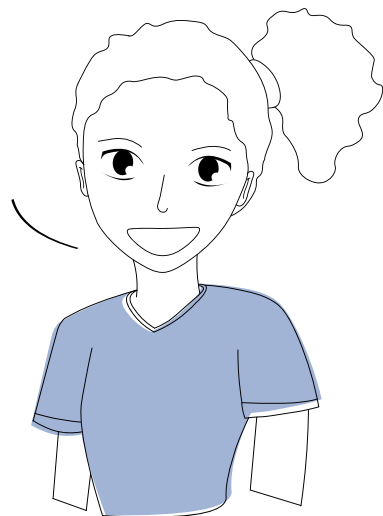
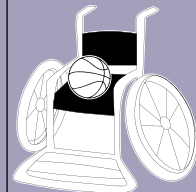


A liberdade para os alunos escolherem os próprios temas dos projetos de trabalho, mesmo que nos limitando à área da Educação Física, viabilizou que buscassem assuntos que fossem relevantes e significativos, levando-os ao comprometimento com as propostas planejadas para as aulas.



No decorrer das minhas pesquisas descobri que o basquete em cadeira de rodas era praticado inicialmente por ex-soldados norte-americanos, que haviam saído feridos da segunda Guerra Mundial. O basquete em cadeira de rodas fez parte de todas as edições já realizadas dos Jogos Paraolímpicos. As mulheres passaram a disputar a modalidade em 1968, nos Jogos de Tel Aviv.

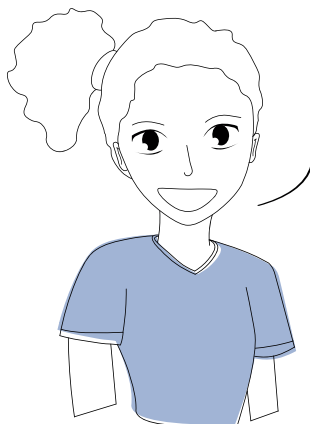
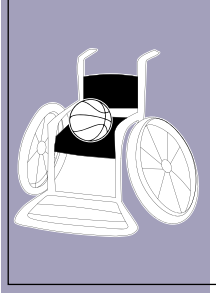
CLIQUE PARA
SABER MAIS



Para nossas aulas combinamos experimentar o jogo de basquetebol sentado, uma vez que não tínhamos cadeira de rodas para todos. Para tanto, fiquei responsável por trazer uma cadeira de rodas para a aula, enquanto a Anko se responsabilizou por procurar os colegas que tinham skates para facilitar o deslocamento em quadra.

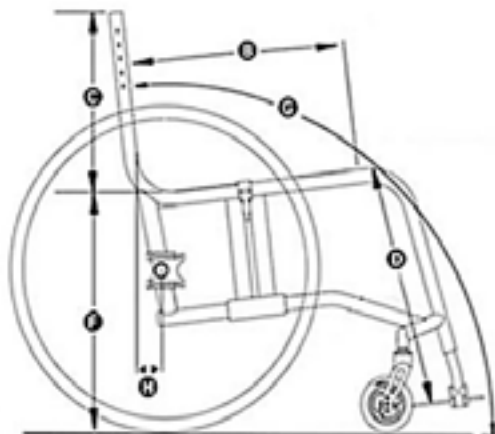
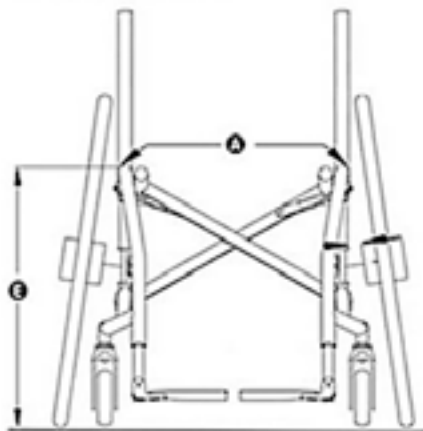
Ao todo, conseguimos três skates e uma cadeira, assim, no decorrer do jogo os alunos revezavam-se para utilizar as cadeiras e os skates.





Descobrimos ao pesquisar que as cadeiras de rodas utilizadas para jogar não são as mesmas cadeiras utilizadas no dia a dia. As usadas no basquete em cadeira de rodas são personalizadas para cada participante, então a medida tem que estar certinha, não pode ter assento nem tão alto nem tão baixo, tem que ter toda uma largura e altura, para não ficar espaços soltos na hora de jogar.

- A - Largura do assento
- B - Profundidade do assento
- C - Altura do encosto
- D - Altura do pedal
- E - Altura dianteira do assento ao piso
- F - Altura traseira do assento ao piso
- G - Inclinação do encosto
- H - Centro de gravidade

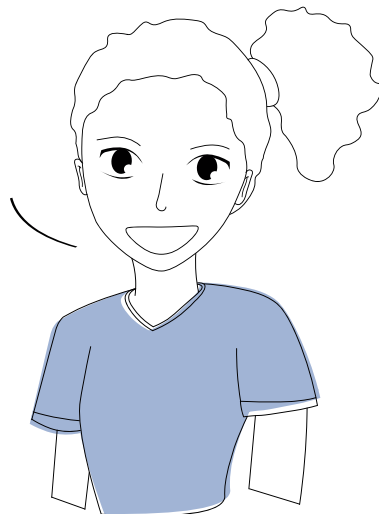
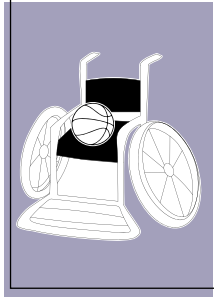


Depois do jogo fizemos uma roda de conversa para discutir sobre o jogo e as dificuldades encontradas nesta prática corporal. Os meus amigos gostaram bastante de jogar e fizeram algumas considerações:

ITACHI: — O jogo foi bem legal, eu cai mais tudo bem né, é normal isso acontecer, foi divertido. Sobre a cadeira de rodas, eu não sabia que pessoas que não têm sensibilidade nas pernas podiam fazer esportes. O que a Anko fez foi bem legal!

BORUTO: — Eu achei muito legal, mas seria bom se tivesse mais cadeiras e cadeiras para o basquete, que é com a roda inclinada, porque essa aí é cadeira normal, né...

Ao final do meu projeto, resolvi construir uma maquete representando a cadeira de rodas utilizada no basquete em cadeira de rodas, para mostrar ao pessoal as diferenças da cadeira utilizada no dia a dia.



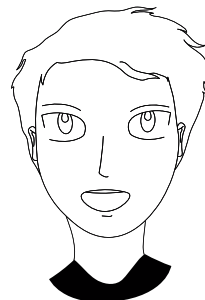


DIFERENÇA ENTRE AS
CADEIRAS DE RODAS



BASQUETEBOL
SENTADO

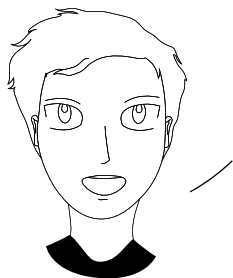
É importante lembrar que os alunos responsáveis pela aula do dia, auxiliados pela professora, tinham o compromisso de se colocarem como agentes mediadores e facilitadores dos conhecimentos que estavam sendo compartilhado com os colegas (HILDEBRANDT; LAGING, 1986).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, a prática pedagógica construída evidenciou campos de interesse dos estudantes, abrindo espaços para um estreitamento de vínculo com suas próprias aprendizagens e a partilha com o outro. Elementos estes que potencializaram a coparticipação na seleção de conteúdos e no planejamento das aulas, mobilizando o desenvolvimento da autonomia.

Por esta via, ganharam relevo a empatia, o diálogo e a responsabilidade em prol da construção da autonomia, sinalizando para importantes contribuições em torno da perspectiva crítico-emancipatória, orientada pelas concepções abertas de ensino e pelos projetos de trabalho em prol da construção dos processos de autonomia dos estudantes na Educação Física.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe. Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar. **Em Aberto**, v. 26, n. 89, 2013.

BROLEZZI, Antonio Carlos. Empatia na relação aluno/professor/conhecimento. Encontro: **Revista de Psicologia**, v. 17, n. 27, 2014.

COSTA, Andrize; KUNZ, Elenor. Esporte na escola: conhecer, experimentar e transformar. **Em Aberto**, v. 26, n. 89, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6ª. Ijuí: Unijuí, 2004.

