

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
CAMPUS DE GOIABEIRAS – ES

ARON DE OLIVEIRA PEREIRA VILETE

**O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO  
FÍSICA NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS: uma proposta pedagógica**

VITÓRIA – ES  
2020





Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação Física e Desportos da Universidade  
Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

V699p Vilete, Aron de Oliveira Pereira.  
O planejamento participativo e a importância da educação física na formação dos alunos : uma proposta pedagógica / Aron de Oliveira Pereira Vilete. – 2020.  
146 f. : il.

Orientador: Ueberson Ribeiro Almeida.

Acompanha Produto Técnico: Material educativo. Modo de acesso: <<http://www.educacaofisica.ufes.br/pt-br/produto-tecnico-educacional>>

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos ; [coordenação] Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

1. Educação física (Ensino fundamental). 2. Prática de ensino. 3. Planejamento participativo. I. Almeida, Ueberson Ribeiro, 1977-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. IV. Título.

CDU: 796



## AGRADECIMENTOS

O meu agradecimento direciona-se a várias pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para o desenvolvimento desta dissertação e para a conclusão do Mestrado Profissional em Educação Física. Essas pessoas se fizeram presentes em momentos importantes da minha vida, contribuindo na minha formação como ser humano e como professor.

Ao meu pai, Juarês, e a minha mãe, Margareth Maria, por todo amor, dedicação e comprometimento com minha formação e meu crescimento. Todos seus esforços me ajudaram a chegar neste momento. Nesse sentido, estendo meu agradecimento a minha irmã, Alana, por toda a parceria e companheirismo ao longo dos anos.

À Michelly, companheira de vida, por estar ao meu lado em todos os momentos, sendo minha amiga, confidente, conselheira e parceira. Agradeço por todo o cuidado, carinho e paciência comigo. Dedico meu amor, respeito e confiança.

A toda minha família: primos e primas, tios, tias, e, em especial, a meu tio e padrinho, Lênio, e a minha tia e madrinha, Elisabeth Maria, por todo carinho, ensinamentos e conselhos. Aproveito para registrar minha homenagem e gratidão a minha tia Rosangela (*in memoriam*), carinhosamente chamada de tia “Teta”, e a meus avós: Cacilda (*in memoriam*), Odílio (*in memoriam*), Erodias (*in memoriam*) e Atair (*in memoriam*), que se fazem presentes na minha história e na minha vida.

Aos amigos da minha vida que me permitem compartilhar momentos incríveis ao longo dos anos: José Guilherme, Andressa, Leilane, Leonardo e Flávio.

Ao professor e orientador Ueberson, pela amizade, pela confiança em mim colocada, por todos os ensinamentos, conselhos e por todo respeito e consideração ao seguir comigo nesta jornada do mestrado e da construção desta pesquisa.

Aos professores: Erineusa, Luiz Alexandre e José Francisco Chicon, que contribuíram consideravelmente na minha formação durante a graduação e agora contribuem em mais uma etapa da minha formação profissional. Agradeço pelos ensinamentos e por compartilharem seus conhecimentos e experiências conosco.

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



A todos os professores e professoras do programa de Mestrado Profissional do Polo UFES, pela parceria, pelos ensinamentos e por toda dedicação para que este processo pudesse acontecer da melhor maneira possível. Estendo este agradecimento à coordenação nacional do Mestrado Profissional (Proef).

Aos amigos e às amigas de turma: Lindomar, Terezinha, Flávia, Julyeverson, Daniela Fernanda, Madson, Camila, Ueder, Jean, Janaina e Íris. Agradeço a parceria de todos e por compartilharem suas experiências e momentos inesquecíveis nesta caminhada.

À equipe da E.M.E.F. “Irmã Cleusa Carolina Rody Coelho”, pela amizade, pela parceria de trabalho e pelo comprometimento com uma educação pública de qualidade. Em especial, agradeço à diretora Rosilene e às pedagogas do turno matutino, Kamilla e Marília, que me deram total apoio e autonomia para desenvolver o projeto pedagógico do Planejamento Participativo que culminou nesta dissertação.

Aos meus amigos Wester e Joíse, companheiros de área e colegas de trabalho na escola, por dividirem comigo seus conhecimentos e suas experiências no dia a dia do trabalho docente.

A todos, muito obrigado!



VILETE, A. P. **O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO E A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS: uma proposta pedagógica.** 2020. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2020.

## RESUMO

Este estudo é uma pesquisa-intervenção que desenvolve um processo de Planejamento Participativo como proposta pedagógica. Esta visa aumentar a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física na E.M.E.F. “Irmã Cleusa Carolina Rody Coelho”, no município da Serra/ES, com três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos foram: a) identificar os interesses dos estudantes nas aulas de Educação Física, bem como as práticas corporais que eles gostam e buscam realizar no seu tempo livre; b) compreender e interferir nos processos que dificultam a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física; c) implementar/desenvolver o Planejamento Participativo das aulas com os estudantes do 9º ano; d) avaliar os efeitos do Planejamento Participativo na participação dos estudantes nas aulas de Educação Física. A proposta foi organizada em quatro elementos: diagnóstico, construção do plano de ensino, realização das aulas e avaliação. Os dados foram produzidos a partir de atividades realizadas pelos estudantes durante as aulas. Como instrumentos de produção de dados, utilizamos: um questionário aplicado no início do ano para a estruturação do diagnóstico e outro aplicado ao final do ano; a elaboração de textos pelos estudantes ao final dos trimestres; fotos produzidas durante a realização das aulas de Educação Física e observações feitas pelo professor/pesquisador, registradas no diário de campo (caderno de anotações do professor). A partir da experiência e dos dados produzidos, entendemos que a proposta oportunizou aos estudantes momentos importantes de reflexão acerca da Educação Física como componente curricular, ressignificando a relação deles/delas com os conteúdos propostos nas aulas, bem como com as maneiras com as quais esses conteúdos são tratados nas aulas. O planejamento Participativo favoreceu, de modo geral, o aumento da participação. Com os limites e possibilidades produzidos durante o processo, é possível dizer que o Planejamento Participativo se constituiu como uma importante estratégia pedagógica na Educação Física Escolar, de modo a fomentar o envolvimento crítico dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem via perspectiva dialógica e democrática.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar. Planejamento Participativo. Prática pedagógica. Interesse. Participação.





## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01	— E.M.E.F. Irmã Cleusa Carolina Rody Coelho.....	45
Fotografia 02	— Refeitório da escola.....	46
Fotografia 03	— Sala dos professores.....	46
Fotografia 04	— Pátio.....	47
Fotografia 05	— Pátio.....	47
Fotografia 06	— Sala de aula.....	48
Fotografia 07	— As aulas que os estudantes desejam.....	65
Fotografia 08	— As aulas que os estudantes desejam.....	65
Fotografia 09	— As aulas que os estudantes desejam.....	66
Fotografia 10	— As aulas que os estudantes desejam.....	67
Fotografia 11	— As aulas que os estudantes desejam.....	67
Fotografia 12	— As aulas que os estudantes desejam.....	68
Fotografia 13	— Jogando voleibol.....	83
Fotografia 14	— Minijogos de voleibol.....	84
Fotografia 15	— Minijogo de três cortes.....	85
Fotografia 16	— Aulas livres mediadas.....	89
Fotografia 17	— Minijogos de futsal.....	94
Fotografia 18	— Minijogos de futsal.....	95
Fotografia 19	— Minijogos de handebol.....	99
Fotografia 20	— Vivência frescobol e badminton.....	107
Fotografia 21	— Vivência Betes/Basebol.....	107



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	—	Quem realiza e quem não realiza atividade física no 9º Ano A.....	55
Gráfico 02	—	Quem realiza e quem não realiza atividade física no 9º Ano B.....	56
Gráfico 03	—	Quem realiza e quem não realiza atividade física no 9º Ano C.....	57
Gráfico 04	—	Quem realiza e quem não realiza atividade física nos 9º Anos.....	57
Gráfico 05	—	Gráfico Geral das Atividades praticadas pelos estudantes, comparativo por gênero.....	59



## LISTA DE QUADROS

Quadro 01	— Os conteúdos das aulas de Educação Física que os estudantes do 9º ano A desejam.....	69
Quadro 02	— Os conteúdos das aulas de Educação Física que os estudantes do 9º ano B desejam.....	70
Quadro 03	— Os conteúdos das aulas de Educação Física que os estudantes do 9º ano C desejam.....	71
Quadro 04	— Plano de Ensino.....	75-76
Quadro 05	— Aulas realizadas no primeiro trimestre.....	77-78
Quadro 06	— Diálogo ocorrido após a realização de um jogo de voleibol adaptado na turma do 9º ano A.....	81
Quadro 07	— Aulas realizadas no segundo trimestre.....	92
Quadro 08	— Aulas realizadas no terceiro trimestre.....	102





4.1.4.1	Plano de Ensino.....	75
4.2	<b>Efeitos do Planejamento Participativo nas aulas de Educação Física.....</b>	<b>76</b>
4.3	<b>Planejamento Participativo e as aulas de Educação Física: limites, desafios, possibilidades.....</b>	<b>111</b>
4.3.1	Entendimento acerca da Educação Física na escola.....	111
4.3.2	Interesses nas aulas.....	117
4.3.3	Planejamento Participativo enquanto estratégia para o aumento da participação dos/das estudantes nas aulas.....	120
4.3.4	Possibilidades e desafios.....	124
5	<b>Considerações Finais.....</b>	<b>127</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>130</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ABERTO (DIAGNÓSTICO).....</b>	<b>138</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ABERTO (AVALIAÇÃO FINAL).....</b>	<b>139</b>
	<b>ANEXO I – CARTA DE ANUÊNCIA E AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E USO DE DADOS E IMAGENS.....</b>	<b>140</b>
	<b>ANEXO II – FORMULÁRIO DE AUTORIZAÇÃO.....</b>	<b>142</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Física sempre se fez presente na minha vida desde a infância, tanto na escola, durante as aulas, quanto fora dela, a partir do meu envolvimento com as práticas corporais realizadas na rua de casa; na roça, em Minas Gerais; na varanda da casa dos meus tios, no Rio de Janeiro. Essa relação me fez buscar a formação inicial em Educação Física e construir minha identidade pessoal e trajetória profissional.

Portanto, iniciamos a apresentação da proposta de pesquisa tecendo algumas considerações acerca do contexto ao qual ela se refere, bem como trazendo a minha trajetória profissional, a fim de entender as inquietações e as implicações da investigação, visto que uma importante função do registro da prática docente é “[...] favorecer os professores a reflexão sobre sua prática pedagógica” (CAPARRÓZ, 2009, p. 23).

Sou formado em licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) desde 2013. Durante a graduação, aproximei-me de conhecimentos importantes que se fazem presentes na Educação Física escolar e tive a oportunidade de participar de laboratórios e grupos de pesquisa como o Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Educação Física e do Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA), os quais me proporcionaram experiências e subsídios importantes para além do currículo prescrito e contribuíram significativamente para o meu amadurecimento e para a construção da trajetória docente.

Iniciei a minha trajetória profissional no mesmo ano em que me formei (2013), na rede municipal da Serra/ES, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Portanto, o primeiro ano como professor foi atuando com crianças de 2 a 5 anos, período em que busquei construir diversas possibilidades em Educação Física na Educação Infantil.

No ano seguinte, passei a trabalhar com Ensino Fundamental em duas escolas, duas E.M.E.F's (Escola Municipal de Ensino Fundamental). Em 2015, mudei de escola novamente, mas trabalhando ainda com séries iniciais do Ensino Fundamental. Em 2016, mudei de escola mais uma vez e, desde então, trabalho com séries iniciais e finais nessa mesma escola de Ensino Fundamental, a chamada E.M.E.F. “Irmã Cleusa

Carolina Rody Coelho” (E.M.E.F. “Irmã Cleusa”), localizada em Cidade Continental, na Serra/ES.

Foi nessa escola que, além das séries iniciais, comecei a ter contato com as séries finais do Ensino Fundamental. Passei a conhecer os estudantes, a dinâmica de trabalho e as particularidades que se fazem presentes nessa etapa do ensino. Por tais razões, optamos por desenvolver nossa pesquisa de mestrado profissional nessa escola.

Pelo fato de morar em Vila Velha/ES, município pertencente à região metropolitana da Grande Vitória, percorro todos os dias uma distância de 24km até a escola, em um período de aproximadamente 45 minutos. Desloco-me de carro até a escola ainda cedo, por volta das 6h15min. da manhã. No trajeto, passo pela capital, Vitória/ES, atravessando a ponte Deputado Darcy Castello de Mendonça (Terceira Ponte), que liga Vila Velha à capital. Nesse percurso, o trânsito já apresenta um princípio de aumento do movimento devido ao início do horário de “pico”. Pela ponte, acesso a orla de Vitória, da qual tenho a vista da praia, das pessoas que, ainda cedo, se deslocam para seus compromissos ou realizam suas caminhadas, corridas e pedaladas. Após essa parte do trajeto, passo pela Avenida Norte Sul, que liga a capital, Vitória, ao município da Serra. Nesse trajeto, percorro diversos bairros da Serra, como Carapina, Jardim Limoeiro, Novo Horizonte e São Diogo.

Passo pela rodovia ES-010 e depois pela Avenida Industrial, que liga a ES-010 ao bairro Cidade Continental. Essa é também uma realidade/condição, que por vezes é até mais dura, dos professores companheiros de trabalho, visto que muitos não possuem automóveis próprios e residem em outros municípios da Grande Vitória, como Vila Velha, Vitória e Cariacica. Alguns professores se deslocam de ônibus e têm a possibilidade de utilizar o transporte coletivo no terminal rodoviário de Carapina, porém há dificuldade no retorno da escola. Essa dificuldade ocorre pela demora na passagem dos ônibus no ponto próximo à escola e pelo medo que muitos professores têm em esperar no ponto, tendo em vista o perigo de serem assaltados. Por isso, muitos retornam de carona.

Esse fato de expor aqui o meu trajeto até o local de trabalho se faz importante para ilustrar uma dinâmica social que ocorre em diversas regiões metropolitanas do país, na qual os trabalhadores transitam de um município ao outro para compromissos profissionais ou estudos, definida por Aranha (2005) como movimentos pendulares.

Além disso, o deslocamento faz parte do processo de trabalho docente. Almeida (2014) destaca que as atividades desenvolvidas pelos professores no contexto escolar são atravessadas por “atividades vizinhas” e essas costumam ser desconsideradas como parte do trabalho pelas políticas educacionais. As “atividades vizinhas”, analisadas pelo autor, dizem respeito às ações tomadas pelos professores e que constituem seus trajetos de ida e volta da escola onde atuam. As “atividades vizinhas”, como, por exemplo, o deslocamento ao local de trabalho, são e devem ser entendidas como elementos constituintes do trabalho docente, pelo fato de influenciarem na saúde dos professores e, por consequência, na própria realização das aulas (ALMEIDA, 2014).

No que diz respeito às aulas que ministro na E.M.E.F. “Irmã Cleusa”, entendo que a Educação Física é uma prática pedagógica (BRACHT, 2014) que contribui para que os estudantes possam internalizar, (re)produzir, (des)(re)construir e (re)significar conhecimentos socialmente e historicamente construídos e constituídos nas práticas corporais presentes na cultura corporal, que se faz presente nas diversas manifestações humanas, como: no esporte, nas lutas, nas danças, nas ginásticas, nos jogos e brincadeiras. Nesse sentido, Daolio (1996) ressalta que esse pensamento de uma Educação Física numa perspectiva cultural significa considerar que a Educação Física faz parte da cultura humana.

Levando em consideração a abordagem metodológica da Educação Física, busco inspiração na abordagem crítico-emancipatória (KUNZ, 2006). Nessa perspectiva metodológica, Kunz (2006) concebe a Cultura de Movimento enquanto objeto da Educação Física. Para o autor:

o objeto de estudo da Educação Física deve se concentrar em todas as formas de manifestação humana e de forma contextualizada, em que ser humano e movimento são relevantes tanto ao agir e pensar como para relações entre os próprios homens (KUNZ, 2006, p. 67).

Com isso, baseando-se em Dietrich e Landau, Kunz (2006) concebe Cultura de Movimento como todas as atividades do movimento humano produzidas e criadas a partir das condutas e comportamentos humanos.

Segundo o autor, a pedagogia crítico-emancipatória se estrutura por ações comunicativas visando à formação do aluno para uma participação na vida social, cultural e esportiva. A educação, nesse sentido, não está voltada apenas para o

desenvolvimento da capacidade funcional, ou seja, apenas para o “fazer”, mas para a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados na vida por meio da reflexão crítica (KUNZ, 2006). Essa educação possui como tarefa fundamental a busca pela emancipação do estudante, entendida por Kunz (2006, p. 33) como o “processo de libertar o jovem das condições que limitam o uso da razão crítica<sup>1</sup> e com isso, todo o seu agir social, cultural e esportivo, que se desenvolve pela educação”.

Outro aspecto importante que Kunz (2006) aponta sobre a abordagem crítico-emancipatória é que o processo de emancipação pela educação se dá em três categorias: o trabalho, a interação e a linguagem. O processo de ensino pela categoria do trabalho é caracterizado pela sua sistematização e organização da realização das práticas corporais, nas aulas, levando em consideração os movimentos, as técnicas, enfim, os aspectos procedimentais. A categoria da interação social, no processo de ensino, se caracteriza pela valorização do trabalho coletivo de maneira responsável, cooperativa e participativa. A linguagem se caracteriza pela didática comunicativa, ou seja, pelas ações comunicativas que citamos anteriormente. Na Educação Física, essa categoria não é levada em consideração apenas na dimensão da linguagem verbal, mas o “ser corporal” do sujeito, o “movimentar-se” enquanto linguagem e diálogo com o mundo (KUNZ, 2006).

O processo de ensino baseando-se nessas três categorias citadas, como afirma Kunz (2006), busca desenvolver três competências básicas: a competência social, a objetiva e a comunicativa. Para que o estudante desenvolva a competência social, é necessário que entenda acerca das relações socioculturais na realidade em que vive. No âmbito das práticas corporais, em especial o esporte, essa competência atua na reflexão das diferenças e discriminações existentes, por exemplo, no que tange às questões de gênero que ocorrem nas relações sociais e refletidas nas aulas de Educação Física. A competência objetiva é desenvolvida quando o estudante é capaz de dominar destrezas e técnicas de maneira eficiente bem como dominar determinadas estratégias para ser eficiente na prática. Dessa forma, o estudante pode agir de maneira bem-sucedida em diferentes situações, como no mundo do trabalho,

---

<sup>1</sup> Segundo Kunz (2006, p. 33), a razão crítica está ligada à “capacidade de avaliação e análise intersubjetiva das condições de racionalidade”.

na profissão e no tempo livre. A competência comunicativa está ligada à capacidade do estudante saber se comunicar e entender a comunicação dos outros, levando em consideração, no campo da Educação Física, a linguagem verbal e a linguagem do “movimentar-se”, entendendo, portanto, que esse também é um processo reflexivo e que fomenta um pensamento crítico (KUNZ, 2006).

Importante entender que essas competências se fazem presentes de maneira interdependente, ou seja, que o estudante compreenda sobre as relações sociais e perceba os distintos papéis sociais existentes nos fenômenos culturais, sendo o esporte um exemplo. É necessário que ocorra reflexão crítica com base nos conhecimentos e informações por meio da linguagem verbal e corporal.

Para além dessa abordagem teórico-metodológica, inspiro-me também na concepção de aulas abertas (HILDEBRANDT; LAGING, 1986) enquanto procedimento metodológico para as aulas de Educação Física. Essa perspectiva constitui-se como um espaço de (re)construção da realidade social em que os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem (professores e estudantes) se tornam abertos às diversas possibilidades que possam emergir, com o intuito de solucionar os problemas presentes nas aulas (CHICON; SÁ, 2010). Dessa forma, as decisões sobre a construção do planejamento, bem como a realização das aulas, são feitas coletivamente com os estudantes, escutando-lhes e criando condições para que sejam protagonistas do processo.

Tratando-se das minhas aulas de Educação Física na E.M.E.F. “Irmã Cleusa”, percebi um fenômeno que me incomodou: vários estudantes participavam das aulas até o 5º ano do Ensino Fundamental e, a partir do 6º ano, passavam a apresentar resistência em participar das aulas, pois não viam sentido e, por isso, não se interessavam. Isso me incomodou porque, assim como evidencia Daolio (1996), compartilho da ideia de uma Educação Física Plural que acolha a todos os estudantes, sem discriminação de habilidade, gênero ou forma física. Com isso, quando percebia estudantes sentados no momento das aulas por falta de interesse, sentia certa frustração. Para superar tal situação, tentei maneiras que pudessem estimular os estudantes que tinham essa resistência, como, por exemplo, através de diálogos com a turma e/ou cobrança de relatórios para quem não fizesse aula. Com essa última estratégia, eu obtive resultados positivos, entretanto, percebi que os estudantes passaram a participar mais por obrigação do que por interesse e sentido atribuído às

aulas. Havia, portanto, uma pseudoparticipação dos estudantes e que, na realidade, não se concretizava em um envolvimento deles no processo, no sentido de praticar e pensar/refletir acerca do que estava sendo vivenciado e abordado nas aulas. Assim como na situação apresentada acima, em diversos contextos escolares, encontramos várias situações que se apresentam como obstáculos que limitam a prática pedagógica, em especial, nas aulas de Educação Física. Situações como: problemas estruturais no que se refere ao espaço físico da escola; poucos recursos materiais ou de baixa qualidade; casos de indisciplina dos alunos; obrigаторiedades burocráticas que comprometem o planejamento e a intervenção do professor durante as aulas; questões de insegurança dentro e no entorno do espaço escolar; a falta de comprometimento do professor com a própria prática, bem como o abandono do trabalho docente, tratado aqui como desinvestimento pedagógico e abandono da prática docente (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2006); questões de afastamento dos alunos, de participação e envolvimento nas aulas.

Essas questões são encaradas de maneira negativa no trabalho, gerando um enfrentamento por parte dos sujeitos pertencentes ao processo de ensino-aprendizagem e interferindo de forma considerável no planejamento, sistematização e desenvolvimento do trabalho docente. Dessa forma, é importante fomentar a construção de processos e tecnologias inovadoras, a fim de buscar superar esses problemas, contribuindo, assim, para a aprendizagem dos estudantes e para a gestão das relações que ocorrem no ambiente escolar.

Ao buscar ideias e propostas com o intuito de enfrentar os problemas existentes na prática pedagógica, o docente pode, gradativamente, construir uma identidade de pesquisador de sua própria prática, caracterizada, como aponta Pimenta (2012), pela valorização da pesquisa na ação dos professores. Esse movimento que os professores desenvolvem está ligado ao conhecimento na ação, mobilizado pelo dia a dia, visualizando situações novas que são encaradas como problemas na rotina e buscando soluções para a prática, considerando um processo de reflexão na ação que deve ser fundamentado na análise, na problematização, na teorização, no diálogo com outras perspectivas (PIMENTA, 2012).

Com isso, a pesquisa é de considerável importância para o professor, pois, por meio dela, é possível compreender melhor o contexto em que está inserido, bem como os fenômenos que emergem nesse contexto, a fim de superar os desafios

encontrados no ambiente educativo. Nesse sentido, Esteban e Zaccur (2002, p. 21) evidenciam que:

É na pesquisa, na inserção cotidiana e nos diferentes espaços educativos, que surgem questões que alimentam a necessidade de saber mais, de melhor compreender o que está sendo observado/vivenciado, de construir novas formas de percepção da realidade e de encontrar indícios que façam dos dilemas desafios que podem ser enfrentados.

Com base no exposto, destaca-se, portanto, o problema que foi proposto investigar, o qual está ligado ao interesse (ou a falta dele) dos estudantes nas aulas de Educação Física, levando em consideração os sentidos que eles dão à escola e às disciplinas, especialmente a Educação Física. O objeto da pesquisa é a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física, tendo em vista os sentidos atribuídos a esse componente curricular.

Diversos estudiosos, tais como: Fin *et al.* (2018), Bento e Ribeiro (2008), Costa *et al.* (2018), Folle *et al.* (2005), Marante e Ferraz (2006), apontam fatores que interferem nas motivações dos estudantes nas aulas, como as condições precárias de infraestrutura e de recursos materiais nas escolas, estilo interpessoal docente e modelos de ensino adotados pelo professor. Importante destacar aqui que o conceito utilizado nesses estudos foi o de motivação. No entanto, o conceito de motivação está ligado ao sujeito buscar motivos dentro de si para agir em uma determinada situação ou contexto, como destacam Todorov e Moreira (2005). Diante disso, acreditamos que o aumento da participação e envolvimento dos estudantes nas aulas de Educação Física pode se dar por meio da relação entre eles e o conhecimento trabalhado nesse componente curricular. Torezin (2006) destaca que o conceito de interesse é tido como algo que se dá a partir da relação do sujeito com o meio. Partindo desse entendimento, optamos por utilizar, neste estudo, o conceito de interesse.

Nesse sentido, foram trazidos alguns autores, como Souza e Freire (2008), Lorenz e Tibeau (2003), Darido (2004), Pereira e Moreira (2005), Paiano (2006), Teixeira e Folle (2013), que se comprometem em refletir, dentro de suas particularidades, sobre os fatores determinantes para o interesse, ou não, dos estudantes nas aulas de Educação Física, influenciando a participação ou o afastamento deles. Dentre os apontamentos colocados, destacamos fatores, como: o trato dos professores na seleção dos conteúdos e nos procedimentos realizados nas aulas; o distanciamento dos conteúdos trabalhados em relação à realidade dos

estudantes; a frustração com o insucesso no desenvolvimento das atividades; a relação entre os próprios estudantes nas aulas. Esses fatores podem ser superados com a construção de um processo de planejamento comprometido com a Educação Física e com o processo de ensino-aprendizagem na escola.

Com isso, problematizam-se alguns aspectos importantes, a saber: o que explica os (des)interesses dos estudantes nas aulas de Educação Física? Quais sentidos os estudantes atribuem à Educação Física? Como a proposta pedagógica pode contribuir para o aumento do interesse e envolvimento dos estudantes nas aulas de Educação Física?

Como uma das formas de encontrar respostas a esses questionamentos, durante as reuniões de orientação para construção dessa pesquisa e, buscando superar o problema da baixa participação de diversos estudantes nas aulas de Educação Física, nos aproximamos da estratégia do Planejamento Participativo. Mas como podemos definir o processo do planejamento na educação? O que seria, afinal, Planejamento Participativo? Quais seriam suas implicações no campo da educação e da Educação Física?

Gandin (2001), Assis (2008), Bossle (2002) e Nunes (2017) concebem planejamento enquanto um processo em que o ser humano organiza suas ações para tentar solucionar os problemas. No campo da educação, o planejamento é uma importante ferramenta do professor para sistematizar, organizar e orientar suas ações no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de desenvolver, no estudante, a capacidade crítica, reflexiva e a autonomia para interpretar a realidade e tomar as suas decisões. Na Educação Física, o planejamento funciona como um ato legitimador desse componente curricular na escola. Portanto, esse processo se caracteriza, também, enquanto uma ação política.

O Planejamento Participativo é uma estratégia em que o professor deixa de se colocar no centro do processo de construção das aulas e passa a escutar os(as) estudantes. Vianna (1996, apud BRASIL e CORRÊA, 2011) define o Planejamento Participativo como uma estratégia de trabalho que promove a interação em busca de objetivos comuns. O autor ressalta, ainda, que essa estratégia é flexível, priorizando o diálogo, bem como a contribuição e a colaboração de todos os envolvidos no processo, mas não é algo espontâneo, necessitando, portanto, que aconteçam estímulos para a efetuação de ações participativas.

Tratando-se da escola, Gandin (2001) evidencia o Planejamento Participativo enquanto um instrumento de organização do processo de ensino-aprendizagem, descentralizando o poder e fazendo com que o aluno se sinta parte do processo educacional.

Trataremos melhor sobre o planejamento na educação e na Educação Física no próximo capítulo, mas é possível sinalizar que o Planejamento Participativo é uma estratégia importante que fomenta o aumento do interesse e, conseqüentemente, da participação e do envolvimento dos estudantes nas aulas de Educação Física, contribuindo no entendimento da importância desse componente curricular na escola. Entretanto, questionamos: como essa estratégia pedagógica poderia realizar essa contribuição para construção de sentidos referentes à importância da Educação Física na formação dos estudantes de séries finais do Ensino Fundamental, aumentando a participação deles nas aulas? É o que buscamos analisar nesse estudo.

Para efeitos desta pesquisa, propomos focar a nossa atenção nas séries finais do Ensino Fundamental e, especificamente, nas turmas de 9º ano, por percebermos que o maior número de baixa participação nas aulas de Educação Física, na escola em que trabalho, ocorre nesse período de passagem/transição dos jovens do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. No ano de 2018, quando estavam no 8º ano, eu já percebia essa resistência por parte dos estudantes.

No que diz respeito à importância desta pesquisa, podemos destacar a relevância para a minha formação profissional como professor de Educação Física, pois:

[...] a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 28).

Este estudo é importante também para o desenvolvimento do meu trabalho docente, pois convivo com situações de desinteresse dos alunos nas aulas e, com isso, considero importante a discussão e reflexão sobre essa questão, visando buscar soluções e estratégias pedagógicas que contribuam para a melhoria da minha prática pedagógica. Entendemos que esse fato pode ser potencializado por meio da participação ativa na construção do planejamento e realização das aulas.

Pensando na relevância desta pesquisa para os estudantes e comunidade escolar, entendemos que este estudo irá buscar meios de aumentar o interesse dos discentes nas aulas de Educação Física, desenvolvendo a autonomia desses e a reflexão crítica acerca da importância da Educação Física na escola.

A relevância da pesquisa para a profissão, por sua vez, está na contribuição para a atuação dos professores de Educação Física no que tange o planejamento, construção, sistematização e reflexão das ações pedagógicas, no sentido de superar os problemas vivenciados no cotidiano escolar e nas aulas, legitimando, assim, a prática docente e a própria Educação Física enquanto um componente curricular.

Com base nessas considerações, destacamos que o objetivo deste estudo é desenvolver um Planejamento Participativo como uma proposta pedagógica que potencialize a participação e a reflexão crítica dos estudantes acerca da importância da Educação Física para a sua formação educacional e humana. Nesse caminho, lançamos os seguintes objetivos específicos: a) identificar os interesses dos estudantes nas aulas de Educação Física e também as práticas corporais que eles gostam e buscam realizar no seu tempo livre; b) implementar/desenvolver o Planejamento Participativo das aulas com os estudantes do 9º ano; c) compreender e interferir nos processos que dificultam a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física; d) avaliar os efeitos do Planejamento Participativo na participação dos estudantes nas aulas de Educação Física.

## **2 O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

No processo de sustentação e organização das ideias relacionadas ao tema de pesquisa, revisitamos alguns conceitos e análises, evidenciadas em diversos artigos publicados nos periódicos de Educação Física. Esses periódicos são: Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Movimento, Revista Motrivivência, Revista Pensar a Prática, Revista Motriz e Revista de Educação Física/UEM. Os descritores utilizados na pesquisa foram: "motivação" dos alunos nas aulas, "participação" nas aulas, "interesse" e "planejamento participativo" na construção das aulas de Educação Física.

Os artigos pesquisados estão pautados entre o ano de 2003 e 2018. No primeiro momento, sem pensar em recorte temporal, fizemos o levantamento dos artigos relacionados com o tema da presente pesquisa nos periódicos citados acima. Percebemos, então, que os estudos encontrados estão dentro de um período de 15 anos.

Com o intuito de ampliar a discussão sobre o tema, foi necessário buscar mais produções para além dos periódicos citados e abrir o leque no que diz respeito ao período temporal selecionado para pesquisa. Para isso, foi utilizada a plataforma de pesquisa do Google Acadêmico.

Para facilitar o processo de entendimento e de discussão aqui proposto, este tópico da revisão de literatura foi organizado pensando na distinção entre os conceitos motivação e interesse dos estudantes nas aulas de Educação Física; o planejamento na Educação Física; o Planejamento Participativo e suas implicações no campo da Educação Física escolar.

### **2.1 Educação Física escolar: entre motivações e interesses dos estudantes**

Diversos estudos encontrados nos periódicos destacam experiências profissionais e suas relações com as motivações dos estudantes nas aulas de Educação Física.

Marante e Ferraz (2006) realizaram um estudo de caso do ambiente de aprendizagem nas aulas de Educação Física. O intuito era o de analisar a orientação

do clima motivacional dos alunos baseado no instrumento TARGET<sup>2</sup> (EPSTEIN, 1988 apud MARANTE; FERRAZ, 2006), que propõe seis dimensões à estruturação do ambiente de aprendizagem: tarefa, autoridade, reconhecimento, agrupamento, avaliação e tempo. Para realizar essa análise, foram filmadas doze aulas de cinquenta minutos cada e foram feitas as devidas análises, levando em consideração os aspectos relevantes sobre a discussão acerca do clima motivacional.

Os resultados que os autores obtiveram indicaram o fato de que é possível alcançar um envolvimento maior dos praticantes em todas as atividades, isso se o professor levar em consideração os aspectos motivacionais relacionados à Educação Física de forma intencional. Segundo Marante e Ferraz (2006), esses aspectos motivacionais estão relacionados a fatores internos do indivíduo que impulsionam o seu comportamento. Nesse sentido, os autores apontam que é importante levar esse indivíduo a descobrir motivos para praticar atividade física, função essa destinada ao professor de Educação Física. Com isso, levando-se em conta essa ideia da motivação, o professor deve estimular, mas é o estudante que possui a responsabilidade de buscar motivos para fazer atividade física e, portanto, participar das aulas de Educação Física.

Entretanto, mesmo havendo um programa de Educação Física que estimule o envolvimento dos alunos nas aulas, ainda surgem situações que desfavorecem a motivação, como: a carência de informações sobre o que está sendo ensinado e sobre questões avaliativas por parte do professor; a ausência do reconhecimento individual do aluno; a não participação dos alunos nos processos de tomada de decisões durante as aulas (MARANTE e FERRAZ, 2006).

Folle *et al.* (2005) investigaram os modelos de ensino dos professores bem como o nível de satisfação dos alunos e os fatores motivacionais encontrados nas aulas de Educação Física. A partir de um estudo descritivo de caráter quantitativo, as autoras identificaram que os professores possuem uma tendência docente direcionada ao ensino tradicional dos jogos esportivos, porém os alunos apresentam-se satisfeitos com as aulas, e sua motivação advém dos jogos esportivos. Nesse estudo, percebe-se que os próprios estudantes veem-se satisfeitos e motivados nas

---

<sup>2</sup> O termo TARGET (EPSTEIN, 1988) refere-se à primeira letra, em inglês, de cada dimensão tratada no texto: *Task* (tarefa), *Authority* (autoridade), *Recognition* ou *Reward* (reconhecimento), *Grouping* (agrupamento), *Evaluation* (avaliação) e *Timing* (tempo).

aulas de Educação Física por meio desse conteúdo, mas é importante destacar que, por mais que isso aconteça, eles possuem uma concepção genérica e reducionista da Educação Física, o que Kunz (2006) chama de conceito restrito da Educação Física e do esporte, voltado apenas para a prática, “fazer pelo fazer”. Uma visão ampla da Educação Física e do esporte por parte dos estudantes decorre da prática docente, em que o próprio professor, apropriando-se dessa concepção ampla, contribui para que seus alunos ressignifiquem suas motivações nas aulas de Educação Física.

Fin *et al.* (2018), por sua vez, evidenciam a relação entre a desmotivação nas aulas de Educação Física e o estilo interpessoal docente, atrelado à maneira com a qual o professor estabelece relações com os alunos durante as aulas. Para isso, as autoras baseiam-se na escala de apoio à autonomia (EAA), escala de estilo controlador (EEC) e inventário de desmotivação na Educação Física (ID-EF). Elas apresentam que esse estilo interpessoal do professor pode influenciar na motivação para as aulas, tanto do próprio docente quanto dos alunos.

Bento e Ribeiro (2008), por sua vez, a partir de um estudo de caso e partindo da concepção que os estudantes têm acerca da disciplina de Educação Física, investigaram as causas da evasão de alguns alunos das aulas dessa disciplina. Nesse estudo, os autores analisaram que são poucos os alunos que não participam das aulas de Educação Física, sendo que os principais motivos desse afastamento são fatores externos, como as condições precárias de infraestrutura e recursos materiais da escola.

Costa *et al.* (2018) investigam acerca da avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e de sua relação com o comportamento motivacional dos alunos nas aulas de Educação Física. Os autores identificaram que, em linhas gerais, as escolas com maior Ideb tiveram uma motivação superior por parte de seus alunos. Dessa forma, é possível tecer uma relação entre esse estudo e o apresentado por Bento e Ribeiro (2008), pois a qualidade da infraestrutura e dos recursos materiais, destacados por esses autores, bem como o oferecimento de formação continuada para docentes contribuem consideravelmente no processo motivacional dos alunos nas diversas disciplinas presentes no currículo escolar, levando em consideração a Educação Física. Esses aspectos influenciam na avaliação do Ideb, como evidenciam Costa *et al.* (2018).

Os estudos investigados e destacados acima trazem, enquanto conceito trabalhado, o termo “motivação”. No campo da psicologia, Todorov e Moreira (2005) evidenciam que o conceito de motivação é abordado de diferentes maneiras e está ligado às intenções/motivos para o indivíduo realizar suas ações. Debruçar na pesquisa acerca da questão da motivação, nesse contexto, nos indica como o fenômeno da participação dos estudantes nas aulas de Educação Física tem sido abordado na área, apesar de tal conceito ser reducionista.

No que diz respeito ao interesse, Torezin (2006) entende esse conceito como algo que se dá a partir da relação do sujeito com o meio. Nesse caminho, para que possa haver estudantes interessados e ativos, a autora aponta a necessidade de relacionar métodos e materiais educativos com os desejos de experimentação dos discentes. O interesse deve ser utilizado pelo professor como um critério de escolha das matérias e métodos a serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o interesse na Educação Física advém da relação dos estudantes com os conteúdos trabalhados nas aulas e das formas com as quais esses conteúdos são tratados. O professor se torna, portanto, mediador dessa relação, dessa construção de interesses.

Nesse sentido, destaco alguns estudos que tratam dos (des)interesses dos estudantes nas aulas de Educação Física na escola. Souza e Freire (2008) tratam do Planejamento Participativo no Ensino Médio e evidenciam que um dos grandes problemas identificados por autores que estudaram a Educação Física no Ensino Médio é o desinteresse dos estudantes pelas aulas. A causa desse desinteresse pode estar relacionada ao distanciamento que há entre os conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física e a realidade do aluno (SOUZA; FREIRE, 2008).

Lorenz e Tibeau (2003) verificaram os conteúdos teóricos que os alunos do Ensino Médio consideraram importantes, assim como os conteúdos que despertam o interesse deles e como são desenvolvidos nas aulas em escola pública e particular. As autoras enfatizam que é importante que os professores busquem compreender a necessidade e os interesses dos seus alunos no que se refere aos conteúdos trabalhados e conseguir um equilíbrio entre a teoria e a prática no desenvolvimento do planejamento.

Seguindo nesse mesmo caminho, Darido (2004), analisando a Educação Física escolar, buscou verificar as origens e as razões pelas quais os(as) estudantes se

afastam da prática da atividade física regular. Os resultados de seu estudo apontaram que existe um progressivo afastamento dos alunos das aulas de Educação Física e da prática da atividade física fora da escola, além de haver um aumento no número de alunos que não frequentam, não participam e não apreciam a aula. Segundo Darido (2004), esse fato está relacionado, principalmente, à forma com a qual o professor ou professora trata dos conteúdos nas aulas de Educação Física, como, por exemplo: dando ênfase ao aspecto esportivo e deixando de lado diversos elementos relevantes da cultura corporal; valorizando os alunos mais habilidosos em detrimento dos menos habilidosos; promovendo, na sua prática, um distanciamento entre os conteúdos trabalhados e a realidade do aluno. Todos esses elementos geram, portanto, sentimentos de desinteresse, desânimo, frustrações, medo do julgamento e o consequente afastamento.

Pereira e Moreira (2005) buscaram analisar a participação dos alunos do Ensino Médio nas aulas de Educação Física a partir de uma pesquisa realizada em duas escolas particulares na Zona Leste de São Paulo. Em linhas gerais, a pesquisa aponta que a maioria dos alunos participa das aulas de Educação Física porque gosta e vê seus interesses atendidos. Porém, foi percebida uma quantidade significativa de aulas em que não houve a participação de todos os alunos, sendo que, na maioria dessas aulas, apenas o esporte foi o conteúdo trabalhado. Assim como os autores citados anteriormente, Pereira e Moreira (2005) destacam que a forma com a qual os professores tratam a seleção e o desenvolvimento do conteúdo nas aulas e com a qual eles realizam a intervenção e a mediação são fatores que influenciam no interesse dos alunos e na participação, ou não, nas aulas de Educação Física.

Paiano (2006) busca, em seu estudo, compreender os motivos que levam os alunos do Ensino Fundamental a não participarem das aulas de Educação Física em uma escola particular de Barueri/SP. Consideramos interessante destacar aqui que, segundo Paiano (2006), os alunos entrevistados que não participam das aulas de Educação Física não mostram aversão pela atividade física, visto que todos eles fazem ou fizeram alguma atividade física na escola. Divergindo da questão do fraco desempenho ou do insucesso nas aulas, os alunos trazem como justificativa do afastamento fatores externos, tais como: a falta de apoio, de compreensão, de incentivo dos colegas e de problemas relacionais, como colegas que adotam atitudes agressivas, reclamando, humilhando e intimidando.

Teixeira e Folle (2013) buscaram analisar a participação dos alunos de séries finais do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física. Os autores buscaram fazer essa análise a partir da percepção dos próprios alunos. Diferente dos outros estudos apontados, Teixeira e Folle (2013) concluíram que os alunos das séries finais do Ensino Fundamental, em sua maioria, percebem-se como participantes e interessados nas aulas de Educação Física. Os autores destacam pontos importantes para essa discussão. Um ponto enfatizado é que as informações obtidas por eles revelaram que, à medida que a idade e o nível de escolaridade aumentavam, a participação e o interesse nas aulas diminuía ligeiramente. Outro ponto de destaque é o fato de que as alunas e os alunos que praticavam atividade física fora da escola demonstravam maior interesse e participação nas aulas de Educação Física. Dentre os motivos apontados como causadores da participação dos alunos nas aulas, são ressaltados: o gosto pela prática da atividade física e a socialização entre os colegas da turma. Diferente disso, os motivos mais ressaltados para a não participação nas aulas de Educação Física são o fato de não sentir prazer nas atividades das aulas e o fato de não se sentirem capazes de realizar as atividades.

Os estudos levantados demonstram que os autores utilizam os conceitos de motivação e interesse como sinônimos quando se referem às relações dos estudantes com a Educação Física. Pensamos que ainda não houve o cuidado de distinguir esses conceitos quando se trata dessas relações. Com isso, enfatizamos que iremos utilizar o conceito de interesse neste estudo, por entendermos que esse conceito dialoga com as ideias tratadas na experiência da implantação da proposta pedagógica do Planejamento Participativo.

Dentro de suas particularidades, os autores citados acima se comprometem em refletir sobre os fatores determinantes para o interesse, ou não, dos estudantes nas aulas de Educação Física; fatores esses que influenciam, ainda, na participação ou no afastamento dos estudantes das aulas. Dentre os apontamentos colocados, destacamos fatores, como, por exemplo: o trato dos professores na seleção dos conteúdos e nos procedimentos realizados nas aulas; o distanciamento dos conteúdos trabalhados em relação à realidade dos estudantes; a frustração com o insucesso no desenvolvimento das atividades; a relação entre os próprios estudantes nas aulas. Entendemos que esses fatores podem ser superados com a construção de um

processo de planejamento comprometido com a Educação Física e com o processo de ensino-aprendizagem na escola.

## 2.2 Planejamento e Educação Física

Podemos apontar, portanto, estudos que apresentam a discussão sobre o planejamento. Gandin (2001) considera que o ser humano sempre está ensaiando processos para transformar suas ideias em realidade e, mesmo não sendo consciente e não sendo eficaz, ele busca divisar o futuro, analisar a realidade e propor ações para transformá-la. Sendo assim, podemos proferir que o processo do planejamento é algo que todo sujeito realiza, independente do contexto em que está inserido. É a partir desse processo que se organiza as ações a serem tomadas buscando atingir determinados objetivos ou solucionar diferentes problemas.

Nesse contexto, Assis (2008) aponta que o planejamento é uma ferramenta que, através dos objetivos, possibilita fazer previsões acerca do que se deseja alcançar e que proporciona a definição dos resultados que se almeja. Com isso:

Entendemos que o planejamento é um conjunto coordenado e organizado de ações que visam alcançar a realização de determinados objetivos, ou seja, é um ato em que realizamos uma previsão do que se deseja realizar, podendo ser criado em um determinado tempo, executado e reformulado em outro, mas esse planejamento deve estar pautado na realidade de cada região (ASSIS, 2008, p. 03).

Para Bossle (2002), o ato de planejar faz parte do ser humano, sendo através da interação com a natureza e os demais seres, com a identificação das suas necessidades, bem como a concretização delas. O autor destaca, ainda, que o planejamento pode ser visto pela ótica de atender às necessidades básicas do homem primitivo, já que esse se organiza para sobreviver, ou mesmo quando nos referimos à organização das primeiras civilizações, considerando suas estruturas funcionais, suas cidades e a organização da sociedade em geral.

Seguindo nesse caminho, Nunes *et al.* (2017) aponta que o planejamento é um imperativo da vida humana, é uma necessidade e, sendo assim, um ato de um processo educativo.

No que se refere, portanto, ao campo da educação, o planejamento é uma importante etapa do ensino em que professores e professoras sistematizam e

organizam o conhecimento, tendo como via a intervenção pedagógica. Essa visa ao desenvolvimento educacional e à capacidade crítica dos estudantes, bem como a interpretação e transformação da realidade em que estão inseridos. Para Palafox *et al.* (2002), esse conhecimento é uma construção política, social e cultural, ao invés de um simples espelho/reprodução da realidade. Nesse caminho, Bossle (2002) alerta que o planejamento não pode ser visto como uma ação puramente formal, mas deve ser encarado como uma ação viva e decisiva, pelo fato de ser um ato político decisório. Isso evidencia que o processo de ensino é, sim, um ato político e ideológico, e não apenas uma transmissão de conhecimento.

Nesse contexto, Assis (2008) destaca que o planejamento é um dos hábitos e mecanismos imprescindíveis e indispensáveis adotados pelo professor para a concretização da aprendizagem. Corroborando a visão de Bossle (2002), esses hábitos e mecanismos também podem ser entendidos como ações planejadas. Tais ações são fruto de reflexões críticas sobre o próprio trabalho docente, assumindo, dessa forma, o ato da educação no sentido mais pleno e considerando o envolvimento e a participação dos estudantes e docentes no processo de construção do fazer educativo.

Seguindo nesse caminho, os autores Klosouski e Reali (2008, p. 02) apresentam que: “o planejamento é um processo que exige sistematização, organização, decisão e previsão estando inserido em vários setores da vida: faz-se planejamento urbano, econômico, familiar, habitacional, educacional”.

No âmbito educacional, Padilha (2002), Klosouski e Reali (2008), baseados em diversos estudos, destacam diferentes tipos de planejamento: planejamento educacional, planejamento escolar, planejamento curricular e planejamento de ensino. Fundamentados nesses autores, podemos entender que o planejamento educacional, dentro de uma abordagem racional e científica dos problemas, está ligado ao processo contínuo de preocupação com a educação geral do sujeito. O planejamento escolar se refere a todo o planejamento global da instituição escolar, considerando a reflexão na decisão sobre a estrutura, a organização e funcionamento das propostas pedagógicas, bem como a previsão das atividades didáticas, considerando, para além da dimensão pedagógica, a dimensão comunitária e administrativa da escola. O planejamento curricular é o processo que se entende enquanto tomada de decisões no cotidiano escolar, considerando as experiências de

aprendizagem oferecidas nesse ambiente educativo e exigindo do professor constante busca e atualização. Isso porque os conteúdos e as propostas curriculares se renovam constantemente. O planejamento de ensino é o que, envolvendo todas as ações e situações, irá nortear o trabalho docente, assim como a permanente interação entre educador e educando (PADILHA, 2002; KLOSOWSKI; REALI, 2008).

Além dessas, Padilha (2002) apresenta as concepções de planejamento coletivo, planejamento das aulas e planejamento participativo. O planejamento coletivo se baseia na participação do processo através da divisão de tarefas, organizando os trabalhos e as tomadas de decisões. O planejamento das aulas diz respeito à tomada de decisões referentes às aulas: conteúdos, temas, metodologias, procedimentos, recursos materiais e avaliação. A organização desses tópicos dá-se em: planos de ensino, planos de curso, planos de unidade, planos semanais e planos de aula. O planejamento participativo constitui-se enquanto um processo político com propósito coletivo. Dessa forma, apresenta uma estratégia de trabalho visando à mudança da realidade, bem como a construção do futuro de determinada comunidade. Esse tipo de planejamento caracteriza-se, ainda, pela integração de todos os setores na busca pela solução de problemas comuns (PADILHA, 2002).

Na Educação Física, observamos alguns estudos que tratam do processo do planejamento e a sua importância para a construção de uma prática pedagógica bem fundamentada e legitimadora.

Em um dos estudos, Bossle (2002) destaca que o planejamento na Educação Física considera um objeto de estudo baseado na cultura corporal, sendo, muitas vezes, limitado às aulas práticas. O autor considera que há uma particularidade no campo da Educação Física quando tratamos sobre o planejamento de ensino em que o professor conta com a existência de uma flexibilidade maior para organizar e sistematizar sua prática pedagógica. Corroborando a visão de Bossle (2002), entendemos essa particularidade enquanto possibilidade que nós, professores, temos para ampliar nossas opções dentro da prática pedagógica em Educação Física. Desse modo, podemos trazer os estudantes para dentro da construção do processo de planejamento e de ensino-aprendizagem, dando relevância para suas experiências com as práticas corporais e fomentando a reflexão crítica acerca dos aspectos históricos, sociais e culturais que permeiam a prática, bem como as relações que nela são estabelecidas. Entretanto, esse ponto pode ser visto como um fator limitante, visto

que muitos professores veem essa “liberdade” como forma de desvalorizar o processo do planejamento. Pensando nisso, salientam Lopes *et al.* (2016, p. 7) que: “um ponto específico na área da Educação Física que dificulta a construção de um planejamento em conjunto está relacionado com a falta de consensos sobre o que ensinar”. Sobre isso, Bossle (2002, p. 36) afirma: “Considero que há por parte dos professores de educação física, descrença no planejamento de ensino, manifestada por uma resistência ao colocar no papel o que se deseja”. Esse fato pode ocasionar consequências, tais como a deslegitimação da Educação Física na escola.

Nesse sentido, o autor aponta que é impossível conceber uma ação pedagógica sem a existência do planejamento e sendo sempre improvisada. Destaca, ainda, que a importância do planejamento está na necessidade para a ação docente do professor de Educação Física, sendo esse planejamento merecedor, portanto, de estudos e pesquisas que fomentem não só a reflexão, mas possibilidades de ser fazer planejamentos diferenciados e melhores que os modelos burocráticos e sem sentido.

Diante do exposto acima, destacamos alguns estudos dos periódicos pesquisados que trazem análises dos planejamentos dos professores de Educação Física nas escolas. Além disso, os estudos selecionados abordam caminhos e propostas para o processo de planejamento nesse componente curricular e trazem, ainda, uma investigação sobre produções na área acerca desse processo de planejamento.

Lopes *et al.* (2016), analisaram a prática do planejamento educacional na Educação Física em escolas públicas municipais de Juazeiro (BA) e Petrolina (PE). Os resultados da pesquisa apontaram que a prática do planejamento escolar nesse componente curricular tem avançado, mas que ainda está atrelada, como os autores definem, a fatores de regulação, como o cumprimento formal de tarefas da instituição educacional, além de ocorrer de maneira individual e isolada.

Sayão e Muniz (2004) procuram refletir sobre a importância da construção de um planejamento baseado numa referência de sociedade e de homem. Desse modo, apresentam, portanto, um exemplo de planejamento para a Educação Física Escolar baseado nessas concepções.

Amaral (2004) e Terra (2004), por sua vez, propõem discutir sobre o planejamento coletivo. Ambas discutem e trazem reflexões acerca do planejamento em Educação Física. As autoras tomaram como base um projeto coletivo de

professores para as escolas públicas de Uberlândia/MG. Palafox (2004) também trata dessa temática, analisando os elementos que constituem uma abordagem crítica de planejamento de ensino. Esses dois estudos ocorreram partindo da experiência da formação de professores no município de Uberlândia/MG e na elaboração do Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico (PCTP), materializado no estudo de Palafox *et al.* (2002).

Nunes *et al.* (2017) investigaram o tratamento que vem sendo dado à temática do planejamento de ensino na produção científica na área de conhecimento da Educação Física. Os autores perceberam que os estudos analisados estão pautados nos seguintes pontos: nas reflexões e problematizações sobre a necessidade do planejamento ocorrer coletivamente; na importância do planejamento estar vinculado à proposta do Projeto Político-Pedagógico; na coerência entre o que se planeja e qual o projeto de sociedade e alunos que queremos; na possibilidade que a ação do planejamento oferece, no sentido de respaldar a Educação Física enquanto importante componente curricular na escola.

Vargas *et al.* (2018) apresentam outro estudo que, para além dos periódicos, também discorre acerca do processo de planejamento e da (re)formulação coletiva da Educação Física a partir da formação de professores. Nesse estudo, Vargas *et al.* (2018) analisam os limites e as potencialidades referentes às experiências colaborativas ocorridas nos processos de formação continuada de professores, buscando a transformação da prática pedagógica desses docentes na Educação Física escolar em situações marcadas pelo desinvestimento pedagógico.

Mesmo levando em consideração as suas particularidades e características, os estudos apresentados acima destacam a importância de se pensar e realizar maiores produções sobre o planejamento de ensino na Educação Física. Destacam também a importância de se construir propostas coletivas de planejamento, em que professores, estudantes, corpo pedagógico, gestão e os docentes das outras áreas possam dialogar, a fim de fomentar melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, Nunes *et al.* (2017), assim como Bossle (2002), ressaltam que a proposta do Planejamento Participativo vem ganhando força no campo da educação e aparecendo com maior destaque em produções científicas da área. Com isso, o desafio é visualizar estudos que apontem para essa proposta do Planejamento Participativo e suas implicações na Educação Física escolar. Dessa maneira,

portanto, construímos uma proposta de prática pedagógica, nesse componente curricular, baseada em tal estratégia de planejamento.

### **2.3 Planejamento Participativo e suas implicações na Educação Física**

Levando em consideração a estratégia que nos propusemos a desenvolver nesse estudo e com base na minha experiência na escola com o Planejamento Participativo, é importante destacar que, nos periódicos citados anteriormente, não encontramos produção sobre o Planejamento Participativo nas aulas de Educação Física. Além disso, os estudos destacados tratam da construção do planejamento de forma coletiva por parte dos professores de Educação Física nos seus processos de formação continuada. Por isso, utilizando a plataforma de pesquisa do Google Acadêmico, buscamos outros estudos, em outros periódicos não citados, que pudessem preencher a lacuna encontrada.

Como já foi destacado, existem diversos tipos de planejamento no âmbito da educação. Porém, na sua realização, em muitos casos, os processos de planejamento estão centralizados na decisão do que fazer e vinculados aos interesses apenas do professor, desconsiderando a participação preciosa dos estudantes nas decisões (BOSSLE, 2002). Com isso, pensando no desenvolvimento dos interesses dos estudantes nas aulas e fomentando a reflexão crítica no processo de busca pelos sentidos da Educação Física na escola, buscamos desenvolver a proposta do Planejamento Participativo (BOSSLE, 2002) como um exemplo pertinente de construção coletiva, com a participação dos/das estudantes.

Quando tratamos do Planejamento Participativo, é necessário levarmos em consideração o conceito da participação. Para Gandin (2001), a participação é um processo que inclui distribuição de poder, possibilidade de decidir na construção do “como” ou do “com que” fazer, mas também “o que” e do “para que” fazer. Indo além disso, o autor ainda aponta que o processo da participação busca interferir na realidade social, a fim de transformá-la e construí-la em conjunto a todos os sujeitos que fazem parte da instituição, grupo ou movimento.

Entretanto, Gandin (2001) alerta que a participação é um conceito que, atualmente, pode servir, ao que ele define, como três desastres, que são:

a manipulação das pessoas pelas 'autoridades', através de um simulacro de participação; a utilização de metodologias inadequadas, com o conseqüente desgaste da ideia; a falta de compreensão abrangente da ideia de participação (GANDIN, 2001, p. 88).

Por isso, o autor destaca níveis em que a participação pode ser exercida. São eles: colaboração, nível de decisão e construção em conjunto. A colaboração ocorre por meio da contribuição de todos os envolvidos no contexto. Com isso, ela:

É o nível em que a "autoridade" chama as pessoas a trazerem sua contribuição para o alcance do que esta mesma "autoridade" decidiu como proposta. As pessoas devem participar com seu trabalho, com seu apoio ou, pelo menos, com o seu silêncio, para que as decisões da "autoridade" tenham bons resultados e, ao final, para que o "status quo" não seja rompido (GANDIN, 2001, p. 89).

O segundo nível de decisão vai além da colaboração, isso porque demonstra ser um processo democrático mais acentuado.

Vai além da colaboração e tem uma aparência democrática mais acentuada. O "chefe" decide que todos vão "decidir"; leva, então, algumas questões a um grande plenário ou a alguns grupos e manda que todos decidam (GANDIN, 2001, p. 89).

O nível da construção em conjunto, para Gandin (2001), não ocorre com muita frequência, por conta das estruturas já existentes no contexto social e educacional que dificultam esse tipo de participação. Segundo o autor, a construção em conjunto acontece quando o poder está com as pessoas, sem considerar as diferenças menores e sendo fundamentada na igualdade real entre elas. Dessa forma:

[...] se pode construir um processo de planejamento em que todos, com o seu saber próprio, com sua consciência, com sua adesão específica, organizam seus problemas, suas ideias, seus ideais, seu conhecimento da realidade, suas propostas e suas ações. Todos crescem juntos, transformam a realidade, criam o novo, em proveito de todos e com o trabalho coordenado (GANDIN, 2001, p. 89).

Nesse contexto, os professores/as se encontram na condição de mediadores/as do processo de construção colaborativo, intermediando as relações, os diálogos, as trocas de experiências a fim de oportunizar espaço e tempo para todos os participantes do processo educativo, sem perder a sua autoridade, porém sem se colocar no centro da tomada de decisões.

É importante o entendimento desses níveis de participação que Gandin (2001) elenca para que se possa desenvolver um processo de Planejamento Participativo no campo da educação e da Educação Física com vistas ao desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem democrático.

Nesse sentido, é possível destacar que o Planejamento Participativo pode ser entendido como uma estratégia de trabalho em que as pessoas participantes do processo interagem buscando objetivos comuns, sendo, portanto, flexível, priorizando o diálogo e a contribuição e a colaboração de todos (VIANNA, 1996, apud BRASIL; CORRÊA, 2011).

Baseando-se em Ott (1984), Bossle (2002) traz o Planejamento Participativo como a terceira e última fase do processo de planejamento, em que busca valorizar a construção coletiva, a participação e o desenvolvimento da consciência crítica por meio da reflexão sobre uma prática transformadora. As outras fases são a do princípio prático, com o intuito de atender as atividades de aula, e a fase instrumental, que busca solucionar problemas relacionados à falta de produtividade na educação escolar, fase essa relacionada à tendência tecnicista da educação, não considerando fatores sociais, políticos e econômicos (OTT, 1984, apud BOSSLE, 2002).

Tratando-se das características do Planejamento Participativo, Gandin (2001) aponta que a principal característica do Planejamento Participativo não é de estimular a participação das pessoas, visto que, em quase todos os processos de planejamento, não há condições de realizar algo sem pedir a contribuição e sugestão dos sujeitos. De qualquer forma, o autor destaca que o Planejamento Participativo é uma tendência quando se trata do campo de propostas de ferramentas para intervir na realidade. O autor complementa, ainda, evidenciando que o Planejamento Participativo busca ser mais do que uma ferramenta para administração, isso porque ele possui uma visão própria de participação, citada anteriormente, e incorpora uma visão estratégica e situacional.

Levando em consideração essas características do Planejamento Participativo, Brasil e Correa (2011), baseados em outros estudos (DALMÁS, 1994, VIANNA, 1996), postulam que, no processo dessa estratégia de planejamento, o grupo toma consciência do que é necessário, dos seus problemas e da importância do diálogo. Tudo isso através do aperfeiçoamento da discussão, negociação e trocas,

possibilitando, assim, uma mudança social, que promove, com o intuito de aprender a conviver, uma nova forma de pensar, decidir e agir.

Corroborando o diagnóstico de Souza e Freire (2008), ao analisar os estudos pesquisados, no que diz respeito às implicações do Planejamento Participativo na Educação Física escolar, é possível perceber que são escassas as produções sobre como esse tipo de planejamento pode ser realizado para a organização e sistematização das aulas de Educação Física. Após mais de dez anos em que os autores fizeram esse diagnóstico, ainda percebemos que existem poucos estudos no que se refere à utilização dessa estratégia nesse componente curricular.

Um dos estudos que trata do Planejamento Participativo na Educação Física é o de Correia (1996). Assim como Souza e Freire (2008) destacam, esse autor foi um dos primeiros a trazer essa proposta para as aulas de Educação Física. Correia (1996) apresenta sua experiência com a proposta do Planejamento Participativo nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, ou 2º grau, como era chamado na época. Sua proposta caracterizou-se pela apresentação da concepção de Educação Física utilizando o conceito de cultura corporal e os temas que poderiam ser trabalhados, tais como: dança, ginástica, jogos, lutas; sugestão de temas pelo professor para serem trabalhados e discutidos junto aos alunos, levando em consideração suas sugestões; seleção dos recursos materiais para utilização nas aulas; realização das atividades; avaliação ao final de cada bimestre.

Correia (1996) evidencia pontos entendidos como vantagens e desvantagens da sua experiência. Dentre as vantagens, destacou: os níveis satisfatórios de participação dos alunos; a valorização, por parte dos alunos, dos professores de outras áreas e da direção, da Educação Física enquanto componente curricular, bem como a melhoria da relação professor/aluno. Dentre as desvantagens colocadas, o autor destacou: o desgaste pessoal, no sentido de buscar recursos materiais e teóricos diante de diversas programações de planejamento realizadas em diversas turmas; a dificuldade de subsídios teóricos para desenvolver as discussões durante o processo.

Carneiro (2006) relata a sua experiência com a utilização do Planejamento Participativo. Ela foi realizada durante o primeiro semestre de 2004, nas aulas de Educação Física com turmas do Ensino Médio de uma escola estadual, no município de São Gonçalo/RJ. Essa experiência ocorreu com alunos do Centro Universitário

Augusto Motta (UNISUAN/RJ), no processo de estágio supervisionado em ambiente escolar. Para a autora, a opção pelo trabalho com o Planejamento Participativo permitiu maior exploração das aulas de Educação Física por parte dos alunos estagiários e uma maior exploração do universo escolar por eles. A escolha dessa opção possibilitou, ainda, maiores possibilidades de vivenciar esse componente curricular por parte dos/das estudantes.

Em mais um estudo baseado na experiência com o Ensino Médio, Souza e Freire (2008) buscaram identificar como os alunos desse segmento de ensino envolvem-se no processo de construção e aplicação de um Planejamento Participativo. A experiência ocorreu nas aulas de Educação Física, em uma escola particular de São Paulo. Os autores perceberam que a estratégia utilizada mostrou-se muito eficiente no processo de ensino-aprendizagem, aumentando a participação dos estudantes. Entretanto, tenha sido identificada uma certa resistência inicial à nova proposta.

Com base na experiência, Souza e Freire (2008) entendem que o Planejamento Participativo pode trazer uma significativa contribuição para a Educação Física, no sentido de permitir ao aluno uma participação na tomada de decisões com relação à construção do processo de ensino-aprendizagem. O que possibilitaria, ainda, a consolidação de um ambiente democrático e uma abordagem aberta de ensino, além de ampliar o envolvimento dos estudantes nas aulas.

Brasil e Corrêa (2011) tratam da experiência com o Planejamento Participativo na Educação Física para as séries iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente, com o 4º ano. Através da experiência e das discussões, os autores consideraram que a proposta do Planejamento Participativo apresentou diversas dificuldades na sua elaboração e na sua implementação. São elas: o tempo de aula que se mostrou fator limitante para os momentos de diálogo e das atividades combinadas; a resistência inicial dos alunos, que se mostraram descontentes pelo pouco tempo de prática, já que ela foi silenciada, muitas vezes, pelos momentos preparados para as discussões; o fato da participação não ter atingido a totalidade dos alunos de maneira efetiva. Porém, essas dificuldades não impossibilitaram a realização da proposta, isso porque, notadamente, foram desenvolvidas significativas considerações no que diz respeito ao fomento da reflexão, autonomia e criticidade dos alunos.

Em um estudo mais recente, Farias *et al.* (2019) tratam sobre duas experiências em que os professores utilizaram o Planejamento Participativo como ferramenta para organizar as práticas corporais, bem como os conteúdos tematizados durante as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental. Esse estudo contém o relato de dois professores: a experiência de um docente com as séries iniciais do Ensino Fundamental, mais precisamente, com o 5º ano, de uma escola municipal em São Paulo; e o relato da experiência de uma professora com as séries também finais do Ensino Fundamental, com alunos do 9º ano de uma cooperativa educacional em Minas Gerais.

Os autores enfatizam a ideia de Planejamento Participativo como sendo uma estratégia metodológica que possibilita a relação dialógica entre o refletir e o agir no espaço escolar, potencializando experiências educativas pautadas em princípios e valores democráticos.

Segundo Farias *et al.* (2019), o professor que realizou a experiência com alunos das séries iniciais relatou, enquanto dificuldade, como é trabalhoso ouvir as crianças de maneira que elas sintam que são produtoras do conhecimento. Essa dificuldade relatada pelo docente decorre do fato de ele achar que a aula, dessa forma, ficaria com um tom de desorganização, fugindo, aparentemente, de suas mãos. Nas séries finais, a professora ressaltou que muitas ações foram reajustadas, projetos refeitos e objetivos reescritos. Isso porque essas modificações foram concebidas enquanto reflexos do amadurecimento, tanto dos estudantes quanto da professora, por meio do processo do Planejamento Participativo (FARIAS *et al.*, 2019).

Com base nos relatos das experiências dos professores e nos estudos realizados, Farias *et al.* (2019) concluem que o Planejamento Participativo possibilitou maiores relações entre os saberes que permeiam a cultura corporal e os estudantes nas aulas de Educação Física em suas escolas. Com isso, para os autores, essa estratégia de planejamento pode estimular, de forma considerável, a participação dos estudantes durante as aulas de Educação Física.

A partir dos estudos apontados acima, é possível perceber que há poucas produções da área sobre a utilização do Planejamento Participativo nas aulas de Educação Física e as implicações dessa ferramenta pedagógica nesse componente curricular. Dentre os estudos destacados, três referem-se à implantação dessa estratégia de planejamento no Ensino Médio: um nas séries iniciais do Ensino

Fundamental; um estudo que traz um relato nas séries iniciais; e outro relato nas séries finais do Ensino Fundamental.

Importante destacar, também, que além dos estudos apresentados, o Planejamento Participativo na Educação Física pode dialogar com a “Concepção de Aulas Abertas” (HILDEBRANDT; LAGING, 1986) enquanto procedimento metodológico para as aulas. Assim como destacado no capítulo da introdução, Chicon e Sá (2010) apontam que essa concepção fomenta a (re)construção do processo de ensino-aprendizagem em que professores e estudantes se colocam abertos às diversas possibilidades produzidas, buscando solucionar os problemas presentes nas aulas. Com isso, as decisões, no que diz respeito à construção do planejamento e à realização das aulas, são feitas coletivamente, ou seja, com os estudantes, escutando-os e criando condições para que sejam protagonistas do processo.

A Concepção de Aulas Abertas traz consigo um conceito muito importante quando trata do ensino da Educação Física: a “experiência”. Hildebrandt-Stramann (2001) busca fomentar a discussão sobre o conceito de experiência realizando uma distinção entre ela e o conhecimento científico. O autor trata a experiência como uma vivência do dia a dia e a caracteriza, portanto, como conhecimento cotidiano; já o conhecimento científico é o conhecimento racionalizado, que visa solucionar problemas.

O conhecimento científico deve ser levado em consideração, mas não podemos desprezar o conhecimento cotidiano, a experiência do mundo da vida (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001). Nesse sentido, quando se refere à disciplina da Educação Física, o autor apresenta que:

Parece-nos importante relacionar esse problema para a disciplina da Educação Física, porque aqui o conhecimento e a organização da ciência influencia nossas experiências físicas e corporais. Minha hipótese é que na Educação Física aprendemos a perceber e sentir mais a cada dia o que existe para ser percebido e sentido conforme a realidade técnica e física (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001, p. 46).

A experiência do mundo da vida, definida por Hildebrandt-Stramann (2001), está ligada à experiência de sentidos e, com isso, ao corpo. Esses sentidos estão no corpo, ou seja, sentimos cheiros, escutamos sons, vemos objetos e os sentimos quando os tocamos. Por isso, o autor evidencia que a experiência do mundo da vida é uma experiência sinestésica.

Pensando em uma aula de Educação Física aberta à experiência e levando esses apontamentos em consideração, Hildebrandt-Stramann (2001) destaca que se deve permitir aos alunos, junto a suas individualidades, entrar de maneira autônoma em contato com o conteúdo e com os outros participantes. Dessa maneira, segundo o autor, não se pode exigir dos estudantes formas de movimentos ensinados dentro de um modelo de aprendizagem pré-determinado. Isso quer dizer que o ensino de movimentos determinados pelas práticas esportivas — como o salto da ginástica, a corrida do atletismo, o arremesso do handebol, o chute do futebol, enfim, o desmembramento do movimento — não deve vir distanciado da realidade do estudante fora da escola e sem uma reflexão crítica.

Nessa perspectiva, Hildebrandt-Stramann (2001) apresenta dois tipos de concepções de aulas: a concepção de aulas fechadas e a concepção de aulas abertas. Pensando nesses conceitos, as aulas fechadas são orientadas no professor, no produto, nas metas definidas a serem atingidas e na intenção racionalista. Buscamos nos inspirar na concepção de aulas abertas, já que essas são orientadas no aluno, no processo, na problematização e na comunicação. Dessa forma, o professor admite que os seus alunos sabem. Sendo assim, eles podem atuar juntos, entendendo-se acerca das ações a serem tomadas, apresentando suas opiniões e realizando suas experiências, resultantes das histórias singulares do cotidiano (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001).

Embora sejam poucos, esses estudos apontam dificuldades, mas também trazem diversas possibilidades em que o Planejamento Participativo pode contribuir na Educação Física, no sentido de oportunizar maiores diálogos entre professores e estudantes. Dessa forma, esses estudos proporcionam o aumento da participação e envolvimento nas aulas, pelo fato de oportunizarem aos estudantes o entendimento dos sentidos da Educação Física na escola e, a partir dessa proposta, contribuirão na construção de um processo de ensino-aprendizagem democrático e crítico.

Baseado nos estudos abordados, nas considerações acima e nas propostas levantadas pela banca no Exame de Qualificação dessa pesquisa, o presente estudo parte do problema da participação dos estudantes nas aulas de Educação Física no meu contexto de trabalho e da vontade de construir uma nova prática pedagógica que envolva a participação efetiva dos estudantes de uma forma democrática. Dessa forma, a presente pesquisa visa contribuir para o entendimento do sentido desse

componente curricular na escola e, conseqüentemente, para o aumento do interesse nas aulas por parte dos estudantes.

### **3 CAMINHOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa foi realizada durante o período de trabalho na E.M.E.F. “Irmã Cleusa Carolina Rody Coelho”, localizada no município da Serra/ES. A estratégia do Planejamento Participativo foi proposta nas três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental no turno matutino.

Esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa-intervenção. Damiani (2012) destaca que o conceito de intervenção é, muitas vezes, atribuído a uma conotação negativa, de autoritarismo. Porém, a autora aproxima intervenção ao conceito de interferência, pois, ao realizarem intervenções, os professores fazem interferências em situações pedagógicas, produzindo, então, mudanças com vistas ao aumento da qualidade das aprendizagens. Com isso, a pesquisa-intervenção é entendida como: “[...] tipo de pesquisa educacional no qual práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam” (DAMIANI, 2012, p. 02).

No que diz respeito às características da pesquisa-intervenção, Damiani (2012) identifica quatro aspectos importantes: 1) são pesquisas aplicadas, diferente de pesquisas fundamentais; 2) partem de uma intenção de mudança ou inovação, constituindo-se, portanto, em práticas a serem analisadas; 3) trabalham com dados criados, diferente de dados já existentes, que são simplesmente coletados; 4) envolvem uma avaliação rigorosa e sistemática dos efeitos de tais práticas, isto é, uma avaliação apoiada em métodos científicos, em contraposição às simples descrições dos efeitos de práticas, que visam à mudança ou inovação, o que caracteriza relato de experiência.

É possível dizer, portanto, que esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada e tem como intuito propor uma estratégia de Planejamento Participativo, que visa aumentar o interesse e, conseqüentemente, a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física.

#### **3.1 O contexto da pesquisa: A E.M.E.F. “Irmã Cleusa Carolina Rody Coelho”**

Neste tópico, propomos fazer uma breve descrição sobre o lugar em que trabalhamos e onde a proposta do Planejamento Participativo foi desenvolvida.

Optamos por trazer uma caracterização da escola antes de adentrarmos nos procedimentos metodológicos. Nos tópicos seguintes a este, demonstraremos como procedemos metodologicamente e como traçamos as linhas pelas quais o Planejamento Participativo foi construído, sistematizado e registrado.

O nome dado à escola é uma homenagem à irmã Cleusa Carolina Rody Coelho, nascida em 12 de novembro de 1933, no estado do Espírito Santo. Em 1952, entrou na vida religiosa ao ingressar na Congregação das Missionárias Agostinianas Recoletas, ordenação originária da Espanha. Tornou-se defensora dos marginalizados e dedicou grande parte de sua vida ao ativismo e à defesa dos povos indígenas no estado do Amazonas (ANDRADE, 2018). Foi assassinada em 1985, como forma de retaliação por conta de suas lutas sociais na região amazônica (QUEIROZ, 2019).

A E.M.E.F. “Irmã Cleusa” fica localizada no bairro Cidade Continental, no município de Serra/ES. É um bairro predominantemente residencial, dividido em cinco setores: América, Ásia, Europa, África e Oceania. A E.M.E.F. está localizada no setor Europa. Os estudantes residem próximos à escola ou em bairros para além de Cidade Continental, como: Balneário de Carapebus, Lagoa de Carapebus, Bicanga e Novo Horizonte. A maioria desloca-se para a escola por meio do transporte escolar que a prefeitura disponibiliza. Outros se deslocam sozinhos ou com os responsáveis, já que residem próximos à escola.

Com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, Cidade Continental é um bairro que cresceu consideravelmente nos últimos anos, no que se refere ao aspecto populacional. Entretanto, apresenta-se muito carente em opções de lazer, esporte e cultura. Existem alguns projetos, como o projeto Estação Conhecimento, da empresa Vale, que oportunizam momentos importantes para crianças e jovens, por meio de aulas de natação, futebol, lutas e música. Mas, ainda assim, a escola é vista como referência para as famílias que residem no bairro e nos bairros vizinhos.

Fotografia 01 — E.M.E.F. “Irmã Cleusa Carolina Rody Coelho”



Fonte: imagem dos arquivos deste professor-pesquisador.

A escola foi criada em 10 de abril de 1997, através do decreto nº 9731/97 e devido às medidas legislativas da LDB (9394/96). Junto a essas medidas, ocorreu a imposição da municipalização do ensino fundamental no país. Segundo Malverdes (2017, p. 94): “um dos objetivos dessas medidas era de que os municípios pudessem garantir ‘mais’ recursos para ofertar o ensino por meio do maior número de matrículas, além de ter que atender à educação infantil”.

Atualmente, a escola conta com 34 turmas, distribuídas entre o 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e entre os turnos matutino e vespertino. Ao todo, no turno matutino, são 17 turmas de 4º a 9º ano; no turno vespertino são 17 turmas de 1º a 4º ano. No grupo de funcionários, a escola possui profissionais contratados e concursados, tais como: diretora, pedagogas, professores, secretários, auxiliares de serviços gerais e estagiários. Seu funcionamento acontece das sete horas da manhã até às seis horas da tarde.

Levando em consideração o aspecto estrutural, a escola possui dois prédios, um pátio extenso e uma quadra coberta. O prédio principal possui dois andares. No primeiro andar, está localizado o refeitório (logo na entrada da escola) e os banheiros dos alunos (masculino/feminino). À esquerda da entrada estão: duas salas de aula; secretaria da escola; sala da direção; sala da pedagogia; banheiros dos professores (masculino/feminino); sala dos professores. Ao lado direito da entrada e do refeitório,

localizam-se: a cozinha; a sala de vídeo (utilizada como sala de aula); a sala de educação especial; a saída para o pátio.

Fotografia 02 — Refeitório da escola



Fonte: imagem dos arquivos deste professor-pesquisador.

Fotografia 03 — Sala de professores



Fonte: imagem dos arquivos deste professor-pesquisador.

Nos fundos da escola estão o pátio e uma quadra coberta. Essa quadra é um espaço de utilização em comum com a comunidade, sendo que, no período diurno, ela é utilizada exclusivamente pela escola e, no período noturno, é aberta para a comunidade.

Fotografia 04 — Pátio



Fonte: imagem dos arquivos deste professor-pesquisador.

Fotografia 05 — Pátio



Fonte: imagem dos arquivos deste professor-pesquisador.

O segundo andar do prédio principal possui: dez salas de aula; sala da coordenação; banheiros dos estudantes (masculino/feminino).

Fotografia 06 — Sala de aula



Fonte: imagem dos arquivos deste professor-pesquisador.

O outro prédio, chamado de anexo, está localizado ao lado do prédio principal e possui quatro salas de aula, sendo uma no primeiro andar e três no segundo andar, além dos banheiros dos alunos (masculino/feminino) e uma sala de informática.

No que diz respeito aos recursos materiais para a Educação Física, temos bolas de diferentes modalidades (futsal, voleibol, basquetebol, handebol) e bolas “dente de leite”. Além disso, temos cordas, cones, pneus, raquetes e bolas de tênis e frescobol. Com o objetivo de ter uma diversidade de materiais maior para potencializar as alternativas e as possibilidades didáticas nas aulas de Educação Física, utilizamos materiais alternativos, confeccionados por nós, professores, e pelos alunos, a partir de garrafas pet, jornais, bolas de meia, cabos de vassoura.

Levando em consideração o aspecto operacional, isto é, a organização e o desenvolvimento das aulas, trabalho junto a uma professora de Educação Física no período matutino. Para a realização das aulas, alternamos o uso da quadra e do pátio. Nas aulas de uma semana, utilizo a quadra, e a professora utiliza o pátio. Na semana

seguinte, invertemos: ela utiliza a quadra, e eu, o pátio. No período vespertino, trabalho junto a outros dois professores de Educação Física. Assim como no período matutino, trabalhamos alternando quadra e pátio, sendo que, enquanto um utiliza o pátio, os outros dois professores dividem a quadra com suas respectivas turmas ou fazem um trabalho em conjunto, com ambas as turmas. A cada aula, realizamos um revezamento com os espaços.

Quanto ao atendimento às etapas da educação, o turno matutino e o vespertino contam com 17 turmas, sendo que, pela manhã, são as turmas de 4º ao 9º ano e, à tarde, de 1º ao 4º ano. No período matutino, ministro aulas para turmas entre 7º, 8º e 9º anos. No período vespertino, leciono para turmas entre 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental.

A partir da contextualização do lugar de trabalho e pesquisa, podemos trazer os aspectos metodológicos da pesquisa, os elementos que foram necessários para a construção da proposta do Planejamento Participativo e o processo de sistematização dessa proposta.

### **3.2 Os participantes da pesquisa**

Os participantes da pesquisa foram estudantes das três turmas de 9º ano, do turno matutino, da E.M.E.F. “Irmã Cleusa Carolina Rody Coelho”, localizada no município da Serra/ES, durante o ano de 2019. A turma do 9º ano A possuía 28 estudantes, sendo 10 meninas e 18 meninos; do 9º ano B possuía 29 estudantes, sendo 15 meninas e 14 meninos; do 9º ano C possuía 29 estudantes, sendo 18 meninas e 11 meninos.

Os estudantes dessas turmas já estavam na escola nos anos anteriores e passei a ministrar as aulas de Educação Física para eles e elas no ano de 2018, quando estavam no 8º ano do Ensino Fundamental.

A maioria desses estudantes residiam em bairros vizinhos de Cidade Continental setor Europa, bairro onde se localiza a escola, como Novo Horizonte, Balneário de Carapebús, Lagoa de Carapebús e os outros setores de Cidade Continental (Ásia, Oceania, África e América). Eles e elas se deslocavam para a escola e retornavam para suas casas utilizando o transporte escolar disponibilizado

pela prefeitura do município. Os estudantes que residiam no mesmo bairro se deslocavam a pé, de bicicleta ou os próprios responsáveis os levavam.

### **3.3 Instrumentos e procedimentos para produzir as informações**

Os dados foram produzidos a partir de atividades realizadas pelos estudantes durante as aulas. Essas atividades basearam-se: nos questionários respondidos no início do ano de 2019 para a estruturação do diagnóstico, apresentado no tópico anterior; nos questionários feitos ao final do ano de 2019; nos textos produzidos pelos estudantes ao final dos trimestres; nas fotos produzidas durante a realização das aulas de Educação Física; e nas observações realizadas pelo professor-pesquisador, registradas no diário de campo (caderno de anotações do professor).

O questionário, realizado no início do ano de 2019, concebeu o diagnóstico que foi descrito no tópico anterior. Ao final de cada trimestre, fizemos aulas na sala para que pudéssemos discutir sobre o que foi realizado no trimestre e para a escrita do texto avaliativo, no qual cada estudante fazia um resumo do referido trimestre trazendo suas impressões. Esses textos elaborados serviram para a materialização do processo avaliativo trimestral. As fotos foram feitas por mim durante as aulas com o meu aparelho celular. Aqui destaco um limite: pelo fato de estar envolvido na realização da intervenção e da mediação das aulas, alguns momentos importantes, como, as conversas, os debates em sala e as atividades feitas na quadra, não foram fotografados.

As observações realizadas por mim enquanto professor-pesquisador foram registradas em um caderno de anotações, no qual elaborei registros semanais. Propus o questionário feito no final do ano após uma aula de “resgate dos aspectos importantes”, identificados no diagnóstico, na reflexão e no debate, realizados sobre a importância do Planejamento Participativo no processo de participação dos estudantes, nas aulas de Educação Física.

Para a produção de dados desta pesquisa, buscamos utilizar os registros produzidos pelos próprios estudantes ao longo do ano. Dessa forma, tentamos expor, neste estudo, a realidade do cotidiano escolar nas aulas de Educação Física, tendo como foco: a sistematização do plano de ensino; o trabalho com os conteúdos das aulas; e a realização de atividades escritas, feitas pelos estudantes em sala.

A referida pesquisa foi autorizada pela escola através da Carta de Anuência e Autorização para a Realização da Pesquisa e uso de Dados e Imagens (ANEXO I), bem como pelos responsáveis dos estudantes através dos formulários de autorização (ANEXO II), assinados no ato da matrícula.

### **3.4 Organização e análise das informações produzidas**

A proposta de pesquisa girou em torno da elaboração de uma estratégia pedagógica que conseguisse contribuir para a construção de sentidos por parte dos estudantes nas aulas de Educação Física, propiciando o entendimento da importância dessa disciplina, bem como aumentando a participação dos alunos nas aulas. Os estudos e as discussões realizadas conduziram à construção de um Planejamento Participativo que, junto aos estudantes, busca alcançar os objetivos propostos.

Para a realização do Planejamento Participativo, elencamos quatro elementos a serem desenvolvidos. O primeiro elemento diz respeito ao diagnóstico apresentado no tópico anterior, no qual buscamos compreender os interesses dos estudantes nas aulas de Educação Física, bem como as práticas corporais que eles/elas gostam e buscam realizar no seu tempo livre (extraescolar), a fim de trazê-las para a realidade das aulas. Além disso, buscamos entender sobre a relação existente entre os interesses dos estudantes e a participação nas aulas de Educação Física. Klosouski e Reali (2008, p. 5) definem o diagnóstico como uma fase do planejamento em que: “[...] o professor deve fazer uma sondagem sobre a realidade que se encontram os seus alunos, qual é o nível de aprendizagem em que estão e quais as dificuldades existentes”.

Para a realização do diagnóstico, os estudantes fizeram uma atividade durante a aula que consistiu em um questionário aberto (APÊNDICE A). Esse questionário continha algumas perguntas que estavam relacionadas às práticas corporais que os alunos “fazem/vivenciam” de maneira extraescolar, ao sentido que eles dão à Educação Física na escola, bem como às propostas que podem ser implementadas nas aulas dessa disciplina. Após a análise desse questionário, foi possível identificar as práticas corporais que os estudantes mais gostam, mais realizam e mais gostariam de aprender/vivenciar.

O segundo elemento foi a construção do plano de ensino, organizando os conteúdos, os objetivos, os procedimentos metodológicos e o processo de avaliação, tendo como base as respostas dadas pelos estudantes e as discussões em sala de aula. Padilha (2002), baseado em estudos (MENEGOLLA e SANT' ANNA, 1993 apud PADILHA, 2002), define plano de ensino como o conjunto de planos de disciplina, de unidade e de experiências sugeridas pela escola em que operacionaliza toda ação desse ambiente educativo, explicitando os conteúdos, objetivos, recursos humanos e materiais, procedimentos e avaliação. É necessário destacar que os estudantes tiveram constante participação no processo, mas a elaboração e sistematização do plano de ensino, assim como o ato de pensar nas maneiras de estruturar os procedimentos metodológicos e a avaliação, foi minha responsabilidade enquanto professor e conhecedor dos aspectos referentes à didática e à especificidade da Educação Física na escola. Embora sistematizado pelo professor, o plano foi apresentado de modo a escutar os estudantes.

O terceiro elemento foi a realização das aulas. Para tanto, estudamos as abordagens e procedimentos metodológicos que poderiam contribuir na ampliação do acesso dos estudantes à vivência das práticas corporais, bem como no fomento da reflexão crítica dos alunos sobre a importância da Educação Física para a formação. Essa proposta foi trabalhada durante os três trimestres do ano letivo de 2019. As aulas caracterizaram-se como atividades direcionadas, através das quais são realizadas oficinas. Nessas oficinas, a quadra e o pátio são divididos em diversos espaços, para que a turma, também dividida em grupos, realize essas atividades. Importante destacar que foram levadas em consideração as sugestões dos estudantes durante a realização dessas atividades e dessas oficinas.

O quarto elemento foi a avaliação do processo, através da qual os estudantes analisaram os aspectos relevantes das aulas e do processo de construção do Planejamento Participativo. Eles/elas evidenciaram os desafios, assim como as possibilidades encontradas no desenvolvimento desse tipo de planejamento, o qual visa o aumento do interesse dos estudantes, o aumento da participação nas aulas, bem como a busca da legitimação da Educação Física na escola. Klosouski e Reali (2008) apontam que a avaliação é uma importante fase do planejamento, em que se percebem os progressos dos alunos e descobrem-se os pontos positivos e negativos

que surgem durante o processo, buscando, assim, a melhoria na construção do planejamento, na prática do professor e na aprendizagem do aluno.

Esse processo de avaliação foi realizado através das discussões feitas durante as aulas e por meio da produção de textos, ao final de cada trimestre, nos quais os estudantes destacaram pontos que consideram importantes sobre as aulas, como, por exemplo, a relação entre elas (as aulas) e a visão que eles possuem de Educação Física, além de sugestões para o trimestre seguinte. Também foi feita, no final do ano, uma atividade de questionário aberto (APÊNDICE B), a fim de que os estudantes apresentassem suas ideias com relação à importância da Educação Física na escola, seus interesses nas aulas e compreensão do Planejamento Participativo.

Ressaltamos que o processo de ensino-aprendizagem nunca se finaliza, ele sempre se reconstrói e se ressignifica, caracterizando-se como um movimento dialógico e reflexivo. Portanto, a avaliação é um processo contínuo que não ocorre apenas no final das aulas, mas em todo o processo educativo. Sobre isso, Klosouski e Reali (2008) postulam que não se pode analisar a avaliação apenas como um resultado final, isso porque ela deve ser concebida e analisada durante todo o processo. Dessa maneira, o planejamento é considerado muito importante, no sentido de ter objetivos bem definidos, atividades bem organizadas e que dialoguem com os objetivos propostos, a fim de facilitar o processo avaliativo.

Dessa forma, acreditamos que seria possível construir e desenvolver uma proposta pedagógica baseada no Planejamento Participativo, visando à participação dos estudantes e o entendimento sobre a importância desse envolvimento nas aulas.

## **4 A ESTRATÉGIA DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

### **4.1 Planejamento participativo na escola: diagnóstico e elaboração do plano de ensino**

Para o desenvolvimento do diagnóstico no Planejamento Participativo, foram trabalhadas questões norteadoras com os estudantes. Elas ocorreram por meio de uma atividade de questionário, realizada nas primeiras aulas em sala, no ano de 2019. Nessa atividade, os estudantes tinham que responder às questões, levando em consideração suas experiências com diferentes práticas corporais fora dos muros da escola. Duas das questões a serem respondidas pelos estudantes foram: a concepção de Educação Física e sua importância na escola para cada um; a importância das práticas corporais, bem como os conhecimentos vindos delas que poderiam ser destacados nas aulas de Educação Física. Com base nas respostas, foi possível traçar alguns caminhos para a elaboração do plano de ensino e a sistematização das aulas.

A partir da atividade do questionário e ao analisar as informações trazidas pelos estudantes, foi possível perceber algumas questões. A análise dessas questões faz-se importante para a construção das aulas, já que ela traz ideias que influenciam nesse processo de construção. Essas ideias podem também ser trabalhadas para que os alunos e alunas possam refletir criticamente sobre as aulas e, possivelmente, modificá-las.

No sentido de visualizar os dados trazidos pelos estudantes, organizamos as questões trazidas em tópicos, a saber: atividades realizadas fora da escola nos momentos de lazer; concepção/importância da Educação Física na escola; propostas de conteúdos a serem trabalhados e como poderiam ser abordados. Importante destacar que as informações trazidas abaixo se referem às três turmas de 9º ano da escola.

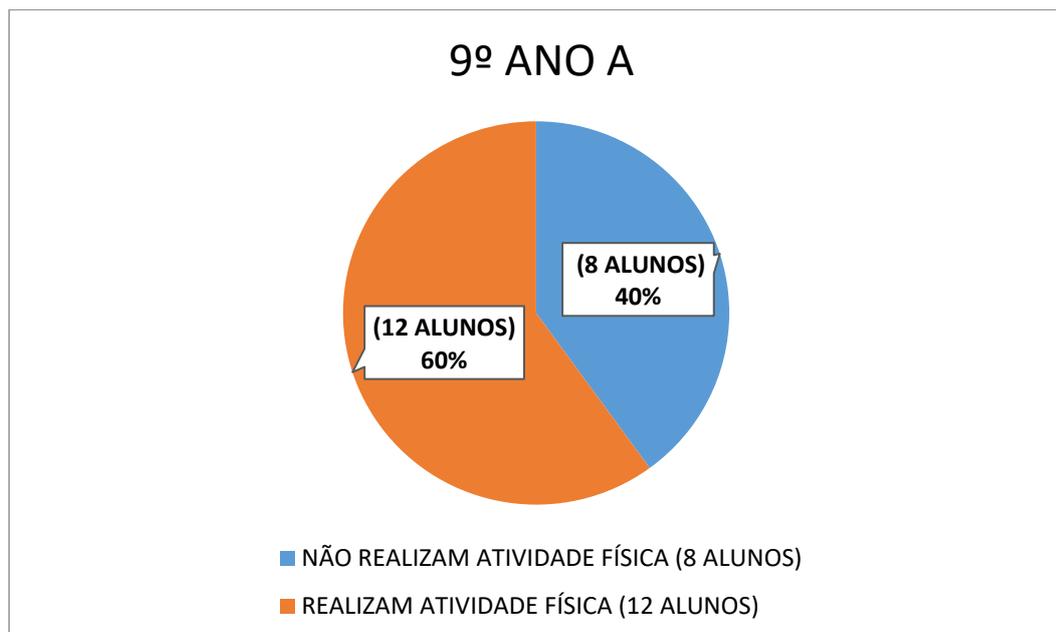
#### **4.1.1 Atividades dos estudantes no seu tempo livre/lazer**

A primeira questão destacada refere-se às atividades realizadas pelos estudantes no seu tempo livre. Essa questão é importante para que pudéssemos entender a proximidade que eles têm com as práticas corporais, bem como buscar compreender o processo de participação dos estudantes nas aulas de Educação Física, levando em consideração o envolvimento ou o afastamento nas aulas. O entendimento acerca das atividades realizadas pelos estudantes contribui, também, para o processo de construção do Planejamento Participativo, visto que, dessa forma, é possível aproximar suas vivências e as suas experiências corporais, realizadas fora da escola, para as aulas de Educação Física.

A atividade do questionário foi realizada pelas três turmas de 9º ano. Dos 28 estudantes do 9º ano A, 20 responderam ao questionário. Dos 29 estudantes do 9º ano B, 21 responderam. Dos 29 estudantes do 9º ano C, responderam 23. Os estudantes que não responderam ao questionário não estavam presentes no dia da aula em que ocorreu a sua realização.

Como ilustra o Gráfico 01 abaixo, é possível perceber que, na turma do 9º ano A, 60% (12) dos estudantes responderam que realizam algum tipo de atividade física, seja brincando com os amigos seja em projetos sociais e clubes. Ao contrário, 40% (8) dos estudantes disseram que não realizam atividade física.

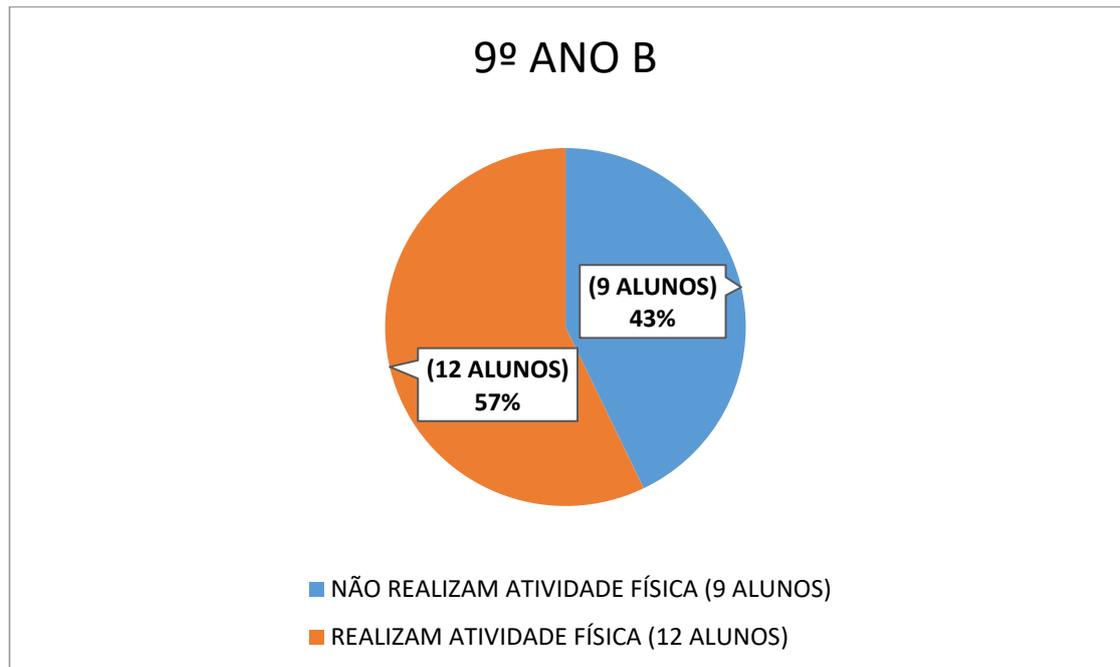
Gráfico 01 — Quem realiza e quem não realiza atividade física no 9º Ano A



Fonte: produzido por este professor-pesquisador.

No Gráfico 02, na turma do 9º ano B, 57% (12) realizam atividades físicas. No entanto, 43% (9) não realizam nenhum tipo de atividade física, voltando-se para leitura e utilização do celular. Vejamos:

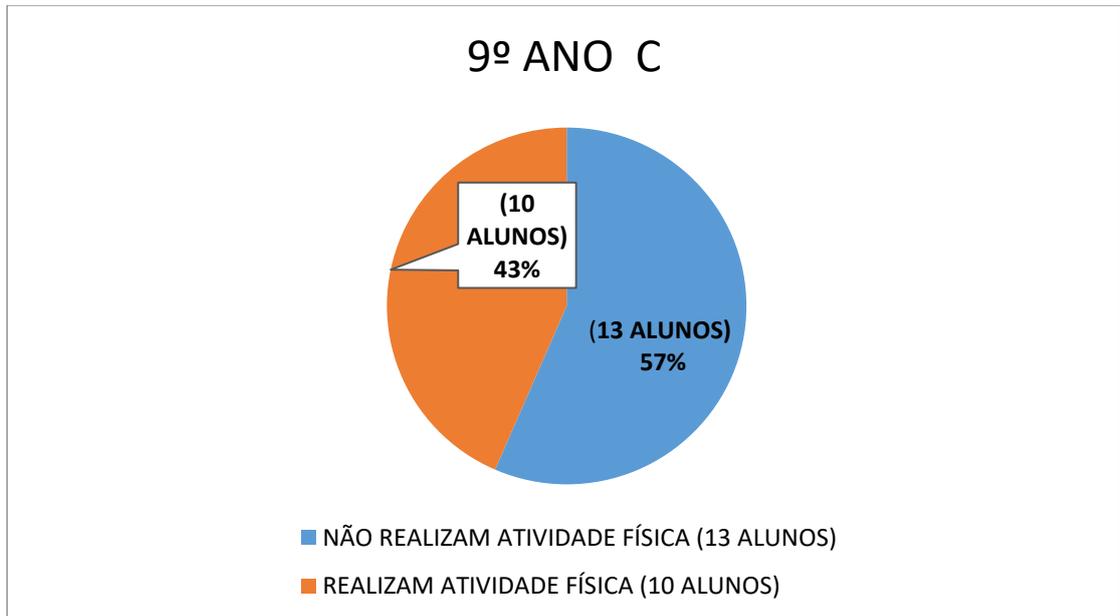
Gráfico 02 — Quem realiza e quem não realiza atividade física no 9º Ano B



Fonte: produzido por este professor-pesquisador.

Como é destacado no Gráfico 03, na turma do 9º ano C, 43% (10) dos estudantes responderam que realizam atividades físicas. Entretanto, 57% (13) deles responderam que não praticam atividade física, voltando a sua atenção, também, para aparelhos eletrônicos, como o celular.

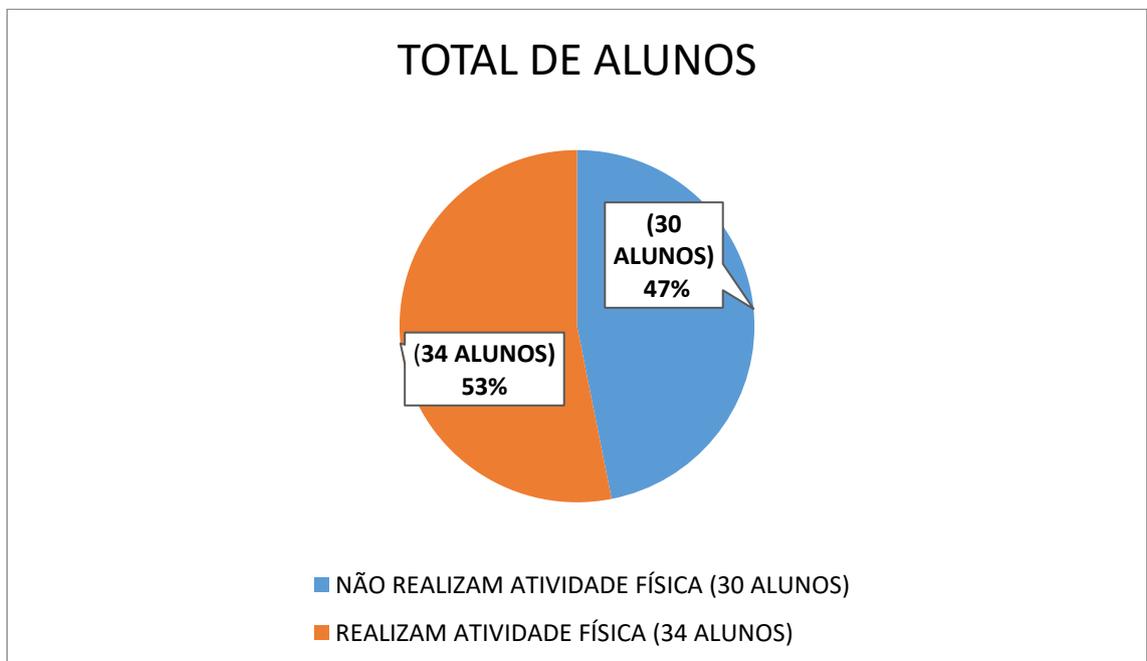
Gráfico 03 – Quem realiza e quem não realiza atividade física no 9º Ano C



Fonte: produzido por este professor-pesquisador.

Segue abaixo o gráfico que sintetiza as informações gerais das três turmas dos 9º anos acerca das atividades físicas realizadas pelos estudantes no seu tempo livre.

Gráfico 04 – Quem realiza e quem não realiza atividade física nos 9º anos



Fonte: produzido por este professor-pesquisador.

Nesse contexto, baseando-se no questionário proposto e nos dados produzidos, é possível perceber, tratando-se das três turmas de 9º ano da escola, que um número considerável de alunos (30 alunos) não realiza nenhuma atividade física no seu tempo livre. Isso ocorre por alguns motivos, como por não terem vontade; por preferirem usar celular e outros materiais eletrônicos; ou por terem compromisso de trabalho e/ou curso, tornando, então, as aulas de Educação Física como o único momento da semana em que podem vivenciar diversas práticas corporais. Articulando ao gráfico, esse ato pode ser percebido também nos trechos dos questionários respondidos pelos estudantes.

*No meu tempo livre, eu limpo a casa, eu mexo no celular. Não tenho muito costume de brincar na rua ou fazer esportes. (aluna AL.<sup>3</sup>, 9º ano C, questionário)*

*Eu fico jogando jogos eletrônicos no celular e no vídeo game e, às vezes, jogo bola. (aluno H., 9º ano C, questionário)*

*Geralmente, no meu tempo livre, eu estou sempre em casa, então eu aproveito para ler um livro. Não faço nenhuma atividade física. (aluna L. 9º ano B, questionário)*

*Eu arrumo a casa e mexo no celular. (aluna K., 9º ano B, questionário)*

*Trabalho das 13h30min. às 17h30min., eu acho que só faço caminhada na empresa. (aluno K.V., 9º ano A, questionário)*

*Jogo "Freefire", mexo nas redes sociais. Não pratico nenhuma atividade, somente nas aulas de Educação Física. (aluna IS., 9º ano A, questionário)*

Dos 64 estudantes que responderam os questionários, cerca de 34 (53%) realizam atividades no tempo livre, seja no projeto Estação Conhecimento da Vale, seja na rua de casa, ou em escolinhas de modalidades esportivas, como fica evidenciado nos trechos a seguir:

*Treino basquete em clube e na quadra perto da minha casa, jogo videogame e corro. (aluno LE., 9º ano A, questionário)*

*Jogo futebol na rua. (aluno R., 9º ano A, questionário)*

*Eu pratico o esporte triathlon, no Clube Ítalo Brasileiro do Espírito Santo (CIBES), treino quase todo dia. (aluno IM., 9º ano B, questionário)*

*Jogo bola, ando de skate, jogo basquete. (aluno E., 9º ano B, questionário)*

---

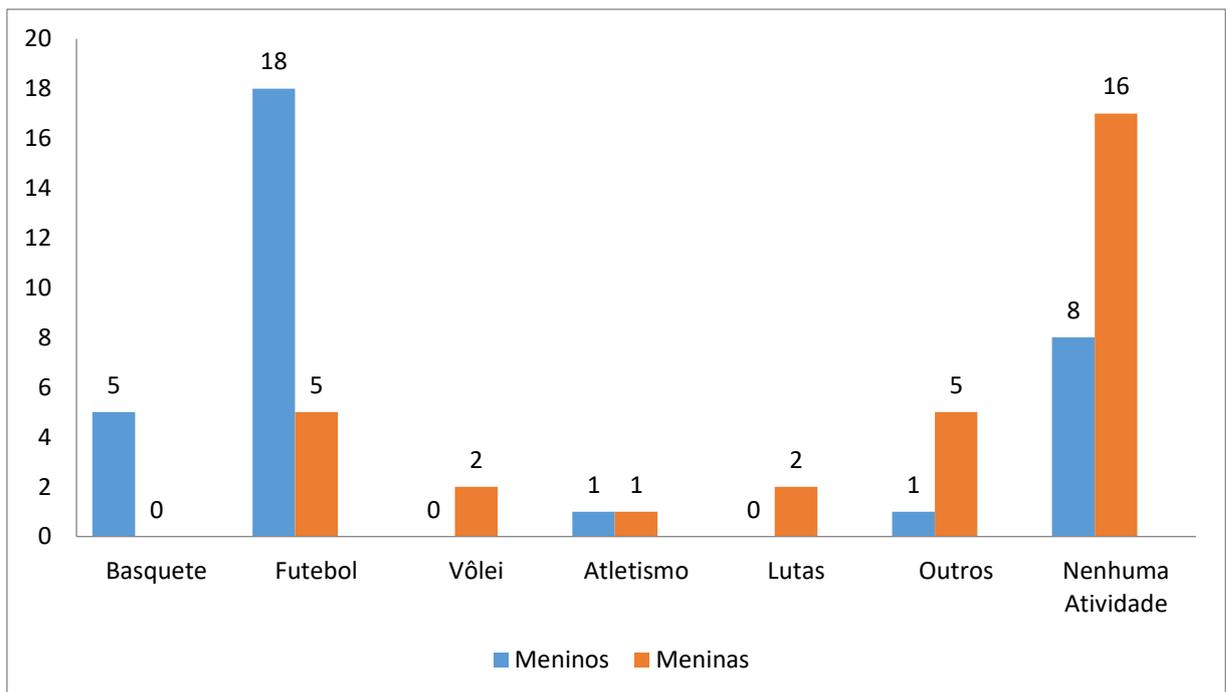
<sup>3</sup> Com o intuito de preservar suas identidades, os estudantes serão identificados por uma ou duas letras.

*Vou para Estação Conhecimento, faço judô. (aluna D., 9º ano C, questionário)*

*Vou para a Estação Conhecimento, onde eu pratico atletismo. (aluna BR., 9º ano C, questionário)*

Das atividades apresentadas e que eram realizadas pelos estudantes das três turmas do 9º ano, destacaram-se: futebol, basquete, voleibol, atletismo e lutas. O Gráfico 04 ilustra abaixo esses dados, enfatizando, também, um comparativo entre meninos e meninas que praticam atividades no tempo livre. Importante destacar que o indicador “Outros”, contido no gráfico, refere-se a outras atividades que não sejam físicas, como trabalho, curso e leituras. O indicador “Nenhuma atividade” destaca estudantes que não realizam atividade física e preferem utilizar aparelhos eletrônicos como o celular.

Gráfico 05 — Gráfico geral das atividades praticadas pelos estudantes, comparativo por gênero



Fonte: produzido por este professor-pesquisador.

Com base nos dados evidenciados no gráfico acima, consideramos importante levantar a questão acerca de diferentes marcadores que se relacionam diretamente com o acesso das pessoas às atividades físicas e esportivas, como expõe o Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que analisou as

atividades físicas e esportivas no Brasil no ano de 2017. Esses marcadores são: gênero, raça, idade, nível de instrução e rendimento mensal domiciliar. Destacamos aqui a questão do gênero. É possível perceber, no gráfico, a quantidade superior de meninos que realizam atividades físicas e esportivas, com foco para as práticas corporais de futebol e basquete. Sustentando esse fato, podemos relacioná-lo com os dados do PNUD (2017), que apontam a quantidade maior de homens (72,5%), na faixa etária entre 15 e 17 anos, que tem acesso às atividades físicas e esportivas. Esses dados podem ser comparados com a quantidade de mulheres (27,2%), dessa mesma faixa etária.

Corroborando o relatório do PNUD (2017), os dados apresentados sobre a realização de atividades físicas e esportivas pelos estudantes reforçam fatores que não se restringem apenas à decisão individual, mas que são, também, produto de como a sociedade pauta a vida coletiva. A forma como a vida coletiva é pautada está relacionada ao fato de estarem instituídas culturalmente, ao longo do processo histórico, as relações sociais e a constituição familiar. Nessas relações, as mulheres, desde novas, são “destinadas” aos serviços domésticos e a “brincadeiras de meninas”; enquanto os homens, também desde novos, são estimulados a praticar atividade física e a brincar de “brincadeiras de meninos”, voltadas para a prática esportiva. Com relação a esse fato, segundo o PNUD (2017, p. 3), o relatório apresenta que:

aconselhar os indivíduos a praticarem mais AFEs<sup>4</sup>, sem criar oportunidades efetivas para as pessoas se engajarem com as práticas, nem enfrentar os condicionantes sociais que limitam o envolvimento, dificilmente mudará o cenário.

Destacamos, também, a relação entre inatividade física e uso de tecnologias de informação, como o celular. Como evidenciado nos dados, muitos jovens preferem aproveitar os momentos de lazer utilizando diferentes tecnologias de informação, principalmente o celular. Esse fato reflete-se nas aulas de Educação Física, especialmente porque a atenção e participação dos estudantes são disputadas pelo uso do celular. Nesse sentido, é necessário pensarmos como essas tecnologias de

---

<sup>4</sup> A sigla AFEs significa “Atividades Físicas e Esportivas”, termo já citado no texto.

informação podem ser utilizadas nas aulas, de forma a contribuírem, efetivamente, para a participação e o envolvimento dos estudantes.

Outro aspecto importante que gostaríamos de destacar é a relação entre as atividades realizadas pelos estudantes e as aulas de Educação Física. As atividades que os estudantes costumam realizar no tempo livre refletem nas suas propostas trazidas para o desenvolvimento das aulas, ficando evidente, portanto, a vontade deles de trazerem as práticas corporais realizadas fora da escola para dentro dela, como é destacado no decorrer deste texto.

#### 4.1.2 A importância da Educação Física na escola: visão dos estudantes

Outro elemento considerado é o objetivo/importância da Educação Física na escola, o qual se relaciona diretamente com a concepção de Educação Física dos/das estudantes. Nas respostas dos estudantes, fica evidente três aspectos que funcionam como discursos legitimadores da Educação Física na escola: o esporte, a saúde e a interação. Esses discursos vão ao encontro dos elementos identificados na análise que Schneider e Bueno (2005) fizeram em uma pesquisa realizada em 1999, denominada Diagnóstico da Educação Física no estado do Espírito Santo. Nessa análise, os autores apontam que o entendimento dos alunos do ensino fundamental com relação à função da Educação Física na escola está fortemente ligado ao aprendizado esportivo e ao desenvolvimento físico-corporal, além de ser um espaço para brincar e socializar.

Trazemos aqui alguns trechos do questionário dos estudantes, nos quais fica evidente o aspecto da sociabilidade nas aulas de Educação Física como importante elemento para os/as alunos/as.

*A importância da Educação Física está na interação em grupo, aprender a conviver e trabalhar em grupo, etc. (aluna G. 9º ano A, questionário)*

*Para ajudar pessoas com dificuldades, ajuda na saúde, trabalho em grupo, a gente se diverte também. (aluna BR. 9º ano B, questionário)*

*Para mim é ensinar o trabalho em equipe, ajuda a socializar, a exercitar o corpo. (aluna A. 9º ano C, questionário)*

Nos trechos destacados, os estudantes apontam aspectos, tais como: convivência e trabalho em grupo, interação e socialização. Esses aspectos podem ser

dialogados com o conceito de sociabilidade. Com base em Simmel, Maia (2001) aponta que sociabilidade é uma forma de interação social que está ligada à sensibilidade, às afinidades, à vitalidade dos indivíduos. Segundo a autora, ao discutir sobre o conceito de sociabilidade, deve-se levar em consideração as especificidades e a complexidade das relações entre esses indivíduos. Maia (2001) aponta que, quando Simmel rejeita uma visão holística ou centralizada da sociedade como uma estrutura dotada de atributos persistentes, ele enfatiza a vitalidade das interações simples, na potência dos processos comunicativos sempre permeáveis e dinâmicos. Dessa forma: “a noção de sociabilidade dá relevo especial às interações pessoais, do face a face, com toda sua contingência e dispersão e, assim, resiste à tendência de certas abordagens macro-sociológicas [sic] de reificar a vida social” (MAIA, 2001, p. 15).

Nesse sentido, percebemos que os estudantes, a partir das práticas corporais voltadas para o divertimento e o lazer, enxergam as aulas de Educação Física como momentos de encontro entre eles. Portanto, a sociabilidade caracteriza-se aqui como conjunto de relações estabelecidas entre os estudantes. Tais relações são baseadas nos diálogos, nas trocas e nos encontros fomentados durante as aulas de Educação Física. Ressaltamos que, embora o objetivo da Educação Física escolar, entendida como componente curricular, não possa ser o de meramente “sociabilizar” os estudantes — uma vez que o recreio “alargado” poderia cumprir tranquilamente com esse papel —, é necessário considerar e potencializar, no planejamento das aulas, a dimensão do encontro e da sociabilização que ela promove aos estudantes, por meio dos espaços, da disposição corporal (fora da sala de aula) e das práticas corporais.

Em vários trechos dos questionários, os estudantes destacam, também, a relação existente entre a Educação Física na escola e o aprendizado de esportes e a saúde.

*Para mim, o objetivo das aulas de Educação Física é dar saúde para o corpo, ânimo, ser esportivo, porque E. Física, o nome já fala, ela te educa a ser físico, a como ser saudável, a se exercitar, e muitas coisas, mas o que mais me lembra quando fala E. Física é a saúde e a alegria. A força de vontade. (aluna B. 9º ano A, questionário)*

*Para conhecer novos esportes ou jogos, conhecer a história de cada esporte e deixar o corpo em forma. (aluno G. 9º ano A, questionário)*

*A Educação Física é importante para aprender sobre esportes, melhorar a saúde e o condicionamento físico. (aluno L. 9º ano B, questionário)*

*Trazer os esportes para o nosso cotidiano e, também, nos mostrar a importância dos esportes. (aluno L. L. 9º ano B, questionário)*

*Eu acho importante porque muitos adolescentes não têm tempo para brincar ou fazer exercícios, e aí só tem essa oportunidade na escola, além disso, nós aprendemos mais sobre regras dos esportes e a criar táticas para jogar e isso é muito importante. (aluna A. 9º ano C, questionário)*

*Para ensinar sobre as modalidades explicar sobre os jogos e para ter um momento livre. (aluna I. 9º ano C, questionário)*

A relação entre Educação Física escolar, esporte e saúde é sustentada no processo histórico da própria Educação Física na escola. Vasconcelos e Campos (2014), baseados em diversos estudos, destacam que a Educação Física foi inserida na escola fundamentada em uma perspectiva higienista, ou seja, pautada na preocupação com hábitos de higiene e saúde, obtidos a partir do exercício físico. Ainda segundo os autores, após as grandes guerras mundiais e, especialmente, a partir da ditadura militar no Brasil, a Educação Física escolar passou a se pautar no modelo esportivista, tornando o esporte sinônimo da Educação Física. Nessa perspectiva, o foco estava nas competições, a fim de sustentar a ideia de “Brasil potência” e de nação desenvolvida.

Embora existam diversas concepções teórico-metodológicas que critiquem esse modelo esportivista e destaquem outras formas de se fazer Educação Física em uma perspectiva crítica, ainda é possível perceber esse modelo enraizado nesse componente curricular e na prática pedagógica de muitos professores e, também, na concepção dos próprios estudantes. Esse contexto de forte esportivização da Educação Física, baseado na lógica de alto rendimento, implica na própria participação dos alunos e alunas nas aulas, visto que os “menos habilidosos” veem-se excluídos das aulas e/ou, até mesmo, constrangidos de participar. Entendemos que essa situação pode ser percebida no processo de transição dos alunos das séries iniciais para as séries finais do Ensino Fundamental, já que muitos deles e delas deixam de ter interesse nas aulas de Educação Física. Isso ocorre porque, antes, durante as aulas, eles e elas “brincavam”, porém, nas séries finais, passaram a “treinar”.

Relacionar a Educação Física com o esporte não é o problema. O esporte é um elemento da Cultura Corporal que deve ser trabalhado na escola e, além disso, é um

fenômeno histórico-cultural que necessita ser tratado nas aulas de Educação Física, tendo em vista suas modificações ao longo do tempo. Nesse sentido, esse conhecimento não pode ser negado. A grande questão que deve ser problematizada refere-se ao trato pedagógico que é dado — e que poderia ser dado — ao esporte nesse componente curricular escolar. Diante disso, o presente estudo constitui-se como uma ideia, uma sugestão de como esse trato pedagógico pode ser realizado nas aulas de Educação Física junto aos estudantes.

É relevante enfatizar e problematizar também a contradição encontrada nessas falas dos estudantes, que destacam a saúde e o esporte como discursos que legitimam a importância da Educação Física na escola. Embora os estudantes identifiquem tais importâncias, elas (esporte e saúde) não são suficientes para estimular a participação e o envolvimento desses alunos nas aulas. Portanto, questionamos: Por que tais importâncias conferidas pelos estudantes à Educação Física não os mobilizam (ou os mobilizam muito pouco) a participarem das aulas dessa disciplina nas séries finais do Ensino Fundamental? Como analisar essa questão contraditória, principalmente no que diz respeito aos sentidos que os estudantes constroem para a disciplina e para a participação nas aulas de Educação Física?

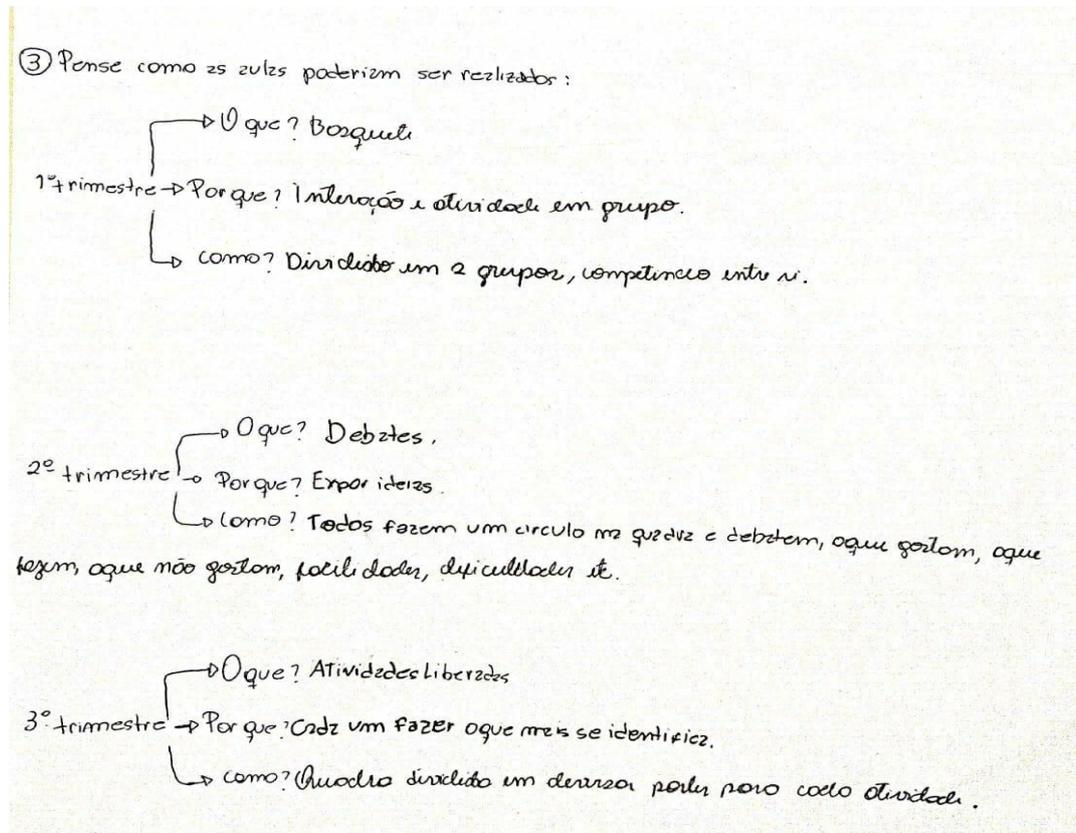
Essas problematizações são importantes, já que objetivam entender a visão dos estudantes acerca da Educação Física e, além disso, propor aulas que dialoguem com o que eles almejam, principal objetivo da estratégia pedagógica do Planejamento Participativo aqui desenvolvida.

#### 4.1.3 A Educação Física que os estudantes desejam

A terceira questão, baseada na Educação Física que os estudantes desejam, diz respeito à organização do plano de ensino e à estruturação das aulas. Para tanto, essa questão teve como objetivo fazer os estudantes pensarem em como as aulas desse componente curricular poderiam ser realizadas. Foram abordados os seguintes questionamentos: O quê? Por quê? Como?

Abaixo seguem algumas respostas dos estudantes às perguntas anteriores.

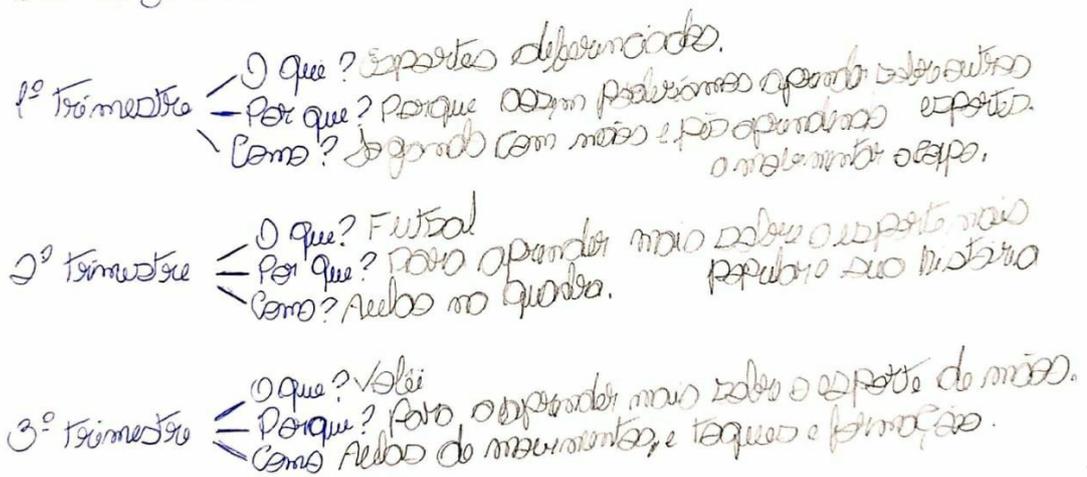
## Fotografia 07 — As aulas que os estudantes desejam



Fonte: imagem dos arquivos deste professor-pesquisador.

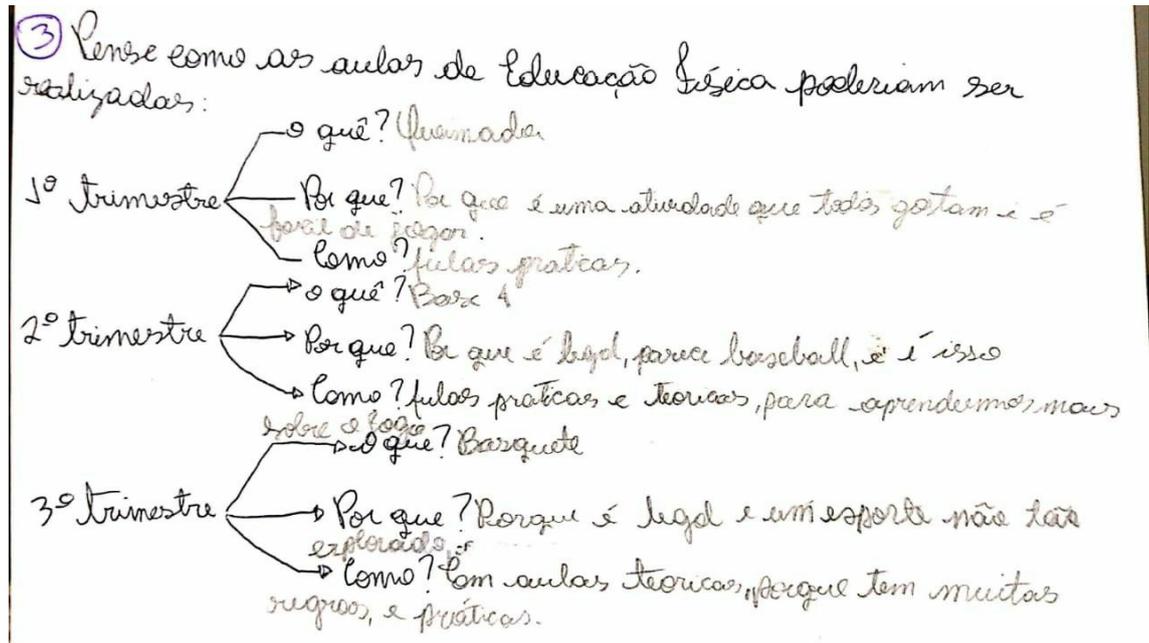
## Fotografia 08 — As aulas que os estudantes desejam

③ Pense como as aulas de Educação Física poderiam ser realizadas:



Fonte: imagem dos arquivos deste professor-pesquisador.

Fotografia 09 — As aulas que os estudantes desejam



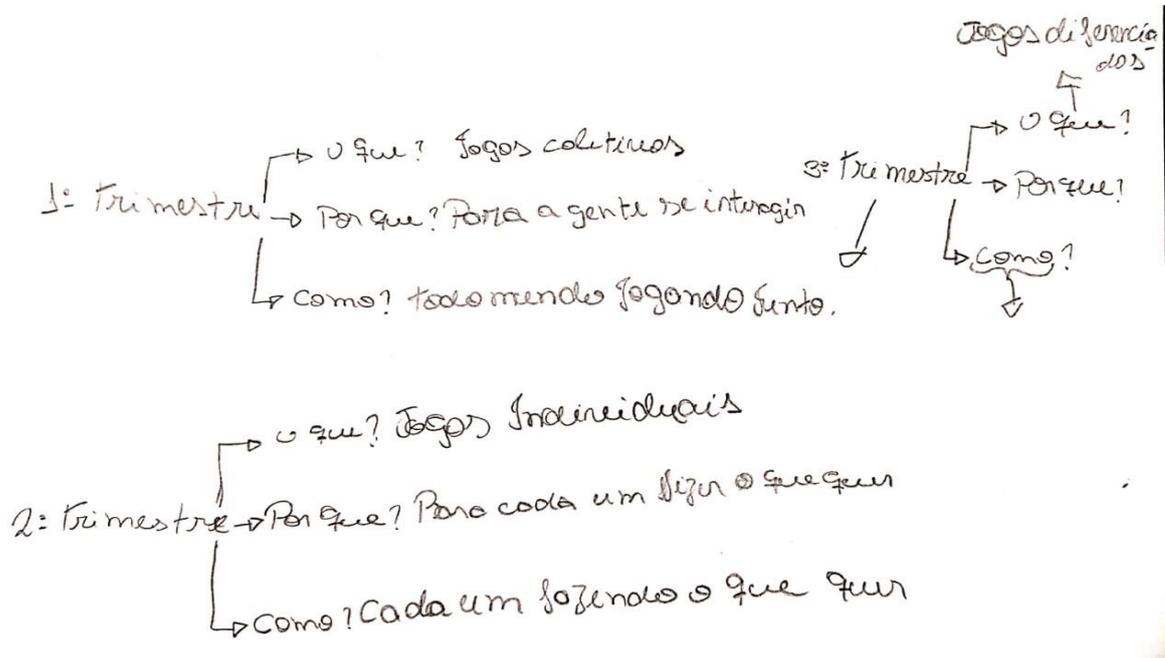
Fonte: imagem dos arquivos deste professor-pesquisador.

O questionamento “o quê?” refere-se aos conteúdos que poderiam ser trabalhados durante determinado trimestre. O questionamento “por quê?” está ligado à justificativa para se trabalhar tal conteúdo destacado. O questionamento “como?”, por sua vez, diz respeito às possibilidades de procedimentos metodológicos que poderiam ser utilizados para se abordar os conteúdos propostos nas aulas.

Os estudantes apresentaram diversas propostas que poderiam ser realizadas ao longo dos três trimestres do ano letivo. Ao analisar tais propostas, percebemos que as três turmas de 9º ano destacaram os seguintes tópicos: diversos esportes coletivos (futsal, voleibol, handebol, basquetebol); esportes diferenciados (aqueles que não são comumente praticados ou que não são evidentes no nosso país, como o rugby e o baseball); propostas de “aulas livres”, em que o espaço de aula fosse dividido em diferentes espaços menores, nos quais seriam realizadas diferentes atividades, dando, assim, a oportunidade de todos participarem.

Foi possível perceber também, por meio dos procedimentos que poderiam ser fomentados nas aulas, como os estudantes desejavam que esses conteúdos propostos fossem trabalhados e experienciados. Abaixo, essas propostas podem ser observadas também em outras imagens dos questionários.

Fotografia 10 — As aulas que os estudantes desejam



Fonte: imagem dos arquivos deste professor-pesquisador.

Fotografia 11 — As aulas que os estudantes desejam

③ Pense como as aulas poderiam ser realizadas:

1º Trimestre

O QUE? volei

POR QUE? porque é um esporte que todo mundo gosta e conhece e também é fácil de jogar

COMO? com a turma dividida em 4 grupos grandes e todos suspensores as regras

2º Trimestre

O QUE? Handebol

POR QUE? porque é um jogo legal e que as regras são mais fáceis de seguir.

como? com toda turma participando mas com grupos menores

3º Trimestre

O QUE? futebol

POR QUE? porque é um jogo que a maioria gosta muito

COMO? com grupos maiores mas seguindo as regras. Poderia ter para o JES

Fonte: imagem dos arquivos deste professor-pesquisador.

As imagens evidenciam a vontade apresentada pelos estudantes: tornar a Educação Física um momento de estarem juntos e interagirem uns com os outros, bem como com as atividades a serem desenvolvidas. Esse fato caminha ao encontro do sentido, relatado no item anterior, que eles e elas atribuem à Educação Física na escola. Isso ocorre os estudantes enxergam esse componente curricular como um momento de interação e promoção da sociabilidade. Como destacamos anteriormente, apesar da Educação Física não ter esse elemento como seu objetivo principal, é importante considerarmos que essa disciplina pode potencializar a sociabilidade e o estabelecimento das relações dos estudantes na escola.

Consideramos interessante destacar também a visão que os estudantes têm acerca da Educação Física nas séries finais do Ensino Fundamental. Ela é entendida por eles enquanto uma disciplina que visa ao treinamento, apesar de ainda remeter à ideia de diversão, como fica evidente na imagem abaixo.

Fotografia 12 — As aulas que os estudantes desejam

- 3) pense como as aulas de educação físico podem ser realizadas nos trimestres (o que, por que e como).
- 1º - rugby
    - é divertido e pode jogar em locais
    - ao invés do volante pode ter uma bola air ping pong ou peleca e isso
    - treina agilidade
  - 2º - tênis
    - para treinar os músculos dos braços
    - regularmente
  - 3º - handball
    - exercita as pernas e os músculos do braço, também treina a habilidade de estratégia
    - regularmente

Fonte: imagem dos arquivos deste professor-pesquisador.

Assim como destacamos no tópico da introdução deste estudo, os estudantes de séries iniciais entendem a Educação Física como um momento de brincadeira e diversão. A partir das séries finais, eles e elas passam, gradualmente, a compreender esse componente curricular como um espaço de treinamento. Será necessário

investigarmos se essa mudança de concepção produz uma resistência à participação dos estudantes nas aulas.

Os quadros abaixo apresentam uma síntese das respostas dos estudantes das turmas de 9º ano. Essa síntese foi feita a partir das perguntas “o quê?”, “por quê?” e “como?”, com o intuito de deixar mais evidente as propostas dos estudantes para as aulas de Educação Física.

Quadro 01 — Os conteúdos das aulas de Educação Física que os estudantes do 9º ano A desejam

O QUÊ?	POR QUÊ?	COMO?
<b>Basquetebol</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Porque eu ainda não sei jogar.” (Aluno R.)</li> <li>- “Porque acontece interação e atividades em grupo.” (Aluna G.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Separando a sala em dois times” (aluno P. A.)</li> <li>- “Fazendo jogos de lances livres e de três pontos” (aluno D.)</li> </ul>
<b>Futebol/Futsal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Porque gosto bastante de futebol.” (aluna Is.)</li> <li>- “Porque é o melhor esporte do mundo” (aluno B.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Na sala: aula de vídeo sobre futebol. Na quadra: meninos contra meninos e meninas contra meninas.” (aluna Is.)</li> <li>- “Separando a sala em dois times.” (aluno P. A.)</li> </ul>
<b>Jogos Diferenciados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Porque não é do nosso cotidiano e parece ser legal.” (aluno G.)</li> <li>- “Porque é bom conhecer algo novo e não ficar sempre nos mesmos esportes.” (aluna B.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Fazendo jogos com a turma inteira junta.” (aluno K. V.)</li> <li>- “Colocar toda a turma para jogar.” (aluno J.)</li> </ul>
<b>Voleibol</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Porque acho que todos iriam participar.” (aluna Is.)</li> <li>- “Porque é um dos esportes que eu mais gosto de fazer.” (aluna K.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Na sala: aula de vídeo sobre futebol. Na quadra: meninos contra meninos e meninas contra meninas.” (aluna Is.)</li> <li>- “Separando a sala em dois times.” (aluno P. A.)</li> </ul>
<b>Handebol</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Porque nunca pratiquei esse esporte.” (aluno R.)</li> <li>- “Para a gente interagir, pois é um jogo coletivo.” (aluno F.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Dividindo um time com seis pessoas cada e quem fazer 5 pontos primeiro o outro time sai.” (aluno R.)</li> <li>- “Aulas com atividades em que todos joguem juntos.” (aluno F.)</li> </ul>
<b>Aulas livres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Porque, querendo ou não, a gente sempre gosta de praticar o que quer.” (aluna B.)</li> <li>- “Porque, às vezes, a gente quer fazer algo diferente do que o professor quer.” (aluna I.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Na quadra: fazer queimada, atividades legais que todo mundo joga.” (aluna Is.)</li> <li>- “Dividir a quadra ou o pátio em diversas partes para cada atividade.” (aluna G.)</li> </ul>

Fonte: elaborado por este professor-pesquisador.

Quadro 02 — Os conteúdos das aulas de Educação Física que os estudantes do 9º ano B desejam

O QUÊ?	POR QUÊ?	COMO?
<b>Futebol/Futsal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Para aprender mais sobre o esporte mais popular da história.” (aluno L.)</li> <li>- “Para acabar com o preconceito que os meninos têm com as meninas.” (aluna M. E.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Ensinar como joga, se for preciso, aulas teóricas das regras, das posições e das formas de jogar.” (aluno I.)</li> <li>- “Nas aulas que ficamos no pátio, ficamos em sala para aprendermos sobre as regras e partes teóricas do esporte e, nas aulas de quadra, fazemos o básico do jogo.” (aluno E.)</li> </ul>
<b>Voleibol</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Porque todos podem jogar e todos gostam.” (aluna M. A.)</li> <li>- “Para aprender mais sobre esse esporte jogado com as mãos.” (N. K.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Dividir a turma em equipes de maneira mista para jogar.” (M. A.)</li> <li>- “Realizar atividades com todos os alunos da turma juntos para nos aproximarmos mais.” (aluna M. E.)</li> </ul>
<b>Basquetebol</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Porque é legal e é um esporte não tão explorado.” (aluna L. M.)</li> <li>- “Porque é conhecido, mas nem todo mundo conhece as regras e as formas de jogar. Seria bom. E porque é legal e divertido” (aluno I.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Aulas teóricas na sala para entendermos as regras e as formas de jogar esse esporte e aulas práticas na quadra ou pátio.” (aluna L. M.)</li> <li>- “Poderia passar, em algumas aulas, as regras e as formas de jogar e, em outras, poderia passar o jogo completo” (aluno I.)</li> </ul>
<b>Handebol</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Para aprendermos melhor sobre esse esporte.” (aluna M. E.)</li> <li>- “Chega de futebol!” (M. O.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Realizar atividades com todos os alunos da turma juntos para nos aproximarmos mais, o que ajuda nos esportes coletivos.” (aluna M. E.)</li> <li>- “Atividades feitas em grupos na quadra.” (aluna A. P.)</li> </ul>
<b>Jogos diferenciados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Para incentivar mais a prática desses esportes.” (aluno N. C.)</li> <li>- “Porque são esportes desconhecidos, poderia fazê-los para conhecermos tudo, as regras e como se jogam.” (aluno I.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Aulas práticas e teóricas para aprendermos mais sobre os jogos.” (aluna L. M.)</li> <li>- “Aulas para aprendermos as regras, como se joga e, depois, deixar a gente jogar.” (aluno I.)</li> </ul>
<b>Queimada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Porque é uma atividade que todos gostam e é fácil de jogar.” (aluna L. M.)</li> <li>- “Porque é o único jogo que eu mais sei jogar.” (aluna K.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Atividades dividindo a turma em equipes para jogar.” (aluno J. M.)</li> <li>- “Dividir a turma em equipes para poder fazer o jogo.” (aluno K.)</li> </ul>
<b>Aulas livres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Para termos liberdade!” (aluna M. O.)</li> <li>- “Para descansarmos um pouco das outras aulas.” (A. P.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Fazendo diferentes atividades no pátio ou na quadra.” (aluna A. P.)</li> </ul>

Fonte: elaborado por este professor-pesquisador.

Quadro 03 — Os conteúdos das aulas de Educação Física que os estudantes do 9º ano C desejam

O QUÊ?	POR QUÊ?	COMO?
<b>Voleibol</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Porque ajuda a desenvolver habilidades com os parceiros.” (aluna In.)</li> <li>- “Na minha opinião, não é um esporte muito valorizado e quase ninguém sabe jogar. É bom aprender as regras, a melhor forma de jogar. Até porque nós temos uma rede de vôlei, aí fica melhor para jogar.” (aluna Al. C.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Dividindo a turma em equipes para poder jogar.” (aluno D. V.)</li> <li>- “Fazendo grupos com os alunos e explicando as regras básicas, os fundamentos, sacar, bloquear etc.” (aluna T.)</li> </ul>
<b>Handebol</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Porque é um jogo legal e as regras são fáceis de seguir.” (aluna J.)</li> <li>“Porque ensina o trabalho em equipe.” (aluno C.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Aulas com toda a turma participando, mas com grupos menores.” (aluna J.)</li> <li>- “Organizando a turma em várias equipes para fazer o jogo.” (aluno D. V.)</li> </ul>
<b>Futebol/Futsal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Porque eu gosto muito de futebol e, por ser menina, eu acho bem importante porque não é só para meninos, meninas também jogam futebol. Eu acho que essa fama de futebol ser só para homens deve acabar, porque nós podemos sim jogar igual eles.” (aluna Al. C.)</li> <li>- “Porque todo mundo gosta de jogar” (aluno C.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Misturar meninas com os meninos, mudar algumas regras para ver como fica.” (aluna Al. C.)</li> <li>- “Tendo aulas teóricas na sala e aulas práticas na quadra com atividades em grupo.” (aluno C.)</li> </ul>
<b>Queimada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Porque é um jogo que requer muito movimento e atenção.” (aluna D.)</li> <li>- “Porque é muito divertido.” (aluna E.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Fazendo o jogo com a sala toda.” (aluno D. V.)</li> <li>- “Fazendo a atividade com a sala toda jogando.” (aluna A. K.)</li> </ul>
<b>Basquetebol</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Acho um esporte legal, pouco jogado aqui na escola.” (aluna Al. C.)</li> <li>- “Porque é uma atividade física ótima para nós praticarmos.” (aluno W.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Atividades que seguem as regras desse esporte.” (aluna D.)</li> <li>- “Tendo aulas teóricas na sala e aulas práticas na quadra com atividades em grupo.” (aluno C.)</li> </ul>

Fonte: elaborado por este professor-pesquisador.

Com base nas respostas dos estudantes contendo os possíveis conteúdos, como trabalhá-los nas aulas e suas justificativas, o próximo passo foi a sistematização do plano de ensino, para que pudéssemos, efetivamente, visualizar as aulas e traçar os procedimentos necessários.

Nesse sentido, realizamos a sistematização do plano de ensino levando em consideração essas três temáticas destacadas pelos estudantes ao longo dos três trimestres do ano letivo.

A proposta do plano de ensino foi apresentada aos estudantes das turmas para que ocorresse a discussão. Sendo assim, todos tiveram acesso ao plano sistematizado e tomaram ciência das propostas que foram colocadas e que seriam realizadas. Na apresentação do plano, buscamos explicar todos os pontos. Dentre eles, podemos destacar os conteúdos que seriam trabalhados em cada trimestre, bem como a maneira com a qual esses conteúdos seriam abordados. Dessa forma, algumas atividades seriam direcionadas por mim, ora com a turma toda unida, ora com ela distribuída em grupos. Além disso, outras tarefas ocorreriam, como: momentos de delimitação do espaço e da organização das atividades; discussões acerca de como se daria o processo de avaliação, com a elaboração de textos ao final de cada trimestre.

Como o plano foi estruturado com base no que eles já haviam sugerido por meio da atividade do questionário, todos foram favoráveis à maneira com a qual estava sistematizada a organização dos conteúdos. Sendo assim, os estudantes propuseram que vivenciássemos o que já estava combinado, para que, durante as aulas, fôssemos debatendo e reorganizando os elementos necessários. Com isso, iniciamos a proposta na prática.

#### 4.1.4 O processo de construção e elaboração do plano de ensino

Como foi definido no tópico da revisão de literatura, o planejamento é uma importante etapa do ensino em que professores e professoras sistematizam e organizam o conhecimento, via intervenção pedagógica, para o desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes, bem como a interpretação e transformação da realidade em que estão inseridos. Corroborando a perspectiva de Palafox *et al.* (2002), esse conhecimento, ao invés de um simples espelho/reprodução da realidade, é uma construção política, social e cultural.

Tratando-se do Planejamento Participativo, o professor deixa de se colocar no centro do processo de construção das aulas e passa a escutar os alunos e alunas. Nesse sentido, fundamentamos a nossa perspectiva teórica em Vianna (1996, apud BRASIL; CORRÊA, 2011, p. 7620), que define o Planejamento Participativo como:

[...] uma estratégia de trabalho no qual pessoas interagem em função de objetivos comuns. É flexível, pois procura adaptar-se a cada situação

específica, prioriza o diálogo, a contribuição e a colaboração de todos os envolvidos, porém, não é uma atividade espontânea, necessita ser incentivada para que todas as suas potencialidades se efetuem em ações criativas e participativas.

Partindo desse entendimento acerca do conceito de Planejamento Participativo, iniciamos o processo de construção e sistematização da proposta. Esse processo ocorreu logo no início do ano letivo, nas primeiras aulas do primeiro trimestre de 2019. Foram observadas e acompanhadas as três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental da E.M.E.F. “Irmã Cleusa Carolina Rody Coelho”. O 9º ano A possuía 28 estudantes, sendo 10 meninas e 18 meninos; o 9º ano B possuía 29 estudantes, sendo 15 meninas e 14 meninos; o 9º ano C possuía 29 estudantes, sendo 18 meninas e 11 meninos.

Iniciamos a proposta do Planejamento Participativo por meio de momentos de conversas, os quais foram realizados nas primeiras aulas do ano com cada turma. Dessa maneira, explicamos a proposta de trabalho e como os alunos e alunas poderiam contribuir no processo de construção do planejamento e no desenvolvimento das aulas. Assim, iniciou-se um movimento de ampliação das possibilidades dos estudantes, para que, dessa forma, eles e elas passassem a se sentir participantes no processo de construção das aulas, de produção e ressignificação dos conhecimentos e, ainda, para que pudessem refletir sobre os sentidos atribuídos à Educação Física na escola.

Após esses momentos de conversa com os estudantes, foram apresentadas, através da atividade do questionário, três questões norteadoras, com o intuito de realizar um diagnóstico e de fomentar a reflexão dos alunos no que se refere: às práticas corporais vivenciadas de maneira extraescolar; aos sentidos dados para a Educação Física na escola, bem como sua importância; e à possibilidade de incorporar tais práticas nas próprias aulas de Educação Física, como foi visto no tópico anterior acerca do diagnóstico. As questões norteadoras foram apresentadas na atividade realizada em aula, a partir de um questionário. As perguntas iniciais foram as seguintes:

- 1) O que você faz no seu tempo livre, nos momentos de lazer? Quais atividades você pratica?

- 2) Para você, qual o objetivo/importância da Educação Física na escola? Levando isso em consideração, é possível incorporar nas aulas as atividades realizadas no seu tempo livre, de lazer? Quais?
- 3) Pense em cada trimestre e quais conteúdos poderiam ser trabalhados nas aulas de Educação Física durante o ano:
  - 1º trimestre: O quê? Por quê? Como?
  - 2º trimestre: O quê? Por quê? Como?
  - 3º trimestre: O quê? Por quê? Como?

Com base nessas questões norteadoras respondidas, buscamos a identificação dos interesses dos estudantes nas aulas de Educação Física, levando em consideração os sentidos que eles dão a esse componente curricular, bem como às práticas corporais que gostam e realizam no seu tempo livre, sendo possível ou não, sua realização nas aulas de Educação Física.

Através dessas informações, o plano de ensino que baseou o desenvolvimento das aulas foi sistematizado. Esse plano foi levado aos estudantes para que eles/elas também pudessem dar as suas contribuições a respeito do que foi elaborado, a fim de possibilitar o processo em conjunto e de maneira participativa.

Ao final de cada trimestre, além das discussões durante as aulas, os estudantes registravam, em textos, suas ideias sobre os conteúdos, as atividades e a maneira com a qual elas eram trabalhadas. Esses textos foram escritos durante aulas combinadas e ao final dos trimestres.

O desenvolvimento e registro desse processo de construção da proposta do Planejamento Participativo foi desafiador, no sentido de conciliar a ação de dar aulas com as obrigadoriedades do trabalho docente, bem como com as de pesquisar e produzir ao mesmo tempo. Além da escola, professores e professoras vivenciam o trabalho nas relações com os colegas, nas idas e vindas da escola e na medida em que levam demandas para cumprir em suas casas. Esses aspectos fazem parte do trabalho, e o ato de conciliá-los com os estudos e produção de conhecimento tornou-se, para mim, um desafio considerável.

Esse desafio exigiu que algumas estratégias fossem repensadas, como, por exemplo, o processo de produção de dados e a própria organização das aulas. Em vez de entrevistas estruturadas ou semiestruturadas e questionários fechados, foram

trazidos e analisados elementos que constituem o cotidiano do professor de Educação Física na escola. Nesse sentido, foram registrados nesse trabalho: os fatos ocorridos nas aulas, as relações com os estudantes e as atividades avaliativas que constantemente são feitas no processo de ensino-aprendizagem. Com relação ao planejamento, os diálogos com os estudantes levaram-me a repensar a organização das aulas, de modo que elas contemplassem o que havia sido registrado no plano de ensino (já feito) e as ideias que os estudantes traziam no decorrer do processo.

#### 4.1.4.1 Plano de Ensino

Segue abaixo o Quadro 04, que contém o plano sistematizado a partir da atividade do questionário, respondido pelos estudantes. Importante lembrar que o Planejamento Participativo é uma estratégia que permite, quando necessárias, a flexibilização e a adaptação a partir de determinada situação ocorrida e/ou diálogo realizado com as turmas.

Quadro 04 — Plano de Ensino construído coletivamente

(continua)

PLANO DE ENSINO	
<b>CONTEÚDOS</b>	Esportes Coletivos Esportes Diferenciados
<b>OBJETIVO GERAL</b>	Ampliar o acesso à vivência/experimentação e análise das práticas corporais dos estudantes, visando ao desenvolvimento da autonomia, da formação cultural, bem como da capacidade de interpretar, refletir criticamente sobre a realidade em que estão inseridos.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivenciar jogos que estabeleçam relações com os jogos esportivos coletivos e jogos esportivos diferenciados no que se refere às suas regras e formas de se praticar;</li> <li>• Vivenciar os jogos esportivos coletivos e jogos esportivos diferenciados em suas diversas manifestações.</li> <li>• Identificar regras, fundamentos e formas de jogar diversos jogos esportivos coletivos e jogos esportivos diferenciados enquanto manifestações corporais da cultura humana;</li> <li>• Refletir criticamente sobre a prática, no sentido de evidenciar situações existentes que giram em torno das práticas corporais trabalhadas;</li> <li>• Saber organizar diferentes espaços e práticas corporais dando a condição de todos os estudantes participarem das aulas;</li> <li>• Contribuir para a ampliação da participação de todos/as os/as colegas da turma.</li> </ul>

(conclusão)

<b>PLANO DE ENSINO</b>	
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	Com base no diagnóstico e construção do plano de ensino e levando em consideração as propostas dos/das estudantes, as aulas serão organizadas em atividades direcionadas e outras organizadas pelos/as próprios/as estudantes com a mediação do professor. Essas atividades serão realizadas por meio de grandes jogos, minijogos e aulas livres mediadas, visando a maior participação e envolvimento de todos e todas nos diversos momentos das aulas.
<b>RECURSOS MATERIAIS</b>	Bolas das diferentes modalidades esportivas (futebol, voleibol, handebol, basquetebol, rugby, tênis, frescobol, baseball); peteca; rede de voleibol; raquetes; tacos; mesa; papéis; sala de aula; quadra; pátio.
<b>AValiação</b>	A avaliação será feita de forma qualitativa, através da observação, registros das aulas e produção de textos feitos pelos estudantes ao final de cada trimestre, com o intuito de analisar aspectos relevantes das aulas, bem como do processo de construção do Planejamento Participativo, a fim de potencializar os processos de planejamento e realização das aulas para o trimestre seguinte.
<b>1º TRIMESTRE</b>	Jogos que trazem elementos dos esportes coletivos: três cortes, recorde, quadradinho, queimada, altinha, futemesa, golzinho, jogo futhandebol (jogo que se baseia na mistura de elementos do futsal e handebol); b) conhecimento das regras e formas de jogar das modalidades esportivas evidenciadas pelos estudantes, bem como a vivência dessas modalidades: voleibol, futsal, handebol e basquetebol; c) discussões sobre elementos que giram em torno das práticas corporais destacadas, como preconceito de gênero, racismo, drogas/anabolizantes no esporte; d) produção textual acerca do que foi realizado no trimestre.
<b>2º TRIMESTRE</b>	a) Proposta de pesquisa sobre diferentes jogos que não são próximos da realidade dos estudantes; b) escolha dos jogos que serão trabalhados no trimestre; c) conhecimento da história, das regras e formas de jogar essas modalidades escolhidas, vivência dessas modalidades e adaptações das regras e formas de jogar para a realidade da escola e dos estudantes; d) produção textual acerca do que foi realizado no trimestre.
<b>3º TRIMESTRE</b>	Organização da quadra e do pátio em diferentes espaços para a realização de oficinas com diferentes atividades trazidas pelos estudantes, baseando-se nos conteúdos e atividades vistas nos trimestres anteriores. Produção textual acerca do que foi realizado no trimestre.

Fonte: elaborado por este professor-pesquisador.

## 4.2 Efeitos do planejamento participativo nas aulas de educação física

Neste tópico, a proposta foi a de trazer uma síntese acerca da contextualização dessa estratégia e os efeitos do Planejamento Participativo nas aulas de Educação Física propostas para as turmas de 9º ano.

A partir da atividade de diagnóstico, realizada no início do primeiro trimestre, da sistematização do plano de ensino, e com base nas propostas trazidas pelos estudantes, partimos para o terceiro elemento, que foi a realização das aulas. Alguns trechos, contidos nos textos elaborados pelos estudantes, ilustram esse fato.

*No primeiro trimestre nós trabalhamos com os esportes coletivos, por exemplo, vôlei, basquete, futsal entre outros, com a intenção de que todos participassem. O professor pediu a opinião de todos os alunos para os esportes que mais gostam de praticar. (aluna P., 9º ano A, texto de avaliação I)*

*Na minha opinião, tudo o que nós fizemos foi com um pouco da opinião de cada um. (aluna A., 9º ano C, texto de avaliação I)*

*Começamos com uma espécie de debate na sala para decidirmos qual seria as atividades, porque eu percebi que o professor notou que a maioria não estava participando da aula, esse foi o intuito do debate, fazer com que a turma toda participe das aulas. (aluno D. 9º ano B, texto avaliação I)*

Na visão dos estudantes acerca da Educação Física e nos diversos conteúdos e atividades que eles apresentaram na atividade do questionário, é possível perceber a lógica voltada para o esporte e para os jogos coletivos. Portanto, no primeiro trimestre, foram trabalhados os jogos esportivos coletivos, como é destacado no quadro abaixo sobre as aulas realizadas durante o referido trimestre.

Como está evidente nesse e em outros quadros dos trimestres, buscamos trabalhar com a proposta do Planejamento Participativo em 25 (vinte e cinco) aulas em cada trimestre, como forma de organizá-las.

Quadro 05 — Aulas realizadas no primeiro trimestre

(continua)

<b>AULAS, CONTEÚDOS E ATIVIDADES</b>	
<b>Aula 01</b>	Início das aulas. Conversa inicial, organização das aulas e combinados.
<b>Aula 02</b>	Explicação da proposta do Planejamento Participativo.
<b>Aula 03</b>	Jogos coletivos: interação entre os estudantes da turma.
<b>Aula 04</b>	Planejamento Participativo: atividade de diagnóstico/questionário
<b>Aula 05</b>	Planejamento Participativo: atividade de diagnóstico/questionário
<b>Aula 06</b>	Jogos coletivos: interação entre os estudantes da turma.
<b>Aula 07</b>	Apresentação do plano de ensino elaborado.
<b>Aula 08</b>	Introdução aos jogos esportivos coletivos: grandes jogos.
<b>Aula 09</b>	Introdução aos jogos esportivos coletivos: grandes jogos.
<b>Aula 10</b>	Grandes jogos: iniciação ao voleibol.
<b>Aula 11</b>	Grandes jogos: iniciação ao voleibol.
<b>Aula 12</b>	Minijogos: vivência dos fundamentos do voleibol.
<b>Aula 13</b>	Aula livre mediada.

(conclusão)

<b>AULAS, CONTEÚDOS E ATIVIDADES</b>	
<b>Aula 14</b>	Aula expositiva: entendendo as regras, rodízio e as possibilidades de jogar voleibol.
<b>Aula 15</b>	Grandes jogos: entendendo as regras e o rodízio no voleibol.
<b>Aula 16</b>	Grandes jogos: jogando o voleibol.
<b>Aula 17</b>	Grandes jogos: iniciação ao futsal.
<b>Aula 18</b>	Grandes jogos iniciação ao futsal.
<b>Aula 19</b>	Minijogos: vivência dos fundamentos do futsal.
<b>Aula 20</b>	Aula livre mediada.
<b>Aula 21</b>	Aula expositiva: entendendo as regras e as possibilidades de se jogar o futebol.
<b>Aula 22</b>	Minijogos: entendendo as regras do jogo de futsal.
<b>Aula 23</b>	Grandes jogos: jogando o futsal.
<b>Aula 24</b>	Atividade avaliativa em sala de aula: produção de texto.
<b>Aula 25</b>	Atividade avaliativa em sala de aula: produção de texto.

Fonte: elaborado por este professor-pesquisador.

Com base também nas informações que os estudantes trouxeram no que diz respeito a como gostariam que as aulas fossem desenvolvidas, buscamos experimentar diversos procedimentos metodológicos, a fim de identificar de quais formas eles e elas mais se envolviam e participavam das aulas. Sobre essas questões metodológicas, corroboramos com a visão de Darido e Oliveira (2009) quando postulam que pensar nelas implica entender o que move o professor a agir em sua prática pedagógica, bem como as suas concepções de humanidade, de sociedade e de mundo. Os autores destacam, ainda, que os procedimentos metodológicos contribuem para apontar caminhos sobre como formar cidadãos críticos, através do processo de ensino do esporte em um ambiente educativo. Nessa perspectiva, a Educação Física possui uma função social fundamental, pois:

Na Educação Física, espera-se que o aluno seja autônomo em relação à cultura corporal, ou seja, tenha, após o período formal de aulas, condições de manter um programa de atividade física regular, apreciar um jogo, reivindicar mais espaços de lazer, compreender o papel do futebol na cultura brasileira, cuidar do meio ambiente, respeitar os diferentes grupos étnicos, compreender as diferenças de sexo e suas possibilidades, entre outros (DARIDO; OLIVEIRA, 2009, p. 209).

Entendemos, portanto, que é de considerável importância a valorização da participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem das aulas de Educação Física, assim como a inserção deles/delas no universo das práticas corporais que constituem a cultura humana, visando ao desenvolvimento da

autonomia e da capacidade crítica dos alunos. Apropriando-se dessa autonomia e capacidade crítica, eles e elas podem enxergar a realidade em que vivem, interpretá-la (utilizando seus conhecimentos) e transformá-la. Acreditamos, pois, que o Planejamento Participativo pode contribuir de maneira importante no processo educativo e formativo dos estudantes.

Nesse sentido, resgatamos aqui a ideia de participação, entendida como um processo que inclui a distribuição de poder, a possibilidade de decidir na construção do “como”, do “com que” e do “o que” fazer, assim como o “para que” fazer, buscando interferir na realidade social, a fim de transformá-la e construí-la em conjunto a todos os sujeitos participantes do processo (GANDIN, 2001).

Aqui resgatamos também a ideia de experiência, entendida por Hildebrandt-Stramann (2001) como experiência de sentidos, sendo, portanto, ligada ao corpo, uma experiência sinestésica. Dessa forma, na Educação Física, deve-se permitir que os alunos e alunas entrem, de maneira autônoma, em contato com o conteúdo e com os outros participantes, aproximando esses conteúdos de suas realidades, sem deixar de lado a reflexão crítica (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2001).

Para tanto, foi fundamental analisarmos as propostas colocadas pelos estudantes na atividade do diagnóstico, assim como escutar suas impressões e sugestões nos momentos de conversa inicial e final, realizados nas aulas, a fim de perceber e fomentar as melhores formas possíveis de se trabalhar com o conteúdo proposto. O intuito foi o de mediar a relação dos estudantes com o conteúdo trabalhado, desenvolvendo, portanto, seus interesses. Isso sem deixar de lado o fato de que cada turma tem sua particularidade. Afinal, as propostas, bem como suas impressões e sugestões, são baseadas nas experiências já vividas e sentidas pelos estudantes e trazidas para as aulas de Educação Física. É necessário, entretanto, entendermos que essa participação não pode ser algo manipulado pela autoridade (professor) sem dar, efetivamente, a abertura para que os estudantes participem das decisões e construções dos conteúdos, bem como das formas trabalhá-los, tornando o que Gandin (2001) define como um simulacro de participação.

Ao mesmo tempo, Hildrebrandt e Laging (1986) apontam que é importante compreendermos que uma concepção aberta de ensino não quer dizer deixar os estudantes fazerem o que quiserem, indo contra os objetivos educacionais de emancipação, criatividade e competência social. Com isso, os autores destacam que

o ensino aberto também está subordinado à necessidade do planejamento organizado pelo professor. Dessa forma, a ênfase está em criar situações de ensino em que os estudantes possam determinar e decidir juntos com o professor, com base nas suas experiências já vividas e sentidas e com o objetivo do desenvolvimento da capacidade de decisão e participação (HILDEBRANDT; LAGING, 1986).

No processo de introdução dos jogos esportivos coletivos nas turmas, foram levadas propostas de jogos que envolvessem toda a classe, a saber: queimada e suas diversas variações; jogo que mistura futsal e handebol; e jogo de voleibol com adaptações de regras, dando condições de todos participarem ao mesmo tempo. Essas atividades foram denominadas de grandes jogos, pois envolviam todos os estudantes em uma única atividade.

Tratando esses jogos como ferramentas pedagógicas, é possível concordarmos com Venditti Junior e Sousa (2008), quando evidenciam que os professores de Educação Física devem explorar esse elemento do jogo, com o intuito de oferecer uma variedade de ações que fomentem diferentes respostas e estimulem a criatividade. Ao levarem em consideração o elemento “jogo” no ensino e na prática dos esportes, os autores destacam o termo do “jogo possível”, caracterizado pelo surgimento de um ambiente de diversas possibilidades e potenciais pedagógicos.

Nesse processo, Finck (2011) aponta que, na abordagem do esporte na escola, o professor pode utilizar elementos do jogo, principalmente sua característica de ludicidade, além de diversas estratégias metodológicas, tais como: a adaptação de regras, o redimensionamento do espaço, a alteração no número de participantes e a composição das equipes.

Adotando esse pensamento, Sadi *et al.* (2008) destacam o esporte como herdeiro do jogo, sendo um produto cultural que surge dele. Portanto, o esporte possui pontos importantes para o processo de ensino-aprendizagem, como a estruturação de jogos e a substituição das tradicionais modalidades esportivas por atividades em jogos esportivos. Quando se trata dessas substituições, adaptações e ajustes nas regras, nos espaços, no número de jogadores das equipes e nas formas de jogar ao se trabalhar o esporte nas aulas de Educação Física, Sadi *et al.* (2008) trazem a ideia dos minijogos como estratégia metodológica, pois essas práticas possibilitam a compreensão e a assimilação de aspectos semelhantes aos esportes, em especial,

aos esportes coletivos. Nesse caminho, visamos trabalhar com os grandes jogos e os minijogos (que serão vistos a seguir).

Com as sugestões dos próprios alunos, foi possível pensarmos em propostas que buscassem a participação efetiva de todos nas atividades, ao invés dos estudantes apenas estarem presentes no contexto da aula, sem estarem, de fato, envolvidos, interagindo e estabelecendo relações com o grupo nas situações dos jogos.

Para ilustrar esse fato, é apresentado abaixo um diálogo que ocorreu em uma das aulas, após a realização de um jogo de voleibol adaptado na turma do 9º ano A. De maneira que todos os alunos participassem, esse jogo não sofreu influência da regra de 6 (seis) jogadores por cada equipe. O trecho abaixo se encontra no diário de campo do professor, no qual são registradas as aulas.

Quadro 06 — Diálogo ocorrido após a realização de um jogo de voleibol adaptado na turma do 9º ano A

<p><b>Professor:</b> Gostaram da atividade de hoje? Como vocês acham que foi a participação de vocês?</p> <p><b>Aluna I:</b> Foi legal, a gente jogou. Mas nem todo mundo participou, porque teve gente que nem pegava na bola.</p> <p><b>Professor:</b> Por que você acha que esses colegas não pegavam na bola?</p> <p><b>Aluna I:</b> Porque tinha muita gente no time, aí não dava para todo mundo encostar na bola e poder participar do jogo.</p> <p><b>Professor:</b> Então, o que a gente pode fazer para todos participarem do jogo, todos encostarem na bola, todos terem uma função no seu time?</p> <p><b>Aluna I:</b> A gente pode diminuir o número de jogadores de cada time e deixar 6 jogadores, tipo o vôlei normal.</p> <p><b>Professor:</b> Se preferirem dessa forma, a gente pode, então, formar quatro ou cinco equipes na turma e, enquanto duas equipes jogam na rede maior, a gente pode fazer minijogos de vôlei em volta da quadra com as outras equipes. Depois, a gente poderia fazer um revezamento para que todos possam jogar o minijogo e o vôlei oficial.</p>
--

Fonte: Diário de campo deste professor-pesquisador.

A turma aceitou a sugestão, e o combinado foi o de colocá-la em prática na aula seguinte. A aula foi realizada, então, seguindo essa ideia. A turma foi distribuída em quatro equipes: sendo que duas jogavam na rede colocada na quadra de voleibol; enquanto as outras duas equipes ficavam no entorno da quadra, realizando um

minijogo. Cada equipe organizava seu minijogo: três cortes ou minivolei, utilizando uma corda como rede. Durante a aula, foi feito um revezamento das equipes que jogavam na quadra de voleibol, dando condições de todas as equipes vivenciarem as duas situações aplicadas na aula. Apesar de ter sido uma estratégia metodológica que foi baseada em uma situação de conversa final na turma do 9º ano A, ela foi utilizada também com as outras duas turmas de 9º ano, já que elas apresentaram as mesmas questões acerca da atividade proposta. Dessa forma, percebemos que os estudantes tiveram mais possibilidades de participarem, maior interação entre eles e mais autonomia no desenvolvimento das atividades, em especial, na construção dos minijogos.

Esse aumento nas possibilidades de participação e de integração nas aulas, assim como a maior autonomia na realização das atividades e dos jogos, aconteceu a partir da participação ativa dos estudantes, proporcionada pelos momentos de conversas no início e no final das aulas. Para a participação ativa dos discentes em todas as atividades, é importante solicitarmos a eles e elas sugestões e indicativos de caminhos para modificar os jogos, as atividades propostas, bem como as regras dos jogos esportivos (DARIDO; OLIVEIRA, 2009). Foi pensando nessa perspectiva que buscamos fomentar o diálogo com os estudantes, de forma que eles/elas pudessem refletir e pensar em alternativas para envolver a turma, em sua totalidade, no contexto das aulas e na participação da construção do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Darido e Oliveira (2009, p. 217) apontam que: “essa é uma forma de trazer o aluno para a aula, respeitar as suas contribuições e torná-lo mais ativo e participante”.

Quando a proposta dos minijogos foi levada, referimos os jogos em suas menores dimensões e com um grupo menor de participantes. Para a realização desse tipo de jogo, foram necessárias a releitura e reorganização do espaço de aula, no sentido de proporcionar variados espaços de jogo para diversos grupos menores.

É possível entender que propostas metodológicas como essas dos grandes jogos e dos minijogos são de considerável importância para o envolvimento dos estudantes no contexto das aulas. Isso porque, tais propostas têm como intuito potencializar a aproximação dos estudantes com o universo das práticas corporais e dos esportes e, de maneira lúdica, estimular a reflexão sobre essas práticas, indo além do simples fazer, já que: “é necessário que o professor compreenda o contexto

cultural, no qual o aluno está inserido, para desenrolar todas as possibilidades pedagógicas a lhe serem oferecidas” (VENDITTI JUNIOR; SOUSA, 2008, p. 50).

Nesse desenvolvimento de estratégias metodológicas para o trabalho pedagógico com os esportes coletivos, escolhido pelos estudantes, fundamentamos também a nossa perspectiva metodológica em Finck (2011, p. 115), que considera o esporte como um patrimônio cultural e, portanto:

[...] desperta o interesse dos alunos e exerce uma saudável atração em todos os segmentos da sociedade contemporânea, não podemos excluí-lo como conteúdo da Educação Física, mas sim permitir que todos os alunos tenham acesso a esse conhecimento de forma desmistificada, a fim de que possam reconstruí-lo com base em seus interesses e de suas necessidades.

Fotografia 13 — Jogando voleibol



Fonte: fotografia do acervo deste professor-pesquisador.

Fotografia 14 — Minijogos de voleibol



Fonte: fotografia do acervo deste professor-pesquisador.

Partindo dessa estratégia de minijogos, realizamos aulas nas quais os espaços da quadra e do pátio eram divididos com diversas atividades que trabalhavam o voleibol, tais como: três cortes (jogo realizado em roda que tem como objetivo queimar outro jogador no terceiro toque na bola); rodinha de “altinha” com a mão e com o pé; e “quadrado” com a mão e com o pé (jogo parecido com tênis em que a bola deveria quicar no meio da marcação que divide os dois campos antes de passar para o outro lado). Nessas aulas, os estudantes deveriam dividir-se em grupos, e cada grupo deveria ocupar um espaço para a realização das atividades. Os discentes já tinham os jogos predeterminados por mim, professor, mas poderiam organizar as regras e as formas de jogar de acordo com a condição de cada grupo. Sendo assim, além da forma que já havia sido apresentada a eles e elas, surgiram diversas possibilidades de praticar esses jogos.

Fotografia 15 — Minijogo de três cortes



Fonte: fotografia do acervo deste professor-pesquisador.

Os trechos destacados abaixo evidenciam, através da visão dos estudantes, como essas dinâmicas foram realizadas nas aulas:

*Eu me diverti muito jogando vôlei. Nesse jogo que todo mundo quis fazer, todos jogaram, ninguém ficou parado na aula do professor. Antes eu não gostava de aula de educação física, eu achava muito chata, uma aula qualquer que tem atividade física, mas eu estava errada. (aluna M. G., 9º ano A, texto avaliação I)*

*No primeiro trimestre, trabalhamos o voleibol. O voleibol a gente aprendeu as táticas do vôlei e como usar, aprendemos as posições de cada jogador. (aluna J.C., 9º ano A, texto avaliação I)*

*As atividades que foram realizadas foram feitas de várias maneiras, como dividir a quadra em espaços maiores e em espaços menores e, com isso, conseguir que a turma inteira participasse. (aluna J., 9º ano C, texto avaliação I)*

Outro aspecto relevante observado foi o fato de que os alunos e alunas que apresentavam maior resistência em participar das aulas apresentavam, também, medo da frustração, de errarem e serem julgados. Esse fato ocorria por vergonha ou por não se sentirem capazes de fazer a prática na frente dos colegas da turma. Como apontam Pizani *et al.* (2016), a frustração é um dos fatores principais para o desinteresse dos estudantes nas aulas de Educação Física. Seguindo esse caminho

teórico, Moreno *et al.* (2006) entendem que o sentimento de vergonha dos jovens acontece pelas diferenças socialmente construídas. Essas diferenças passam por um processo de naturalização e são explicadas pelos aspectos biológicos, que acabam legitimando relações de dominação. Esse fato acarreta o desenvolvimento do sentimento de vergonha, pelo simples ato de se expor, sem que, muitas vezes, haja um juízo de valor negativo de outra parte. Esta discussão será mais aprofundada no tópico 6.2 deste estudo, quando trataremos da problematização da proposta do Planejamento Participativo nas aulas de Educação Física.

Nesse formato de aulas que procuramos elaborar junto aos estudantes, eles e elas perceberam a oportunidade de participarem das atividades com os seus colegas mais próximos, sem apresentarem, no entanto, o receio do julgamento. Houve, portanto, uma aproximação (ou pelo menos um princípio de aproximação) com o universo das práticas corporais nas aulas de Educação Física.

Outro procedimento solicitado por muitos alunos e utilizado foi o da “aula livre”. Mas, como seria possível permitirmos a promoção desse tipo de aula sem cairmos no desinteresse, no desinvestimento pedagógico ou abandono do trabalho docente, em que professores não se empenham em ensinar e construir ações docentes, utilizando o tempo apenas para deixar os estudantes praticando atividades ou conversando?

González (2018), Bracht (2018), Bracht *et al.* (2018) tratam do abandono do trabalho docente como um fenômeno que caracteriza a atuação do professor que não tem grandes pretensões com sua prática ou, tendo como sua maior pretensão, ocupar seus alunos com alguma atividade sem nenhuma intencionalidade pedagógica e didática. Os autores explicam esse fenômeno de forma multifatorial, ou seja, ele pode possuir muitos fatores relacionados, tais como: questões relacionadas a salário, problemas de estrutura no trabalho, saúde mental, etc.

Pelo fato de ter comprometimento com o trabalho docente, tentar desenvolver um ensino de Educação Física visando ao conhecimento das práticas corporais construídas na cultura e buscar o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica dos jovens, esse foi, enquanto professor da disciplina, o meu questionamento. Os autores referem-se a esse comprometimento como práticas inovadoras, caracterizadas pelo empenho em ensinar os conteúdos específicos da Educação Física, ultrapassando e rompendo com elementos relacionados à tradição cristalizada

dessa disciplina (GONZÁLEZ, 2018; BRACHT, 2018; BRACHT *et al.*, 2018a; BRACHT *et al.*, 2018b).

Portanto, como forma de superar o problema no qual a docência da disciplina de Educação Física estava inserida, foram feitas, em determinados momentos, divisões no espaço de aula, a fim de que os estudantes escolhessem diferentes atividades para serem realizadas nesses novos espaços. Em outros momentos, ocorreu a mediação da escolha de uma atividade, com o intuito de que toda a turma pudesse jogar. Os trechos abaixo evidenciam esse processo:

*Teve vezes de aulas livres que a gente se organizava e se dividia em grupos, teve aqueles jogos onde tinha vários tipos espalhados pela quadra e cada um jogava o de sua preferência. (aluna E., 9º ano C, texto avaliação I)*

*No começo do ano fizemos tanto aulas livres como atividades feitas pelo professor, pois ambas são importantes. As aulas foram voltadas para os esportes coletivos, como vôlei e futsal. (aluno L., 9º ano C, texto avaliação I)*

*Nós realizamos os jogos em equipe formando nossas próprias regras de acordo com a vontade do grupo, como por exemplo no basquete respeitando as zonas ou no futebol. (aluno W., 9º ano B, texto avaliação I)*

Essas aulas foram chamadas de “aulas livres mediadas”, porque os estudantes escolhiam as atividades que seriam realizadas, e eu estava comprometido com o contexto, levando propostas para as atividades que os estudantes organizavam e para solucionar problemas encontrados por eles. Nesse contexto de aula, tendo como base Oliveira (1993), entendemos o conceito de mediação como sendo o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, deixando, portanto, de ser uma relação direta e passando a ser uma relação mediada. Sendo assim, os estudantes organizam as atividades, porém encontram problemas e dificuldades em delimitar os espaços ou organizar regras e formas que incluam a todos do grupo. O professor, enquanto intermediário, intervém na situação, levando sugestões e estimulando os estudantes a pensarem em propostas para a organização dos espaços, das regras e das formas de jogar, a fim de resolverem os problemas encontrados. Nessa situação, a relação dos estudantes com a prática corporal deixa de ser direta e passa a ser mediada pelo professor.

Podemos relacionar esse contexto de ensino com as concepções abertas de ensino, nas quais Hildebrandt e Laging (1986) evidenciam que o agir metodológico do professor deve estar pautado na promoção de situações que estimulem os estudantes

a agir, fazendo com que os problemas possam ser resolvidos por eles/elas a partir de suas experiências. Nesse sentido, os autores apontam para o princípio da subjetivação do ensino, com o intuito de construir um ensino da Educação Física de modo significativo para o estudante. Sendo assim:

Num ensino que segue o princípio da subjetivação do ensino, trata-se de encontrar medidas não-diretivas que formem de tal modo a situação de ensino que o grupo de alunos possa modificá-la e transformá-la de acordo com suas necessidades, motivado para o desenvolvimento da iniciativa própria e atividades produtivas (HILDEBRANDT; LAGING, 1986, p. 25).

Dessa forma, as “aulas livres mediadas” foram realizadas a partir de ações não-diretivas, com o objetivo de promover momentos em que os alunos pudessem pensar e repensar suas práticas a partir de suas experiências fora e dentro da escola. Assim, os estudantes poderiam: redimensionar os espaços de aula, ressignificando as regras dos jogos esportivos que se propunham a praticar; controlar o número de jogadores na equipe, solucionando os problemas gerados a partir das relações estabelecidas entre os colegas e com a própria prática corporal; além de buscar meios de consolidar a participação e o envolvimento de todos. Todos esses elementos foram mediados por mim, professor da disciplina, visando promover a relação entre os estudantes e as práticas corporais e aumentar o interesse deles/delas pela aula de Educação Física.

Tomando como base Hildebrandt e Laging (1986), reiteramos que essa proposta de aula não quer dizer deixar o estudante fazer o que quiser e na hora que quiser. Na verdade, existe, nesse processo, a sistematização do planejamento e a organização das aulas por parte do professor, com o intuito de oportunizar também aos estudantes a co-determinação no processo de ensino-aprendizagem.

Fotografia 16 — Aulas livres mediadas



Fonte: fotografia do acervo deste professor-pesquisador.

Outro conteúdo trabalhado durante o primeiro trimestre e com um número menor de aulas foi o futsal. Com o intuito de inserirmos os estudantes no universo dessa prática corporal e, assim, conseguirmos maior participação de todos, também utilizamos os procedimentos dos grandes jogos, minijogos e as aulas livres mediadas.

Os estudantes destacaram, em trechos de seus textos, esses procedimentos metodológicos utilizados nas aulas, bem como suas impressões acerca de como elas foram estruturadas. A seguir estão dois trechos que mostram esses aspectos:

*Nós trabalhamos vôlei, futsal, handebol e queimada e quase a turma inteira participou e o professor levava a gente para a quadra ou para o pátio e passava as atividades para a turma e às vezes dividia a quadra ou pátio e passava várias atividades e a gente se dividia em grupos. (aluno H., 9º ano C, texto avaliação I)*

*Eu gostei das atividades na quadra onde todos participaram de um só jogo, e eu percebi que depois na sala de aula até pessoas que não conversavam estavam conversando, isso mostra a importância de atividades coletivas. (aluno A., 9º ano C, texto avaliação I)*

Esses momentos trouxeram também elementos muito importantes que nos auxiliam no processo de reflexão e de debate com os estudantes. Um desses elementos é o do preconceito de gênero na prática esportiva, por exemplo. É o que fica evidenciado em mais um trecho de um dos textos produzidos:

*Trabalhamos, também, o futebol, mas mesmo assim ainda há uma parte de preconceito por parte de alguns meninos, alguns diziam ‘as meninas não jogam futebol porque o futebol de vocês é muito ruim’, então se trabalhássemos com futebol novamente seria uma forma de conscientizar os*

*meninos e até algumas meninas sobre a importância do futebol no 'país do futebol'. (aluna A., 9º ano C, texto de avaliação I)*

Baseado em Goellner (2009), o gênero é entendido aqui como a condição social com a qual nos identificamos, seja como masculino, seja como feminino. Ele é construído social e culturalmente, envolvendo um conjunto de processos que vão marcando os corpos. A partir do entendimento desse conceito, é importante compreendermos como se dá a relação — construída cultural e historicamente — entre o masculino e feminino (homem/mulher, menino/menina), no que diz respeito às práticas corporais e à Educação Física escolar, bem como os modos com os quais esse fenômeno influencia no processo de ensino-aprendizagem. Através do processo de transmissão cultural, são reforçados preconceitos que colaboram para que as meninas não tenham as mesmas experiências dos meninos, criando, pois, situações que levam à exclusão e à falta de interesse por parte delas nas aulas de Educação Física e na prática de esportes (SOUZA JUNIOR; DARIDO, 2003, apud DARIDO; OLIVEIRA, 2009). Podemos constatar isso por meio de situações como a apontada no trecho acima, em que a aluna A apresenta sua experiência com o futebol durante as aulas de Educação Física.

Darido e Oliveira (2003, p. 221) apontam que:

Desde a infância, os meninos são incentivados a praticar as brincadeiras mais agressivas e mais livres: jogar bola na rua, soltar pipa, andar de bicicleta, rolar no chão, escalar muros e realizar várias outras atividades que envolvem riscos e desafios. As meninas, ao contrário, são desencorajadas de praticar tais brincadeiras e atividades. Esse tratamento diferenciado reflete-se em desempenho motor igualmente diferenciado.

Como forma de superarmos essas questões construídas cultural e historicamente e que influenciam consideravelmente nas aulas de Educação Física, buscamos, por meio do Planejamento Participativo, propor, de maneira constante, o diálogo entre os estudantes, com o intuito de fomentar o respeito às singularidades e de valorizar a pluralidade dos sujeitos (GOELLNER, 2009). Esse processo pode ser evidenciado por meio de atividades em que são: valorizadas as mudanças de regras; redimensionados os espaços; constantes os estímulos dados pelo professor e pelos próprios estudantes, caracterizando um processo de coeducação; ressignificadas as práticas corporais durante as aulas.

Diante do exposto, percebemos que o primeiro trimestre foi o momento utilizado para realizar o diagnóstico (primeiro elemento do Planejamento Participativo) e a experimentação de alguns procedimentos metodológicos, que, a partir das sugestões dos estudantes, trabalham com o conteúdo elencado, no sentido de visualizarem a participação e o envolvimento deles/delas, pelo fato de já pensarem na importância e no sentido da Educação Física como componente curricular.

Por conta do tempo, da intenção de experimentar diversas propostas nesse primeiro trimestre e das sugestões dos estudantes, alguns pontos destacados no plano de ensino foram mais trabalhados que outros, como o voleibol, por exemplo. Outros, como o basquetebol e temas que giram em torno das práticas corporais destacadas e que fazem parte das relações estabelecidas em nossa sociedade, não foram tratados. Com isso, houve um respaldo na flexibilidade e na adaptação, permitidas na estratégia do Planejamento Participativo, para a reorganização do segundo trimestre e, assim, serem trabalhados alguns pontos que não foram abordados no trimestre anterior.

Pelo fato do Planejamento Participativo ter sido iniciado no primeiro trimestre, a participação ainda não havia ocorrido de maneira efetiva, visto que ainda encontrava algumas resistências no que se refere ao envolvimento nas vivências práticas na quadra e no pátio da escola. Entretanto, já estava ocorrendo algumas aproximações de estudantes que não faziam as aulas, fomentando boas expectativas para os próximos trimestres.

No segundo trimestre, demos continuidade ao conteúdo dos jogos esportivos coletivos que já estavam sendo trabalhado no trimestre anterior. Como argumentado acima, essa continuidade foi resultado de uma tomada maior de tempo para a abordagem de alguns elementos desse conteúdo, como o voleibol e o futsal, sendo o último trabalhado em algumas aulas na etapa final do trimestre. Abaixo, esse movimento mostra-se presente nos trechos dos textos dos estudantes:

*No segundo trimestre demos continuidade aos conteúdos do primeiro. Aprendemos modalidades dos jogos coletivos basquete, futsal e handebol. (aluna J. C., 9º ano A, texto avaliação II)*

*No segundo trimestre continuamos praticando esportes coletivos. As características básicas desses esportes são: regras pré-determinadas, caráter de competição e existem instituições que organizam esses esportes. (aluno R., 9º ano A, texto avaliação II)*

*No segundo trimestre, nós praticamos vários jogos coletivos alterando algumas regras para que todo mundo participasse e se divertisse praticando e para ficar menos complicado. Como misturar alguns esportes: handebol, futsal. (aluno I., 9º ano B, texto avaliação II)*

*Nesse trimestre, focamos mais nos jogos esportivos coletivos (basquete, futsal e handebol). Para realizarmos esses jogos, fizemos diversas atividades. No basquete, dividimos a quadra e os grupos, modificamos algumas regras para facilitar o jogo. No handebol e futsal, foi a mesma coisa, fizemos pequenas brincadeiras para aprendermos o básico do jogo (aluna M. E., 9º ano B, texto avaliação II).*

*O foco das aulas se manteve em influenciar os jogos em equipe e a pensar em equipe (aluna S., 9º ano C, texto avaliação II).*

*As aulas foram feitas na quadra e no pátio onde algumas vezes nós nos dividíamos em grupos menores. Também praticamos um pouco de handebol e futebol juntos na quadra que, na minha opinião, foram as melhores aulas (aluna J., 9º ano C, texto avaliação II).*

Portanto, as aulas foram organizadas da seguinte forma no segundo trimestre:

Quadro 07 — Aulas realizadas no segundo trimestre

<b>AULAS, CONTEÚDOS E ATIVIDADES</b>	
<b>Aula 01</b>	Aula livre mediada.
<b>Aula 02</b>	Aula livre mediada.
<b>Aula 03</b>	Grandes jogos: vivência do futsal/handebol.
<b>Aula 04</b>	Grandes jogos: vivência do futsal.
<b>Aula 05</b>	Aula expositiva: entendendo as regras e as possibilidades de se jogar o futsal.
<b>Aula 06</b>	Minijogos: vivência do futsal.
<b>Aula 07</b>	Minijogos: vivência do futsal.
<b>Aula 08</b>	Grandes jogos: iniciação ao handebol.
<b>Aula 09</b>	Grandes jogos: iniciação ao handebol.
<b>Aula 10</b>	Aula expositiva: entendimento das regras, relações e distinções entre futsal e handebol.
<b>Aula 11</b>	Minijogos: vivência dos fundamentos do handebol.
<b>Aula 12</b>	Minijogos: vivência do handebol.
<b>Aula 13</b>	Aula livre mediada.
<b>Aula 14</b>	Aula livre mediada.
<b>Aula 15</b>	Grandes jogos: basquetebol.
<b>Aula 16</b>	Grandes jogos: basquetebol.
<b>Aula 17</b>	Aula expositiva: entendimento das regras e possibilidades de se jogar o basquetebol.
<b>Aula 18</b>	Minijogos: vivência dos fundamentos do basquetebol.
<b>Aula 19</b>	Minijogos: basquetebol adaptado.
<b>Aula 20</b>	Minijogos: basquetebol adaptado.
<b>Aula 21</b>	Aula livre mediada.
<b>Aula 22</b>	Aula livre mediada.
<b>Aula 23</b>	Avaliação do trimestre.
<b>Aula 24</b>	Atividade avaliativa em sala de aula: produção de texto.
<b>Aula 25</b>	Atividade avaliativa em sala de aula: produção de texto.

Fonte: elaborado por este professor-pesquisador.

O segundo trimestre foi iniciado com o futsal, elemento que já havia sido trabalhado no final do primeiro trimestre e que foi continuado. A abordagem continuada desse esporte ocorreu no sentido de fomentar diversas possibilidades de se praticar essa modalidade, levando em consideração como essa prática corporal manifestava-se no cotidiano dos estudantes fora da escola. Além disso, o futsal é um elemento da cultura corporal e, desse modo, não deve ser negado no processo de ensino-aprendizagem.

A proposta das aulas girou em torno dos grandes jogos e dos minijogos, visto ter sido esse um procedimento metodológico bem-sucedido e muito proveitoso durante o primeiro trimestre, pois possibilitou: a maior participação dos estudantes das três turmas do 9º ano; a criação de momentos oportunos que poderiam ressignificar a maneira de se jogar, a fim de que todos do grupo aproveitassem a vivência, sendo inseridos no universo dessas práticas corporais; e a reflexão acerca da realidade desses esportes dentro do contexto em que estão inseridos. Nesse sentido, aludimos a Venditti Junior e Sousa (2008, p. 52), quando destacam que:

[...] o jogo promove o desenvolvimento afetivo-social e de princípios tais como a cooperação, a participação, a convivência, a emancipação e a auto-estima. Dessa forma, o aluno participa das atividades de maneira ativa e crítica, compreendendo os elementos do jogo, caminhando para a autonomia, além de aprender a respeitar as limitações dos demais participantes.

Nessa perspectiva, Kunz (2006) apresenta que a realidade do esporte deve ser constantemente problematizada, a fim de que compreendamos, de fato, o que ela é e que saibamos decidir sobre o que ela poderia ser. Sendo assim, Quadros *et al.* (2014) contribui para a nossa reflexão, ao destacar que o aluno deve obter conhecimento suficiente para ser capaz de criticar e compreender o esporte em relação a seus valores e normas sociais e culturais.

A questão da participação, também destacada por Venditti Junior e Sousa (2008), foi apontada pelos estudantes na atividade de elaboração de texto no segundo trimestre, como é possível percebermos a seguir:

*Íamos para a quadra, onde ela era dividida em vários espaços para que todos participassem.* (aluno D.V., 9º ano C, texto avaliação II)

*Houve, também, jogos divididos em vários grupos com cada grupo tendo suas regras e modos de jogo.* (aluna S. 9º ano C, texto avaliação II)

Essa estratégia dos minijogos com diversos grupos foi importante, também, no sentido de levar em consideração o fato dos estudantes terem apresentado o medo do erro e das críticas diante da turma como aspectos causadores da resistência na realização das aulas. A própria questão do gênero também aparece como aspecto causador dessa resistência, na medida em que os meninos, apropriando-se mais das atividades e dos espaços da aula, excluía, por muitas vezes, as meninas.

Fotografia 17 — Minijogos de futsal



Fonte: fotografia do acervo deste professor-pesquisador

Fotografia 18 — Minijogos de futsal



Fonte: fotografia do acervo deste professor-pesquisador.

A realização das atividades em grupo oportunizou momentos importantes, nos quais os estudantes, organizados em pequenos grupos de maior afinidade, ficavam mais à vontade nas aulas, não permitindo que o erro ou a limitação individual ficasse em evidência. Dessa forma, também foram oportunizados momentos em que os discentes fossem levados a pensar em possibilidades para agregar a todos nos jogos, tanto meninos quanto meninas, tanto os menos habilidosos como os mais habilidosos.

Seguindo nessa estratégia metodológica, Darido e Oliveira (2009) apontam que o desenvolvimento de um ensino inclusivo pode contribuir para superar o histórico da Educação Física e do ensino de esportes, pautados na classificação dos indivíduos em aptos e inaptos, excluindo, conseqüentemente, os inaptos das práticas esportivas. Com isso, os autores destacam que as estratégias escolhidas pelo professor, como a do Planejamento Participativo, devem não só favorecer a inclusão, mas criar condições para que os(as) estudantes compreendam o próprio processo metodológico através do qual estão aprendendo.

Nas atividades realizadas com a turma inteira, como nos grandes jogos, priorizamos sempre a predominância da coletividade, através da qual foi dada aos estudantes a oportunidade de ajudarem-se uns aos outros. Dessa forma, todos — cada um com a sua condição, com seus limites e possibilidades — tinham sua função e importância dentro da equipe, como também no desenvolvimento do jogo.

Nessa perspectiva, trabalhamos, através do grande jogo, as semelhanças entre o futsal (já trabalhado) e o handebol no que se refere às formas de se praticar. Essa estratégia foi utilizada por mim com o intuito de que os alunos pensassem e refletissem acerca das relações e distinções entre essas duas modalidades, principalmente no que se refere aos aspectos técnicos e táticos e às regras e possibilidades de se jogar. Esse fato foi destacado em um trecho dos registros do professor e pode ser observado abaixo:

*Propus uma atividade que envolvia a turma inteira em um grande jogo. Os objetivos dessa atividade eram compreender sobre as características particulares do handebol e do futsal, bem como suas relações e distinções; vivenciar aspectos técnicos e táticos dessas modalidades esportivas dentro de um contexto lúdico; pensar em estratégias dentro do jogo para incluir e fazer com que todos os colegas participem. A turma foi dividida em duas equipes mistas (meninos e meninas misturados), sendo que o objetivo da equipe era fazer gol na outra equipe jogando a bola com a mão, como no handebol. Quando eu apitava duas vezes, as equipes tinham que mudar a forma de jogar, passando a utilizar o pé. A dinâmica acontecia dessa forma,*

*a cada dois apitos a forma de jogar era modificada (Diário de campo do professor).*

A atividade utilizando o elemento do grande jogo, explicitada no registro acima, foi proposta para as três turmas de 9º ano. A ideia era fazer com que todos participassem ativamente da aula, priorizando a coletividade e a interação. Nesse sentido, buscamos entender as particularidades de cada modalidade em uma situação que tirasse os estudantes da sua zona de conforto, a partir de uma prática diferente do habitual. Esse fato também é destacado nos trechos dos textos elaborados pelos estudantes.

*Vimos o futsal e o handebol que também foram jogados na quadra, nós começamos a jogar com o pé, aí quando o professor apitava trocava, ou seja, jogamos com a mão e assim foi trocando, o objetivo do jogo era fazer o gol. (aluno D. M., 9º ano A, texto avaliação II)*

*Nesse segundo trimestre, nós vimos jogos esportivos: basquete, futsal e handebol. O professor modificava algumas regras quando íamos jogar, por exemplo, quando jogamos futsal, se ele apitasse duas vezes nós mudávamos para handebol. (L. M., 9º ano B, texto avaliação II)*

*Nesse trimestre, estudamos o basquete, o futsal e o handebol de uma maneira diferente, nós mesmos criamos as regras. No futsal e handebol, meio que fizemos juntos, ou seja, jogamos os dois ao mesmo tempo, quando o professor apitava mudávamos o modo de jogar, se estávamos jogando com a mão, trocávamos e jogávamos com o pé". (aluna A. P., 9º ano B, texto avaliação II)*

*No futsal, a gente misturou também o handebol onde o professor apitava e a gente trocava de modalidade tipo, a gente tá jogando futsal e então o professor apitava e a gente mudava para o handebol. (aluno H., 9º ano C, texto avaliação II).*

Diante da situação destacada, é importante levarmos em consideração os aspectos do ensino da técnica de uma prática esportiva trabalhados nas aulas de Educação Física. Rodrigues e Darido (2008); Darido e Oliveira (2009) apontam que, de maneira geral, as abordagens socioculturais da Educação Física nas últimas décadas vêm tecendo severas críticas à relação entre Educação Física e esporte, alertando sobre o caráter reprodutivista e conservador dele, assim como ao ensino da técnica nas aulas de Educação Física. Os autores entendem que essas críticas levaram a vários mal-entendidos e equívocos, como o de que o ensino crítico do esporte deveria prevalecer em detrimento do ensino das técnicas. Na verdade, as técnicas devem ser concebidas como patrimônio a ser transmitido aos alunos e

alunas, visto que são movimentos construídos historicamente e produtos de uma dinâmica cultural e histórica (RODRIGUES; DARIDO, 2008; DARIDO; OLIVEIRA, 2009).

Pensando nessa relação entre o esporte, o ensino da técnica e a Educação Física, é possível fazermos uma alusão a Kunz (2006), que entende que nossa sociedade está, cada vez mais, sendo orientada por conhecimentos vindos da evolução científica e tecnológica e, acompanhando esse processo, a evolução do esporte moderno deve-se a esse fato. Entretanto, o autor destaca que essa evolução contribuiu para que o movimento no esporte se tornasse cada vez mais estereotipado, com um viés prático e de forma cada vez mais mecânica.

Esse processo influenciou a Educação Física escolar, de forma a que ela visasse apenas o sentido funcional do movimento. Esse movimento tratado por Kunz (2006) pode ser relacionado aqui com a técnica. O autor questiona, portanto, se o ensino do movimento, seguindo esses princípios do esporte normatizado e competitivo, pode servir a finalidades pedagógicas com intencionalidade educacional crítica. Kunz (2006) entende que deve haver uma transformação didático-pedagógica dos elementos básicos do esporte, incluindo a técnica, a fim de serem utilizados como um conteúdo da Educação Física escolar.

Seguindo esse pensamento, Rodrigues e Darido (2008) enfatizam que não se trata de negar o espaço da técnica no contexto da Educação Física escolar, mas sim de repensar o seu espaço e tempo nesse contexto. É importante reconhecermos que a técnica, enquanto um elemento da cultura, pode possibilitar aos sujeitos a prática autônoma do lazer dentro de uma perspectiva crítica, desde que os professores assumam esse elemento com um papel de meio e não de um fim em si mesmo (RODRIGUES; DARIDO, 2008).

Vale destacarmos, nessa discussão, os elementos “lazer” e “ludicidade”, os quais se fazem presentes no ensino do esporte e no ensino da técnica desse esporte nas aulas de Educação Física. Darido e Oliveira (2009) ressaltam que o processo de ensino e de aprendizagem das técnicas, pelos estudantes, não é contrária ao prazer e ao lúdico nas aulas. Dependendo do tipo de intervenção do professor, os autores consideram que podem ser aspectos simultâneos e complementares.

Esse fenômeno pode explicar o fato dos estudantes terem maior interesse nas aulas de Educação Física durante as séries iniciais do Ensino Fundamental, tratando

essas aulas como momentos de brincadeira e diversão, enquanto que nas séries finais, tornam-se mais evidentes as resistências dos estudantes, bem como a redução do interesse nas aulas de Educação Física. Isso ocorre porque, nas séries finais, os discentes concebem esses momentos como treinamento.

Nesse sentido, Finck (2011) destaca que o jogo faz-se presente na vida do homem desde a infância e perdura em diferentes fases da vida, podendo mudar de intensidade conforme o interesse e a cultura do indivíduo. Enquanto o esporte, assim como evidenciado pela autora, tem ocupado a vida das pessoas de todas as idades que buscam, por meio de sua prática, diferentes objetivos, como a competição, a saúde, a qualidade de vida ou o lazer. Em sua reflexão, Finck (2011) enfatiza que, na infância, o acesso à diversidade de jogos é maior, pois, ao ingressar na escola, a criança passa a conhecer muitos deles, tanto por meio das atividades do professor como pela interação que é estabelecida com as outras crianças, expandindo o universo lúdico. Porém, nos anos finais, essas crianças, já crescidas, passam a ver atividades de cunho mais esportivo nas aulas de Educação Física (Finck, 2011). Esse acesso ao esporte, oportunizado pelo professor nas aulas, é feito, muitas vezes, de forma reprodutivista e reducionista, desenvolvendo simplesmente a prática pela prática. Essa maneira de acesso ao esporte pode dar aos estudantes a sensação de treinamento nas aulas e, conseqüentemente, causar o afastamento de alguns que, por conta do privilégio dado aos estudantes mais habilidosos e mais aptos, não se sentem capazes e aptos a praticarem o esporte nas aulas de Educação Física.

Compartilhamos, portanto, do embasamento teórico de Bracht (1992 apud FINCK, 2011), que destaca a importância de uma metodologia diferenciada no trato do processo de ensino-aprendizagem do esporte, ou seja, uma metodologia “funcional-integrativa”, que pode transformar a aula de Educação Física em um “campo de ação e vivência social”. Essa metodologia, enfatizada pelo autor, incentiva a reflexão, a relação dialógica e a participação dos alunos nas decisões. Além disso, ela possibilita a mudança de regras, a fim de que todos e todas possam participar, bem como proporciona a existência de um ambiente agradável de cooperação, companheirismo e coletividade (FINCK, 2011).

Com base nessas críticas ao esporte, realizamos o trabalho com o conteúdo handebol e futsal por meio dos minijogos, nos quais, em algumas situações, eu determinava as regras e as formas de jogar e, em outros momentos, cada grupo

determinava suas regras e as possibilidades de jogo, de forma que todos participassem. No processo de desenvolvimento dessas aulas, realizaram-se, também, discussões sobre as regras das modalidades, suas aproximações e distinções no que se refere às formas de se jogar.

Fotografia 19 — Minijogos de handebol



Fonte: fotografia do acervo deste professor-pesquisador.

Após os momentos de vivência e experimentação do futsal e handebol, o próximo elemento dentro dos jogos esportivos coletivos escolhido pelos estudantes e inserido no plano foi o basquetebol. Assim como nos outros conteúdos, trabalhamos essa modalidade também com minijogos e grandes jogos.

Para a realização dos grandes jogos, foi utilizado o espaço inteiro da quadra com as tabelas do basquete. Para os minijogos, as turmas foram divididas em grupos, e as cestas adaptadas utilizando cones, a fim de facilitar as vivências e proporcionar outras possibilidades de se praticar o basquetebol.

*Vimos o basquete que foi jogado na quadra. Dividimos a turma em grupos e o objetivo era acertar a bola dentro do cone que um jogador segurava. (aluno D. M., 9º ano A, texto avaliação II)*

*Esse ano eu vi várias atividades legais como o minibasquete que todo mundo da minha sala jogou, todos gostaram, foi uma aula muito massa. Teve o nosso futsal, o nosso handebol. (aluna M. G., 9º ano A, texto avaliação II)*

*Alguns jogos esportivos que praticamos, como o basquete, futsal e handebol, modificamos algumas regras para jogar. As regras do basquete que é usar a quadra toda e usar a cesta, nós dividimos a quadra em três partes e usamos de cestas os cones e uma pessoa segurava o cone. (aluna M. A., 9º ano B, texto avaliação II)*

*Quando jogamos basquete o professor dividiu a quadra em partes e uma parte da sala jogava em um lugar, outra em outra e outra em outro. (aluna L. M., 9º ano B, texto avaliação II)*

*No basquete, a cesta foi modificada com um cone, no futsal mudava de modo de jogar tipo: as vezes era com as mãos e depois com os pés. (aluno K. R., 9º ano B, texto avaliação II)*

*No segundo trimestre, nós jogamos um basquete, mas, a cesta era uma pessoa segurando um cone. (aluno H., 9º ano C, texto avaliação II)*

Depois da realização desses jogos em grupos pequenos e da aproximação dos estudantes por essa modalidade, propus um jogo com a turma inteira. Nele, a turma foi dividida em duas equipes, sendo cada uma organizada em dois grupos. Um grupo ficava no setor de ataque, e o outro, no da defesa (os dois setores eram divididos pela linha central da quadra). Quando era feito o ponto com o acerto da bola na cesta, os grupos das equipes que o fizeram deveriam trocar de posição entre os setores, ou seja, o grupo que estava no ataque ia para a defesa e o que estava na defesa ia para o ataque. Essa foi uma atividade realizada com as três turmas do 9º ano, na qual os estudantes puderam utilizar os elementos vivenciados nos minijogos dentro de uma perspectiva mais ampla, com mais participantes na prática e com diversas situações que os estimulavam a pensar e tomar novas decisões na ação.

Nesse trimestre, foi possível darmos prosseguimento à estratégia do Planejamento Participativo, iniciado no início do ano letivo, visto que o primeiro trimestre trouxe possibilidades de trabalho dentro dessa perspectiva. Porém, o segundo trimestre foi um período desafiador, devido às consideráveis demandas de trabalho nas escolas e no próprio programa do mestrado profissional. Com isso, eu tive dificuldades em conciliar e atender a essas demandas efetivamente e da melhor maneira possível.

No terceiro trimestre, apresentaram-se três movimentos que marcaram e influenciaram as aulas. Por isso, foi importante uma reorganização dos conteúdos colocados no plano de ensino, pois eles buscavam atender a algumas demandas trazidas pelos estudantes nas aulas, assim como uma reflexão sobre o processo de construção e desenvolvimento do Planejamento Participativo.

O primeiro movimento está ligado a uma questão levantada pelos estudantes. Eles apresentaram o desejo de vivenciar os jogos que haviam sido trabalhados ao

longo dos dois trimestres anteriores — porém como minijogos e jogos adaptados nos grandes jogos — em suas dimensões oficiais, como modalidade esportiva propriamente dita.

O segundo movimento deu-se a partir de uma conversa realizada com o meu professor orientador e com a banca no processo de qualificação desta dissertação de mestrado profissional. Surgiu o questionamento sobre o que estava ganhando importância na construção e no procedimento dessa estratégia do Planejamento Participativo. Nesse sentido, a importância era dada ao processo de desenvolvimento da estratégia proposta junto aos estudantes ou eles estavam participando apenas da seleção dos conteúdos e da organização dos procedimentos metodológicos em aula?

A partir desse questionamento, retomei tudo o que havia sido produzido até esse determinado momento e percebi que, aos alunos, estava sendo oportunizada apenas a construção das aulas, no sentido da escolha dos conteúdos e como eles seriam trabalhados em sala. Pensando nisso, será que realmente estavam sendo criadas possibilidades para que os estudantes pudessem refletir efetivamente acerca da importância da Educação Física na escola e pudessem oportunizar o aumento da participação e envolvimento nas aulas? Como esse processo poderia ser potencializado pelo professor? Um caminho para as respostas dessas questões está nos elementos que surgem, frequentemente, nas aulas de Educação Física, tais como: o gênero; as relações da Educação Física com a saúde, o esporte e o lazer; e as questões históricas e culturais que são refletidas na escola e, em especial, nas aulas de Educação Física. Esses elementos poderiam ser encontrados nas respostas produzidas pelos próprios estudantes, as quais foram criadas no início do ano letivo, durante o início do processo de Planejamento Participativo.

Com base na realização dessas reflexões e com o objetivo de buscar atender às demandas que os estudantes traziam durante as aulas, o terceiro trimestre foi utilizado com o intuito de retomar as questões levantadas pelos alunos nas respostas das atividades feitas no início do ano letivo. Essas questões foram organizadas no diagnóstico, presente no Capítulo 3. Esse processo de retomada das questões propiciou, ainda, que os estudantes fossem escutados no que se refere aos dados do diagnóstico.

O terceiro movimento relacionou-se com o conteúdo que seria trabalhado no terceiro trimestre. Como o primeiro e o segundo trimestres passaram a ser destinados

ao conteúdo dos jogos esportivos coletivos, conversei com os estudantes das três turmas dos 9º anos para que o conteúdo dos jogos diferenciados pudesse ser direcionado para esse último trimestre.

Com base nesses movimentos surgidos no início do terceiro trimestre, as aulas foram organizadas da seguinte forma:

Quadro 08 — Aulas realizadas no terceiro trimestre

<b>AULAS, CONTEÚDOS E ATIVIDADES</b>	
<b>Aula 01</b>	Aula livre mediada.
<b>Aula 02</b>	Aula livre mediada.
<b>Aula 03</b>	Revisão do primeiro e segundo trimestres e elaboração de uma lista com os jogos coletivos realizados.
<b>Aula 04</b>	Vivência da queimada.
<b>Aula 05</b>	Vivência da queimada.
<b>Aula 06</b>	Vivência do voleibol.
<b>Aula 07</b>	Vivência do voleibol.
<b>Aula 08</b>	Vivência do basquetebol.
<b>Aula 09</b>	Vivência do basquetebol.
<b>Aula 10</b>	Vivência do handebol.
<b>Aula 11</b>	Vivência do handebol.
<b>Aula 12</b>	Vivência do futsal.
<b>Aula 13</b>	Vivência do futsal.
<b>Aula 14</b>	Aula livre mediada.
<b>Aula 15</b>	Aula livre mediada.
<b>Aula 16</b>	Aula expositiva e discussão em sala de aula sobre o planejamento participativo realizado ao longo do ano.
<b>Aula 17</b>	Atividade em sala de aula.
<b>Aula 18</b>	Jogos diferenciados: jogos de rebater (tênis, badminton, frescobol).
<b>Aula 19</b>	Jogos diferenciados: jogos de rebater (tênis, badminton, frescobol).
<b>Aula 20</b>	Jogos diferenciados: jogos de rebater (tênis, badminton, frescobol).
<b>Aula 21</b>	Jogos diferenciados: jogos de arremesso (futebol americano, rugby).
<b>Aula 22</b>	Jogos diferenciados: jogos de arremesso (futebol americano, rugby).
<b>Aula 23</b>	Jogos diferenciados: jogos de arremesso (corfebol).
<b>Aula 24</b>	Aula livre mediada.
<b>Aula 25</b>	Avaliação final em sala de aula.

Fonte: elaborado por este professor-pesquisador.

Para contemplar a demanda encontrada no primeiro movimento do planejamento, as primeiras aulas do trimestre foram separadas para oportunizar a vivência do jogo propriamente dito, com as modalidades que os próprios estudantes elencaram: o futsal, voleibol, basquetebol, handebol e o jogo da queimada. Essas foram práticas escolhidas pelas três turmas de 9º ano, não necessariamente na

mesma ordem. A princípio, uma aula foi destinada para a realização do jogo de cada modalidade escolhida, tendo como base as suas próprias regras já institucionalizadas. Quando percebi a necessidade de destinar mais aulas para uma determinada modalidade, para tentar atender à demanda, o planejamento foi reorganizado.

Assim como foi destacado anteriormente, foram retomadas as informações da atividade de diagnóstico produzidas no início do ano letivo e materializadas nos gráficos expostos no terceiro capítulo deste trabalho.

Em cada turma de 9º ano da escola foi feita uma aula, na qual foi realizada uma retomada da atividade que os estudantes realizaram no início do ano letivo, a fim de fortalecer o processo do Planejamento Participativo. Essa aula foi retratada em um trecho que se encontra nos registros do diário de campo do professor.

*No momento inicial da aula, lembrei aos alunos e alunas sobre as perguntas que eu havia feito na atividade do questionário realizada no início do ano, a relação das respostas, bem como os gráficos elaborados com base nas respostas deles para que pudéssemos discutir. Comecei a discussão com a seguinte pergunta: por que a maioria das meninas não pratica atividade física se comparado com os meninos? Enquanto a turma permanecia em silêncio, a aluna ME respondeu que, desde mais novas, as meninas são incentivadas a fazer as atividades domésticas, como limpar a casa, lavar louça, fazer comida, cuidar dos irmãos mais novos e os meninos são incentivados a fazer esportes e atividades físicas. As meninas da turma rapidamente concordaram com a colega e deram alguns exemplos do dia a dia delas, quando ajudam a arrumar a casa e cuidar de seus irmãos. Os meninos, porém, discordaram manifestando que também ajudavam suas famílias em casa. Aproveitei a discussão para dizer a eles que esse fato estava instituído culturalmente e historicamente em nossa sociedade, pois ao longo da história, as meninas são educadas a ficarem em casa e se preocuparem com os afazeres domésticos, inclusive estudando em casa, enquanto os meninos são educados a saírem de casa para estudarem, trabalharem e buscarem por atividades físicas. Disse ainda que, atualmente, já estavam havendo algumas mudanças nessa educação dos meninos e das meninas, mas isso ainda está enraizado em nossa cultura. Perguntei, então, se esse fato interfere nas nossas aulas de Educação Física, na opinião deles e delas. Os estudantes responderam que sim, porque existem mais meninas que não fazem aula de Educação Física comparando com os meninos. (Diário de campo do professor)*

Dessa forma, aludimos aqui a Darido e Oliveira (2009), para destacarmos que, desde a infância, os meninos são incentivados a realizarem brincadeiras mais livres, como jogar bola na rua e andar de bicicleta, diferentemente das meninas, que são desencorajadas a buscar tais atividades. Esse fato reflete-se tanto nas aulas de Educação Física (na qual se percebe, como relatam os autores, a dificuldade no

encaminhamento de propostas de aulas em que meninos realizam as atividades com as meninas) quanto em programas esportivos.

Na tentativa de superar esse problema evidenciado, pedi sugestões aos estudantes durante o debate, como apresentado no trecho abaixo:

*Solicitei aos/às estudantes que pensassem em alternativas, a fim de que buscássemos soluções para essas situações encontradas e sobre o fato de existir mais meninas que não realizam as práticas corporais comparado com os meninos, reflexo de um contexto visto para além da escola. Dentre as alternativas apresentadas, os estudantes destacaram os estímulos que poderiam ser dados por mim e pelos próprios colegas de turma, além de atividades mais coletivas, onde o grupo estivesse em evidência. (Diário de campo do professor)*

No caminho de superação dos problemas da aula, Darido e Oliveira (2009) sugerem que, além de estimular o reconhecimento e a reflexão crítica sobre a diferença e a diversidade entre os alunos e alunas, o/a professor/a pode utilizar o esporte e as práticas corporais em geral como meios de ensinar aos jovens sobre a aceitação e o respeito às características individuais e a diversidade, como também sobre as diferenças de gênero, etnia e composição física. Nesse contexto de coeducação, destacamos Greco *et al.* (2009) que, ao argumentarem sobre o trato pedagógico do esporte, apontam que, nas aulas de Educação Física, é possível fomentar a relação acerca do conhecimento do esporte de forma crítica e reflexiva com os aspectos inerentes ao desenvolvimento da cidadania (GRECO *et al.*, 2009).

Caminhando com as falas dos estudantes, Farias Junior (1995) aponta que a prática coletiva pode ser um caminho importante para o processo de coeducação nas aulas de Educação Física com meninos e meninas juntos, sendo estimulada através de procedimentos didáticos que mudem os padrões convencionais dos jogos esportivos.

Com base nessa discussão com os estudantes, foram propostas cinco questões às três turmas de 9º ano, a fim de que eles refletissem e respondessem:

- 1- Qual a importância da escola?
- 2- Qual a importância da Educação Física na escola?
- 3- Por que muitos não participam das aulas, mesmo refletindo sobre a importância da Educação Física na escola?

- 4- As aulas realizadas e a estratégia do Planejamento Participativo estão contribuindo para o entendimento sobre a importância da Educação Física e para o aumento da participação dos alunos e alunas? Como?
- 5- Como desenvolver aulas de Educação Física em que meninos e meninas participem entendendo a importância desse componente curricular na escola?

As respostas que os estudantes deram a essas perguntas foram utilizadas para problematizarmos e refletirmos sobre alguns elementos que serão analisados no próximo capítulo.

No terceiro movimento deste último trimestre, buscamos desenvolver o conteúdo que havia sido determinado no plano de ensino: os “jogos diferenciados”. Esse termo foi utilizado para definir aqueles jogos que não se fazem presentes na realidade cotidiana dos estudantes, seja na prática ou nos meios de comunicação que eles têm acesso. São jogos que estão mais em evidência em outros países e culturas.

*No terceiro trimestre aprendemos sobre jogos diferenciados, jogos que não vemos muito no cotidiano, na TV, jornal etc. jogos que não conhecemos muito. (aluno G., 9º ano A, texto avaliação III)*

*Alguns jogos que praticamos no terceiro trimestre foram jogos diferenciados como: tênis de mesa ou ping pong, futebol americano ou rugby e tênis. (aluna M. A., 9º ano B, texto avaliação III)*

*Dividimos a quadra em vários espaços para diversas modalidades. Essas coisas nos ajudaram a aprender novos esportes e, possivelmente, se identificar com um deles. (aluno L., 9º C, texto avaliação III)*

Os próprios estudantes deram a sugestão dos jogos diferenciados. Essa sugestão foi, então, acolhida, pois considerei importante o conhecimento acerca das práticas corporais que não são comuns na realidade dos discentes, mas que, mesmo assim, podem e devem ser acessadas pelos estudantes, visto que essas práticas fazem parte da cultura humana.

Para a realização dos jogos diferenciados, solicitei aos estudantes que fizessem uma pesquisa e, na aula seguinte, trouxessem sugestões de jogos que pudessem ser experimentados. Durante uma aula na sala com cada turma de 9º ano, fiz uma lista, no quadro, com as modalidades que os estudantes sugeriram. São elas:

futebol americano, rugby, basebol, betes, frescobol, tênis, badminton e corfebol. A partir dessa lista, foram organizadas as aulas do terceiro trimestre.

Pelo fato de ter comprado alguns materiais de algumas modalidades esportivas para o meu uso pessoal, eles foram aproveitados de modo a serem utilizados nas aulas. São eles: raquetes e peteca de badminton, tacos de betes e bolas que poderiam ser usadas no betes, tênis e frescobol.

As aulas basearam-se em vivências e experimentações dessas práticas, sem, no entanto, significativa preocupação com regras, fundamentos e formas de jogar. A ideia era a de que os estudantes explorassem as diversas possibilidades de se jogar e manusear os materiais dessas modalidades.

Tratando-se do trabalho com esse conteúdo dos jogos diferenciados, assumimos também o posicionamento de Souza *et al.* (2013), quando ressaltam que, a partir daquilo que o aluno já conhece e do que já não é mais estranho para ele, é importante propor algo novo, a fim de desenvolver seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a sugestão dos estudantes em direcionar os jogos diferenciados como conteúdo das aulas foi acolhida. Com isso nos remetemos, novamente, a Hildebrandt-Stramann (2001), para salientar que um ensino aberto à experiência dos estudantes precisa permitir a entrada deles, de maneira autônoma, em contato com o conteúdo trabalhado.

Com a contribuição dos estudantes, as atividades organizaram-se em: jogos de rebater e jogos de arremesso. As vivências com os jogos de rebater foram organizadas em duas semanas e estavam atreladas às modalidades do badminton, basebol, bets, frescobol e tênis. A partir de oficinas, essas vivências foram feitas na quadra e no pátio, utilizando o mesmo procedimento dos minijogos, em que os estudantes dividiam-se em pequenos grupos e jogavam, cada grupo em seu espaço.

Fotografia 20 — Vivência frescobol e badminton



Fonte: fotografia do acervo deste professor-pesquisador.

Fotografia 21 — Vivência Bets/Basebol



Fonte: fotografia do acervo deste professor-pesquisador.

As vivências com os jogos de arremesso foram organizadas, também, em duas semanas e foram atreladas às modalidades do futebol americano, do rugby e do corfebol. Um dos estudantes de uma das turmas tinha uma bola de futebol americano, entretanto, outra bola foi utilizada primeiro, com o intuito de que os colegas se adaptassem ao jogo e, depois, utilizassem a bola específica para fazer uma grande partida com toda a turma, adaptando algumas particularidades dessa modalidade esportiva para o nosso contexto. A bola foi emprestada pelo estudante para que fossem realizadas outras aulas. Dessa maneira, a mesma atividade foi feita com as outras turmas, sendo realizado o mesmo processo: primeiro, com outra bola, e depois, com a específica.

Para fazer a vivência do corfebol, era preciso que entendêssemos do que se trata esse jogo. Em conversa com os estudantes, apresentei o corfebol, que é uma modalidade de jogo coletivo misto, parecido com o basquetebol, e muito praticado na Europa. Seu objetivo é o de acertar a bola no aro sem tabela, o qual fica em cada extremidade do espaço de jogo. Como a equipe era dividida em dois grupos e cada grupo ficava em um setor (defesa e ataque), ao fazer o ponto, os integrantes da equipe tinham que trocar de posição entre os setores do jogo (regra semelhante à que foi utilizada em uma atividade feita no segundo trimestre). Como havia diversas particularidades com relação às regras, à bola, ao poste e ao aro para fazer a cesta, diversos elementos foram adaptados para que o jogo pudesse acontecer, tais como: utilizar a tabela de basquete, de modo que se pudesse arremessar por trás dela (o jogo não continha saídas de bola pelas laterais e fundos); utilizar a bola de voleibol, já que ela é mais leve; e utilizar algumas regras específicas da modalidade, que não foram usadas no nosso jogo. A ideia, portanto, foi a de oportunizar a vivência e a experimentação.

Ao retomar aqui o processo do Planejamento Participativo, as ações feitas no ano letivo de 2019 com os estudantes das três turmas de 9º ano oportunizaram, a eles e elas, momentos importantes de reflexão acerca da Educação Física enquanto componente curricular. Esse processo ressignificou a relação dos/das estudantes com os conteúdos propostos nas aulas de Educação Física, bem como com as maneiras com as quais esses conteúdos são tratados nessas aulas. Ele favoreceu, ainda, de modo geral, o aumento da participação dos estudantes. Os/as estudantes perceberam-se presentes e construtores das aulas, interessando-se mais por elas.

Isso fica nítido através da comparação entre como os estudantes compreendiam a Educação Física na escola no início do ano e como eles e elas passaram a manifestar sua compreensão ao final do mesmo ano, levando em consideração a relação existente entre esse componente curricular e o esporte.

Para isso, foram resgatados trechos das atividades do diagnóstico em que os estudantes destacaram essa relação entre esporte e Educação Física, como visto no terceiro capítulo deste estudo.

*A Educação Física é uma matéria para praticarmos esportes e para conhecer outros tipos de esportes. (aluno F.J., 9ºA, diagnóstico)*

*Para mim, a Educação Física na escola é feita para nós podermos praticar atividade física, poder nos exercitar e conhecer os esportes. (aluno I., 9ºB, diagnóstico)*

*A Educação Física, para mim, é feita para aprender mais sobre esportes, como regras, modos de jogar etc. (aluna I.B., 9ºC, diagnóstico)*

Ao voltarmos o olhar para a compreensão dos estudantes acerca da Educação Física na escola — principalmente quando nos lembramos do diagnóstico feito junto a eles e elas, dos trechos destacados acima e da sugestão deles/delas sobre os conteúdos voltados para a lógica dos jogos esportivos coletivos — percebemos que a instituição esportiva, historicamente construída, está muito forte na nossa sociedade, no pensamento dos estudantes e, conseqüentemente, na escola e na Educação Física. Dessa forma, Vago (1996), ao dialogar com Valter Bracht, aponta que o esporte tem influenciado consideravelmente no ensino da Educação Física na escola, tornando-a subordinada a esse elemento da cultura humana. Esse fato impede que essa disciplina tenha sua autonomia pedagógica (VAGO, 1996). A Educação Física trata o esporte, portanto, dentro de uma perspectiva de rendimento e de reprodução, caracterizando essa relação, como o autor pontua, de “esporte na escola”.

A partir do diálogo com Bracht, Vago (1996) chama a atenção para a ideia de que a escola, enquanto uma instituição social, pode produzir uma cultura escolar de esporte que não esteja baseada na reprodução de práticas esportivas hegemônicas, e que não se baseie no estabelecimento de uma relação de tensão permanente entre escola e esporte, intervindo, assim, na história cultural da sociedade. Nesse sentido, a Educação Física deve atuar com o que o autor caracteriza de “esporte da escola”,

ressignificando sua prática e seu entendimento junto aos estudantes participantes do processo educativo.

Seguindo esse caminho, visamos, ao longo do ano de 2019, desenvolver uma proposta de Planejamento Participativo inspirada na perspectiva crítico-emancipatória (KUNZ, 2006) e nas concepções abertas de ensino da Educação Física (HILDEBRANDT; LAGING, 1986), com o intuito de: romper com alguns paradigmas instituídos nessa relação entre Educação Física e esporte; propiciar aos estudantes a experiência e a participação na prática esportiva; oportunizar a ressignificação dessas práticas, de forma a incluir todos os estudantes no processo, respeitando seus limites, valorizando suas potencialidades e contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica deles e delas. Esse processo fica evidente nos trechos dos textos elaborados pelos estudantes como atividade avaliativa, a qual foi realizada no final do terceiro trimestre. Nessa avaliação os discentes registraram o que foi feito nas aulas, assim como suas percepções acerca delas e da importância da Educação Física na escola:

*Tivemos diversos jogos coletivos com determinadas regras e técnicas, algumas, nós mesmos criamos, outras que o professor estabeleceu. Aulas livres e teóricas também fizeram parte desse trimestre, onde em algumas dessas aulas teóricas demos nossa opinião sobre o que queríamos fazer ao longo do ano, fazendo com que as aulas não fiquem muito chatas. (aluna G. L., 9º ano A, texto avaliação III)*

*A educação física se baseia, principalmente, em influenciar os alunos a praticarem esportes e trabalharem em equipe, porém, vai um pouco mais além, a educação física também trabalha com o respeito aos iguais e desiguais, estimulando os alunos a pensar em conjunto, a respeitar o próximo, a interagir com os outros e, tudo isso, de uma forma descontraída. (aluna S., 9º ano C, texto avaliação III)*

Dessa forma, corroboramos com a perspectiva teórica de Kunz (2006, p. 29), quando o autor afirma que é preciso que se ensine:

*um esporte que não necessariamente precisa ser tematizado na forma tradicional, com vistas ao rendimento, mas com vistas ao desenvolvimento do aluno em relação a determinadas competências imprescindíveis na formação de sujeitos livres e emancipados. Refiro-me às competências da autonomia, da interação social e da competência objetiva [...]*

É importante ressaltarmos também que caí em algumas contradições durante o processo, como o fato de que, em vários momentos, coloquei os estudantes apenas

como participantes no processo de seleção de conteúdos e de procedimentos a serem adotados nas aulas. Fazer essa autoavaliação é de considerável importância para buscarmos meios e estratégias, a fim de potencializarmos a prática pedagógica e auxiliarmos na construção de um processo educativo que contribua para o desenvolvimento da cidadania dos estudantes, dentro de uma perspectiva democrática de ensino.

Seguindo a ideia de refletir acerca de como se deu o processo, proponho-me, no próximo tópico, a problematizar a estratégia do Planejamento Participativo, desenvolvida no ano de 2019, por meio das categorias de discussão que foram elaboradas a partir do conjunto dos dados produzidos nas aulas.

### **4.3 Planejamento Participativo e as aulas de Educação Física: limites, desafios, possibilidades**

Baseado na experiência realizada com a estratégia do Planejamento Participativo, relatada ao longo desse estudo, bem como a busca pelo alcance dos objetivos específicos elencados, foram elaborados alguns elementos de análise, a fim de que, através deles, pense-se sobre a proposta do Planejamento Participativo como um processo que pode contribuir no aumento do interesse e da participação dos estudantes nas aulas de Educação Física. São eles: a) Entendimento acerca da Educação Física na escola; b) Interesses nas aulas; c) Planejamento Participativo enquanto estratégia para o aumento da participação dos estudantes nas aulas; d) Possibilidades e desafios. Portanto, fomentou-se a reflexão acerca desses elementos de análise nas experiências relatadas e nas atividades realizadas pelos estudantes.

Faz-se importante entender que, no capítulo anterior, buscou-se trazer, em constante diálogo com os autores citados, uma síntese da contextualização do processo de desenvolvimento da proposta do Planejamento Participativo. Nessa parte, foi proposto fazer uma análise final dos efeitos dessa proposta na construção dos sentidos da Educação Física dos estudantes, na influência de seus interesses e no aumento da participação deles e delas.

#### **4.3.1 Entendimento acerca da Educação Física na escola**

Esse elemento de análise está relacionado ao sentido e à importância que os próprios estudantes dão à Educação Física na escola, tendo em vista suas experiências anteriores com esse componente curricular, e como esses sentidos podem ser modificados por meio de estratégias, como a do Planejamento Participativo. Essa problematização é de considerável importância, pois, assim como aponta Santos *et al.* (2016, p. 02):

[...] a análise de como os alunos significam a sua relação com a Educação Física nos ajuda a compreender as lógicas de escolarização e suas implicações para a valorização de determinados saberes pelo currículo, além de nos permitir entender o lugar ocupado por esse componente curricular nos espaços escolares.

A partir dos trechos das atividades feitas pelos estudantes no final do ano (momento em que eles e elas responderam à pergunta: “qual a importância da Educação Física na escola?”), podemos perceber, com base em alguns termos que são usados em suas respostas, como eles e elas tratam esse componente curricular.

Foram destacados, portanto, os seguintes trechos das atividades dos estudantes:

*É importante para obter conhecimento sobre **esportes** menos conhecidos, ter uma boa **saúde** física e ter mais **convivência** com os colegas.* (aluna B., 9º A, avaliação final, grifo nosso)

*É importante para conhecer os **esportes**, manter o **corpo em saúde** e **interagir** com os colegas.* (aluno G.D., 9º A, avaliação final, grifo nosso)

*Incentivar ao aluno para fazer **exercícios**, ajuda na **saúde** e na **interação** entre estudantes.* (aluna M. E., 9º B, avaliação final, grifo nosso)

Nesse sentido, podemos perceber que os estudantes trazem elementos em suas respostas que funcionam como pistas para o entendimento acerca dos sentidos que eles e elas dão à Educação Física na escola. Elementos que se apresentam como discursos legitimadores dessa Educação Física escolar, tais como: esportes que conhecem e que não conhecem; o ato de socializarem e interagirem através do trabalho em equipe; e a saúde. Dessa forma, é possível interpretar que esses discursos ainda se fazem muito presentes, tanto dentro da escola como fora dela, visto que os estudantes ainda veem as aulas de Educação Física como disciplina que oportuniza momentos de aprendizado de esportes, a sociabilização por meio do trabalho em equipe e a promoção da saúde.

Ao longo da história, os discursos legitimadores explicam a consolidação da Educação Física na escola. Tal processo de consolidação é baseado no conhecimento médico-biológico, através do qual a Educação Física apresenta, como funções principais, a promoção da saúde e a ideia de educação integral do homem, no sentido do desenvolvimento de suas potencialidades, como abordam González e Fensterseifer (2009), ao citarem Bracht e González (2005).

Além desse conhecimento médico-biológico, que remete à promoção da saúde como propósito da Educação Física, o esporte apresenta-se, de forma mais intensa a partir do século passado, como fenômeno que legitima a Educação Física na escola, estabelecendo uma relação muito forte com esse componente curricular e sendo hegemônico nas aulas de Educação Física (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Indo além desses discursos construídos historicamente e impregnados na cultura da Educação Física escolar, os estudantes estendem a legitimação desse componente curricular para os discursos do lazer e da sociabilização, como foi enfatizado.

É possível relacionar essa concepção de Educação Física, trazida pelos estudantes nas respostas das questões, com alguns estudos que também tratam sobre a percepção de alunos e alunas acerca desse componente curricular. Como o estudo de Sedorko e Finck (2016), em que apresentam a visão dos estudantes sobre a Educação Física como sendo sinônimo de esporte. Concepção que também aparece nas respostas seguintes apresentadas pelos estudantes na avaliação final:

*A Educação Física como o próprio nome já diz ela trabalha a parte física da pessoa, para mim é essencial pois além de nos estimular a **praticar esportes**, também de uma certa forma nos deixa mais inteligentes. (aluno L., 9º C, avaliação final, grifo nosso)*

*Aprender a **prática de esportes**, praticar exercício físico e ajudar as pessoas desenvolverem o trabalho em grupo e as regras de cada esporte e jogo. (aluna A., 9º C, avaliação final, grifo nosso)*

Historicamente, segundo Darido (2003) e Vasconcelos e Campos (2014), após as grandes guerras mundiais e, especialmente, a partir da ditadura militar, a Educação Física escolar passou a se pautar no modelo esportivista, tornando o esporte sinônimo da Educação Física com foco nas competições, a fim de sustentar a ideia de “Brasil potência” e de nação desenvolvida.

Segundo Soares *et al.* (1992), após a Segunda Guerra Mundial, coincidindo com o fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, várias tendências buscaram supremacia na escola. Uma delas foi o Método da Educação Física Desportiva Generalizada, divulgado no Brasil por Auguste Listelo. De acordo com os autores, a influência do esporte no sistema escolar foi de tamanha magnitude que indicou a subordinação da Educação Física aos códigos e sentido da instituição esportiva. Com isso:

O esporte determina dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física, estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta (SOARES *et al.*, 1992, p. 37).

Isso pode explicar o fato dos estudantes terem privilegiado a lógica do esporte em suas sugestões ao iniciarmos a proposta do Planejamento Participativo no ano de 2019, no sentido de que a instituição esportiva ainda apresenta um forte domínio no entendimento da Educação Física na escola, causando uma subordinação desse componente curricular, como aborda Vago (1996), e tornando um desafio quebrar esse paradigma já instituído.

Seguindo no processo de interpretação dos elementos contidos nas respostas dos estudantes, quando destacam a ideia de sociabilizar e interagir nas aulas, podemos resgatar o que afirmamos no capítulo referente ao diagnóstico, no qual eles e elas enxergam as aulas de Educação Física como momentos de encontros entre os colegas e a partir das práticas corporais voltadas para o divertimento e o lazer. Nesse sentido, mencionamos Maia (2001) que, ao dialogar com Simmel, aponta que esse enfatiza a vitalidade das interações simples, na potência dos processos comunicativos sempre permeáveis e dinâmicos. Com isso, entendemos que a sociabilidade, nesse processo de construção do Planejamento Participativo, é caracterizada pelo conjunto de relações estabelecidas pelos estudantes baseadas nos diálogos, nas trocas e nos encontros fomentados durante as aulas de Educação Física.

Esse elemento da sociabilização, ao qual nos referimos, também pode ser visto nos trechos das respostas dos estudantes, quando os relacionamos aos termos “socializar” e “conviver com os colegas”, citados pelos estudantes.

*É importante pois aprendemos a ter uma vida saudável, **socializamos** com os outros alunos devido a aulas de atividade em equipe. (aluna A. L., 9º A, avaliação final, grifo nosso)*

*É importante para o desenvolvimento do aluno, a vida saudável e a **socialização** e espírito de equipe. (aluna K., 9º B, avaliação final, grifo nosso)*

*É de muita importância pois nos ensina vários tipos de esportes. Como ensino, nos ajuda a **conviver melhor com os colegas** e com todo mundo. (aluna A.C., 9º C, avaliação final, grifo nosso)*

Para além dos elementos já destacados, outros dois se fazem presentes nas respostas dos estudantes: o desenvolvimento e a diversão (lazer). Com relação ao elemento desenvolvimento, levando em consideração sua relação com a educação e Educação Física, ao tratar desse conceito, Manoel (1994) define como um processo de mudanças de comportamento ao longo da vida. Tendo em vista essa conceituação e o contexto no qual os estudantes trazem esse termo em suas respostas, podemos interpretar que eles e elas referem-se ao desenvolvimento do sujeito em sua totalidade, no que se refere ao desenvolvimento das capacidades físicas e aspectos motores. Além disso, os alunos referem-se, ainda, ao desenvolvimento de questões cognitivas e aspectos conceituais, além dos aspectos afetivos e sociais. Observamos esse elemento do desenvolvimento humano nos seguintes trechos das respostas dos estudantes:

*A Educação Física na minha opinião é importante para nossa saúde tanto física quanto mental, a Educação Física ajuda no nosso **desenvolvimento**. (aluno J.M., 9º B, avaliação final, grifo nosso)*

*A importância da Educação Física na escola é que ela ajuda no **desenvolvimento dos alunos**, ajuda a manter a vida saudável, a socialização e os espírito de equipe. (aluna M. A., 9º B, avaliação final, grifo nosso)*

No que diz respeito ao elemento da diversão, podemos perceber, também, como o lazer é colocado como um dos discursos legitimadores da Educação Física na escola, para além do esporte e da saúde. Marcellino (2007, p. 31) define lazer “como a cultura — compreendida no seu sentido mais amplo — vivenciada (praticada ou fruída) no tempo disponível”. Caramês *et al.* (2012, p. 179) definem lazer como: “uma forma de utilizar o tempo dedicando a uma atividade que o indivíduo tenha gosto em realizar, ou seja, é tudo aquilo que está relacionado ao tempo livre (tempo de não trabalho) e que traga prazer diante da atividade exercida”.

Com base nessas definições de lazer a partir das quais nos apoiamos, podemos entender que os estudantes compreendem a Educação Física como o meio pelo qual eles e elas irão ter acesso a conhecimentos e experiências de práticas corporais constituídas em nossa cultura, utilizando esses elementos em sua vida cotidiana, nos seus momentos de lazer fora da escola. No entanto, podemos perceber que os estudantes concebem a Educação Física como um momento de lazer e divertimento. Com isso, os discentes podem enxergar a Educação Física também como o momento em que o lazer e o divertimento são os fins, e não os meios.

*Além de fazer bem para saúde você aprende mais sobre os esportes e a **se divertir muito**.* (aluno P., 9º B, avaliação final, grifo nosso)

*A Educação Física melhora nossa saúde, disposição física e é, também, um momento de **lazer** entre as aulas.* (aluna L. M., 9º B, avaliação final, grifo nosso)

Com base nos entendimentos dos estudantes, trazidos nos trechos de suas respostas, e nessa discussão que os autores nos apresentam, apontamos, tendo em vista a visão dos estudantes, o seguinte questionamento: a proposta do Planejamento Participativo contribuiu de alguma forma (ou pode contribuir) para a quebra desse paradigma do domínio da instituição esportiva e do saber apenas prático nas aulas de Educação Física? Com essa proposta, os estudantes mudaram suas percepções (ou podem mudar)?

Durante o processo de discussão que se segue, buscaremos, baseados nos desafios e possibilidades construídos ao longo da minha experiência com a proposta do Planejamento Participativo, responder a esses questionamentos.

A partir de todos os trechos destacados acima, retirados da avaliação final realizada pelos estudantes em aula, é possível refletirmos acerca de dois aspectos. Por um lado, os estudantes mantêm as opiniões próximas com relação ao entendimento que dão à Educação Física na escola, se comparadas com suas opiniões no início do ano. Ao interpretarmos os elementos contidos em suas respostas, podemos pensar que os momentos de discussões realizados não foram suficientes ou, até mesmo, que a própria organização desses momentos poderia ser repensada, utilizando uma maior fundamentação teórica (como destacamos mais à frente no tópico sobre as possibilidades e desafios), a fim de potencializar a reflexão

crítica acerca do tema e projetar uma possível mudança de pensamento dos estudantes sobre os sentidos que dão à Educação Física na escola.

Por outro lado, esses momentos mostraram-se de considerável importância, pois ficou evidente que os estudantes pensam sobre a função e importância da Educação Física na escola e puderam colocar suas ideias para discussão.

Com base na problematização sobre o entendimento que os estudantes têm acerca da Educação Física na escola, bem como os sentidos que atribuem a esse componente curricular, podemos entender e refletir sobre o interesse que eles e elas têm nas aulas, aspecto que influencia na participação e no envolvimento de todos.

#### 4.3.2 Interesses nas aulas

Importante resgatarmos e enfatizarmos aqui o conceito de interesse com o qual trabalhamos. Sass e Liba (2011) trabalham com o conceito de interesse baseados em diferentes estudiosos, como Johan Friedrich Herbart, John Dewey, Edoard Claparède, Edward Lee Thorndike e Albert Gates, Ovide Decroly. Apesar das diferentes interpretações feitas por esses estudiosos, Sass e Liba (2011) destacam que o conceito de interesse, baseado nas perspectivas estudadas, é visto como o elemento da relação do sujeito com o objeto. Essa interpretação dialoga com o conceito de interesse trazido por Terezin (2006), o qual retomamos aqui. A autora trata do interesse como algo que se dá a partir da relação do sujeito com o meio. Nesse sentido, podemos apontar que o interesse nas aulas de Educação Física está na relação dos estudantes com as práticas corporais e tudo que gira em torno da lógica dessas práticas: aspectos históricos, sociais e culturais. Essa relação, portanto, é mediada pelo professor.

Dessa forma, trazemos essa categoria de discussão, já que ela diz respeito aos interesses que os estudantes têm nas aulas de Educação Física, bem como às contradições encontradas. Tais contradições referem-se ao fato de que, mesmo pensando acerca da importância da Educação Física, existem aqueles e aquelas estudantes que não participam das aulas. Durante as aulas, era possível perceber essa contradição muitas vezes, como apontada nos trechos abaixo:

*Na maioria das vezes as pessoas recebem críticas dos colegas e isso acaba levando a não querer fazer nada. (aluna M., 9º A, avaliação final)*

*Porque devem ter medo de se expor e serem julgados. (aluno G., 9º C, avaliação final)*

*O motivo que eu penso é que muitos tem vergonha e medo de errar e os outros alunos criticar. (aluno D., 9º C, avaliação final)*

Podemos destacar — a partir desses trechos das respostas para a pergunta: “Por que muitos não participam das aulas, mesmo refletindo sobre a importância da Educação Física na escola?” — questões, tais como a vergonha e o medo da exposição, que se mostraram muito presentes nas respostas, como vimos nos trechos acima. Isso pode ser explicado pela relação que os jovens, nessa faixa etária, mantêm com o corpo e o movimento. Relação que acaba sendo refletida nas aulas de Educação Física.

Para Bourdieu (1995, apud Moreno *et al.*, 2006, p. 89), “o mundo social constrói o corpo por meio de um trabalho permanente de formação e imprime nele um programa de percepção, de apreciação e de ação”. Nesse sentido, Moreno *et al.* (2006) aponta, ainda, que as diferenças socialmente construídas passam a ser consideradas naturais, explicadas por aspectos biológicos e sendo legitimadoras de uma relação de dominação. Quando relacionamos essas reflexões com as aulas de Educação Física, conseguimos problematizar algumas situações, por exemplo: de meninos excluírem meninas de algumas práticas corporais; da escolha da pessoa mais alta em detrimento da mais baixa; da pessoa magra em detrimento da pessoa gorda; e da pessoa mais “forte” em detrimento da pessoa mais “fraca”. Dessa forma, entendemos as relações e a construção do sentimento de vergonha e medo de exposição por parte dos estudantes.

Seguindo essa perspectiva, corroboramos com a visão de Moreno *et al.* (2006), quando destacam que o sentimento de vergonha pode ser despertado pela simples exposição, sem haver, necessariamente, o juízo negativo por parte de outro. Com isso, os autores apontam que as crianças e jovens podem sentir vergonha por acharem que estão fazendo um juízo negativo a seu respeito. Nas aulas de Educação Física, essas situações acontecem com considerável frequência, pois estamos lidando o tempo inteiro com o corpo e o movimento, sendo assim, a exposição desses elementos gera vergonha e medo por parte de vários estudantes.

Por isso, destacamos outros trechos da atividade em que os estudantes enfatizam essas questões apontadas acima.

*Tem muitos alunos que tem vergonha porque os outros, em vez de ensinar, só ri e zoa. (aluna J., 9º A, avaliação final)*

*Alguns alunos possuem mais dificuldade em interagir com os outros e isso pode atrapalhar na hora de participar das atividades, às vezes por vergonha ou medo. (aluna M., 9º B, avaliação final)*

*Muitas vezes, as pessoas não entendem que quando estamos jogando, não é uma competição. Muitas pessoas, por não quererem se expor ou serem julgadas se errarem, preferem não participar. (aluna L., 9º B, avaliação final)*

Consideramos que as discussões sobre essas questões são fundamentais para serem levadas aos estudantes, visto que, a partir delas, eles podem refletir sobre seu envolvimento na Educação Física e sobre as próprias relações que são construídas no processo das aulas. Dessa forma, as discussões podem, assim, contribuir consideravelmente no aumento do interesse e da participação. Essas discussões foram feitas quando retomamos as informações contidas no diagnóstico (feito no início do ano) e o apresentamos aos estudantes, para que pudessem visualizar essas informações e refletir sobre elas, levando em consideração aspectos como: a concepção de Educação Física que tinham, os seus interesses e suas participações nas aulas, como fica evidenciado no capítulo anterior em que disserto sobre os efeitos do Planejamento Participativo nas aulas.

A estratégia do Planejamento Participativo oportuniza ao professor e aos estudantes momentos importantes para se fomentar essa discussão, ressignificando, efetivamente, as aulas de Educação Física e tornando-as mais participativas e mais proveitosas, indo além da simples prática pela prática, do fazer pelo fazer. A nossa experiência com a proposta do Planejamento Participativo auxiliou a construção de mais momentos em que eu pudesse ouvir os estudantes de fato, através de rodas durante as aulas práticas, nas aulas em sala ou, até mesmo, nas atividades escritas ao final de cada trimestre. A partir das opiniões e sensações dos/das estudantes, conseguimos pensar em procedimentos metodológicos que enfatizassem mais o trabalho coletivo do que a questão individual, tais como as ideias dos minijogos e grandes jogos, priorizando, dessa forma, a experiência e a coletividade, elementos que destacamos no capítulo anterior.

Outrossim, foi possível diminuir a vergonha e o medo da exposição e da frustração que diversos estudantes tinham, os quais alimentavam suas resistências

em participar das aulas, como fica evidenciado nos trechos destacados ao longo deste tópico, contidos na atividade de avaliação final. A diminuição desses fatores estimulou, portanto, a participação nas aulas e aumentou ainda o interesse dos discentes pela prática da Educação Física.

#### 4.3.3 Planejamento Participativo enquanto estratégia para o aumento da participação dos/das estudantes nas aulas

Nesse tópico, evidenciamos a visão dos estudantes sobre a estratégia do Planejamento Participativo, proposto durante o ano letivo, bem como os possíveis efeitos dessa estratégia no processo de construção dos sentidos e interesses dos alunos nas aulas de Educação Física.

Para tanto, é importante retomarmos aqui o conceito de Planejamento Participativo, o qual se refere a uma estratégia flexível de trabalho, que prioriza o diálogo, a contribuição e a colaboração de todos. Além disso, ele é uma estratégia em que as pessoas participantes interagem, buscando objetivos em comum (VIANNA, 1996, apud BRASIL; CORRÊA, 2011). Seguindo esse caminho, destacamos Gandin (2001), que evidencia o Planejamento Participativo, na escola, enquanto um instrumento de organização no processo de ensino-aprendizagem, descentralizando o poder e fazendo com que o aluno sinta-se parte do processo educacional.

Com base nesses apontamentos, destacamos alguns registros dos estudantes — os quais fazem parte da atividade realizada no final do ano letivo —, que discutem sobre a estratégia do Planejamento Participativo proposto nas aulas. Os alunos deveriam responder à seguinte pergunta: “As aulas realizadas e a estratégia do Planejamento Participativo estão contribuindo para o entendimento sobre a importância da Educação Física e para o aumento da participação dos alunos e alunas? Como?”

*As aulas têm sido mais em grupos, isso tem aumentado a participação nas aulas. (aluna J., 9º B, avaliação final)*

*Estão ajudando, quando o professor passa atividades em grupo e várias outras atividades legais. (aluno R.M., 9º A, avaliação final)*

Essas primeiras respostas apresentadas demonstram que as aulas de Educação Física são vistas como momentos importantes de interação e sociabilização entre os sujeitos inseridos no contexto, por conta, principalmente, dos procedimentos e das atividades que estimulam as práticas em grupo. O estabelecimento desses processos de sociabilização já foi tratado no capítulo anterior e no primeiro tópico deste capítulo.

Rocha *et al.* (2009) apontam que a interação é um processo que ajuda a formular acordos sobre os significados atribuídos a cada ação realizada nas aulas de Educação Física, a fim de possibilitar a comunicação entre os indivíduos e a própria troca de experiências entre eles/elas. Os autores ainda destacam que:

a interação social se constitui, ao nosso ver, num espaço de construção e experimentação. Um lugar que os sujeitos percebam o meio social e posicionem-se sobre as situações, o que possibilita um novo repensar acerca de suas ações (ROCHA *et al.*, 2009, p. 244).

Com base nos registros destacados das atividades dos estudantes e nas ideias dos autores citados, podemos dizer que as aulas de Educação Física e as atividades propostas proporcionaram momentos de construção de relações e de experiências em conjunto, visto que as atividades sempre envolviam o trabalho coletivo. Corroborando com a visão de Rocha *et al.* (2009) essas situações permitem:

o compartilhamento de significados individuais atribuídos a cada ação durante a prática da atividade. A interação ajuda a socializar significados - uma vez que permite negociação – no entanto, ela não os padroniza (ROCHA *et al.*, 2009, p. 244).

Os trechos abaixo destacam o estímulo ao protagonismo dos estudantes participantes do processo de ensino-aprendizagem, bem como a valorização da opinião deles/delas:

*Nesse planejamento se trabalha com atividades que os próprios alunos sugerem, fazendo com que incentive a maioria. (aluna G., 9º A, avaliação final)*

*As aulas realizadas e a estratégia do planejamento participativo estão contribuindo sim para o entendimento da importância da Educação Física e para o aumento da participação, exemplo, buscando os alunos darem opinião sobre as aulas, sobre as atividades e entendendo o lado dos alunos. (aluna M.A., 9º B, avaliação final)*

Trabalhamos aqui com o conceito de protagonismo, conceito por nós aqui sustentado a partir da perspectiva teórica de Ribas Junior (2004, p. 3), ao apontar que:

O termo “protagonismo” refere-se à nossa capacidade de participar e influir no curso dos acontecimentos, exercendo um papel decisivo e transformador no cenário da vida social. Exercer o protagonismo significa não ser indiferente em relação aos problemas de nosso tempo.

Tratando-se do protagonismo juvenil, o autor destaca, também, que esse termo está ligado à participação consciente dos jovens em atividades de caráter público que podem acontecer na escola ou na comunidade, contribuindo para o desenvolvimento da experiência democrática. Foi pensando nisso que buscamos desenvolver o Planejamento Participativo na Educação Física, além de criar espaços de fala para os estudantes, contribuindo para que eles/elas também se sintam sujeitos participantes e construtores do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, corroboramos com o pensamento de Freire (1996), ao enfatizar que o ato de ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, sendo, portanto, fundamental oportunizar espaços para os estudantes na construção do processo de ensino-aprendizagem e trazer elementos da cultura de movimento (KUNZ, 2006), que se fazem presentes no cotidiano, para a Educação Física escolar.

Indo além do ato de respeitar, Freire (1996, p. 30) destaca ainda que o professor deve: “discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”. O fomento desse diálogo entre professor e estudantes, através do respeito e da valorização dos saberes deles/delas por meio da estratégia do Planejamento Participativo, também contribuiu para a busca do desenvolvimento da autonomia dos estudantes participantes do processo.

Os trechos, apresentados abaixo, representam as respostas dos estudantes e evidenciam a importância que a estratégia do Planejamento Participativo teve no processo. Desse modo, além de mim, enquanto professor, os estudantes das turmas do 9º ano puderam desenvolver o hábito da reflexão crítica sobre as aulas e atividades desenvolvidas, sejam elas atividades práticas, de discussão ou de registros escritos.

*Ajudam, todos participam um ajudando ao outro. (aluna A. C., 9º C, avaliação final)*

*Os alunos pensam melhor sobre o que foi falado em aula e, assim, colocam em prática. Também ajuda a repensar melhor as suas ações. (aluna M.E., 9º B, avaliação final)*

Por se apropriar de cultura, bem como pelo caráter geral de sua cultura e da de determinada sociedade, todo ser humano é um sujeito reflexivo (GHEDIN, 2012). Tratando-se do professor, para que ele busque desenvolver um processo de reflexão crítica, torna-se necessário o pensamento sistematizado e fundamentado da sua prática docente, a fim de potencializá-la. Esse processo é desenvolvido não só pelo professor, mas também pelos próprios estudantes, caracterizando, de forma efetiva, a busca por um trabalho coletivo e participativo na construção das aulas de Educação Física na escola. Isso pode ser constatado nos trechos em que os alunos apresentaram propostas para potencializar a participação de todos (meninos e meninas) nas aulas, após discutirem sobre as concepções de Educação Física, sobre seus interesses, suas participações nas aulas, bem como sobre a estratégia do Planejamento Participativo. A partir dessa discussão, os estudantes puderam entender a importância desse componente curricular na escola.

*Deixar claro que todos podem participar, sabendo jogar ou não, e fazer mais jogos de interação e trabalho em equipe. (aluna L., 9º B, avaliação final)*

*Unir meninos e meninas, fortalecer o espírito de equipe entre nós alunos e melhorar o nosso entendimento sobre a importância dessa matéria em nossa escola. (aluno N. 9º B, avaliação final)*

*Desenvolver exercícios onde garotos e garotas tenham o mesmo direito e joguem igual, acho que aumentaria a prática nas aulas. (aluna A., 9º C, avaliação final)*

*Perguntar para meninos e meninas o que cada um quer fazer nas aulas de Educação Física e tentar achar um equilíbrio. (aluno I. 9º A, avaliação final)*

Baseado na discussão acima, esse movimento de relação dialógica que a estratégia do Planejamento Participativo oportunizou no processo, conduzido durante o ano letivo de 2019, concebeu um aumento da interação, do protagonismo dos estudantes e do fomento da reflexão crítica deles e delas. Isso contribuiu para a criação de possibilidades, de modo a aumentar a participação dos estudantes, não só

nas aulas práticas, como também nos momentos de discussão e de construção coletiva do processo de ensino-aprendizagem. Esse fato tornou possível para mim pensar em possibilidades que potencializem a prática docente em Educação Física, de modo que essa prática envolva os estudantes de forma democrática.

#### 4.3.4 Possibilidades e desafios

Nesse tópico, destacamos os aspectos positivos e os limites percebidos no desenvolvimento da estratégia do Planejamento Participativo com as turmas de 9º ano, ao longo do ano letivo de 2019. Essa problematização é importante, pois evidencia o que foi produzido de relevante com essa proposta, bem como nos permite visualizar os desafios e as dificuldades existentes no processo que possam gerar novas reflexões para a prática docente.

É possível destacar como desafios do Planejamento Participativo os seguintes aspectos: o tempo das aulas durante a realização da estratégia; a organização do planejamento, no que se refere à participação dos estudantes na seleção dos conteúdos e no processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro aspecto, o tempo das aulas durante a realização da proposta, apresentou-se como um fator limitante na organização das discussões, visto que percebemos a resistência dos estudantes nos momentos separados para as aulas teóricas e de discussões em sala de aula, especialmente, no início do ano, em que ocorreu o início do processo. Esse fato aconteceu devido ao descontentamento dos estudantes, que queriam mais tempo nas aulas práticas. Nesse sentido, foi necessário adotar medidas com relação à administração do tempo, a fim de conciliar, também, as aulas práticas, bem como cumprir com os combinados feitos com os estudantes. Com isso, havia tempo tanto para as aulas na quadra ou pátio como para as aulas em sala, mas os momentos de discussão acabaram ficando limitados.

Entretanto, é importante destacarmos que, no decorrer do ano e do processo, todos se apresentaram mais solícitos a esses momentos de diálogo. Para que essa aceitação ocorra é necessário que a participação dos estudantes seja estimulada no decorrer do processo, pois, como aponta Vianna (1986, apud BRASIL e CORRÊA, 2011), o diálogo não se constitui enquanto uma atividade espontânea, ele precisa ser

incentivado. Por isso, é fundamental que, nessa proposta do Planejamento Participativo, o diálogo aconteça e seja o alicerce da prática.

No que se refere à participação dos estudantes na seleção dos conteúdos e no processo de ensino-aprendizagem, há de se considerar que a participação dos estudantes na construção do planejamento acabou ficando mais atrelada ao aspecto prático na seleção dos conteúdos, organização e realização das atividades. Houve momentos de reflexão sobre a prática e sobre a importância da Educação Física na escola, entretanto, essa reflexão ficou muito pautada na visão dos estudantes, faltando-nos fundamentações teóricas que alimentassem essa reflexão. Quando nos referimos a fundamentações teóricas nesse contexto, estamos nos direcionando a textos que poderiam ter sido trabalhados com os estudantes, bem como seminários nos quais eles pudessem levar os estudos que fizeram para discussão, entrevistas com os familiares, enfim, conhecimentos que poderiam ser compartilhados e que contribuiriam para as discussões e reflexões. Dessa forma, a visão dos estudantes com relação à Educação Física poderia estar mais estruturada e até modificada quando comparada a do início do ano. Essa dificuldade, ao desenvolver essa estratégia do Planejamento Participativo, pode ser explicada quando destacamos que:

[...] professor também apresenta dificuldades de trabalhar nessa proposta, pois não fomos educados nessa perspectiva de participação, dessa forma fica claro que é uma ação conjunta de professor e aluno, um aprendizado de duas vias que ocorre nesse processo participativo que pode ser muito rico também para quem ensina e não só para quem aprende (BRASIL e CORRÊA, 2011, p. 7627).

Tratando-se das propostas das aulas propriamente ditas, o grande desafio encontrado foi o de buscar o equilíbrio necessário na mediação entre trabalhar com aulas direcionadas e dar a autonomia aos estudantes na reorganização dos espaços de aula, bem como na realização das atividades, sem que houvesse, da minha parte demonstrado, um afastamento pedagógico e um desinvestimento da prática docente, o popular professor “rola bola”, como apontam González (2018); Bracht (2018) e Bracht *et al.* (2018b).

Apesar das diversas dificuldades e desafios no desenvolvimento da proposta do Planejamento Participativo, vimos, ao longo deste trabalho e a partir dessa estratégia, que foi possível oportunizar, aos estudantes, momentos de reflexão e de

discussão sobre a Educação Física, com a intenção de buscar o entendimento da importância desse componente curricular, e aumentando, assim, seus interesses e a participação nas aulas.

Como foi destacado anteriormente, eu, enquanto professor, poderia ter oportunizado mais momentos de discussão, bem como poderia ter inserido neles maiores fundamentações a serem embasadas, de modo a enriquecer esses momentos. Entretanto, a proposta do Planejamento Participativo auxiliou a implementação de algo que sempre quis fazer com os estudantes, mas nunca havia feito, ou pelo menos nunca havia me dado a oportunidade de fazer, que é pensar, junto com os/as estudantes, sobre os sentidos da Educação Física no contexto do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para que eles/elas pudessem ver sentido no que estavam fazendo na escola, em especial, na Educação Física.

Durante a construção e implementação da estratégia do Planejamento Participativo, senti empolgação com o processo de construção que os estudantes realizavam durante o desenvolvimento da proposta. Porém, também senti cansaço com o desafio de conciliar o trabalho nas escolas e as demandas exigidas no processo do Mestrado Profissional em Educação Física, em especial no ano de 2019. Essas sensações, os altos e baixos vividos durante o ano, influenciaram no processo. Não vejo essa influência como algo negativo, mas como algo verdadeiro, pois, além dos conhecimentos didáticos e específicos da área, o trabalho docente também é constituído por relações humanas, e elas são constituídas por essas sensações que nos caracterizam enquanto seres humanos e contribuem no desenvolvimento da reflexão e da capacidade crítica de cada sujeito. Além disso, esses momentos são meios importantes de amadurecimento e de aprendizagem no que se refere à organização da gestão do trabalho docente e pesquisa, no sentido de me constituir cada vez mais professor e pesquisador da minha própria prática.

Mesmo havendo diversas dificuldades e desafios no desenvolvimento da proposta do Planejamento Participativo, foi possível, a partir dessa estratégia, oportunizar aos estudantes momentos de reflexão e de discussão sobre a Educação Física, com a intenção de buscar o entendimento da importância desse componente curricular e, conseqüentemente, aumentar seus interesses e a participação nas aulas, com vistas a desenvolver, também, a capacidade crítica e a autonomia desses estudantes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último tópico, propomos tecer algumas considerações finais, porém sem a pretensão de trazer uma conclusão ou encerramento da discussão, mas, sim, fomentar possibilidades de reflexão no que diz respeito à construção de uma prática em Educação Física que busque a participação dos estudantes e o aumento dos seus interesses por meio de uma perspectiva democrática, via Planejamento Participativo.

O Mestrado Profissional em Educação Física oportunizou momentos fundamentais para o meu processo de formação profissional e humano. A partir das trocas de experiência com os colegas mestrandos e com os professores que ministraram as disciplinas, tive a oportunidade de refletir, de forma mais aprofundada, sistematizada e fundamentada, sobre a minha prática profissional, com o intuito de ressignificá-la, inspirá-la e potencializá-la. O desenvolvimento da elaboração da dissertação do Mestrado Profissional foi a materialização desse processo desafiador de formação continuada no campo da Educação Física escolar do qual participei.

A perspectiva de pesquisa-intervenção fez-se presente, neste estudo, no processo de construção de meios de interferências nas situações pedagógicas, como destaca Damiani (2012), para fomentar o aumento da qualidade das aprendizagens, bem como no registro das potencialidades e fragilidades encontradas no processo e que se encontram presentes no cotidiano docente, proporcionando momentos de reflexão sobre os meus próprios modos de gestão e organização do trabalho, enquanto professor e pesquisador de Educação Física na escola em que leciono.

A realização da estratégia do Planejamento Participativo no processo de ensino da Educação Física foi uma proposta desafiadora, visto que existem poucos estudos sobre as implicações desse tipo de planejamento na Educação Física escolar. Os estudos destacados serviram para embasar, nesta pesquisa, ações para o desenvolvimento da proposta, sem deixar, entretanto, de levar em consideração o contexto escolar no qual trabalho como docente.

Baseando-nos na perspectiva das concepções abertas de ensino da Educação Física (HILDEBRANDT; LAGING, 1986), as decisões sobre a construção do planejamento, bem como a realização das aulas, foram feitas coletivamente com os estudantes, escutando-os e criando condições para que todos e todas fossem protagonistas. Nesse sentido, fizeram-se presentes dois conceitos de considerável

importância para o processo de ensino-aprendizagem na proposta do Planejamento Participativo: o da experiência, abordado por Hildebrandt-Stramann (2001), e o da participação, trabalhado por Gandin (2001). Esses conceitos foram relevantes para o fomento da proposta, pois tínhamos como premissa o desenvolvimento da participação dos estudantes, valorizando suas experiências de movimentos já vividas e outras que poderiam ser vividas nas aulas de Educação Física.

A partir desse entendimento, a proposta do Planejamento Participativo foi organizada em elementos que se configuraram em etapas: o primeiro elemento foi o diagnóstico, no qual começamos a entender as relações estabelecidas pelos/as estudantes com as práticas corporais, assim como seus entendimentos acerca da Educação Física na escola e as possibilidades de abordar os conteúdos nas aulas. O segundo elemento foi a construção do plano de ensino, por meio do qual buscamos contemplar as propostas dos estudantes com relação aos conteúdos e formas de abordá-los nas aulas, visando a participação de todos. O terceiro elemento foi o desenvolvimento das aulas, baseadas nos grandes jogos, minijogos, nas chamadas “aulas livres mediadas” e nos momentos de debates em sala. O quarto elemento foi a avaliação, a partir das discussões nas aulas e materializadas nas atividades feitas no final de cada trimestre, sendo que, no último trimestre, esse elemento foi feito pensando no ano inteiro, tratando-se, portanto, de uma avaliação final.

Com esses quatro elementos desenvolvidos durante o ano letivo junto aos estudantes, podemos pensar acerca do alcance dos objetivos traçados no início deste estudo. Buscamos trabalhar os objetivos “a” e “b” no tópico 4.1 que apresenta o diagnóstico e as primeiras impressões sobre a relação dos estudantes com as práticas corporais e com as aulas de Educação Física. Dessa forma, compreendemos os processos que dificultam a participação nas aulas, como o distanciamento de muitos estudantes em relação ao universo das práticas corporais causado pela própria dinâmica social instituída cultural e historicamente, na qual mulheres, desde novas, são direcionadas aos serviços de casa e às “brincadeiras de meninas”, enquanto homens, desde novos, são estimulados à prática de atividade física e às “brincadeiras de meninos”, além de outros interesses dos jovens ligados ao uso de tecnologias de informação, como o celular. Esses elementos influenciam na visão dos estudantes acerca da importância da Educação Física na escola e nos conteúdos que desejam trabalhar e aprender nas aulas.

Os objetivos “c” e “d” foram trabalhados nos tópicos 4.2 e 4.3 deste estudo, que se caracterizaram como análise da proposta, com base nas atividades feitas pelos estudantes ao longo do ano letivo de 2019. Buscamos implementar o Planejamento Participativo nas aulas e avaliar os efeitos dessa proposta na participação dos estudantes e no aumento dos seus interesses nas aulas de Educação Física, visualizando o sentido e a importância desse componente curricular na escola. Foi possível, com essa estratégia, oportunizar aos estudantes momentos de reflexão e de discussão sobre a Educação Física, fomentando a busca pelo entendimento da importância desse componente curricular e aumentando, assim, seus interesses e a participação nas aulas.

Não gostaria de tratar a minha experiência com a proposta do Planejamento Participativo, materializada neste estudo, enquanto uma receita que irá promover mudanças certas na relação dos estudantes com a Educação Física e no aumento da participação, até porque existiram diversos desafios e limites que ainda preciso superar para melhorar a prática docente. É necessário levar em consideração cada contexto educativo em que o professor está inserido, para que se possa, assim, adaptar e (re)significar essa proposta na construção do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, com base na experiência que tive com essa proposta, posso dizer que o Planejamento Participativo, inspirado nas abordagens crítico-emancipatórias (KUNZ, 2006) e pelas concepções abertas de ensino da Educação Física (HILDEBRANDT; LAGING, 1986), constituiu-se como uma importante ferramenta para o professor de Educação Física buscar o envolvimento dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, dentro de uma perspectiva dialógica e democrática.

Essa experiência, fomentada pelo Mestrado Profissional em Educação Física, entregou-me o desafio de aprofundar as discussões com os estudantes, a fim de inseri-los ainda mais e fazer com que eles e elas sintam-se cada vez mais pertencentes à produção de conhecimento e construção do processo de ensino-aprendizagem, visando o desenvolvimento da capacidade crítica e da autonomia nas aulas de Educação Física.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, U. R. **Tramas e urdiduras: o protagonismo como exercício na atividade de professores de educação física.** Tese de Doutorado, Vitória/ES, 2014.
- AMARAL, G. A. do. **Planejamento de currículo na Educação Física: possibilidades de um projeto coletivo para as escolas públicas de Uberlândia/Minas Gerais.** Movimento, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 133-155, jan/abr de 2004.
- ANDRADE, T. da S. **A mitificação e a desmitificação do universo amazônico: diálogo entre obras literárias Órfãos do Eldorado e Maciary, ou para além do encontro das águas.** Dissertação de Mestrado. Porto Velho/RO, 2018.
- ARANHA, V. **Mobilidade pendular na metrópole paulista.** São Paulo em Perspectiva, v. 19, n. 4, p. 96-109, out./dez. 2005.
- ASSIS, R. M. **Planejamento de ensino: algumas sistematizações.** Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás. V. 1 - n.4. Jan/jul, 2008.
- AZEVEDO, A. C. B de. **Esporte, ensino e Educação Física.** In: MALINA, A.; CESARIO, S. Esporte: fator de integração e inclusão social? 2ª ed. Campo Grande/MS. Ed. UFMS, 2013.
- BENTO, L. C. M.; RIBEIRO, R. D. **As Aulas de Educação Física na Concepção dos Alunos de 5ª a 8ª Séries do Ensino Fundamental da Cidade de Indianópolis-MG.** Revista Motivivência. Ano XX, nº 31, p. 354-368, dez. 2008.
- BOSSLE, F. **Planejamento de ensino na educação física - Uma contribuição ao coletivo docente.** Revista Movimento, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 31 - 39, jan/abr 2002.
- BRACHT, V. Entre a Inovação e o Desinvestimento Pedagógico na Educação Física no Brasil. In: BRACHT, V.; ALMEIDA, U. R.; WENETZ, I. (Org.). **A Educação Física Escolar na América do Sul: Entre a Inovação e o Abandono/Desinvestimento Pedagógico.** Curitiba: CRV, 2018.
- BRACHT, V. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** Ijuí: Editora Unijuí, 4. Ed. 2014.
- BRACHT, V. *et al.* Desinvestimento Pedagógico na Educação Física escolar: o caso do professor José. In: BRACHT, V.; ALMEIDA, U. R.; WENETZ, I. (Orgs.). **A Educação Física Escolar na América do Sul: Entre a Inovação e o Abandono/Desinvestimento Pedagógico.** Curitiba: CRV, 2018.
- BRACHT, V. *et al.* Práticas Pedagógicas Inovadoras em Educação Física escolar: os casos das professoras Maria e Gabriela. In: BRACHT, V.; ALMEIDA, U. R.; WENETZ, I. (Orgs.). **A Educação Física Escolar na América do Sul: Entre a Inovação e o Abandono/Desinvestimento Pedagógico.** Curitiba: CRV, 2018.

BRASIL. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL, I. B. G.; CORRÊA, D. A. **Planejamento Participativo na Educação Física: Analisando uma proposta no Ensino Fundamental**. X Congresso Nacional de Educação, I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. Pontifícia Universidade do Paraná, Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011.

CAPARRÓZ, F. E. C236e. **Elaboração de memória profissional I**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Pró-Licenciatura em Educação Física Modalidade EAD, 2009.

CARAMÊS, A. de S. *et al.* **Atividades circenses no âmbito escolar enquanto manifestação de ludicidade e lazer**. Motrivivência, ano XXIV, n.39, p.177-185, dez/2012.

CARNEIRO, E. B. **Planejamento participativo nas aulas de Educação Física no ensino noturno: um relato de experiência**. Revista Digital - Buenos Aires - Año 11 - Nº 98 - Julio de 2006. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

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

COSTA, L.C. *et al.* **Tecendo relações entre a motivação para as aulas de educação física e o Ideb**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 2018.

CHICON, J. F.; SÁ, M. das G. C.S. de. **Metodologia do ensino de Educação Física**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2010.

DAMIANI, M. F. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE. - FE/UNICAMP, Campinas. 23 a 26 de julho de 2012.

DAOLIO, J. **Educação Física escolar: em busca da pluralidade**. Revista paulista de Educação Física, São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996.

DARIDO, S. C. **A educação física na escola e o processo de formação dos não participantes de atividade física**. Revista Brasileira de Educação Física. Esp., São Paulo, v.18, n.1, p.61-80, jan./mar. 2004.

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

DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. de. Procedimentos metodológicos para o Programa Segundo Tempo. *In*: OLIVEIRA, A. A. B. de; PERIM, G. L. (Orgs.).

**Fundamentos do Programa Segundo Tempo:** da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora pesquisadora:** uma práxis de construção. Rio de Janeiro: DPeA. 2002.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. *In:* ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.). **Professora pesquisadora:** uma práxis de construção. Rio de Janeiro: DPeA. 2002.

FARIA JÚNIOR, A. G. **Futebol, Questões de Gênero e Co-educação** – Algumas considerações didáticas sob enfoque multicultural. Revista do Núcleo de Sociologia do Futebol, Rio de Janeiro, n.2, 1995.

FARIAS, U. S. *et al.* **Educação Física escolar no ensino fundamental:** o planejamento participativo na organização didático-pedagógica. Revista Motrivivência, Florianópolis/SC, v. 31, n. 58, p. 01-24, abr/jul 2019.

FIN, G. *et al.* **Estilo interpessoal docente e desmotivação na educação física:** validação das escalas no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 2018.

FINCK, S. C. M. **A Educação Física e o esporte na escola:** cotidiano, saberes e formação. 2ª ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FOLLE, A. *et al.* **Modelos de ensino, nível de satisfação e fatores motivacionais presentes nas aulas de educação física.** Maringá, v. 16, n. 2, p. 145-154, 2. sem. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDIN, D. **A posição do Planejamento Participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, p.81-95, Jan/Jun 2001.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In:* PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOELLNER, S. V. Corpo, Gênero e Sexualidade: Educando para a diversidade. *In:* OLIVEIRA, A. A. B. de; PERIM, G. L. (Orgs.). **Fundamentos do Programa Segundo Tempo:** da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009.

GONZÁLEZ, F. J. Atuação dos professores na Educação Física escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. *In:* BRACHT, V.; ALMEIDA, U. R.; WENETZ, I. (Orgs.). **A Educação Física Escolar na América do Sul:** Entre a Inovação e o Abandono/Desinvestimento Pedagógico. Curitiba: CRV, 2018.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Educação Física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente.** III Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. I Fórum de coordenadores de programas de pós-graduação de Educação Física. 20 a 23 de setembro de 2006. UFSM, Santa Maria, RS.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Entre o “não mais” e o “ainda não”:** Pensando em saídas do não-lugar da EF escolar. Cadernos de Formação RBCE, p.09-24, set. 2009.

GRECO, P. J. *et al.* Organização e desenvolvimento pedagógico do esporte no programa segundo tempo. *In.:* OLIVEIRA, A. A. B. de; PERIM, G. L. (Orgs.). **Fundamentos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática.** Maringá: Eduem, 2009.

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

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física.** Ijuí: Ed: Unijuí, 2001.

KLOSOWSKI, S. S.; REALI, K. M. **Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem.** UNICENTRO - Revista Eletrônica *Lato Sensu*. Ed.5, 2008.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Ed. da Unijuí, 7ª ed. 2006.

LOPES, M. R. S. *et al.* **A prática do planejamento educacional em professores de educação física:** construindo uma cultura do planejamento. J. Phys. Educ. v. 27, e2748, 2016.

LORENZ, C. F.; TIBEAU, C. **Educação física no ensino médio:** estudo exploratório sobre os conteúdos teóricos. Revista Digital - Buenos Aires - Año 9 - N° 66 - Noviembre de 2003. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MAIA, R. C. M. **Sociabilidade:** apenas um conceito? Revista de Comunicação Social, n. 53. Belo Horizonte/MG. 2001.

MALINA, A.; CESARIO, S. **Esporte:** fator de integração e inclusão social? 2ª ed. Campo Grande/MS. Ed. UFMS, 2013.

MALVERDES, C. Z. **Fotografia e ensino:** uso e aplicação da fotografia no processo de aprendizagem no ensino de história e educação patrimonial. Dissertação de Mestrado. São Mateus/ES, 2017.

MANOEL, E. de J. **Desenvolvimento motor**: implicações para a Educação Física escolar. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, 8(1), p.82-97, jan/jun, 1994.

MARANTE, W. O.; FERRAZ, O. L. **Clima motivacional e educação física escolar**: relações e implicações pedagógicas. Motriz, Rio Claro, v.12 n.3 p. 201-216, set./dez. 2006.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. Campinas/SP: Papyrus, 12<sup>a</sup> ed, 2007.

MORENO, B. S. *et al.* **O aluno e seu corpo nas aulas de educação física**: apontamentos para uma reflexão sobre a vergonha e a mídia. Movimento e Percepção, Espírito Santo de Pinhal/SP, v.6, n.8, jan./jun. 2006.

NÓVOA, A. **Formação de professor e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa. 1992.

NUNES, L. O. **Planejamento de ensino e Educação Física**: uma revisão de literatura em periódicos nacionais. Revista Motrivivência, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 280-294, set/2017.

OLIVEIRA, A. A. B. de; PERIM, G. L. (Orgs.). **Fundamentos do Programa Segundo Tempo**: da reflexão à prática. Maringá: Eduem, 2009.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

PAIANO, R. **Possibilidades de orientação da prática pedagógica do professor de educação física**: situações de desprazer na opinião dos alunos. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 5(1), p.47-58, 2006.

PALAFIX, G. H. M. *et al.* **Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico – PCTP**: A Experiência de Uberlândia. 2ed. – Uberlândia: Casa do livro; Linograf, 2002.

PALAFIX, G. H. M.. **Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física - PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores**: a experiência de Uberlândia. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 113-131, jan/abr 2004.

PEREIRA, R. S.; MOREIRA, E. C. **A participação dos alunos do ensino médio em aulas de educação física**: algumas considerações. Revista da Educação Física/UEM. Maringá, v. 16, n. 2, p. 121-127, 2. sem. 2005.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIZANI, J. *et al.* **(Des)motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.38, n.3, p. 259-266, 2016.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atividades Físicas e esportivas no Brasil**. Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do Brasil (2017). *In*: MOVIMENTO É VIDA: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas. **Capítulo 4**. Disponível em: <http://movimentoevida.org/>. Acesso em: 30 ago. 2019.

QUADROS, R. B. *et al.* **A prática da cultura esportiva nas aulas de Educação Física**. Motrivivência, v.26, n.42, p.238-249, jun. 2014.

QUEIRÓZ, I. V. **Vida religiosa feminina na Amazônia: contribuições para uma ecologia integral**. Caminhos de Diálogo, Curitiba, ano 7, n.11, p.187-195, jul/dez. 2019.

RIBAS JUNIOR, F. B. **Educação e protagonismo juvenil**. Prattein, novembro, 2004. Disponível em: [ww.prattein.com.br](http://ww.prattein.com.br). Acesso em: 10 jan. 2020.

ROCHA, B. *et al.* **Interação social em aulas de educação física**. Revista brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.23, n.3, p.235-45, jul/set 2009.

RODRIGUES, H. de A.; DARIDO, S. C. **A Técnica Esportiva em Aulas de Educação Física: um olhar sobre as tendências sócio-culturais**. Revista Movimento, Porto Alegre, v.14, n.02, p.137-134, mai/ago 2008.

SADI, R. S. *et al.* **Ensino de esportes por meio de jogos: desenvolvimento e aplicações**. Pensar a Prática 11/1. p. 17-26. Jan/jul. 2008.

SANTOS, W. *et al.* **A relação dos alunos com os saberes nas aulas de educação física**. J. Phys. Educ. v. 27, e2737, 2016.

SASS, O.; LIBA, F. R. T. **Interesse e a educação: conceito de junção entre a Psicologia e a pedagogia**. Imagens da Educação, v. 1, n. 2, p. 35-45, 2011.

SAYÃO, M. N.; MUNIZ, N. L. **O planejamento na Educação Física Escolar: um possível caminho para a formação de um novo homem**. Pensar a Prática 7/2: 187-203, Jul./Dez. 2004.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. **A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física.** Movimento, Porto Alegre, v.11, n.1, p. 23-46, jan./abr. 2005.

SEDORKO, C. M.; FINCK, S. C. M. **Sentidos e significados do esporte no contexto da educação física escolar.** J. Phys. Educ. v. 27, e2745, 2016.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, A.; FREIRE, E. **Planejamento Participativo e Educação Física: envolvimento e opinião dos alunos do Ensino Médio.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. V. 7, n. 3, 2008.

SOUZA, A. G. *et al.* **Aulas abertas às experiências de ensino do basquetebol e voleibol nos anos finais do Ensino Fundamental.** Cadernos de Formação RBCE, v.4, n.1, Florianópolis: CBCE e Editora Tribo da Ilha, 2013, p. 49-59.

TEIXEIRA, F. A.; FOLLE, F. **Participação dos alunos do ensino fundamental nas aulas de educação física: um estudo de caso.** Educação Física em Revista – EFR 2013, v. 7, n. 2, p. 84-92.

TERRA, D. V. **Orientação do trabalho colaborativo na construção do saber docente: a perspectiva do planejamento coletivo do trabalho pedagógico (PCTP).** Movimento, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 157-179, janeiro/abril de 2004.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B. **O conceito de motivação na psicologia.** Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva. Vol.7. nº1. São Paulo, jun. 2005.

TOREZIN, F. R. **O conceito de interesse na educação brasileira: um estudo em livros-texto e periódicos.** Dissertação de Mestrado apresentada a PUC-SP. 2006.

VASCONSELOS, F. F.; CAMPOS, P. H. F. **Ancoragem da representação social da educação física escolar nas abordagens teóricas da educação física.** Motrivivência, v. 26, n. 43, p. 164-182, dezembro/2014.

VAGO, T. M. **O “esporte na escola” e o “esporte da escola”:** Da negação radical para uma relação de tensão permanente. Um diálogo com Valter Bracht. Movimento, Porto Alegre, ano III, n.5, 1996.

VARGAS, T. G. de. *et al.* **Entre o “antes” e o “depois”:** estudo de caso de uma professora envolvida em um processo de (re)formulação colaborativa da disciplina no ensino médio. *In:* BRACHT, V. *et al.* (Orgs.). A Educação Física Escolar na América do Sul: Entre a Inovação e o Abandono/Desinvestimento Pedagógico. Curitiba: CRV, 2018. p. 153 – 178.

VENDITTI JUNIOR, R.; SOUSA, M. A. **Tornando o “jogo possível”**: reflexões sobre a pedagogia do esporte, os fundamentos dos jogos desportivos coletivos e a aprendizagem esportiva. *Pensar a Prática*, 11/1: p. 47-58, jan/jul. 2008.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ABERTO (DIAGNÓSTICO)

### QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

- 1) O que você faz no seu tempo livre? Quais atividades você pratica?
- 2) Para você, qual o objetivo/importância da Educação Física na escola? Levando isso em consideração, quais as atividades que você pratica no tempo livre podem ser realizadas nas aulas de Educação Física?

- 3) Pense como as aulas poderiam ser:

#### 1º trimestre

- O que? (conteúdos)
- Por quê? (justificativa para esse conteúdo)
- Como? (procedimentos: formas para se trabalhar com esses conteúdos)

#### 2º trimestre

- O que? (conteúdos)
- Por quê? (justificativa para esse conteúdo)
- Como? (procedimentos: formas para se trabalhar com esses conteúdos)

#### 3º trimestre

- O que? (conteúdos)
- Por quê? (justificativa para esse conteúdo)
- Como? (procedimentos: formas para se trabalhar com esses conteúdos)

## **APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ABERTO (AVALIAÇÃO FINAL)**

### QUESTIONÁRIO

- 6- Qual a importância da escola?
  
- 7- Qual a importância da Educação Física na escola?
  
- 8- Por que muitos não participam das aulas, mesmo refletindo sobre a importância da Educação Física na escola?
  
- 9- As aulas realizadas e a estratégia do Planejamento Participativo estão contribuindo para o entendimento sobre a importância da Educação Física e para o aumento da participação dos alunos e alunas? Como?
  
- 10- Como desenvolver aulas de Educação Física em que meninos e meninas participem entendendo a importância desse componente curricular na escola?

## ANEXO I – CARTA DE ANUÊNCIA E AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E USO DE DADOS E IMAGENS

M.EF Irmã Cleusa Carolina Rody Coelho  
 Ato de Criação Decreto PMS Nº 9731/1997  
 Ato de Aprovação Resolução CMES Nº 055/2008  
 CNPJ. 03.134.838/0001-66  
 Bairro: Cidade Continental - Setor Europa  
 Telefone/Fax. (27) 3241-5112  
 MAIL: EMEF.Irmacleusa@gmail.com | EMEF.Irmacleusa@serra.es.gov.br



MUNICÍPIO DA SERRA  
 ESTADO DO ESPÍRITO SANTO  
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**Unidade de Ensino: EMEF IRMA CLEUSA CAROLINA RODY COELHO**

### CARTA DE ANUÊNCIA E AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E USO DE DADOS E IMAGENS

Eu Rosilene Araújo Martins Stem, diretora da unidade de ensino EMEF Irmã Cleusa Carolina Rody Coelho, localizada no município de Serra/ES, declaro para os devidos fins que o pesquisador e professor Aron de Oliveira Pereira Vilete, RG 3735667-ES, CPF 142156237-58, foi responsável e coordenou o projeto pedagógico "O Planejamento Participativo e a importância da Educação Física na formação dos alunos: uma proposta pedagógica", cujo objetivo foi buscar meios de aumentar o interesse dos alunos nas aulas de Educação Física através da estratégia do Planejamento Participativo desenvolvendo a autonomia e a reflexão sobre a importância da Educação Física para a formação humana.

O projeto foi desenvolvido durante as aulas de Educação Física com as três turmas de 9º ano, do turno matutino, dessa unidade de ensino, durante o ano de 2019.

O referido projeto, trabalhado pelo professor e pesquisador, possui relevância para os estudantes, no sentido de buscar meios de aumentar o interesse dos alunos e alunas nas aulas de Educação Física, desenvolvendo a autonomia dos mesmos e a reflexão crítica acerca da importância da Educação Física na escola, bem como desenvolver o entendimento dos sujeitos pertencentes à comunidade escolar (professores, pedagogos, diretores, famílias), no sentido de desconstruir diversos estereótipos e paradigmas sustentados ao longo dos anos acerca das práticas corporais e da Educação Física.

Dessa forma, o professor e pesquisador Aron de Oliveira Pereira Vilete encontra-se autorizado a utilizar as atividades pedagógicas (produção de textos, avaliações e imagens) produzidas em aulas, ao longo do ano letivo de 2019, como dados da pesquisa de mestrado profissional respaldado nos formulários de autorização assinados pelos responsáveis dos alunos no ato da matrícula em que autorizam os alunos a participarem de trabalhos realizados juntos à sua turma

*Rua Leonardo da Vinci, S/Nº – Setor Europa – Cidade Continental – Serra – ES.  
 Tel: 27 3241-5112 e-mail: emef\_irmacleusa@hotmail.com*



MUNICÍPIO DA SERRA  
ESTADO DO ESPÍRITO SANTO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**Unidade de Ensino: EMEF IRMA CLEUSA CAROLINA RODY COELHO**

e/ou com os alunos das demais turmas da unidade de ensino, incluindo trabalhos que envolvam fotografia e vídeo. Tais autorizações assinadas pelos pais e/ou responsáveis pelos estudantes podem ser acessadas tanto na escola quanto com o professor Aron de Oliveira Pereira Vilete, o qual possui cópias das mesmas.

É de garantia do referido professor que os estudantes participantes do projeto, desenvolvido nas aulas de Educação Física, não serão identificados bem como terão suas imagens preservadas, através de tarjas e/ou desfoques faciais nas fotografias, em todo material produzido pelo professor em sua pesquisa.

04 de março de 2019

**ROSILENE ARAUJO MARTINS STEM**

Diretor Escolar  
DEC PMS 3338/2018  
Aut DAIE Serra 023/2019

M.EF Irmã Cleusa Carolina Rody Coelho  
Ato de Criação Decreto PMS Nº 9731/1997  
Ato de Aprovação Resolução CMES Nº 055/2008  
CNPJ.. 03.134.838/0001-66  
Bairro: Cidade Continental - Setor Europa  
Telefone/Fax. (27) 3241-5112  
118 - CMES - Rua Leonardo da Vinci, S/Nº - Setor Europa - Serra - ES

## ANEXO II – FORMULÁRIO DE AUTORIZAÇÃO

MUNICÍPIO DA SERRA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
EMEF IRMA CLEUSA CAROLINA RODY COELHO

Serra (ES), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20.....

### FORMULÁRIO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_,

responsável pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_,  
turma \_\_\_\_\_, do turno ( ) matutino ( ) vespertino da **EMEF IRMA CLEUSA CAROLINA RODY COELHO**, autorizo meu/minha filho(a) a participar de trabalhos realizados juntos à sua turma e/ou com os alunos das demais turmas da Unidade de Ensino, incluindo trabalhos que envolvam fotografia e vídeo.

### DA CESSÃO DE DIREITOS DE VEICULAÇÃO DE IMAGEM E SOM:

Ao autorizar a participação do meu/minha filho(a), cedo os direitos patrimoniais de imagem e som, do(a) mesmo (a), para a utilização da Secretaria Municipal de Educação de Serra em veiculação por televisão (canal a cabo e TV aberta), mídia impressa (jornais e revistas), vídeos, documentários, folders, banners, site na internet (Facebook, Instagram e outros), slides de fotos, portfólios e apresentações públicas, com objetivos de contribuir para a divulgação do trabalho educativo desenvolvido na **EMEF IRMA CLEUSA CAROLINA RODY COELHO**.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável pela Criança/Adolescente

