



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

FLAVIA FERREIRA RIBEIRO

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

VITÓRIA- ES

2020



FLAVIA FERREIRA RIBEIRO

**PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Alexandre Oxley da Rocha

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)

Ribeiro, Flavia Ferreira, 1980-.

R484p Planejamento participativo nas aulas de educação física :
uma proposta de intervenção no ensino fundamental / Flavia Ferreira Ribeiro. – 2020.
199 f. : il.

Orientador: Luiz Alexandre Oxley Rocha.

Acompanha Produto Técnico. Modo de acesso: <<http://www.educacaofisica.ufes.br/pt-br/produto-tecnicoeducacional>>

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. Planejamento participativo. 3. Prática de ensino. 4. Prática pedagógica. I. Rocha, Luiz Alexandre Oxley. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. IV. Título.

CDU: 796

Elaborado por Eliéte Ribeiro Almeida – CRB-6 ES-603



FLAVIA FERREIRA RIBEIRO

**PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Alexandre Oxley da Rocha

Data da defesa: 11/12/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Luiz Alexandre Oxley da Rocha
Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Dr. Ana Carolina Capelline Rigoni
Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Dr. Ueberson Ribeiro Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Dr. Micheli Venturini
Instituto Federal da Bahia

Local: UFES – Campus de Goiabeiras, Vitória - ES

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



Dedico esta dissertação aos meus pais e aos meus irmãos que me fazem acreditar que podemos ser aquilo que desejamos.

Aos estudantes do estudo por acolher a proposta deste trabalho, aos colegas de trabalho que colaboraram com a minha formação e que acreditam em uma educação pública de qualidade.

A todos os docentes que contribuíram/contribuem com o meu processo formativo, em especial o professor Francisco Eduardo Caparroz que me acompanha desde todo o processo inicial de formação. Pessoa que tenho grande admiração, ensinou e ensina a enxergar o mundo e as pessoas de uma maneira diferenciada, além de fazer acreditar e concretizar ações através de um trabalho colaborativo e solidário.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente aos discentes participantes desta pesquisa, pois sem eles não conseguiria realizar o presente estudo. Foram pessoas de extrema importância para repensar a minha prática pedagógica.

Ao meu orientador o professor Dr. Luiz Alexandre Oxley da Rocha, pela orientação, incentivo, paciência ao longo da caminhada em busca de materializar as ideias desta dissertação.

A professora Dr. Ana Carolina Capelline Rigoni e o professor Dr. Ueberson Ribeiro Almeida, que foram pessoas importantes durante o processo de estudo do mestrado a partir das disciplinas ministradas pelas contribuições durante a banca de qualificação.

A professora Dr. Micheli Venturini por ter aceitado o convite de fazer parte da banca de defesa desse processo de aprendizagem.

Ao professor Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho uma pessoa que lutou para concretização do mestrado e a todos os professores do PROEF que auxiliaram no processo formativo.

Aos colegas mestrando, em especial a minha amiga Terezinha Moreira dos Santos que me acompanha desde a graduação, a Camilla Maria Toledo amiga conterrânea que o mestrado possibilitou um reencontro, ao meu amigo Madson Moura Batista, companheiro de rede admirado pela luta da categoria e também aos demais que cooperaram no processo formativo durante os anos vividos no mestrado.

A minha família em especial, a minha mãe Cidney Jesus Ferreira Ribeiro e ao meu pai Benedito Vicente Ribeiro que sempre mostraram que as conquistas vêm através da luta e dedicação.

Aos meus irmãos Fernanda F. Ribeiro e Fábio F. Ribeiro os quais me ensinam todos os dias a ser uma pessoa melhor.

Ao meu companheiro da vida Raphael Lutterbach Perdigão pela paciência e por entender os momentos de ausência.

A escola Maria José Costa Moraes e aos colegas de trabalho que compartilham diariamente as alegrias e tristezas vividas no “chão da escola”. Sem a força e o apoio de vocês durante a caminhada não seria possível à realização da pesquisa.

Agradeço em especial o professor de informática da EMEF “MJCM” Amaury Lamas (in memoriam) que subsidiava todo o suporte técnico nos momentos de desespero com a tecnologia.

A todos de forma direta ou indireta que coadjuvaram para que eu pudesse acreditar na efetivação desse ciclo de aquisição.

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

A professora coordenadora do ProEF Denise de Paula Albuquerque e a vice-coordenação, a professora Maria Cândida Soares Del-Masso.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (CORTELLA, Mário Sergio, 2015 p.22)

Ribeiro, Flavia Ferreira. **Planejamento Participativo nas aulas de Educação Física: uma proposta de intervenção**. 2020. 199 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Federal do Espírito Santo/Centro de Educação Física e Desporto, Vitória, 2020.

RESUMO

O estudo buscou investigar a minha prática pedagógica, em uma escola municipal de Vitória/ES, na EMEF – “Maria José Costa Moraes”, com os estudantes dos 8º anos, no ano de 2019. Percebi com o passar do tempo que a minha ação estava limitada aos conteúdos tradicionalmente tratados nas aulas de EF (Futsal, Handebol, Basquete, Vôlei), dessa forma, os conhecimentos tornaram-se repetitivos para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, acarretando problemas em sua participação. Esse problema foi comprovado na realização da avaliação diagnóstica 2017, em que os estudantes expressaram que não viam importância nas aulas de EF e seus conteúdos eram somente aqueles que tinha acesso nas aulas. Dessa forma, foi preciso repensar a ação pedagógica, com o objetivo de ampliar o repertório das práticas corporais dos estudantes, para isso percebi como necessário a participação dos/as estudantes na escolha dos conteúdos e nas decisões sobre o planejamento. A organização do PPart questiona as dinâmicas tradicionais de planejamento que se traduzem em relações verticais e fomenta as dinâmicas com um contexto participativo numa visão humanista, proporcionando relações horizontais. A pesquisa contou com 66 intervenções, sendo dividida em duas Unidades Temáticas escolhidas pelos discentes, que foi a prática corporal da Peteca e do Badminton. Os estudantes foram protagonistas no processo de construção do conhecimento junto comigo, através de pesquisas e construção das aulas, além disso, priorizamos a avaliação como sendo um processo investigativo, utilizando como instrumentos avaliativos os portfólios e as histórias em quadrinhos. Utilizamos os princípios da pesquisa-ação, visto que demandou ações coletivas buscando modificação no que estava sendo investigado. Os instrumentos de coleta de dados foram os portfólios dos estudantes, o diário de campo da docente, fotos, filmagens e uma entrevista semiestruturada. Percebemos que ações democráticas dentro do espaço escolar, resultaram em mudanças no fazer docente, os registros contribuíram para narrar o vivido, proporcionando ação-reflexão-ação do processo de intervenção, além disso, a pesquisa nos aponta sentimentos de pertencimento dos estudantes, sendo protagonistas das ações.

Palavras-chave: Educação Física. Prática Pedagógica. Planejamento Participativo.

Ribeiro, Flavia Ferreira. **Participatory Planning in Physical Education classes: an intervention proposal.** 2020. 199 sheets. Dissertation (Professional Master in Physical Education in National Network) - Federal University of Espirito Santo / Center for Physical Education and Sport, Vitória, 2020.

ABSTRACT

The study sought to investigate my pedagogical practice, at a municipal school in Vitória / ES, at EMEF - "Maria José Costa Moraes", with 8th grade students, in the year 2019. I realized over time that my action it was limited to the contents traditionally dealt with in PE classes (Futsal, Handball, Basketball, Volleyball), thus, the knowledge became repetitive for students in the final years of elementary school, causing problems in their participation. This problem was proven in the 2017 diagnostic evaluation, in which students expressed that they did not see importance in PE classes and its contents were only those that had access in classes. Thus, it was necessary to rethink the pedagogical action, with the aim of expanding the repertoire of students' body practices, for this I perceived as necessary the participation of students in the choice of content and decisions about planning. The PPart organization questions the traditional planning dynamics that translate into vertical relationships and encourages the dynamics with a participatory context in a humanistic view, providing horizontal relationships. The research had 66 interventions, being divided into two Thematic Units chosen by the students, which was the body practice of Shuttlecock and Badminton. The students were protagonists in the process of building knowledge together with me, through research and construction of classes, in addition, we prioritize evaluation as an investigative process, using portfolios and comics as evaluation tools. We used the principles of action research, since it demanded collective actions seeking to modify what was being investigated. The data collection instruments were the students' portfolios, the teacher's field diary, photos, footage and a semi-structured interview. We realized that democratic actions within the school space, resulted in changes in teaching, the records contributed to narrate the experience, providing action-reflection-action of the intervention process, in addition, the research points us to the students' feelings of belonging, being protagonists of actions.

Keywords: Physical Education. Pedagogical Practice. Participatory Planning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Imagem 1: Vivência do jogo “pegobol” | 20 |
| Imagem 2: Reinventado uma nova maneira de se jogar o “pegobol” | 21 |
| Imagem 3: Vivência do desafio da caneta e do Panobol | 21 |
| Imagem 4: Avaliações das atividades dos educandos | 21 |
| Imagem 5: Vivências do Festival “Bola no Pé” | 25 |
| Imagem 6: Bairros da Região 7 – São Pedro | 38 |
| Imagem 7: Localização da escola MJCM | 40 |
| Imagem 8: Espaços da Unidade Escolar – Biblioteca | 40 |
| Imagem 9: Espaços da Unidade Escolar - Salas de aula | 41 |
| Imagem 10: Espaços da Unidade Escolar - Pátio coberto | 41 |
| Imagem 11: Espaços da Unidade Escolar - Pátio descoberto | 41 |
| Imagem 12: Espaços da Unidade Escolar – Brinquedos utilizados pelo 1º ano | 41 |
| Imagem 13: Espaços da Unidade Escolar – Estacionamento | 42 |
| Imagem 14: Espaços da Unidade Escolar – Refeitório | 42 |
| Imagem 15: Espaços da Unidade Escolar - Quadra | 42 |
| Imagem 16: Apresentação dos conteúdos da Proposta Curricular da PMV | 68 |
| Imagem 17: Atividade do Portfólio - Ficha de Autoimagem “Quem sou eu” | 73 |
| Imagem 18: Pesquisa na sala de informática sobre os conteúdos escolhidos | 74 |
| Imagem 19: Pesquisa na sala de informática sobre os conteúdos escolhidos | 74 |
| Imagem 20: Atividade em grupo traçando as ideias com o PPart | 76 |
| Imagem 21: Proposta de aulas de Peteca e Badminton elaborada pelos discentes | 77 |
| Imagem 22: Apresentação das propostas de aula | 77 |
| Imagem 23: As primeiras ideias sobre a Unidade Temática da Peteca | 82 |
| Imagem 24: As primeiras petecas | 85 |
| Imagem 25: Construção da peteca de palha de milho | 86 |
| Imagem 26: Vivência da história da peteca | 88 |
| Imagem 27: Recriação a história da peteca | 88 |

| | |
|--|-----|
| Imagem 28: A quadra dividida em quatro espaços | 92 |
| Imagem 29: Vivência da aula de Peteca jogo dividido em dois espaços | 100 |
| Imagem 30: Peteca de várias formas e pesos diferentes | 103 |
| Imagem 31: Atividade do Portfólio - Y 8ºA | 104 |
| Imagem 32: História em Quadrinhos | 109 |
| Imagem 33: Construção da Unidade Didática Badminton | 112 |
| Imagem 34: Construção dos tacos para a vivência da história do Badminton – Poona | 121 |
| Imagem 35: Construção das Petecas de rolha para a vivência do Poona | 122 |
| Imagem 36: Pratos de plantas utilizados na vivência do Tamborete | 122 |
| Imagem 37: Vivência da história do Badminton – Tamborete | 123 |
| Imagem 38: Roda de Conversa da Vivência da história do Badminton | 123 |
| Imagem 39: Materiais necessários para construção da raquete de Cabide | 129 |
| Imagem 40: Construção das Raquetes de Cabide | 130 |
| Imagem 41: Raquetes de cabides | 130 |
| Imagem 42: História em Quadrinhos | 134 |
| Imagem 43: Vivência dos jogos construídos pelos estudantes | 139 |
| Imagem 44: Apresentação do vídeo | 140 |

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Tabela 1: Equipamentos Públicos da Região de São Pedro | 39 |
| Tabela 2: Quadro de alunos matriculados por turma em 2019 | 43 |
| Gráfico 1: Frequência dos alunos em espaços socioculturais | 45 |
| Gráfico 2: Estudantes com NEEs | 46 |
| Gráfico 3: Frequência dos alunos do 8º ano ao museu | 48 |
| Gráfico 4: Frequência dos alunos do 8º ano a livraria | 48 |
| Gráfico 5: Frequência dos alunos do 8º ano ao teatro | 48 |
| Gráfico 6: Frequência dos alunos do 8º ano a show | 48 |
| Gráfico 7: Frequência dos alunos do 8º ano ao cinema | 49 |
| Gráfico 8: Frequência dos alunos do 8º ano ao shopping | 49 |
| Gráfico 9: Frequência dos alunos do 8º ano a parques | 50 |
| Gráfico 10: Frequência dos alunos do 8º ano a igrejas | 50 |
| Gráfico 11: Raça/Cor da pesquisa dos estudantes dos 8º anos | 51 |
| Gráfico 12: Renda familiar dos alunos dos 8º anos | 52 |
| Gráfico 13: Responsável pela renda familiar dos alunos dos 8º anos | 52 |
| Gráfico 14: Pessoas que contribuem com a renda familiar dos alunos dos 8ºanos | 52 |
| Gráfico 15: Dependentes da renda dos alunos dos alunos dos 8º anos | 53 |
| Gráfico 16: Moradia dos estudantes dos 8º anos | 53 |
| Gráfico 17: Escolaridade dos pais dos estudantes dos 8º anos | 53 |
| Gráfico 18: Acesso à internet estudantes dos estudantes dos 8º anos | 53 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------------|--|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAJUN | Caminhando Juntos |
| CBP | Confederação Mineira de Peteca |
| CEFD | Centro de Educação Física e Desporto |
| EF | Educação Física |
| EMEF | Escola Municipal de Ensino Fundamental |
| ES | Espírito Santo |
| FEMPE | Federação Mineira de Peteca |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| JEMVI | Jogos Escolares do Município de Vitória |
| JKO | Juscelino Kubitschek de Oliveira |
| LAEFA | Laboratório de Educação Física Adaptada |
| MJCM | Maria José Costa Moraes |
| NEEs | Necessidades Educativas Especiais |
| PEB | Professor da Educação Básica |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PMV | Prefeitura Municipal de Vitória |
| PPart | Planejamento Participativo |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PROLICEN | Programa de Licenciatura em Educação Física a Distância |
| SEME | Secretaria Municipal de Educação |
| SGE | Sistema de Gestão |
| UFES | Universidade Federal do Espírito Santo |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 APRESENTAÇÃO | 15 |
| 1.1 Uma professora de Educação Física e a sua trajetória: no corpo que ensina também possuem marcas vividas | 15 |
| 2 INTRODUÇÃO | 27 |
| 3. METODOLOGIA | 33 |
| 3.1 A escola de Ensino Fundamental “Maria José Costa Moraes” | 38 |
| 3.1.1 Caracterização das turmas pesquisadas | 47 |
| 4 REVISÃO DE LITERATURA | 56 |
| 4.1 Dialogando com os autores da Educação Física | 56 |
| 4.2 Dialogando com os autores do Planejamento Participativo | 60 |
| 5 CONSTRUINDO CAMINHOS COM O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO | 68 |
| 5.1 Trilhando caminhos com o Planejamento Participativo | 79 |
| 5.1.1 Unidade Temática Peteca | 79 |
| 5.1.2 Unidade Temática Badminton | 113 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 159 |
| REFERÊNCIA | 166 |
| APÊNDICES | 171 |
| APÊNDICE A – Avaliação Diagnóstica | 172 |
| APÊNDICE B – Expectativas com o Planejamento Participativo | 176 |
| APÊNDICE C – Narrativas sobre a Peteca de milho | 177 |
| APÊNDICE D – Avaliação da Unidade Temática Peteca | 179 |
| APÊNDICE E – Narrativas do PPart na Unidade Temática Peteca | 183 |
| APÊNDICE F – Construção das aulas individuais Unidade Temática Badminton | 187 |
| APÊNDICE G – Sistematização das ideias para a construção da Unidade temática Badminton | 189 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE H – História do Badminton | 189 |
| APÊNDICE I – Registros dos portfólios sobre a vivência do Badminton esporte | 190 |
| APÊNDICE J – Avaliações da Unidade temática Badminton | 192 |
| APÊNDICE K – Concepção de EF, após a intervenção da unidade temática Peteca | 197 |
| APÊNDICE L – Concepção de EF, após a intervenção da unidade temática Badminton | 199 |

1. APRESENTAÇÃO

1.1 Uma professora de Educação Física e a sua trajetória: o corpo que ensina também possui marcas vividas

*Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,
[...]
Sou eu aqui em mim, sou eu.
Quando fui, quando não fui, tudo isso sou.
Quando quis, quando não quis, tudo isso me forma.
(Fernando Pessoa)*

Início o estudo com o Poema de Fernando Pessoa, pois me remeteu a reflexão de como a vida me fez professora de Educação Física (EF) e como venho me constituindo como profissional da área da Educação. Compreendi que a minha história de vida influenciou na identidade docente que se forma, que se deforma, que se reforma e que se renova a todos os instantes vividos.

A escolha de ser professora vem desde as brincadeiras da infância e também pela influência no âmbito familiar, tinha como referência a profissão docente da minha mãe, professora regente que gostava de lecionar para as quartas séries, hoje os quintos anos. Apesar dos baixos salários, muitas vezes atrasados, o trabalho extrapolava os muros da escola sendo levado para casa, era nesse momento que observava o seu fazer docente. Gostava de auxiliar em algumas atividades referentes ao seu trabalho, além disso, visitava constantemente a escola. Eu sentia vontade de ser professora, contudo não sabia ainda qual disciplina lecionaria.

Embora, presenciasse a labuta diária da minha mãe, não desisti de ser professora. Tinha noção mesmo que “inocente” do que era a profissão, vivia isso intensamente, sabia onde queria atuar profissionalmente, e esse lugar era a escola.

Então, no tempo de estudante do Ensino Médio, tive um professor que foi um influenciador para a escolha do curso de EF, “Tio Reginaldo”¹, como era

¹ Não era habilitado regularmente para exercer a função de professor de Educação Física.

chamado, ele apresentava uma postura extremamente rígida, mas era admirado, querido e respeitado pelos alunos. Um professor que trouxe experiências positivas através das práticas corporais, influenciou não somente a minha escolha pelo curso de EF bem como a de muitos colegas da minha geração na Escola Cenecista² “Dr. Roberto Calmon” – no município de Guarapari/ES.

As suas aulas tinham como objetivo o rendimento, a competitividade e o ensino técnico que remete a ideia de – “professor treinador e os alunos-atletas”, famosa na história da EF. Essas aulas direcionavam-se aos aspectos técnicos dos quatro esportes hegemônicos com a finalidade de selecionar os/as alunos/as destaques dessas modalidades para assim integrar o seu “time”.

Os treinos para os jogos aconteciam nos finais das tardes na própria escola, tinham como objetivo treinar as equipes de vôlei, handebol, basquete e futsal para disputar os jogos cenecistas espírito-santense. Com o olhar atento desse professor, fui convidada a fazer parte dos treinos. Posteriormente, fui selecionada para fazer parte da equipe titular de futsal e handebol feminino para representar a escola nos jogos, e assim com esse envolvimento escolhi ser professora de EF.

Os jogos eram os momentos mais aguardados do ano pelos/as estudantes. Eles movimentavam a escola e a própria cidade onde eram disputados, além disso, viravam notícias e marketing para promover a escola, na atribuição de um ensino de qualidade.

Outro motivo que me levou a cursar EF, e por que não dizer o principal, foi prolongar as experiências marcantes enquanto estudante. Dessa forma, com a minha entrada no Curso de Licenciatura Plena, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no ano de 2003/2³, na disciplina Filosofia da EF ministrada pela professora Zenólia Cristina Campos Figueiredo, ofertada no segundo

² A Campanha Nacional das Escolas da Comunidade (CNEC) foi fundada em 1943, na cidade de João Pessoa, por Felipe Tiago, que se juntou com outros estudantes universitários no Recife, neste mesmo ano - a Campanha do Ginasiano Pobre, célula embrionária da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, tendo como proposta de estender o projeto para vários estados do Brasil, adentrar o interior de cada um deles, em cidades e lugarejos onde na sua maioria a presença do ensino público não se fazia presente. A CNEC é uma rede brasileira de educação que atende desde a pré-escola até a pós-graduação. No município de Guarapari a escola foi extinta no início dos anos 2000.

³ A grade curricular do curso de Educação Física tinha como base a Resolução n. 03, de 1987 do Conselho Federal de Educação – CFE.

período do curso, fomos provocados por meio de algumas leituras a pensar o que seria o componente curricular EF no âmbito escolar.

Diante disso, desconstruiu-se o imaginário sobre a concepção do que seria a EF concebida por mim. Ou seja, o que havia vivenciado enquanto estudante do Ensino Fundamental e Médio era uma compreensão reducionista da área, ligada a ideia que a EF era apenas o ensino das técnicas de exercícios físicos e de treinamento para os esportes.

E assim, no decorrer do curso, nas disciplinas de EF Escolar I, II e III (EF na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II foram os momentos em que nos aproximamos mais da escola e das discussões da área escolar, mesmo tendo a “incerteza” em relação à especificidade da EF escolar. Essas disciplinas, ofertadas a partir da metade do curso, proporcionaram os primeiros contatos com o Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades de ensino em que teríamos que intervir, conhecendo de fato o que era a escola e as complexidades da realidade daquele contexto.

Na minha formação inicial a grade curricular era composta por disciplinas da formação geral que correspondia ao conhecimento do homem e da sociedade através das disciplinas de Antropologia, Filosofia e Sociologia. Ademais, disciplinas que abordavam os aspectos ligados à escola e ao homem em movimento tendo como objetivos planejar, executar, orientar e avaliar procedimentos técnicos de intervenção pedagógica.

Havia ainda a área de aprofundamento de conhecimentos considerada uma complementação do currículo, as chamadas disciplinas optativas, muitas vezes de caráter técnico sem articulação com a escola, como por exemplo, a disciplina de Vôlei I encaixada na formação geral técnica e a disciplina de Vôlei II que era um aprofundamento sobre o que tinha sido estudado na disciplina anterior.

Na minha formação inicial o professor Francisco Eduardo Caparroz⁴, na disciplina de EF Escolar II, foi um dos responsáveis por esclarecer as concepções da EF escolar e a especificidade desse componente curricular na

⁴Endereço eletrônico para acessar o Currículo Lattes – CV do professor: <http://lattes.cnpq.br/4577422234823111>

escola com reflexões e vivências de situações problemas. Além disso, foram apresentadas as tendências críticas da educação através da leitura/estudo do livro “Escola e Democracia” de Dermeval Saviani. Nesse estudo, o autor apresenta uma reflexão sobre as teorias pedagógicas presentes no Brasil, classificando-as em dois grupos: as “teorias não críticas” – a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista e as “teorias crítico-reprodutivistas” que pretendiam

[...] superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado (SAVIANI, 1993, p.41).

Percebi assim, que Saviani (1993) apontava para uma pedagogia que se articulava com as forças emergentes da sociedade, buscando ser um instrumento a serviço da difusão dos conhecimentos atualizados na escola, ferramenta importante para as camadas populares na luta por uma sociedade igualitária.

Partindo dessa referência a disciplina trabalhou com os seminários das principais tendências pedagógicas da EF escolar. Confesso que durante as reflexões e debates realizados nessa disciplina, ficava confusa e inquieta, me perguntando sobre a especificidade da EF na escola, afinal, “como iria trabalhar seguindo a perspectiva crítica da EF escolar?”.

Numa das obras de referência para a pedagogia crítica em EF, o livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, os autores afirmavam que os problemas sociopolíticos deviam ser articulados com a consciência crítica procurando desvendar e superar as condições injustas presentes. Assim apontavam que “a reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social” (SOARES et al., 2009, p. 63).

Entretanto, pelas leituras realizadas na obra do Coletivo de autores (2009) e as obras de Eleonor Kunz⁵ que essas indagações foram clareadas. Passei a entender que as práticas corporais como os jogos, os esportes, as ginásticas, as danças e as lutas, eram conteúdos da EF e que esse saber corporal tinha que ir além do “saber fazer”, principalmente no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, o projeto de extensão do Laboratório de Educação Física Adaptada (LAEFA) contribuiu de forma relevante na minha formação inicial. Com as atividades prestadas a comunidade pelo “Programa Permanente de Atendimento: Uma prática pedagógica de EF para portadores de Deficiência Mental”. Neste espaço comecei a estudar sobre a inclusão de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEEs). Assim, iniciando o estudo na linha de inclusão que culminou no meu Trabalho de Conclusão de Curso e Especialização⁶.

Logo que me formei, não consegui trabalhar na escola visto que não tinha experiência como professora, e por isso nos processos seletivos não alcançava boas colocações. Em 2008, após a colação de grau, comecei a trabalhar em um projeto social da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV) chamado “Caminhando Juntos” (CAJUN), presente nos bairros periféricos do município e que tem como público alvo crianças e adolescentes em risco e vulnerabilidade social, atendidas com atividades esportivas, circenses, artísticas, musical e capoeira.

Por esse ângulo, a educação informal constituiu-se como um momento desafiador e ao mesmo tempo relevante na minha formação, pois era a primeira oportunidade de colocar em ação tudo o que havia aprendido na Universidade. A EF nesse espaço era ofertada para as crianças através de jogos e brincadeiras e para os adolescentes, através dos esportes. Na minha avaliação o que existia nesse ambiente era a assistência às crianças e aos adolescentes com um trabalho socioeducativo, retirando-os por algumas horas do risco e vulnerabilidade social.

⁵ Os livros Didática da EF 1, 2 e 3.

⁶ O trabalho de monografia possui como título “Possibilidades e limites da inclusão na prática pedagógica dos professores de Educação Física”, e o trabalho da especialização foi o artigo científico com o título “Educação Física e Inclusão: abraçando um programa social”. Ambos os trabalhos foram orientados pelo professor José Francisco Chicon.

Eram situações difíceis de serem vividas por uma professora recém-formada, muitos dos/das beneficiários/as resolviam os “conflitos do jogo” de forma violenta, agredindo verbalmente e fisicamente. No entanto, na roda de conversa ponderava que era no diálogo que resolveríamos os conflitos existentes no jogo respeitando a diversidade existente. Sempre reforçava o pensamento de que eles podiam ser o que quisessem, e a escola era o lugar em que deveriam se dedicar para alcançarem os objetivos desejados.

No seguimento, reler alguns registros desse período me fez retornar as lembranças da minha ação enquanto educadora, não era o fazer pelo fazer, existia um projeto que guiava a prática e os relatórios trimestrais do CAJUN constituíam uma reflexão superficial sobre esse fazer docente.

Tal colocação revela-se nas escritas de um dos relatórios:

“O eixo temático – Educação Ambiental contribuiu com atividades que em todo momento enfatizava a importância dos 3 R – temos que Reutilizar, Reciclar e Reduzir as garrafas do nosso meio ambiente. Com isso, desenvolvemos diferentes brincadeiras com as garrafas. Grande parte dos educandos não sabiam da existência dessas brincadeiras e muito menos sendo desenvolvidas com as garrafas. As brincadeiras desenvolvidas com este eixo temático foram: o “pegobol” (nome dado pelos educandos), “boliche”, “cai-não-cai”, “garrafobol”, “futiltro”, “vaivém”, “jogo da argola”. Todo o material foi construído com garrafas pets” (Relatório Trimestral – 2011).

Para ilustrar o material produzido e as brincadeiras apresento as fotos que sinalizaram o momento da docência vivida no espaço do Projeto Social – CAJUN.

Imagem 1 – Vivência do jogo “pegobol”



Fonte: Relatório trimestral da docente de 2011

Imagem 2 - Reinventado uma nova maneira de se jogar o “pegobol” em círculo e com a rede de vôlei.



Fonte: Relatório trimestral da docente de 2011

Imagem 3 – Vivência do desafio da Caneta e do Panobol – Trabalho Cooperativo.



Fonte: Relatório trimestral da docente de 2011

Imagem 4 - Avaliações das atividades pelos educandos – Desafio da Caneta e o “Panobol”.



Fonte: Relatório trimestral da docente de 2011

Por todos esses aspectos vivenciados no projeto social, fiz no ano de 2010 a pós-graduação Lato Sensu na UFES – “Especialização em EF escolar para Educação Básica” com uma formação mais reflexiva sobre a prática docente. Em cada disciplina da especialização tínhamos que relacionar o nosso fazer docente com escritas e reflexões no portfólio. Nesse mesmo período da especialização, a PMV realizou concurso público para Professores de Educação Básica (PEB) de EF para atuar no Ensino Fundamental, fui aprovada e assumi o cargo em 2012.

No mesmo ano engajei como tutora no Programa de Licenciatura em EF a Distância – PROLICEN, chamando a atenção para as ações de formação continuada dos professores tutores. Nessas formações me (re)formei, pois o “novo currículo” estava em ação e as disciplinas tinham maior articulação com a escola⁷. Na oportunidade, fui tutora a distância de algumas disciplinas de conteúdo específico e desempenhava o papel de mediadora dos processos de ensino-aprendizagem construindo uma prática reflexiva e dialogada de formação.

Os momentos vividos no PROLICEN foram valiosos para minha trajetória profissional, tanto pelo fato de ter me confrontado várias vezes com minhas próprias dúvidas e preconceitos em relação à EAD quanto pelo fato de que via naquele momento uma possibilidade de ofertar o curso de EF com uma formação comprometida e reflexiva. Para tanto, a grade curricular⁸ do programa em que estive como tutora era diferenciada daquela que me formei dividida em

⁷Resolução n. 7, de 2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como outros Pareceres e Resoluções do CNE que determinaram a construção de um projeto específico para as licenciaturas.

⁸Era dividida em: a) Atividades Acadêmico-Científico-Cultural; b) Formação Comum; c) Conhecimento da área; d) Estágio Supervisionado; e) Conhecimento advindo da experiência - relacionado às práticas próprias da atividade docente articuladas ao conhecimento teórico. - Projetos derivados das disciplinas do curso; -Projetos desenvolvidos em parceria com outros cursos de licenciatura; -Projetos de atividades interativas de formação docente; -Projetos de extensão e Oficinas de Docência.

Disponível em: <http://www.cefd.ufes.br/sites/cefd.ufes.br/files/field/anexo/PPC%202014.pdf>

atividades acadêmico-científico-cultural, formação comum, conhecimento da área e estágio supervisionado.

No ano 2012 fui convocada para assumir o cargo de Professora da Educação Básica em EF na PMV, concurso que tinha realizado em 2010. No momento da escolha, localizei-me na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) - Juscelino Kubitschek de Oliveira (JKO). Quando assumi o cargo efetivo, não me desliguei do projeto social, permanecendo no turno matutino e na escola no turno vespertino. A escolha pela escola se deu por esta estar localizada no mesmo bairro do projeto social facilitando o deslocamento entre um turno e outro, e por conhecer alguns dos estudantes que eram assistidos pelo CAJUN. Assim, no primeiro ano da minha docência na EMEF (JKO) lecionei para as turmas das quintas e sextas séries.

No que se refere à prática pedagógica recebi orientações da pedagoga que planejava as aulas semanalmente comigo dando suporte no que era desconhecido por mim, como por exemplo, os diários de classe, na época a PMV estava na fase de transição entre a pauta de papel e a pauta online. Quanto à seleção de conteúdos referentes ao primeiro ano de trabalho na escola (2012), trabalhei com os conteúdos que tinha afinidade, pois enquanto estudante do Ensino Fundamental e Médio pratiquei futsal, handebol e vôlei, além disso, a escola tinha tradição nos Jogos Escolares do Município Vitória (JEMVI).

Em julho de (2012) recebi o convite do professor Francisco Eduardo Caparroz, um dos professores coordenadores do subprojeto EF para participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Este programa tem como objetivo incentivar a formação de discentes em nível superior para atuar na Educação Básica. Com isso, os estudantes de Licenciatura, são inseridos, desde dos primeiros períodos do curso, no universo escolar da rede pública de educação, oportunizando a participação em experiências metodológicas e práticas docentes.

Na UFES, optou-se pela formação do PIBID Linguagens com o envolvimento dos cursos de EF, Letras-Português, Artes Visuais e Música, culminando em ações interdisciplinares.

Cabe relatar que o projeto de intervenção da EF estava ligado a duas EMEF's de Vitória/ES: a EMEF Adão Benezath e a EMEF Juscelino Kubitschek

de Oliveira. Todo trabalho de formação e intervenção era planejado, desenvolvido e refletido entre: a) os professores do Centro de Educação Física e Desporto (CEFD/UFES) que atuam na Coordenação de Área do Subprojeto de Educação Física⁹; b) os bolsistas de iniciação à docência do Curso de Licenciatura em EF; e c) os professores de EF das referidas escolas que atuam como professores supervisores no referido subprojeto.

O subprojeto da EF do PIBID/UFES (2012) funcionava as segundas-feiras com a fundamentação teórica relacionando às questões da escola, da atividade docente e da educação com questões específicas da EF. Nessas reuniões, que passaram a ser denominadas “Reuniões de Planejamento”, aconteciam discussões sobre os planos de ensino, das atividades docentes e de textos para fundamentar a ação na escola e as suas escolhas dependiam das demandas que surgiam no processo de intervenção. Já nas terças e quintas-feiras os estudantes bolsistas visitavam as escolas realizando o diagnóstico dos sujeitos e dos espaços envolvidos (escola, recreio e sala dos professores).

Em outubro (2012), o grupo participante do PIBID foi convidado a participar da VI Semana Maranhense de EF por um dos professores coordenadores do PIBID- EF que fez a abertura do evento tendo como tema central “O corpo da escola e o corpo na escola: reflexões possíveis no trato do conhecimento da EF¹⁰”.

Em seguida, no ano de 2013 o meu lócus de trabalho continuou sendo a EMEF JKO. No primeiro semestre realizamos intervenções com a temática do futebol devido à aproximação dos megaeventos, como a Copa das Confederações, Copa do Mundo e os Jogos Olímpicos o que possibilitou desenvolver o conteúdo em diferentes dimensões: histórica, cultural e política, extrapolando o jogo pelo jogo.

⁹ Os professores coordenadores era o Professor Francisco Eduardo Caparroz e o professor Luiz Alexandre Oxley.

¹⁰A atividade foi promovida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física- GEPPEF, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em parceria com o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e a Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão. Neste evento apresentamos o pôster intitulado “A interdisciplinaridade no processo de formação de professores: uma experiência vivida no PIBID - Linguagens – UFES”.

Partindo disso, uma das ações propostas pelos membros do Subprojeto de EF do PIBID/UFES foi o desenvolvimento com os alunos das escolas parceiras de um festival de diferentes formas de jogar e compreender o futebol – chamado “Bola no Pé”, entendido como prática corporal construída social e historicamente como uma manifestação cultural de grande importância para nós, pois implica diretamente na formação da identidade do povo brasileiro. O evento aconteceu na UFES proporcionando o encontro dos estudantes das duas escolas parceiras, além disso, o festival ofereceu aos alunos o acesso aos espaços da Universidade, com vivências corporais em diferentes lugares, como no campo de futebol e na sala de dança, onde tiveram contato com o golbol.

Imagem 5 – Vivência do Festival “Bola no pé”



Fonte: Arquivo pessoal da docente (2013)

O PIBID teve relevância no período da minha entrada na escola no sentido de compartilhar experiências vividas, planejar coletivamente, refletir e problematizar as intervenções realizadas com os professores (coordenadores do projeto e o supervisor da outra escola), e com os próprios estudantes da licenciatura articulado com as experiências do PIBID. Nesse mesmo período, participei também das formações do PROLICEN e pude estar conectada com estudos sobre a EF, com colegas recém-formados e outros mais experientes com a docência que compartilhavam as diferentes realidades. Isso me fazia lembrar que o desafio do educador é buscar subsídios teóricos para exercer a docência e compreender os diferentes contextos em que estamos inseridos.

Sendo assim, na contínua docência acompanhei os alunos do JKO da 5^o a 8^a série. Em 2015 migrei para EMEF Maria José Costa Moraes (MJCM), durante a avaliação diagnóstica percebi que as aulas de EF nos anos anteriores eram restritas à prática da “aula livre”. Diante disso, optei por iniciar a minha ação pedagógica naquele espaço escolar com o conteúdo que tinha afinidade como fiz na experiência anterior cujo objetivo era conquistar os estudantes e fazer com que eles entendessem que a EF tem uma proposta de intervenção e que não podia ser entendida como uma prática do “fazer pelo fazer”.

2. INTRODUÇÃO

Com os anos da prática docente na Unidade de Ensino MJCM comecei a perceber problemas na minha ação docente, que era desenvolvida com base nos esportes tradicionais trabalhados nas escolas (handebol, vôlei, basquete e futsal). A ação pedagógica fundamentava-se nas modificações dos esportes no decorrer da história, enfatizando as regras, os fundamentos e as táticas das práticas corporais estudadas durante o trimestre.

Cabe ressaltar que os conteúdos abordados nas aulas ministradas não possuíam características de rendimento atlético, porém exigiam o conhecimento das regras dos esportes estudados. No entanto, existia uma tentativa de fazer os estudantes pensarem que não precisavam seguir a regulamentação dos esportes, pois o conhecimento da EF na escola deveria ser adaptado à realidade da Unidade Escolar e que os esportes não eram fenômenos naturais, mas fruto de uma construção histórica social.

Outro fator observado, no início de cada ano letivo era o processo de elaboração do plano de ensino e a seleção dos conteúdos que seriam trabalhados durante todo o ano. Por fim, apresentava aos estudantes as práticas corporais que seriam estudadas nos trimestres. Além disso, no que consistia a avaliação, os estudantes eram informados sobre como seriam avaliados e sobre quais instrumentos avaliativos seriam utilizados no decorrer do ano letivo, como por exemplo, a prova trimestral do conteúdo estudado, os trabalhos, as anotações referentes ao caderno e a autoavaliação atitudinal¹¹.

Os conteúdos nessa perspectiva passaram a ser repetitivos e mesmo existindo uma intencionalidade e uma progressão pedagógica a cada ano trabalhado produzia-se desmotivação e pouca participação dos discentes dos anos finais do Ensino Fundamental nas aulas.

A Secretaria Municipal de Educação (SEME) solicita as unidades de ensino que cada componente curricular realize a avaliação diagnóstica a cada

¹¹A ficha de autoavaliação possuía critérios a serem pontuados durante a avaliação, tais como: respeito à professora e aos colegas, cooperação durante as aulas, interação, resolução de problemas na forma de diálogo, atitudes não preconceituosas e a participação nas aulas. Essa avaliação posteriormente era discutida em uma roda de conversa.

início de ano. Foi então, que no início de 2018 realizei a avaliação de EF com os estudantes participantes dessa pesquisa, quando estavam no sétimo ano.

Nessa perspectiva, elaborei uma avaliação com algumas perguntas que nortearam essa atividade pedagógica solicitada pela SEME, como: “O que é Educação Física?”; “Quais os conteúdos que a EF ensina?”; “O que aprendo nas aulas de EF?”; “O que gostaria de aprender nas aulas de EF que ainda não aprendi?”.

Inicialmente essa avaliação era percebida por mim como sendo uma demanda da SEME para cumprir os trabalhos burocráticos da instituição escolar. De posse das repostas dos alunos comecei a perceber e refletir que essa avaliação é um instrumento fundamental para nortear as futuras ações docente, mostrando que a minha prática pedagógica precisava ser modificada para que os estudantes percebessem o sentido e o significado do componente curricular – EF¹².

Ao observar as colocações dos discentes sobre “O que é a Educação Física?”, obtive as seguintes respostas:

“(...) é uma matéria que fala dos esportes”; “É uma aula em que nos exercitamos”; “(...) é saber os fundamentos dos esportes (...) é aprender novos jogos da olimpíadas”; “Ajuda a melhorar o conhecimento sobre vários esportes”; “(...) divertimento e também aprendizagem”; “Matéria que ensina as regras, como se joga, a importância dos esportes e isso pode nos ajudar no futuro”; “É uma aula que praticamos esportes, aprende a teoria de cada esporte e também para dispersar um pouco das outras aulas”; “aula para se divertir e ensinar”; “é muito legal, fácil de aprender, porque prestamos atenção”; “aula que se adquire conhecimentos de jogos e movimentos”; “é a melhor aula da escola, é jogando nas aulas que você aprende mais”; “É uma disciplina em que aprendemos esportes e a história dos esportes é uma aula participativa”. (H- A- M- G- NV- R – E- GE- GU – I, 2018)¹³

Nota-se que a EF era reduzida ao conhecimento das práticas corporais dos esportes que eles tinham acesso nas aulas. Na interpretação, os estudantes descreveram a EF como sendo uma aula divertida, descontraída, de descanso das demais aulas, na qual se sentem mais livres. Essas afirmações me fizeram

¹² As escritas dos estudantes sobre a Avaliação Diagnóstica encontram-se no Apêndice A.

¹³ As letras correspondem as iniciais dos nomes dos estudantes.

compreender e refletir que a minha ação pedagógica enquanto professora estava insuficiente e limitada.

Com alguns argumentos apresentados pela avaliação diagnóstica passei a compreender que esse momento inicial do ano letivo na ação docente é importante, pois é uma forma de conduzir o planejamento anual e atender as necessidades dos estudantes.

Logo após a leitura e a reflexão sobre as escritas na avaliação, ficou nítida a importância de rever o modo como eu lecionava a disciplina da EF. Na ocasião, entendi que era necessário adequar os conteúdos abordados a realidade vivida para tornar a aprendizagem significativa e relevante, para isso acontecer, precisava atentar e escutar o grupo estudantil.

Em síntese, considerando os desafios da prática pedagógica e as inquietações que foram observadas na avaliação diagnóstica, questiono os momentos dessa ação que eram reduzidos a conteúdos restritos da EF. Outrossim, a metodologia utilizada na ação pedagógica me incomodava, pois os estudantes eram passivos na construção do conhecimento.

Tal ação só foi possível mediante aos questionamentos aguçados pelo mestrado profissional, principalmente pela disciplina “Problemáticas da EF escolar”, tendo como proposta a análise dos problemas vivenciados pelos professores da EF nas escolas, apresentando e problematizando sobre as possibilidades de intervenção docente frente aos problemas do campo profissional com reflexões que proporcionaram melhorias na minha ação pedagógica.

A disciplina “Escola, EF e Planejamento” contribuiu para repensar no exercício da minha ação docente. Esta disciplina possibilitou um melhor entendimento sobre a função social da escola e da EF ao apresentar princípios de organização dos planejamentos, proporcionando a reformulação dos planos de ensino dos professores mestrandos. Nesse sentido, concluí que era imprescindível a mudança acontecer no exercício da prática pedagógica. Priorizei o “Planejamento Participativo” como ponto de partida para inovar as habilidades que contemplassem a minha ação pedagógica transformando didaticamente o que precisava ser modificado, a fim de que os discentes se sentissem como sujeitos do processo e construtores desse saber.

Através de leituras a respeito dessa temática, vi a possibilidade de utilizar essa estratégia para potencializar as experiências educativas pautadas em princípios democráticos e dialógicos, envolvendo os discentes de forma a protagonizar o processo educativo por meio das escolhas dos conteúdos, das formas avaliativas e nos projetos que realizavam junto com o professor.

Dessa forma, a questão que se colocava era: “Como o Planejamento Participativo pode produzir mudanças na prática pedagógica, considerando que esta era limitada a transferência de conteúdos restritos aos esportes tradicionais abordados nas aulas da EF?”. A pesquisa, portanto, se constitui numa investigação sobre o meu trabalho docente em uma escola da rede municipal de Vitória – Espírito Santo (ES), tendo como proposta de intervenção a estratégia do Planejamento Participativo (PPart)¹⁴ nas aulas da EF buscando o diálogo com os alunos numa ação conjunta para transformar a realidade em que estamos inseridos.

Acredito que o ato de planejar é tarefa comum dos professores, entretanto, muitas vezes está dissociado da realidade do aluno. O PPart pode ser uma ferramenta importante nesse processo de articulação do trabalho coletivo, tornando as pessoas agentes responsáveis pela construção de ações para alcançar os objetivos traçados.

Para isso, a pesquisa foi desenvolvida com os discentes dos 8º anos do turno matutino, composta por duas turmas, totalizando 49 alunos participantes no ano letivo de 2019. A pesquisa foi realizada na escola MJCM, situada em uma região periférica do município de Vitória/ES, às margens da Avenida Serafim Derenzi, na grande São Pedro.

As Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede de Ensino do município de Vitória (2018) reafirma o que foi escrito no documento do ano de 2004, discorrendo sobre o Componente Curricular EF:

[...] a) discussão do planejamento de aula com os estudantes (conteúdo-forma e objetivos), partindo das experiências trazidas para a escola e para as aulas de Educação Física, e da organização e vivência das propostas dos estudantes; b) reflexão, construção, reconstrução e sistematização das atividades propostas; c) avaliação das aulas, do processo de aprendizagem construído nas aulas e das

¹⁴ A partir desse momento o nome Planejamento Participativo será utilizado no texto como PPart.

perspectivas para as aulas seguintes (Diretrizes Curriculares SEME/PMV, 2018, p.3).

Ao discorrer a respeito da minha prática pedagógica assumo dois lugares simultâneos: professora e pesquisadora, por acreditar que essas funções se misturam na busca do exercício da ação-reflexão-ação da própria prática docente.

Assim, diante de novos desafios nos quais me encontrava inserida no âmbito educacional, decidi desenvolver um estudo cujo objetivo geral foi a elaboração e a implementação de uma proposta de aulas de EF pautada no PPart e analisar as possibilidades e limites desta proposta, uma vez que a minha prática docente precisava ser repensada. Para tanto, os objetivos específicos foram: possibilitar a participação dos/as estudantes nas decisões sobre o planejamento e a ampliação do repertório das práticas corporais dos alunos, conhecendo diferentes práticas como desafio para grande parte dos profissionais de EF nas escolas. Bem como refletir sobre as mudanças da prática pedagógica através de um estudo com os princípios da pesquisa ação, na qual a pesquisadora está disposta a repensar e ressignificar a sua ação.

Na premissa, o pesquisador Caparroz (2009, p.24) argumenta que:

Problematizar a prática pedagógica demanda compreender esta em sua complexidade, imprevisibilidade/caoticidade, perceber que diferentes fatores, diferentes agentes contribuem para que a prática pedagógica se dê de modo singular em cada realidade. Assim é fundamental termos o entendimento de que os problemas que enfrentamos na nossa prática pedagógica estão interligados e são interdependentes e, deste modo nossas ações devem seguir essas orientações. Uma perspectiva reflexiva que oriente nosso trabalho docente implica problematizar a prática pedagógica, persistindo no contínuo e interminável exercício de ação-reflexão-ação.

Dessa forma, justifico a pesquisa que utilizei como estratégia o PPart, no sentido de que a docente com os discentes selecionam os conteúdos, constroem os planejamentos como agentes co-responsáveis pelo bem comum que é a aprendizagem, pois os estudantes tornam-se protagonistas do processo de sua formação. Do ponto de vista social, tal ação poderá ser um instrumento de reflexão para professores e alunos que se preocupam com o diálogo, promovendo novas formas de pensar e agir.

Nesse processo, problematizar a prática pedagógica significa superar o reducionismo de crer que basta atuarmos didaticamente, seguindo manuais ou proposições técnicas científicas, para acertamos na resolução de tais problemas (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.100).

Essa pesquisa¹⁵ no âmbito acadêmico poderá ser um estudo que contribua com a temática do PPart, sendo que existem poucas pesquisas que tratam desse assunto na EF brasileira, ampliando o conhecimento, as experiências e as reflexões sobre a temática. Logo, o estudo não apresenta características de manual a ser seguido, mas uma sistematização daquilo que foi vivido com o PPart em um local e com um determinado grupo específico.

¹⁵ O estudo seguiu os aspectos éticos necessários para realização de pesquisa com seres humanos através do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, cadastrada na Plataforma Brasil sob o CAAE: 18058919.9.0000.5542, cujo número do parecer 3.589.290 datado em 20 de setembro de 2019. Também foi autorizada pela gestão da escola e pelos responsáveis dos participantes que foram consultados previamente e aceitaram participar do estudo preenchendo, assinando e devolvendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), o Termo de autorização para gravação de voz e o Termo de autorização para uso de imagens.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa toma como objeto de investigação à minha prática pedagógica utilizando como estratégia de ensino o PPart tendo como foco de intervenção as turmas dos oitavos anos do turno matutino da EMEF MJCM. Investigar a nossa ação, não se trata de uma tarefa simples, mas relevante para compreender os anseios que vivemos no nosso cotidiano escolar.

Tal escolha foi importante pelo fato de trabalhar com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, estando relacionados com os comportamentos, as atitudes, as crenças e os valores dos participantes no processo de investigação. Dessa forma, instituindo uma argumentação sobre o processo de intervenção e o envolvimento dos estudantes nas aulas da EF.

Os princípios da pesquisa-ação foram os mais adequados para o desenvolvimento deste estudo, visto que as intervenções demandaram ações coletivas em busca de alteração do que estava sendo proposto, através da minha reflexão como professora/pesquisadora e de todos os envolvidos na pesquisa.

Para Thiollent (2011, p.20), a pesquisa-ação pode ser caracterizada como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Então, a pesquisa-ação com o propósito de investigar as relações sociais e conseguir mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos, tornou-se uma intervenção na minha ação. Desta maneira, em conjunto com os estudantes envolvidos, o trabalho passou a ser cooperativo e colaborativo, visando assim um processo de metodologia de pesquisa que encontra-se associado a uma estratégia de intervenção com foco na mudança, na produção do conhecimento e na resolução do problema presente no atual estudo.

Elliott (1990) conceitua a pesquisa-ação como uma atividade efetiva de grupos humanos com o objetivo de modificação, a partir de valores compartilhados, sendo uma prática reflexiva e um processo de investigação. Assim, os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos

problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas apesar da participação dos demais sujeitos ser de extrema importância.

Conforme o estudo de Toledo e Jacobi (2013, p.158), compreende-se:

Assim, ao posicionar-se como um instrumento de investigação e ação à disposição da sociedade, a pesquisa-ação exerce também uma função política, oferecendo subsídios para que, por meio da interação entre pesquisadores e atores sociais implicados na situação investigada, sejam encontradas respostas e soluções capazes de promover a transformação de representações e mobilizar os sujeitos para ações práticas.

A pesquisa-ação, as intervenções e a produção do conhecimento, ambas se inter-relacionaram. Logo, a participação não podia limitar-se a uma simples divulgação de informações ou ainda de uma consulta popular, mas implicava em uma postura proativa no processo de tomada de decisão e devia ocorrer a partir do aprendizado interativo e colaborativo em direção à autonomia para a resolução de problemas. Nesse sentido, a metodologia da pesquisa-ação é considerada um sistema aberto, pois está em constante construção e reconstrução, diferentes rumos poderiam ser tomados no decorrer do desenvolvimento da pesquisa.

Nessa lógica de mudança na prática pedagógica, observei um problema suscitado pela avaliação diagnóstica na qual comprovei as atitudes de desinteresse por parte dos alunos com relação à disciplina da EF que era percebida durante a ação pedagógica. Dessa forma, os problemas pesquisados surgiram da prática e do envolvimento minha docência que era indispensável para compreender e melhorar a atividade educativa. Com isso, a intervenção implicou em ações de diálogo de caráter construtivo, focado no trabalho de parcerias com os estudantes, que buscou soluções para a situação problema que vinha enfrentando na prática pedagógica e assim aumentando o interesse na busca por conhecimentos.

No entendimento, o PPart teve como proposta levar os estudantes para o centro da produção do conhecimento sendo sujeitos ativos no processo de aprendizagem diferentemente do que ocorre na proposta do ensino verticalizado,

em que o estudante é passivo e o conteúdo é apenas decorado, sem existir aprendizagem de fato. Outro ponto importante a ser destacado foi a questão da participação dos educandos no PPart considerando o papel do professor como mediador dos interesses, das escolhas e das decisões do grupo estudantil.

Diante das questões citadas e para mudar o cenário que me inquietava, foram oportunizadas aulas dialogadas e participativas com a escolha dos conteúdos pelos discentes, e a construção do conhecimento foi realizada através de pesquisas sobre o conteúdo das aulas, debates junto a mim e com os demais colegas sobre o que foi investigado, para a elaboração conjunta das sequências temáticas. Além disso, foi necessário mudanças no processo avaliativo, foi utilizado como instrumentos avaliativos o portfólio e as histórias em quadrinhos como forma de sistematização do conhecimento dos estudantes, tendo em vista que buscávamos um processo compartilhado e uma melhor compreensão do que se aprende.

A avaliação é destacada por Santos (2005, p. 163) como “[...] uma prática de investigação articulada com a ideia da avaliação mediadora, que ofereça visibilidade ao processo permanente de construção, desconstrução, reconstrução dos conhecimentos de todos que participam da relação pedagógica”. Sendo assim, a escolha do portfólio individual dos alunos se deu pelo fato de ser um instrumento avaliativo e formativo, pois favorece a interação do estudante com o conhecimento, instiga o discente para a construção e a sistematização do conhecimento colaborando com o acompanhamento, a retomada e o desenvolvimento da aprendizagem.

Para a composição dos instrumentos na coleta de dados foram utilizados além dos portfólios, também os registros fotográficos vivenciados durante o processo de intervenção com o objetivo de registrar as ações desenvolvidas no decorrer da pesquisa. Além disso, foram realizadas filmagens com o propósito de observar a pós-ação, pontos relevantes das intervenções problematizadas nas aulas subsequentes. Algumas situações importantes das filmagens foram a contribuição dos alunos na escolha dos conteúdos, a participação e o envolvimento no planejamento das aulas, a organização das atividades bem como nas avaliações das intervenções.

Na sequência, a escolha de instrumento para a contribuição da coleta de dados se deu pelo meu diário de campo, uma vez que narra questões detectadas como sendo importantes durante as intervenções. Justifico que os registros eram realizados no momento da ação ou logo ao término da aula para que os fatos não fossem esquecidos. Para tanto, quando não aconteciam nesses momentos, eles transcorriam posteriormente nos planejamentos das aulas semanais utilizando as fotos e as filmagens.

Segundo Caparroz (2009, p.43), a narrativa que o autor produz necessita ser comunicada, porque só assim pode provocar um processo dialógico entre os diferentes atores do processo formativo numa perspectiva coletiva/colaborativa no entendimento e produção da reflexão crítica sobre o vivido.

Assim, as narrativas e os registros foram de extrema importância para recriar, reconstruir e ressignificar as nossas ações durante as intervenções para que as práticas fossem significativas. Portanto, as práticas de memória docente como documentos podem resultar na necessidade de testemunhar o vivido, sensibilizando o professor a registrar suas práticas, contribuindo na reflexão sobre a prática pedagógica, superando a visão de serem meros aplicadores e executores de proposições e teorias elaboradas pelos especialistas.

Em contrapartida, se deixar o registro somente na memória oral, configura-se que:

“[...] como ele poderá ter clareza daquilo vivido na aula depois de um certo tempo? Não haveria o risco de este vivido ir se perdendo em meio a tantas outras lembranças outras aulas? Não poderia o professor se confundir em meio a tantas outras recordações?” (CAPARROZ, 2009, p.26)

Ou seja, se a aula não for registrada, para além da memória oral do professor, depois de um tempo ela morre. Só há a possibilidade da ressurreição da aula quando o professor sistematiza a reflexão do vivido de modo que poderemos questionar e analisar o que é preciso melhorar. Assim sendo, fazer uma aula ressurgir, requer uma postura indagadora sobre a sua prática e permite uma reflexão. O registro é o primeiro momento desse processo e o professor deve ser visto como produtor de conhecimento a partir da sua prática.

Ao final da pesquisa foi realizada uma entrevista semiestruturada¹⁶ tendo como objetivo a sondagem da intervenção realizada durante o ano letivo de 2019. As entrevistas foram feitas no horário de planejamento das aulas semanais, foram gravadas, arquivadas no drive institucional da professora, transcritas e depois analisadas com os outros dados colhidos na pesquisa. Quanto à escolha dos estudantes, o recurso utilizado perpassou por um sorteio que teve como base inicial entrevistar aproximadamente 40% dos participantes da pesquisa, totalizando 25 alunos. Dessa forma, os estudantes foram identificados no estudo tanto nas escritas dos portfólios quanto nas entrevistas com a primeira letra do nome, não tivemos como objetivo manter o anonimato dos participantes, mas sim para facilitar e simplificar a identificação dos portfólios.

Na etapa da pré-análise, a intenção era de retomar os objetivos do estudo. As escritas dos educandos no instrumento avaliativo – portfólios tornaram-se o principal documento de análise, além das entrevistas, os momentos de escuta e os diálogos durante as intervenções contribuíram como indicativos para verificar o desdobramento da pesquisa. Logo depois, realizei a exploração do material com a articulação dos dados coletados através de diálogos com referências textuais da área. Por fim, fiz o tratamento dos elementos apresentados, interpretando-os e estabelecendo os resultados com as informações fornecidas pelas análises.

Nessa lógica, buscou-se levar em consideração o que a pesquisa-ação considera planejar, implementar, descrever e avaliar uma mudança para melhorar a ação no decorrer do processo no que consiste a prática da própria investigação.

¹⁶ Tivemos como roteiro da entrevista os seguintes pontos: *O que vivenciaram nas aulas de EF durante o ano letivo de 2019; *Como foi o processo de construção das aulas; * O que você sentiu ao vivenciar esse processo do planejamento participativo; *Como foi aprender dessa maneira; *Como era a postura da professora nos anos anteriores e com a estratégia do PPart?; *O PPart ajudou na aprendizagem de vocês de que forma?; *O que foi bom nessa experiência; *O que mudaria na estratégia utilizada; *Outros professores deveriam utilizar essa estratégia; * Como foi a participação dos alunos?

3.1 A escola de Ensino Fundamental “Maria José Costa Moraes”

A pesquisa possui como lócus a EMEF MJCM, localizada em Vitória/ES, na Região 7 – conhecida como Grande São Pedro¹⁷, no bairro São José, às margens da Rodovia Serafim Derenzi, nº 4600.

Imagem 6 - Bairros da Região 7 – São Pedro.



Fonte: Mapa das Regiões Administrativas de Vitória Dados PMV (2020)

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Região Sete da Capital possui 33.746 habitantes, é considerada a oitava área mais populosa da Grande Vitória e a menor em densidade demográfica com 1.942 hab./km² (IBGE, 2010).

A história de São Pedro mostra que a região era conhecida como “lugar de toda pobreza”¹⁸, pois era o local em que o município depositava o lixo da cidade que foi gradativamente tornando-se uma fonte de sobrevivência de centenas de pessoas. Inicialmente com a coleta e a venda de papéis, plásticos, vidros, bem como com o reaproveitamento de restos alimentares.

¹⁷ Vitória é dividida em nove Regiões Administrativas, sendo compostas da seguinte forma: Região 1 – Centro; 2 – Santo Antônio; 3 – Jucutuquara; 4 – Maruípe; 5 – Praia do Canto; 6 – Goiabeiras; 7 - São Pedro; 8 – Jardim Camburí; 9 – Jardim da Penha. Cabe destacar que a Região 7 possui dez bairros, tendo uma área de 3.605.579 m², localizada na baía noroeste da capital, próximo ao canal de estuários do rio Santa Maria da Vitória.

¹⁸ Trata-se de um documentário produzido por Amylton de Almeida e Henrique Gobbi em 1983, retratando a realidade dos habitantes da região de São Pedro. <https://www.youtube.com/watch?v=IFmayh5L9h0>

Posteriormente, o espaço serviu de moradia sobre o lixo utilizado principalmente por imigrantes do sul da Bahia que foram atraídos pelo trabalho na construção civil. Com o passar dos anos a região passou de um lixão para um bairro urbanizado, sinônimo de orgulho para os moradores, muitos deles parte atuante nessa história. Ressalta-se ainda, que a região é conhecida e apreciada pelas suas iguarias e o trabalho das mulheres da localidade com destaque para a culinária de peixes e mariscos. Ademais, a região é ponto turístico da capital conhecida como Ilha das Caieiras.

Atualmente, os bairros da região São Pedro contam com comércios, serviços, igrejas, quadras poliesportivas, praças, restaurantes, tendo sua história amplamente enriquecida pelos moradores, escolas e movimentos comunitários. Segundo o Plano de Ação da Unidade Escolar MJCM (2019), a região da Grande São Pedro possui os seguintes equipamentos públicos que assistem as famílias da Unidade Escolar.

Tabela 1 – Equipamentos Públicos da Região de São Pedro

| EQUIPAMENTOS PÚBLICOS | |
|------------------------------|-------------------|
| TIPO | QUANTIDADE |
| Unidade de Saúde | 2 |
| CRAS | 1 |
| Segurança Pública | 2 |
| Praças | 2 |
| Parques | 1 |
| Feiras | 1 |
| Museu | 1 |
| Centros Culturais | 1 |

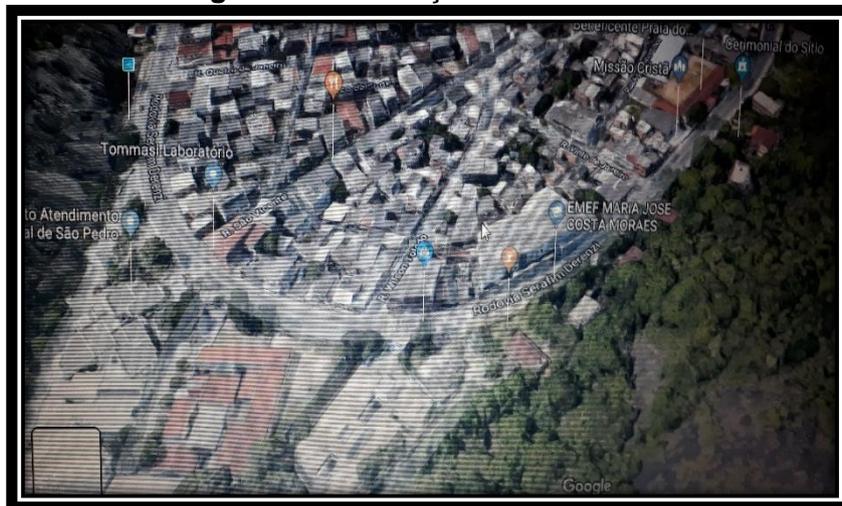
Fonte: Plano de Ação da Unidade Escolar MJCM (2019)

A escola foi fundada em 1996 a partir do desdobramento de outra EMEF – Neusa Nunes Gonçalves, devido ao número excessivo de alunos e de outras escolas da região. É uma escola ampla com uma boa estrutura física, mas alguns espaços precisam ser revitalizados para aproveitar os lugares ociosos. Sendo assim, a escola possui estacionamento, 01 pátio coberto, 01 pátio descoberto (utilizado para as aulas de EF do primeiro ao quarto ano), 01 refeitório, 14 salas de aula, 01 sala de informática, 01 auditório, 01 biblioteca, 01 sala de convivência dos profissionais da escola, 01 sala de planejamento, 01 sala do setor pedagógico, 03 salas da educação especial (Altas Habilidades, Deficiência

Intelectual e Auditiva), 01 secretaria, 02 salas de coordenação, 01 sala de material de EF, 01 quadra, 01 sala de Artes, 01 sala de aula do Tempo Integral e 05 banheiros, um deles adaptado para cadeirantes.

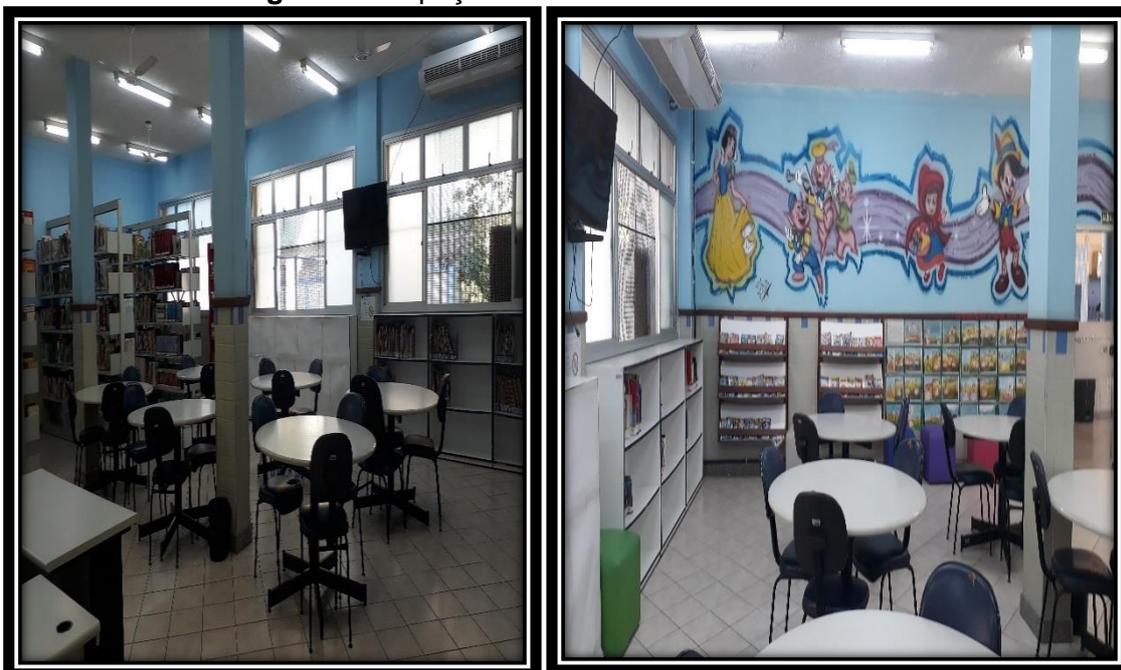
As fotos abaixo apresentam a localização e os espaços da escola MJCM.

Imagem 7 - Localização da escola MJCM



Fonte: Google Maps (2018)

Imagem 8 – Espaços da Unidade Escolar – Biblioteca



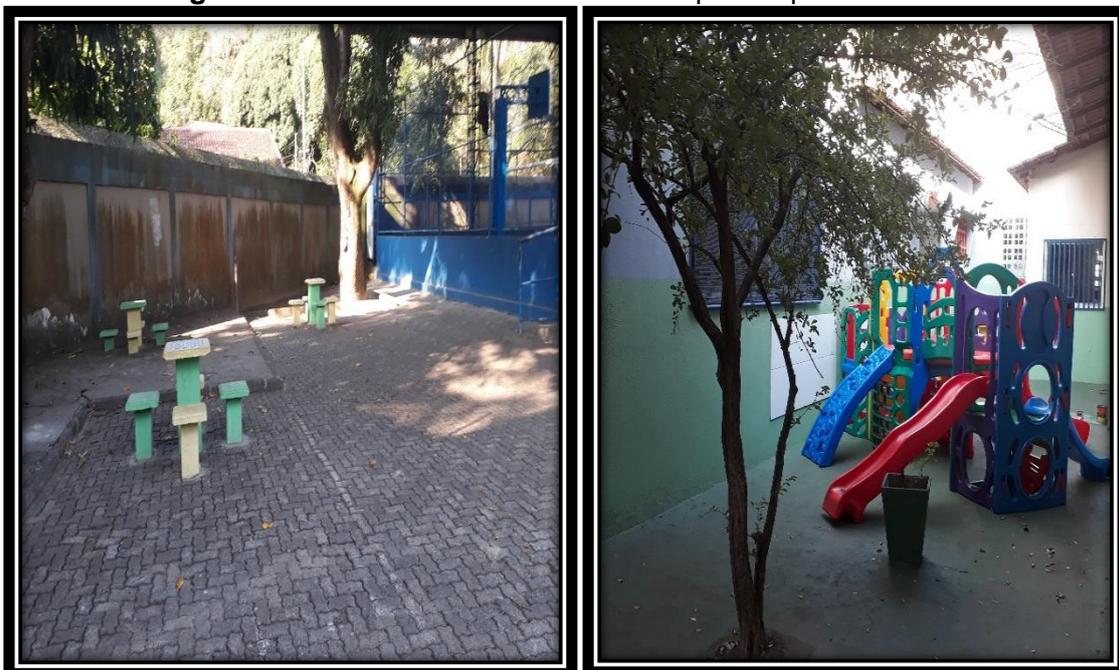
Fonte: Arquivo de pesquisa da docente 2019

Imagem 9 e 10 - Corredor com as 14 salas de aula e o pátio coberto

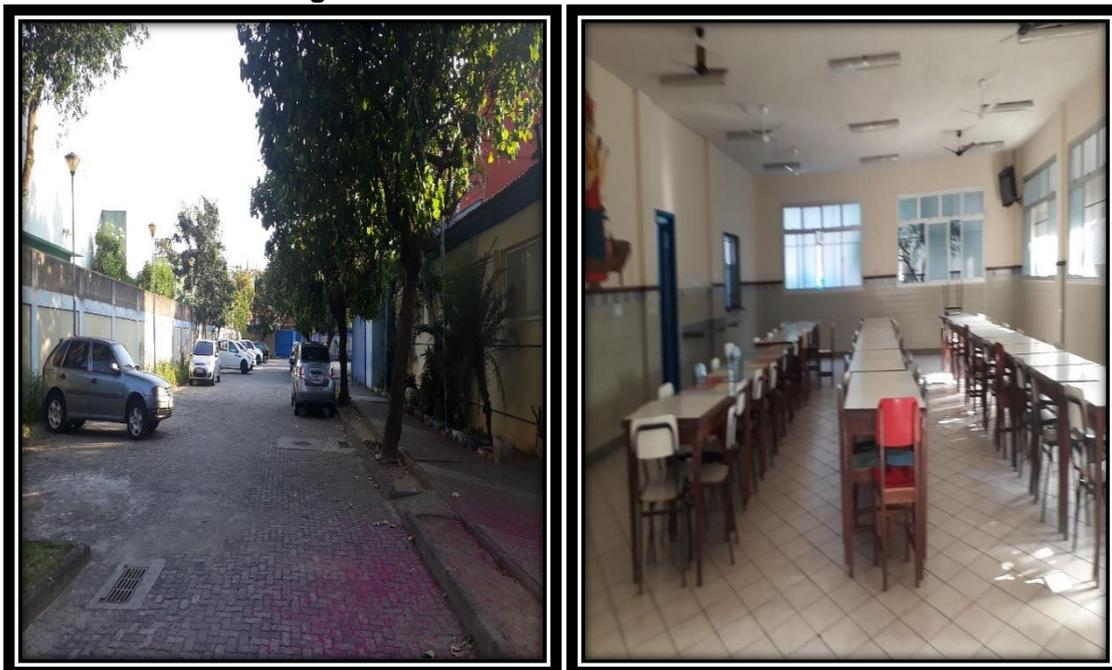


Fonte: Arquivo de pesquisa da docente 2019

Imagem 11 e 12 - Pátio descoberto e brinquedos para os 1º anos



Fonte: Arquivo de pesquisa da docente 2019

Imagem 13 e 14 - Estacionamento e Refeitório

Fonte: Arquivo de pesquisa da docente 2019.

Imagem 15 - Quadra

Fonte: Arquivo de pesquisa da docente 2019

O quadro de funcionários da escola é composto por efetivos, porém possui um número elevado de professores em designação temporária, somado aos terceirizados. Com essa elevação de profissionais contratados, acarreta dificuldades nas ações a longo prazo. Conseqüentemente, a organização do trabalho pedagógico fica desarticulada e interrompida devido à rotatividade de profissionais. Os funcionários com vínculo efetivo no ano de 2019 foram de 12

professores¹⁹, 01 bibliotecária, 02 coordenadores (um encontra-se na direção), 01 pedagoga e 01 secretário escolar para atender os dois turnos (matutino e vespertino).

Nóvoa (2009, p.7), nos fala sobre as competências coletivas denominadas como um somatório das competências individuais: “[...] a necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho docente”.

Dando seguimento, esse mesmo autor afirma como sendo necessário:

[...] reforçar um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudanças e os transformem em práticas concretas e de intervenção. E esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2009, p.8)

A Unidade de Ensino MJCM no ano de 2019 totalizou 689 estudantes matriculados do 1º ao 8º ano, distribuídos em 14 turmas em cada turno de funcionamento (matutino e vespertino). Segundo os dados do Sistema de Gestão da Prefeitura de Vitória (SGE 2019), os maiores números de alunos matriculados nesta escola estão no terceiro ano seguido dos quintos anos, como apresenta o quadro abaixo.

Tabela 2 – Quadro de alunos matriculados por turma em 2019

| ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR - MJCM | | | | | | | | |
|--|----|----|-----|----|----|----|----|----|
| Anos | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º | 7º | 8º |
| Alunos | 80 | 74 | 104 | 90 | 95 | 78 | 91 | 77 |
| Turmas | 04 | 03 | 04 | 04 | 04 | 03 | 03 | 03 |

Fonte: SGE/PMV (08/03/2019)

Na leitura da tabela, identifica-se um número maior de estudantes no terceiro ano, uma vez que no primeiro e no segundo são avançados automaticamente para o ano seguinte conforme preconizado em Lei. Em resumo, a Unidade Escolar oferta o ensino do primeiro ao oitavo ano em decorrência da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com ingresso obrigatório aos seis anos de idade no 1º ano.

¹⁹ O quadro de professores com vínculo efetivo são: Regentes (03), Ciências (01), EF (01), Geografia (01), Matemática (01), Artes (01), Língua Portuguesa (01), Língua Inglesa (01), Educação Especial (01). Fonte: Plano de Ação da Unidade Escolar (2019).

Com essa mudança as escolas tiveram que se adequar para receber os discentes do primeiro ano. O grande problema enfrentado na época pela EMEF MJCM foi a falta de salas de aula para atender a demanda. Então, a partir de 2015, a escola passou a não ofertar os 9º anos, ficando o Estado incumbido de receber os discentes do último ano do Ensino Fundamental II.

No que diz respeito ao ato da matrícula para ingresso na escola, os responsáveis pelos alunos responderam a um questionário com questões referentes à renda familiar, o número de pessoas que contribuem com essa renda, o número de pessoas que moram e dependem da renda, a pessoa responsável pelo domicílio, a escolaridade do responsável, a raça/cor do estudante, o acesso ao computador fora do ambiente escolar, o acesso à internet em domicílio, frequência em que vão ao cinema, igreja, livraria, museu, parques, shopping, shows e teatro. Em síntese, a escola apresenta 689 estudantes matriculados, sendo que 673 responsáveis responderam ao questionário proposto no ato da matrícula, totalizando 97,68%.

Conforme, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade de Ensino MJCM construído no ano 2004, no item que versa sobre a caracterização dos alunos, consta que a composição familiar é complexa, porque muitos não residem com os pais e sim com os avós, e a relação escola e família é um desafio que precisa ser superado. Nesse ponto, o PPP da escola precisa ser revisto, logo os dados atuais não correspondem ao que foi vivido há dezesseis anos.

Com base nos dados obtidos no questionário, a renda familiar dos responsáveis varia entre setecentos e oitenta e um reais (R\$781,00) a um mil e oitocentos e vinte reais (R\$1.820,00), correspondente a 72,36% dos alunos pesquisados. O mais grave é a existência de famílias que possuem renda de até duzentos e sessenta reais (R\$260,00 – renda dos programas sociais) atingindo 6,24% dos respondentes. No quesito número de pessoas que contribuem com a renda familiar, os dados revelaram que em 52,45% das famílias somente uma pessoa contribui com o sustento da casa, e 5,05% das vivem da renda dos programas sociais.

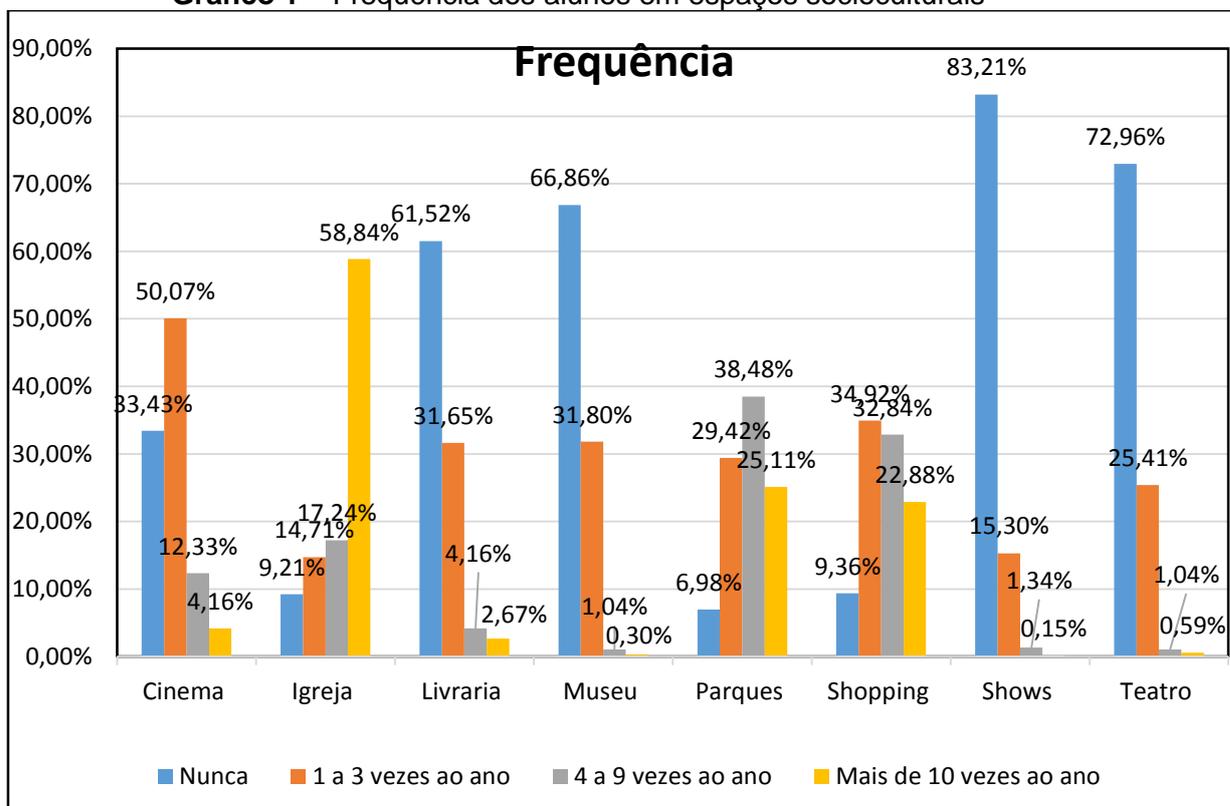
Em relação ao número de pessoas que mora na mesma residência e dependem da renda familiar, a pesquisa aponta que 75,93% possuem um núcleo

familiar com três a cinco pessoas, demonstrando uma baixa renda per capita da comunidade escolar.

Outro dado relevante é sobre o responsável pelo domicílio, as mães correspondem a 37,59%, seguido do pai e da mãe com 34,77%, e como responsabilidade paterna 19,47%. A maioria dos estudantes, correspondentes a 55,72% possui casa própria e no que se refere à escolaridade dos responsáveis, 51,71% terminaram o Ensino Médio.

No que consiste aos espaços socioculturais sabemos que são importantes para o desenvolvimento cultural, porém os estudantes dessa Unidade Escolar não possuem grandes atrativos na região em que habitam. Dessa forma, a igreja é o espaço que mais frequentam. Já os espaços como o teatro, os museus e os shows, são lugares em que a grande maioria dos alunos não possui acesso, e quando tem, muitas vezes é oportunizado pela escola. Os dados do gráfico a seguir mostram a frequência com que os alunos vão a espaços socioculturais.

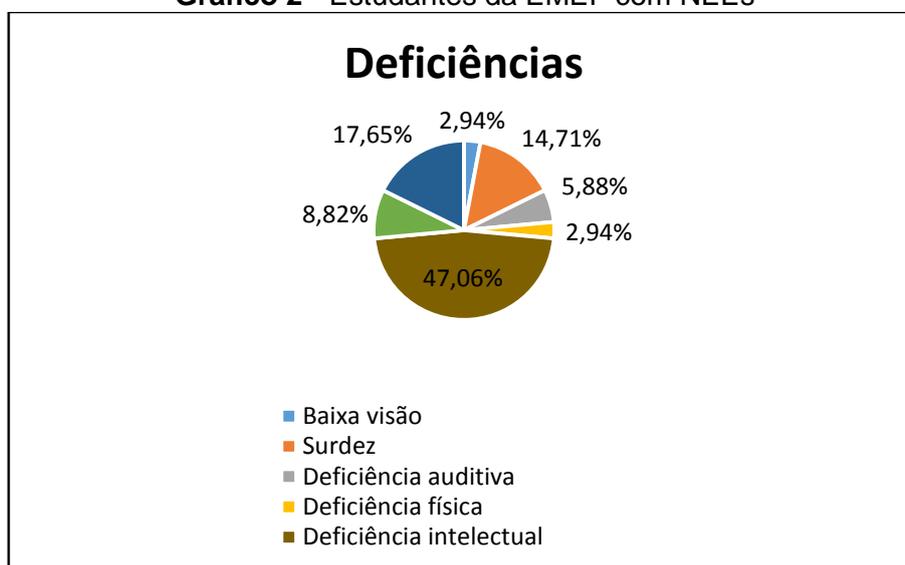
Gráfico 1 – Frequência dos alunos em espaços socioculturais



Fonte: SGE/PMV (2019)

Continuando a caracterização, a escola possui um grande número de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEEs), totalizando 34 alunos matriculados. Ressalta-se que a Unidade de Ensino já foi considerada em anos anteriores como “escola polo”, isto é, os alunos das demais escolas da região frequentavam o contraturno para fazer o apoio pedagógico especializado. Conseqüentemente, os responsáveis preferiam matricular seus filhos com NEEs na própria escola em que teriam que fazer o contraturno. No quantitativo, temos dois alunos dos 8º anos que são público alvo da Educação Especial, sendo um surdo e o outro com transtorno autista.

Gráfico 2- Estudantes da EMEF com NEEs



Fonte: SGE/PMV (2019)

Como fundamentação sociofilosófica, a escola se alicerça em três eixos para nortear as ações: ensino de qualidade, cidadania e democratização, e tem como concepção de ensino a pedagogia crítico social dos conteúdos como fonte inspiradora do princípio educativo. Entretanto, o que percebo no cotidiano é a reprodução do conhecimento como na metáfora do aluno comparado a uma caixinha vazia e que em cada aula é inserida um conteúdo.

Nessa concepção, o PPP da escola “MJCM” define parâmetros dentro dos quais as aulas devem acontecer, apesar de não ser receituário, anuncia dicas importantes para o desenvolvimento da nossa pesquisa. Na colocação:

[...] o planejamento deve ser feito com assessoria pedagógica e planejamento coletivo, envolvendo o aluno em determinadas etapas do planejamento de ensino e na sua execução. O aluno, para atuar consciente e com autonomia, precisa no mínimo ser informado e pode dar sugestões sobre o andamento do mesmo (PPP – MJCM, p.9, 2004).

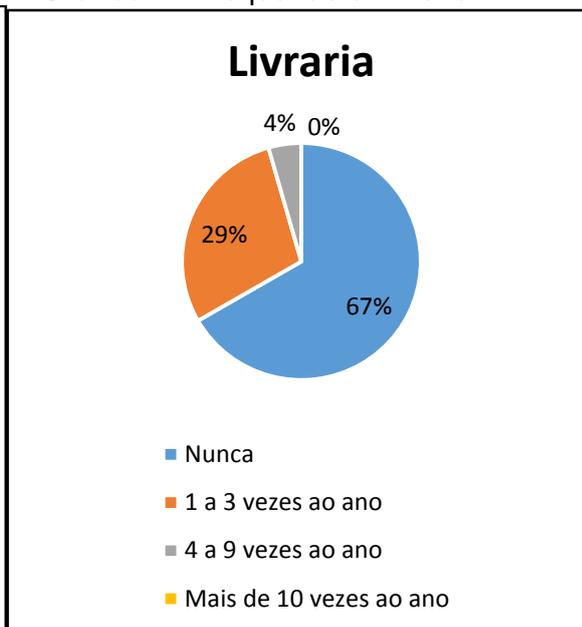
Sendo assim, com a pesquisa reforcei que o PPP da escola suscita como parâmetro as ações pedagógicas em que o aluno faça parte das etapas do processo de construção, experimentação e avaliação das ações educativas.

3.1.1 Caracterização das turmas pesquisadas

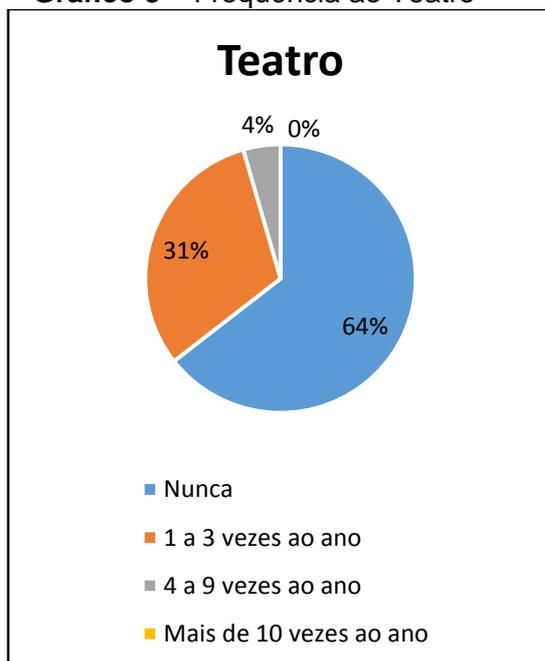
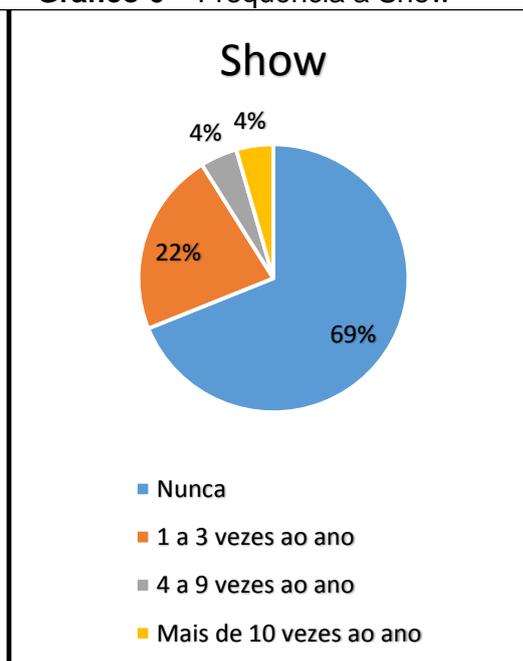
As duas turmas foram escolhidas devido ao retorno da avaliação diagnóstica realizada no ano anterior, além das relações que foram construídas durante os anos de trabalho, pois leciono para esses estudantes desde quando estavam no 5º ano. Nesse sentido, existem vínculos construídos entre eu e eles, bem como entre uns com os outros, estruturado em combinados que foram estabelecidos ao longo dos anos.

Como foi descrito anteriormente, no ato da matrícula, os estudantes responderam a um questionário e os resultados configuraram num quantitativo geral, não sendo identificados por turmas. O mesmo questionário foi reutilizado com as turmas pesquisadas com o objetivo de percebermos as aproximações e os distanciamentos dos resultados obtidos na pesquisa com toda a Unidade Escolar. Dessa maneira, atingimos os seguintes resultados nas duas turmas pesquisadas: a frequência aos lugares como Museu, Livraria, Shows e Teatro, aproximaram-se da pesquisa realizada no ato da matrícula, ou seja, boa parte dos estudantes não tem acesso a espaços socioculturais.

Como podemos observar nos gráficos:

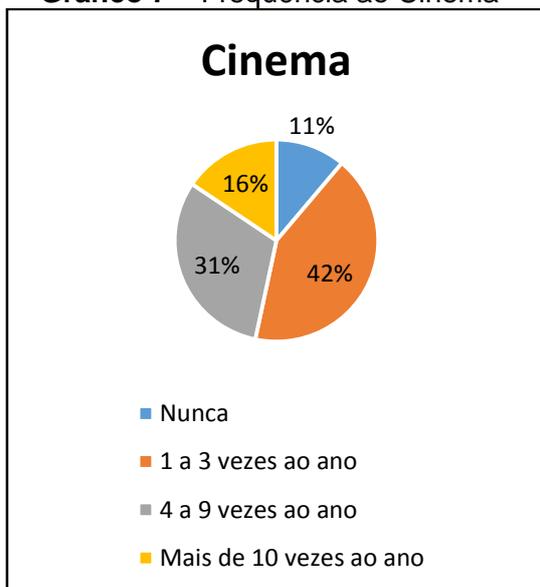
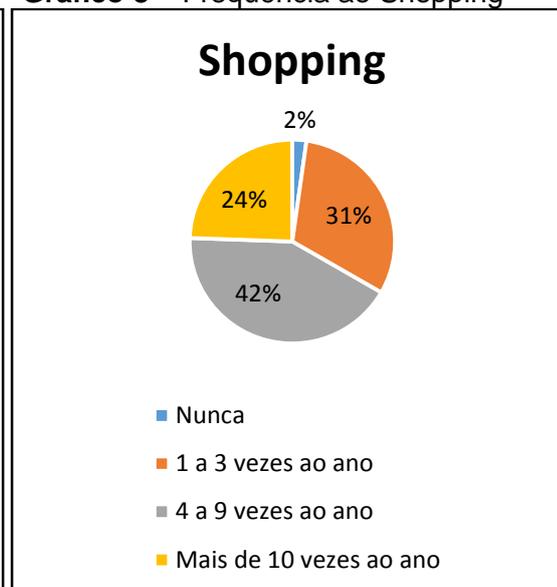
Gráfico 3 - Frequência ao Museu**Gráfico 4 - Frequência a Livraria**

Fonte: Pesquisa com os participantes (2019)

Gráfico 5 – Frequência ao Teatro**Gráfico 6 – Frequência a Show**

Fonte: Pesquisa com os participantes (2019)

Outro dado pertinente, é a frequência com que os alunos vão ao cinema (1 a 3 vezes ao ano), muitas vezes é a Unidade Escolar que oportuniza o acesso a esses lugares. Principalmente em datas comemorativas, como semana do Estudante e da Criança.

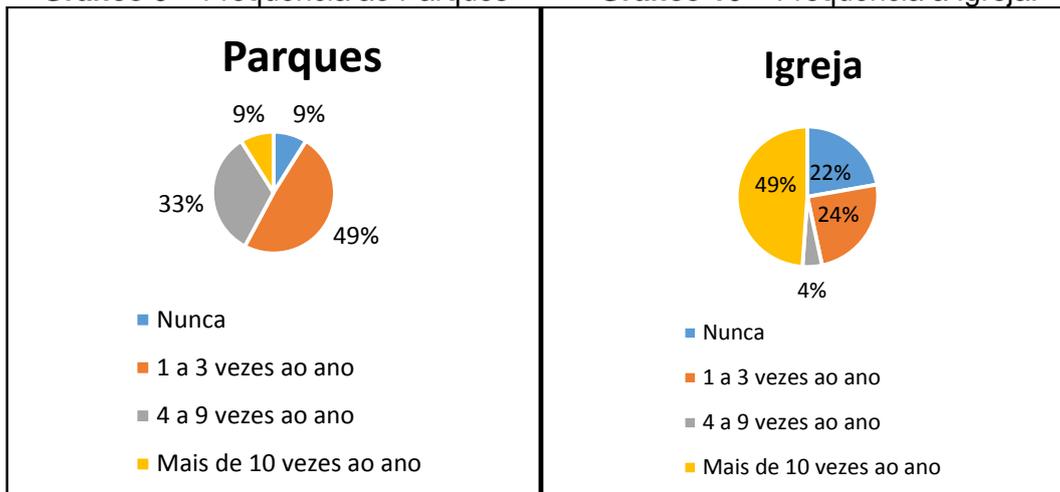
Gráfico 7 – Frequência ao Cinema**Gráfico 8 – Frequência ao Shopping**

Fonte: Pesquisa com os participantes (2019)

Percebe-se que os espaços culturais como os Cinemas, os Museus, os Teatros e as Livrarias deveriam ser espaços explorados pelas visitas pedagógicas, possibilitando assim aulas mais atrativas e ativas, visto que constituem lócus diferenciados de aprendizagem. Bem como relata Snyders (1988, p.73), “O homem muda no âmago quando mudam as formas sociais, quando ele participa do esforço que visa mudar as formas sociais”.

Em contraste, analisa-se que um dos dados apresentados das turmas se difere da pesquisa realizada no ato da matrícula que é a frequência ao shopping de 4 a 9 vezes ao ano. Acredito que isso aconteça devido à faixa etária dos estudantes, muitos deles são autorizados a saírem de casa sem a companhia dos responsáveis.

Em relação à frequência aos parques, a estatística apresentada no gráfico das turmas dos oitavos anos fomenta a visita de 1 a 3 vezes ao ano. No contraponto, a pesquisa geral da escola apresenta o percentual de alunos que frequentam os parques de 4 a 9 vezes ao ano. Acredito que essa diferença nas pesquisas ocorreu devido à falta de atração dos parques municipais para alunos que se encontram na mesma faixa etária do oitavo ano.

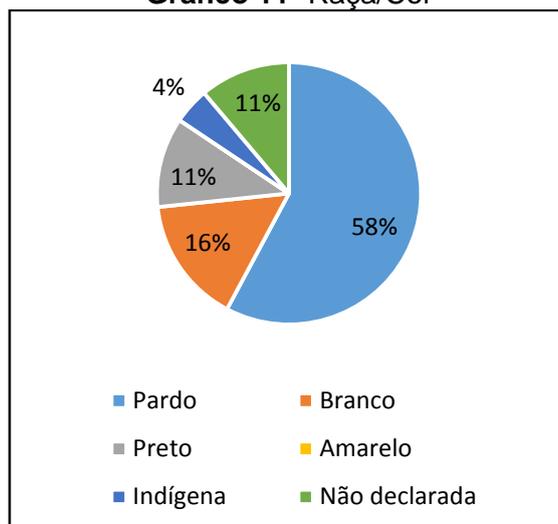
Gráfico 9 – Frequência ao Parques**Gráfico 10 – Frequência a Igreja.**

Fonte: Pesquisa com os participantes (2019)

Quanto à Igreja, os dados dos estudantes dos 8º anos correspondem com os resultados da pesquisa da escola, mas existe um percentual daqueles que não comparecem à igreja, como exposto no gráfico.

Como vimos, a Região de São Pedro é composta por vários bairros, devido à localização da escola que tem uma posição privilegiada, ficando às margens da principal avenida da região – Serafim Derenzi. Nessa logística, a Unidade Escolar recebe estudantes dos bairros adjacentes, como: Nova Palestina, Conquista, Santo André, Resistência, Inhanguetá, porém o maior número de estudantes pertence ao bairro em que a escola está localizada.

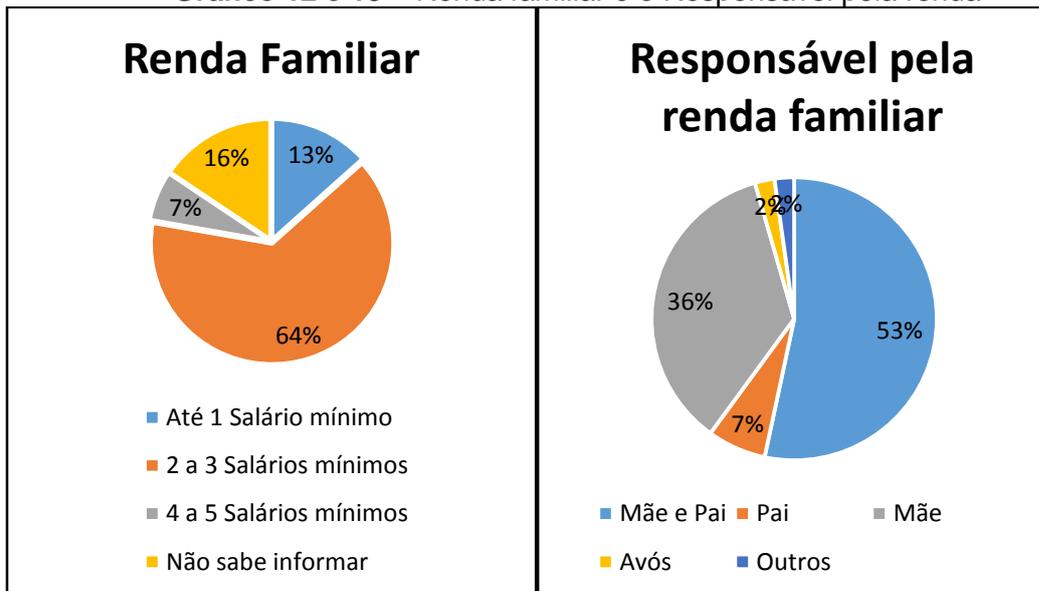
No que se refere à raça e a cor, os educandos participantes do estudo se autodeclararam em sua maioria pardos. Entretanto, percebo no ambiente escolar que grande parte dos discentes matriculados são negros. Esses dados refletem o quanto ainda são necessárias ações de valorização da identidade do negro no âmbito escolar.

Gráfico 11- Raça/Cor

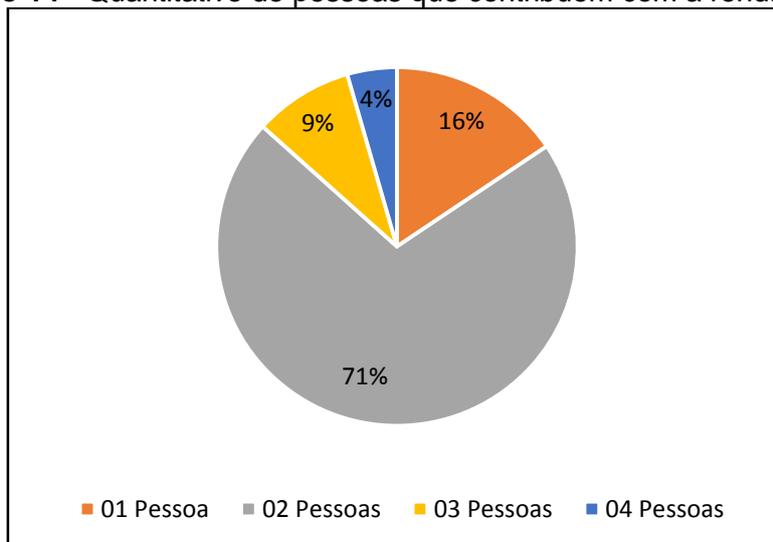
Fonte: Pesquisa com os participantes (2019)

No quesito renda familiar dos estudantes fica evidenciado uma faixa de dois a três salários mínimos, enquanto que na pesquisa realizada no ato da matrícula o valor intitulado é de até um salário mínimo. No quadro geral da escola os pais que são os responsáveis pelo sustento da família, sendo que na pesquisa com os alunos dos oitavos anos o pai e a mãe contribuem para o mesmo. Assim, os resultados identificaram, de uma forma geral, que as famílias são constituídas por três a cinco pessoas (pai, mãe e irmãos). Grande parte dos pais possui o Ensino Médio, os estudantes residem em casa própria e tem acesso à internet em domicílio, principalmente pelo celular.

Os gráficos a seguir descrevem as questões sobre: a renda familiar, o quantitativo de pessoas que cooperam com a renda familiar, o responsável pela renda, os dependentes dessa renda, a moradia dos estudantes (alugada, herdada ou própria), a escolaridade dos pais e o acesso à internet.

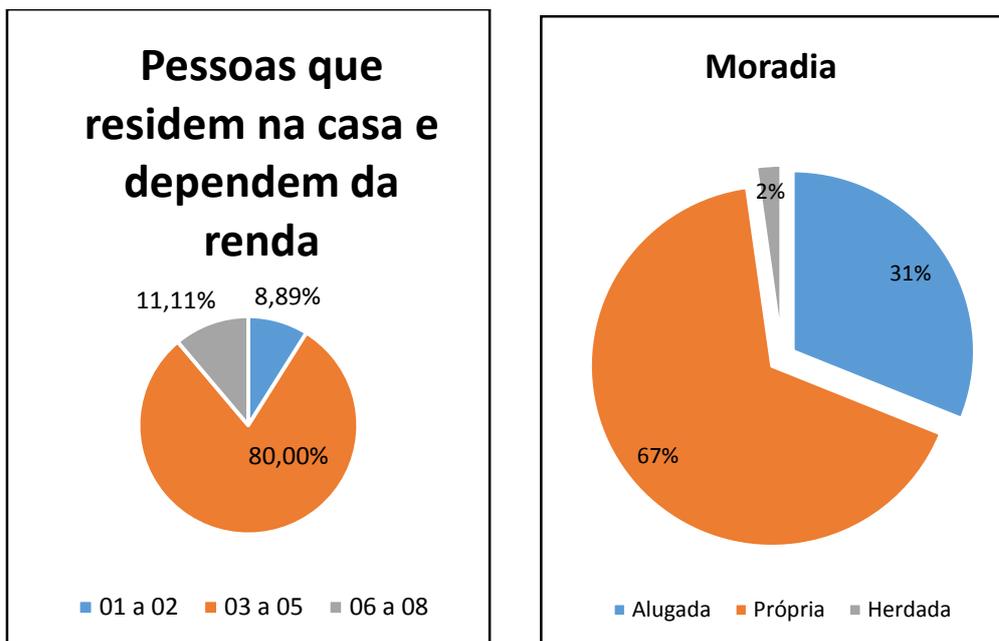
Gráfico 12 e 13 – Renda familiar e o Responsável pela renda

Fonte: Pesquisa com os participantes (2019).

Gráfico 14 - Quantitativo de pessoas que contribuem com a renda familiar

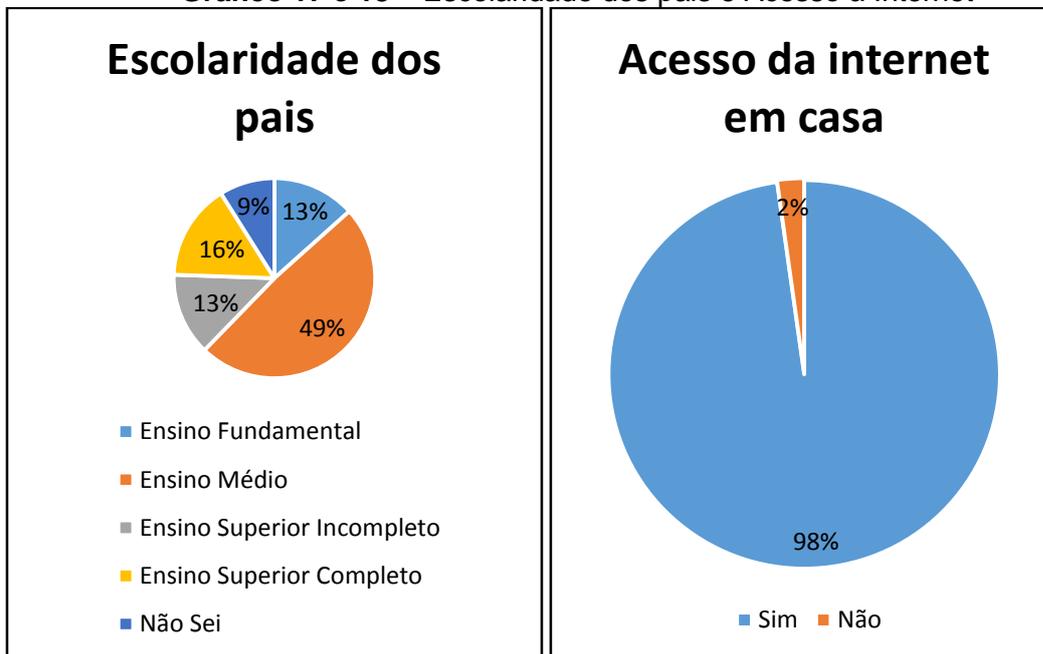
Fonte: Pesquisa com os participantes (2019)

Gráfico 15 e 16 - Dependentes da renda familiar e Moradia dos estudantes



Fonte: Pesquisa com os participantes (2019)

Gráfico 17 e 18 – Escolaridade dos pais e Acesso à Internet



Fonte: Pesquisa com os participantes (2019)

Antes do processo de intervenção, a turma do 8º ano A era caracterizada por mim e pelos demais professores como um grupo composto por uma maioria de alunos que tinham o hábito de conversar, falar alto em horas inapropriadas e

não cumprir com as tarefas propostas, apresentando assim um baixo rendimento acadêmico. Nas aulas da EF não apresentavam grandes problemas com a participação nas vivências propostas, porém existiam problemas relacionados a responsabilidade, a entrega de trabalhos e a falta de compromisso.

Com o desenvolvimento da pesquisa, os problemas no componente curricular EF foram amenizados, pois os alunos passaram a se envolver com o que era proposto colaborando com o andamento das atividades e estavam sempre dispostos a participar da construção das aulas.

Nota-se que com o processo de intervenção, a questão da responsabilidade foi superada e a conversa que era vista por mim como um problema da turma passou a ser uma estratégia utilizada, uma vez que para a construção das aulas junto com os estudantes era necessário “conservar”. Eles passaram a entender que era preciso manter uma organização no diálogo respeitando o processo de fala/escuta do colega.

Já a turma do 8º ano B foi caracterizada como regular em comportamento e rendimento, os professores conseguiam ser ouvidos ao explicar a matéria, possuíam rendimento mediano e cumpriam com as tarefas solicitadas. Nas aulas da EF os problemas de participação eram mais evidentes, muitos deles estavam começando a frequentar os cantos da quadra. Essa turma era a que mais me preocupava quanto à participação, pois eram tímidos e pouco se expressavam. Contudo, com o passar das intervenções isso foi superado, dessa maneira perceberam que a estratégia do PPart os levavam em consideração.

Precisamos compreender que os nossos estudantes são expressões do movimento, do dinamismo, de energia, de vitalidade, e muitas vezes são taxados pelos professores como indisciplinados, de modo que ficam aprisionados durante horas ao espaço de sua carteira. Por isso, a mudança de estratégia metodológica muitas vezes é a solução, a inovação metodológica corrobora para um aprendizado significativo.

Em consonância com Dálmas (2014), a participação dos estudantes no processo de construção do conhecimento necessita de consciência e responsabilidade. Com isso, é preciso mudar as nossas ações nos espaços e tempos do ambiente escolar, para que a postura dos nossos discentes também seja modificada.

Para tanto, as Diretrizes Curriculares da PMV argumenta sobre os princípios educativos que devem nortear a educação no município:

- Educação e Diálogo intercultural – que pressupõe o diálogo entre os diferentes sujeitos que vivenciam o cotidiano da escola e entre as diferentes histórias, experiências e culturas que os constituem.
- Alteridade – reconhecimento do outro como legítimo outro e diferente de mim.
- Reconhecimento da incompletude cultural – nenhuma cultura é completa, nenhuma cultura possui uma essência imutável. As culturas se interinfluenciam e transforma-se mutuamente. Todos os professores e estudantes da escola produzem cultura na relação com os outros.
- Reconhecimento das diferenças como produto da história – as diferenças são constantes produzidas e reproduzidas através das relações de poder.
- Superação da dicotomia – como o que é normal e anormal, superior e inferior (padrões) (PMV-SEME 2018, p.68 -69).

Nesse panorama, a educação no município deve ser entendida como um ato dialógico entre os diferentes sujeitos que compõe o processo educativo, sendo a escola o lugar de construção de cultura através da relação com o outro. Então, devemos mudar a nossa postura enquanto docente possibilitando aos discentes maior envolvimento com o processo de ensino para que percebam sentido e significado sobre o que é aprendido na escola.

4. REVISÃO DE LITERATURA

4.1 Dialogando com os autores da Educação Física

A EF é um componente curricular que marca a vida dos estudantes em relação às práticas corporais em vários aspectos. Para alguns as aulas se caracterizam por momentos de satisfação, de conquistas e de reconhecimento, para outros a sensação de incompetência, de insegurança e de medo. Devemos levar em consideração a imagem que é construída pela sociedade sobre o que vem sendo a EF.

Quanto ao processo histórico da área da EF após a Segunda Guerra Mundial, coincidindo com o término do Estado Novo no Brasil, o esporte passou a ser um forte integrante da EF escolar brasileira baseado no Método Desportivo Generalizado. Neste, considerava-se a educação integral dos alunos através dos jogos e das atividades desportivas nas quais proporcionavam aos estudantes a possibilidade de aprenderem noções de trabalho em equipe, altruísmo, solidariedade e hábitos higiênicos.

Com a ascensão dos militares no governo brasileiro a partir 1964, o esporte é fortalecido nas aulas de EF, tendo como meta a busca de resultados em competições internacionais (DARIDO, 2003). O esporte nesse período tinha como objetivo a detecção de talentos para a aptidão física, fato que colaborou para a mudança do Método Desportivo Generalizado para o Método Esportivo, passando o esporte a ter mais rigidez com regras normatizadas, direcionado para a competição e o rendimento.

O movimento renovador na década de 1980 questionou o modelo de esporte institucionalizado até então vivenciado na escola, e a concepção crítica superadora propôs o conceito da Cultura Corporal de Movimento, cujo conteúdo da EF estaria ligado às manifestações culturais construídas historicamente, como os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas e os jogos/brincadeiras. O acesso a essas manifestações deveriam:

[...] propiciar aos alunos o acesso a essas manifestações de maneira que lhes permitissem, ao longo das suas vidas, praticar, usufruir, e compreender essas práticas sociais. Para isso, é fundamental, propiciar ao aluno a ampliação do seu acervo cultural no plano da Cultura Corporal de Movimento. (BRACHT, 2012, p. 9)

Em conformidade com Bracht (2012), ainda a EF é vista como atividade disciplinadora dos corpos que devem ser fortes e robustos para o rendimento atlético, essa concepção ainda é vivenciada em muitas escolas. Como declara PAES (1997), a aula de EF muitas vezes é colocada como um conjunto de repetições fragmentadas e descontextualizadas de técnicas esportivas feitas com fim em si mesmas e não como um caminho para a educação do cidadão.

Sobre a questão acima, Palafox (2002) alerta para a existência de um número considerável de educadores/as com conhecimento sobre a produção teórica da área, proposto pelo movimento renovador, mas que possuem dificuldades em viabilizar esse conhecimento no cotidiano escolar, ou seja, “dificuldades em ampliar e pedagogizar o universo das práticas corporais na escola”.

Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido por este autor nas escolas públicas de Uberlândia, foi possível observar:

[...] na medida em que se viabiliza o trabalho coletivo tanto pelo compromisso de alguns educadores/as como a implementação de uma estrutura de planejamento favorável à reflexão, realização e avaliação de atividades compartilhadas [...] a implementação de uma proposta crítica de EF escolar, implicou, então a necessidade de estudar o cotidiano escolar junto aos professores/as, procurando-se, como isto, contribuir para a transformação de sua prática pedagógica [...] (PALAFOX, p.23, 24, 2002).

Para que isso aconteça, o professor deve ter autoria da sua prática docente reforçando a ideia da ação-reflexão-ação, além de desenvolver ações norteadas por diferentes dimensões do conteúdo, como dimensão histórica, política e cultural, a fim de que o estudante compreenda e se aproprie das práticas corporais do mundo que o cerca. Por consequência, levar o aluno a perceber que nas aulas de EF não se aprende somente a vivência, mas a entender as práticas corporais como sendo um fenômeno sociocultural e as suas implicações nas relações econômicas, políticas e sociais, fazendo com que o aluno se situe como cidadão crítico nesse contexto.

Acentuo que as marcas históricas da EF escolar também estão refletidas no PPP da escola MJCM. No ponto que descreve sobre o espaço físico da

escola, constata-se que a “EMEF dispõe de uma quadra coberta para a prática de esportes e aulas de EF, sendo possível a realização de jogos de voleibol, basquetebol, futebol de salão e handebol” (PPP-MJCM, 2004, p.14). Em face da colocação, o documento precisa ser repensado de modo que restringe os conteúdos da EF escolar, além de ir de encontro com as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede de Ensino de Vitória/ES²⁰ que subsidia a organização do trabalho pedagógico dos professores nas unidades de ensino.

Na ratificação do exposto, as ideias de PAES (2001, p.40) corroboram que:

[...] o esporte, como conteúdo da Educação Física na escola, deverá ser oferecido de forma que o aluno possa compreendê-lo integralmente, conhecendo suas diferentes modalidades, seu ensino deverá abranger conhecimentos teóricos e práticos, dando oportunidade ao aluno de aprender e vivenciar seus fundamentos, compreender suas regras, bem como conhecer sua história e evolução.

Para que isso aconteça, os conteúdos da EF escolar devem ser ampliados e ir além do saber fazer (procedimental), articulando esse saber corporal com as dimensões conceituais e atitudinais dos conteúdos. Segundo Darido (2009, p.15), esses conteúdos devem ser trabalhados nas três dimensões que seguem abaixo:

Dimensão conceitual – conhecer as mudanças pelo qual passou o esporte. Por exemplo, que o futebol quando chegou ao país, era jogado apenas por uma elite, que o vôlei mudou as suas regras em função da televisão.

Dimensão procedimental – vivenciar e adquirir alguns fundamentos básicos do esporte, danças, ginásticas, lutas e capoeira. Vivenciar diferentes situações proporcionadas ao jogo.

Dimensão atitudinal – respeitar o adversário, os colegas e resolver os problemas com atitudes de diálogo e não violência; predispor a participar de atividades em grupo, cooperando e interagindo; reconhecer e

²⁰ Elaboradas a partir das contribuições das mesas de debates, dos relatos de experiência e grupos de trabalho realizado nos Ciclos de Diálogos Curriculares e das reflexões apresentadas tendo como referência as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (PMV, 2004); o Documento Orientador do Ciclo Inicial de Aprendizagem do Ensino Fundamental (PMV, 2012) e a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (2016); assim como, a produção acadêmica de pesquisadores que trabalham com o ensino deste componente curricular e as experiências desenvolvidas pelos profissionais desta rede de ensino que atuam nas etapas e modalidades.

valorizar atitudes não preconceituosas relacionadas a habilidades, sexo, religião e outras.

Nesse contexto, a EF ao longo da sua história priorizou os conteúdos numa dimensão exclusivamente procedimental e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser. Assim, acredito em uma perspectiva de Educação e EF que leve em consideração os procedimentos, os fatos, os conceitos, as atitudes e os valores como conteúdo.

Concordando com as ideias de Saviani (1991), a escola é uma instituição onde tem um objetivo bem definido que consiste na socialização do conhecimento sistematizado, além disso, enfatiza que ela existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso a esses saberes, sendo necessário que as atividades da escola sejam organizadas na função formativa. A escola deve ser uma instituição social e cultural que trabalha com o processo de ensino-aprendizado com a função de estimular o aluno a se apropriar dos conhecimentos básicos para compreender o mundo.

Para o aluno ter acesso ao saber, o livro “Metodologia de Ensino de Educação Física” (2009), afirma que é necessário compreender os critérios para a escolha dos conteúdos, como a relevância social, a contemporaneidade, a adequação as possibilidades sociocognitivas do aluno e a simultaneidade dos conteúdos com a realidade dos estudantes.

Então, o princípio da relevância social do conteúdo pressupõe estar vinculado à explicação da realidade social, servindo de subsídios para compreensão dos determinantes sociais e históricos dos discentes. Entendo que a relevância social está atrelada a significação da prática corporal despertando o sentido da aprendizagem dos conteúdos da EF escolar.

Para o fundamento da provisoriedade do conhecimento não existe o conteúdo de forma naturalizada e sim histórica, para que assim o aluno se perceba como sujeito histórico do processo de aprendizagem. Já o princípio da adequação as possibilidades sociocognoscitivas, implica que no momento da seleção é preciso adequar o conteúdo a capacidade cognitiva e a prática social do discente ao seu conhecimento e as suas possibilidades como sujeito histórico. No que tange o princípio da simultaneidade dos conteúdos como dados da

realidade, deve ser explicitada a relação que se mantém entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade e que não devem ser pensados isoladamente.

Desse modo, acredito que o conhecimento da EF escolar consiste na socialização do conhecimento sistematizado das práticas corporais construídas historicamente, possibilitando ao estudante a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso a esses saberes. Portanto, o professor tem a responsabilidade de ampliar o acervo cultural fazendo com que o estudante conheça, vivencie, usufrua e transforme as diferentes práticas corporais adquiridas para a compreensão do mundo.

4.2 Dialogando com os autores do Planejamento Participativo

A organização do PPart questiona as dinâmicas tradicionais de planejamento que se traduzem em relações verticais e fomenta as dinâmicas com um contexto participativo numa visão humanista, proporcionando relações horizontais. Dessa forma, o PPart envolve mudanças estruturais e de consciência das pessoas, pois precisamos vivenciar a participação enquanto distribuição de poder, em grupos, movimentos e instituições de pequeno porte, a fim de que possamos abrir perspectivas de mudanças na consciência e nas estruturas.

Para Dálmas (2014, p.15), o PPart:

[...] envolve grupo de pessoas que refletem e se posicionam frente à educação formativa. Sujeitos que, comunitariamente, definem a sua Utopia, entendida por Freire (1980) como anúncio de uma estrutura humanizante, e organizam o processo para a concretização da mesma, em determinada estrutura escolar.

Sabemos que a escola é um segmento da sociedade estando comprometida com a manutenção dos esquemas relacionais do mundo atual, ou seja, com a continuidade das relações de dominação e de exploração vigentes, alimentando constantemente a opressão e a injustiça. Ademais, a transformação dessa sociedade é o enfoque da educação libertadora através da vivência de

uma metodologia participativa na qual as relações solidárias de convivência provocam a concretização de uma consciência de uma nova ordem social.

Para isso, é preciso:

[...] propiciar à pessoa a possibilidade de poder vivenciar uma nova dimensão da vida social, na qual não participe só na execução, mas também nas discussões dos rumos da instituição escolar. Em outras palavras, presença ativa e criativa na elaboração, execução e avaliação, isto é, na decisão e no fazer do planejamento (DALMÁS, 2014. p.28).

Reforçando o que o autor acima afirma, Gandin (1988, p.82-83) declara que o PPart se configura em:

[...] um processo em que as pessoas realmente participam porque elas são entregues não só as decisões específicas, mas os próprios rumos que se deve imprimir à escola. Os diversos saberes são valorizados, cada pessoa se sente construtora – e realmente o que é – de um todo que vai fazendo sentido à medida que a reflexão atinge a prática e esta vai esclarecendo a compreensão, que os resultados práticos são alcançados em determinado rumo.

Na Revisão de Literatura desta pesquisa busquei inicialmente os repositórios das principais revistas acadêmicas de EF utilizando como descritor “o planejamento participativo nas aulas de EF”. Sendo assim, as revistas pesquisadas foram Pensar a Prática/UFG, Revista Movimento/UFRGS, Motriz, Motrivivência/UFSC e RBCE.

Encontrei na revista Motrivivência um estudo intitulado “Planejamento de Ensino e Educação Física: uma revisão de literatura em periódicos nacionais”, de autoria de Nunes, Fonseca, Bossle (2017). O estudo investigou a “temática planejamento de ensino” tratada na produção científica da área de conhecimento de EF através de uma revisão de literatura nos principais periódicos no período de 2001 a 2016.

As pesquisas encontradas por esses autores estão pautadas por reflexões e problematizações que enfatizam a coletivamente a importância de vincular o planejamento à proposta do Projeto Político Pedagógico. Tudo isso remete a coerência entre o que se planeja e a visão de sociedade e de aluno

que queremos, e ainda a possibilidade que o exercício de planejar oferece no sentido de respaldar a EF como importante componente curricular.

Os estudos desses autores confirmaram que o PPart vem ganhando força nas pesquisas encontradas nos periódicos, relatando que em algum momento abordaram a participação ativa dos alunos no planejamento das aulas como tema principal e outros como temática complementar. Esses dizeres foram encontrados nos escritos de Rodrigues e Darido (2008), Bossle e Molina Neto (2009), Sayão e Muniz (2004), Resende, Soares e Moura (2009), Mezzaroba, Coelho e Cardoso (2007), Barros e Darido (2009). Além disso, a pesquisa aponta que é possível relacionar o PPart ao que Neira (2009) denomina de “processos de ensino abertos”, cuja dinâmica valoriza o trabalho em equipe, a solidariedade do grupo e a dedicação na superação dos desafios propostos, bem como a experiência dos alunos favorecendo a sua participação com sugestões e ideias.

A temática do PPart relacionada às pesquisas nos principais periódicos na área da EF foram insuficientes para sustentar a revisão de literatura. Assim, a base para a sustentação coube aos bancos de dados da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF e Mackenzie.

O estudo “Planejamento Participativo e o ensino da Educação Física no 2º Grau”²¹ de Correia (1996) aconteceu em duas escolas públicas. O autor identificou que o trabalho nessa perspectiva contribuiu para uma maior participação dos alunos nas aulas e melhoria da relação professor e aluno. Todavia, o autor apresentou algumas dificuldades na realização da pesquisa como o desgaste pessoal, tendo limitações do seu processo de formação profissional para avaliar sua práxis e a dificuldade de subsídios teóricos para desenvolver discussões.

A pesquisa de Souza e Freire (2008) teve como objetivo identificar como os alunos do Ensino Médio se envolvem na construção e na aplicação do PPart nas aulas de EF, utilizando uma pesquisa descritiva com a aplicação da pesquisa-ação. As intervenções foram em duas turmas do segundo ano do

²¹ O estudo foi antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Base – LDB 9394/96 em que modificou a nomenclatura do 2º Grau para Ensino Médio.

Ensino Médio com um total de 44 alunos de uma escola particular de São Paulo, usufruindo a estratégia para aumentar a participação dos estudantes nas aulas. Na estimativa do resultado verificou-se que no grupo estudado houve grande envolvimento em todas as etapas do PPart. O envolvimento em todas as aulas foi maior do que acontecia nas aulas anteriormente observadas e a escolha da proposta permitiu que os alunos percebessem o significado das aulas de EF.

Na mediação, Souza e Freire (2008, p.35) afirmam:

Comprovamos que o planejamento participativo é uma ferramenta importante a ser aplicada no Ensino Médio e pode modificar o ambiente educacional, trazendo o aluno para o processo de construção, entendendo o seu mundo, possibilitando um ambiente democrático com uma abordagem aberta de ensino. Assim, a participação dos alunos no Ensino Médio, que é um dos principais problemas enfrentados pelo professor, pode ser estimulada com a aplicação do planejamento participativo, conforme foi possível verificar no estudo realizado.

O PPart é apresentado como uma prática relevante para auxiliar no processo ensino-aprendizagem, incentivando ações protagonistas dos estudantes e apontando a elaboração participativa do planejamento como uma possibilidade de um ambiente democrático.

No bojo da pesquisa, o estudo de Brasil e Correia (2011) “Planejamento Participativo na EF: analisando uma proposta no Ensino Fundamental”, foi desenvolvido com trinta alunos do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Bauru/SP. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa ação, tendo como instrumento de coleta de dados os registros do diário de campo que após análise temática dos conteúdos permitiram a elaboração de três categorias: a) o tempo da aula; b) resistência à aceitação ao diálogo; c) participação e envolvimento. Os autores alertam que tiveram dificuldades na elaboração e na implantação, mas isso não impossibilitou a realização da pesquisa.

Cabe destacar que os autores tiveram como principais problemas o tempo reduzido da aula, a resistência ao diálogo e a não participação efetiva de todos os estudantes no processo. Os pesquisadores relataram ainda que tiveram inúmeras conquistas, como a organização em relação ao tempo escasso das

aulas, a aceitação pelo diálogo à medida que foi estimulado e exercido pelos participantes, um maior envolvimento e participação na proposta, pois houve a mobilização e a organização dos alunos ao apontarem que o ensino passou a ser mais significativo.

Conforme Gandin (2001), o PPart na escola é visto como um instrumento de organização do processo de ensino aprendizagem ao descentralizar o poder, garantindo que o aluno faça parte do processo educacional. O professor não omite o processo de tomada de decisão, também participa do planejamento como mediador na proposição de temas que devem ser estudados e defendidos na proposta curricular da EF.

Na mesma concepção, Souza e Freire (2008) salientam que a pesquisa de Correia (1996) foi uma das precursoras na aplicação do PPart, descrevendo em seu estudo como foi desenvolvida a proposta e concluindo que houve um aumento na participação e motivação dos alunos. Consonante, o trabalho de Carneiro (2006) expõe que a participação dos alunos no PPart também é importante no processo pedagógico apesar de ser uma pesquisa que relata superficialmente a experiência realizada.

A pesquisadora Collier (2018, p. 6) afirma que essa estratégia colabora na:

[...] forma de organização do trabalho pedagógico, ajuda o professor a retirar-se do centro do processo, a descentralizar as decisões das aulas, deixando de lado o modelo de professor “autoritário e controlador”. Isso não significa que o professor não vai mais decidir nada e que sua aula será um *laissez-faire*. Ele, como participante do grupo, também emite sua opinião, organiza os debates, interfere de forma mais incisiva quando julga necessário ou prudente. Sua fala sempre tem um peso diferente no debate com os alunos, por isso ele deve avaliar o momento correto para intervir a fim de não inibi-los.

Essa autora vem desenvolvendo o seu trabalho com o PPart nas aulas de EF do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF) desde 2014, criando uma alternativa pedagógica capaz de colaborar com o processo de transição do indivíduo passivo para o cidadão participativo.

O planejamento na ação docente é entendido como um instrumento facilitador do trabalho de modo que traçamos conteúdos, objetivos, metodologia, recursos e avaliamos a nossa ação. O planejamento deve partir da realidade

concreta indo além do ato burocrático. Sendo assim, percebi em nossa realidade educacional que o planejamento é visto como uma atividade burocrática, elaborado isoladamente pelos docentes, sem discussão e reflexão com a comunidade escolar. O fato acarreta em danos ao fazer docente, pois as ações não são planejadas e conseqüentemente seguem com improvisos da prática pedagógica.

Os estudiosos Gemerasca e Gandin (2002) consideram o ato de planejar uma tarefa comum dos professores, porém muitas vezes é dissociado da realidade dos estudantes ao dizer que a educação é um processo de (re)construção social e de formação do ser humano, assim o PPart configura-se como ferramenta na operacionalização desse processo.

As inquietações relacionadas ao planejamento estão atreladas ao modo como ele é realizado, ou seja, na sua maioria das vezes é realizado de forma isolada sem reflexão com a comunidade escolar, principalmente com os educandos que são os protagonistas do processo de aprendizagem. Surgem questionamentos do por que não dialogar com os/as discentes sobre a construção das aulas, os objetivos e o sistema avaliativo. Para formá-los cidadãos plenos, devemos ficar atentos ao que argumenta Dalmás (2014, p.29, apud Vianna 1986:31):

O primeiro refere-se à assessoria especializada, que poderá antes, durante após o processo, agir em função da vivência pessoal, manipulando os interesses da maioria comunitária, determinando o que fazer, como, quando, por que decidir e agir; o segundo acontece quando a coordenação utiliza a informação e a comunicação para manipular, politicamente, a comunidade educativa, convencendo-a aceitar seus projetos pseudossociais e consultando-a apenas os aspectos secundários, criando a ilusão de participação, através da não reflexão dos problemas comunitários. Mantém-se, assim uma adesão acrítica à programação.

Apesar dos riscos, temos que ter a convicção nesses aspectos acreditando que é possível ter uma educação consciente, crítica, criativa e participativa. Dalmás (2014, p.30) acrescenta que o PPart é uma resposta a três perguntas: “O que se quer alcançar? (Utopia)”; “A que distância se está do que se quer alcançar? (Diagnóstico)”; “O que será feito para diminuir essa distância? (Programação)”.

Como isso, o mesmo autor afirma que o processo do planejamento é vivenciado em três momentos que se interagem: elaboração, execução e avaliação. Então, metodologicamente são norteados quatro passos:

- a) Fixação das diretrizes gerais, constituindo o conjunto das definições conceituais, dos objetivos fundamentais e de conteúdos sobre os aspectos teóricos que envolvem a realidade planejada. Essas diretrizes representam o IDEAL que se imagina para a realidade específica. É a UTOPIA que desafia para o melhor. A utopia provoca um contínuo processo de planejar e replanejar a fim de aproximar a realidade existente do ideal definido. Isto requer uma opção clara de homem, de educação e de sociedade. Trata-se do referencial teórico, composto pelo conjunto de Marco Situacional (MS)²², Marco Doutrinal(MD)²³ e Marco Operativo(MO)²⁴.
- b) Diagnóstico é segundo passo do planejamento, o conhecimento da realidade é imprescindível, pois a elaboração depende da identificação da realidade e das condições existentes.
- c) Programação - para resolver os problemas, atender as necessidades e reforçar avanços, a fim de transformar a situação existente.
- d) Avaliação - é o motor que assegura o dinamismo do plano, pela constante atualização através de sucessivas revisões e reformulações. Possui duplo aspecto de controle e de realimentação (DALMÁS, 2014, p. 30 - 31 - 32).

Acredito que fazemos história nos tornando parte da definição dos rumos e na construção de uma nova sociedade. Assumir-se como sujeito é participar e comprometer-se com as decisões e as ações no processo histórico. Nessa caracterização, o autor Gandin (1983, p.24) define o planejamento em:

- a) Planejar é transformar a realidade numa direção escolhida; b) planejar é organizar a própria ação; c) planejar é implantar “um processo de intervenção na realidade”; d) planejar é agir racionalmente; e) planejar é dar clareza e precisão à própria ação; f) planejar é explicar os fundamentos da ação de grupo; g) planejar é pôr

²² É a parte do planejamento que descreve a realidade em que vive e trabalha, não é uma descrição neutra, nenhuma análise da realidade é isenta de opinião própria. A realidade que se refere é no sentido global e local, em seus aspectos econômicos, políticos, sociais, religiosos e culturais.

²³ É a parte do planejamento que pretende mostrar o lugar que se quer chegar, contém a utopia que comunitariamente se quer conseguir. É a orientação da nova ação que surge, vai sendo assumida por todos os participantes do planejamento. É ele que impulsiona para agir e jogar as pessoas para frente, numa ação planejada.

²⁴ É a tomada de posição do grupo de planejamento em relação à linha de ação a ser assumida para provocar a transformação da comunidade e da sociedade.

em ação um conjunto de técnicas para racionalizar a ação; h) planejar é realizar um conjunto de ações, proposta para aproximar uma realidade de um ideal; i) planejar é realizar o que é importante (essencial) e, além disso, sobreviver.

Por fim, planejar coletivamente possibilita uma maior interação entre os docentes e os discentes, além de estimular as trocas de ideias, a escuta de opiniões divergentes e convergentes, promovendo o diálogo e a participação efetiva de todos os envolvidos.

5. CONSTRUINDO CAMINHOS COM O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

O novo não surge do nada; consiste em aprofundar, mesmo modificando-o completamente, o que já tinha sido obtido (Snyders, 1988, p.122).

Iniciei o processo de intervenção com os discentes apresentando a proposta do PPart e expliquei que no ano letivo de 2019 eles iriam escolher três conteúdos da EF, enfatizando que deveriam ir além daqueles esportes conhecidos por eles, para que fosse possível conhecer novos conteúdos. Assim, a pesquisa teve início em fevereiro do ano de 2019 e término no dia 16 de dezembro do mesmo ano. No total foram realizadas 66 intervenções em cada uma das turmas durante o período supracitado e participaram dessa pesquisa 49 alunos e eu como docente de EF das turmas envolvidas.

Primeiramente, dei início ao processo de intervenção com a exposição dos conteúdos na sala de informática para explicar a proposta das Diretrizes Curriculares do município de Vitória/ES que possui como eixos temáticos: 1) Qualidade de vida, conhecimento sobre o corpo, atividade física e contexto sociocultural; 2) Jogos e Brincadeiras; 3) Dimensões históricas, sociais e culturais da Dança, Ginásticas (Acrobáticas, Circense, Geral, Rítmica, Artística), Esportes, Lutas; 4) Capoeira; 5) Práticas Corporais Emergentes – Esportes de Aventura.

Imagem 16 - Apresentação dos conteúdos da Proposta Curricular da PMV



Fonte: Arquivo da pesquisa da docente

Diante das colocações, percebi que os estudantes ficaram empolgados durante a apresentação em relação a alguns conteúdos, como os esportes (precisão, marca, invasão, campo e taco, esportes com rede divisória/parede e de aventura), as lutas e as ginásticas.

Entretanto, quando abordei o conteúdo de danças existiram muitos olhares desconfiados e de preconceito entre os alunos, cheguei até a ouvir “Deus me livre escolher isso!”. Nesse momento, enfatizei que as danças fazem parte do nosso acervo cultural e exemplifiquei que no conteúdo Basquete visto no ano anterior (2018), em que estudamos a forma do esporte tradicional praticado nas quadras e os seus desdobramentos, como o basquete de rua/streeball associado à cultura da juventude conectada à imagem do gueto, tendo ligação com a música e a dança – o rap e hip-hop.

A seguir, expliquei a proposta do PPart e dúvidas e outras manifestações foram surgindo nesse processo, tais como: “Vamos escolher o conteúdo, eba!!”, “Não vai ter prova trimestral?”, “Achei que na EF só tinha como conteúdo os esportes que estudávamos!”.

Logo depois, prosseguimos para a escolha dos conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo de 2019, para assim construir o Plano Anual traçando de forma sistematizada as práticas corporais trimestrais escolhidas pelos discentes, os objetivos, a metodologia, os recursos e o sistema avaliativo.

Além do critério de seleção do conteúdo que deveria ser diferente daqueles que eles conheciam, conduzimos também os preceitos da escolha utilizando como referência a obra do Coletivo de Autores (2009), sendo então consideradas a relevância social, a contemporaneidade, a adequação as possibilidades sociocognitivas e a simultaneidade dos conteúdos com a realidade dos alunos.

Durante a escolha dos conteúdos cada educando tinha o direito de escolher três práticas corporais, em ambas as turmas a escolha pelos Esportes com Rede Divisória/Parede de Rebote foi a mais votada, seguida da Esgrima e da Capoeira. Ressaltei em uma conversa que a partir daquele momento eles passariam a planejar as aulas junto comigo e que era preciso envolvimento deles com a proposta. Também pontuei o motivo que me fez modificar a estrutura das

aulas contando-lhes os resultados da avaliação diagnóstica realizada no ano anterior quando estavam no sétimo ano. Ressaltei que mediante as análises das proposições dos alunos, eu compreendi que eles precisavam ter acesso a novos conteúdos da EF para que os temas tratados por essa disciplina tivessem sentido e significado em suas vidas cotidianas.

Após as festividades do carnaval, realizei uma reunião com as famílias dos estudantes. Essa ação era prevista no calendário escolar com o intuito de apresentar os professores à comunidade. Na ocasião, aproveitei para expor a proposta do estudo aos responsáveis e na semana seguinte os discentes levaram os termos de participação para serem assinados por eles.

Diante do exposto, o protagonismo estudantil é uma proposta integradora de ensino e que por isso de acordo com Santos (2005, p.139) reforça a ideia de que temos como objetivo envolver os estudantes no processo de ensino-aprendizagem, “[...] tornando-os como praticantes escolares, eles também deveriam ser convidados a participar da prática avaliativa”. Depois da escolha das temáticas realizadas pelos estudantes, expliquei novamente a proposta do PPart como aulas em uma perspectiva mais dialógica e participativa.

Na sequência, conversamos sobre a diversidade dos instrumentos avaliativos e que assim não poderíamos fazer uso dos mesmos mecanismos utilizados em anos anteriores, como as provas trimestrais. Para tanto, lancei a proposta para a turma sobre o uso do portfólio que seria o principal instrumento avaliativo. Dessa forma, escutei a turma sobre outras possibilidades avaliativas, e ficou combinado a realização da autoavaliação no próprio portfólio e a construção de histórias em quadrinhos sobre o conteúdo estudado durante os trimestres, uma vez que haviam produzido “histórias em quadrinhos” em outros momentos nas aulas de EF.

Em contrapartida, precisávamos pensar o que seria o portfólio, porque os estudantes das turmas desconheciam o gênero. Com isso, realizamos uma atividade chamada “tempestade de ideias” em que tivemos como respostas: “será nosso caderno para as aulas teóricas, só que em forma de pasta”, “vai substituir as provas”, “onde vamos fazer nossos trabalhos”. No seguimento da aula, enfatizei como seria a construção do portfólio de uma maneira simples para que os estudantes entendessem o verdadeiro objetivo desse instrumento

avaliativo, como um “lugar” onde iriam refletir sobre as experiências vividas nas aulas, e que não poderíamos considerá-lo como um diário, uma lista de atividade ou uma pasta que guarda papéis, mas sim, um instrumento de aprendizagem usado para expressar nossas dúvidas, angústias, descrição das experiências, anexar fotos e reportagens sobre o que era estudado.

Então, no início da pesquisa os estudantes começaram a levar os portfólios para casa e em todas as aulas da EF teriam que trazer, mas percebi com o passar de algumas aulas que muitos alunos esqueciam em casa e perdiam o material produzido em sala. Apesar de ter conversado várias vezes sobre a questão da responsabilidade e da importância do portfólio, enfatizando que aquele era o instrumento de construção e reflexões das aulas, além de ter características avaliativas, pois iria substituir as provas que não eram bem vistas por eles, sendo consideradas como algo ligado à decoreba. Contudo, esse problema não foi solucionado, expliquei as turmas que os portfólios seriam guardados na sala de material de EF e quando fosse necessário os levariam para casa.

Na sequência, as duas turmas pesquisadas tinham uma das aulas semanais no terceiro horário que coincidia com o recreio dos estudantes do Ensino Fundamental I, então eles já estavam acostumados a fazer atividades em sala durante a terceira aula. O uso da sala de aula não foi uma dificuldade enfrentada durante o processo da estratégia do PPart. Os alunos gostaram porque seriam momentos que iríamos construir as futuras aulas, escrever e conversar sobre as escritas dos portfólios, confeccionar os materiais necessários ao invés de copiar os grandes textos das práticas corporais estudadas que faziam parte da ação pedagógica nos anos anteriores.

Conversamos bastante sobre a proposta do PPart e expliquei que iria depender da participação da turma. No momento tive que relembrar a avaliação diagnóstica enfatizando que essa proposta surgiu dos indicativos daquele instrumento avaliativo. No exposto, apontaram que as aulas de EF eram chatas pelos motivos de que “só a professora fala”, “copiavam textão” e que “sempre ficamos na mesmice”.

Para que as mudanças acontecessem, precisava da participação dos discentes principalmente na construção das aulas. Na continuidade das

intervenções, com a Unidade temática Badminton, isso ficou mais evidente, visto que os alunos ficaram motivados, interessados e perceberam que eram ouvidos quando falavam.

No mês de março começamos a estudar como deveria ser elaborado o portfólio, e a tarefa era escrever nesse instrumento avaliativo “Quem eu sou?”²⁵. Essa atividade teve como objetivo fazer o sujeito se conhecer e refletir sobre si mesmo, um processo autobiográfico e de autoconhecimento, além de aproximação ao socializar as nossas preferências, os sonhos, as limitações e as alegrias.

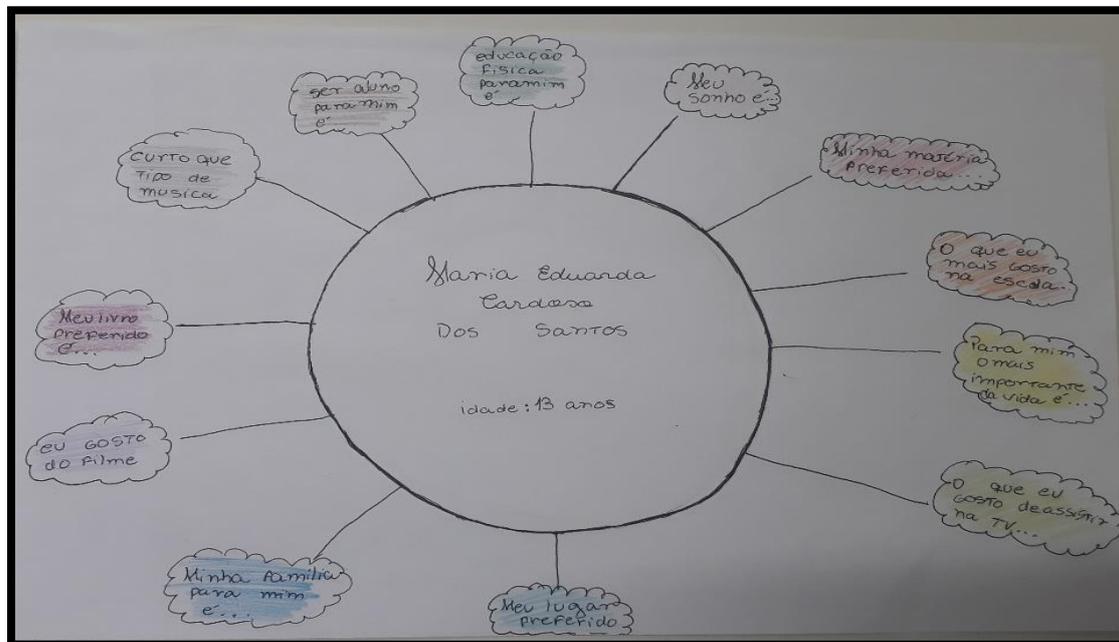
Essa atividade estava prevista para durar uma aula, porém não conseguiram terminar. Nesse sentido, o desafio de lidar com o tempo de 50 minutos de aula tinha que ser superado e o que deveria ser levado em consideração naquele momento não era o tempo cronológico, e sim o tempo de aprendizagem.

Durante o exercício de socializar as reflexões de “Quem eu sou?”, foi importante para ajustar alguns pontos, entre eles, como saber ouvir o que o colega tinha para falar e respeitar o outro, pois somos seres diferentes e cada um tem seu ponto de vista. Além de ter sido um momento de aproximação com os discentes quebrando a relação verticalizada que eu possuía com eles. Ações como essas são importantes, pois muitas vezes convivemos durante anos com os mesmos estudantes e não sabemos a história de vida, as preferências, os sonhos, as limitações, contribuindo para enxergá-los de uma forma mais humanizada.

Sobre a questão, Dalmás (2014, p.20) fomenta as relações professor-aluno ressaltando que “para envolver os alunos no processo de tomada de decisões, implica numa revolução nas relações professor-aluno. O professor passa a ser o que ajuda os alunos a alcançar os seus objetivos”.

²⁵ Essa atividade foi adaptada a nossa realidade, tendo como referência a Ficha de autoimagem presente em Caparroz 2009.

Imagem 17 – Atividade do Portfólio - Ficha de Autoimagem “Quem sou eu”



Fonte: autores da pesquisa (2019)

Durante o desenvolvimento dessa primeira atividade do portfólio, os educandos já tinham escolhido os conteúdos que seriam trabalhados durante o período letivo do ano de 2019, mas percebi que o primeiro conteúdo mais votado era bastante amplo – Esportes com Rede Divisória/Parede de Rebote, dessa forma, teríamos que decidir com eles quais desses esportes trabalharíamos, porque o tempo durante o ano letivo era insuficiente para desenvolver todas as práticas corporais escolhidas pelos alunos.

A escolha dos esportes com Rede Divisória/Parede de Rebote foi o mais votado, mesmo explicando e exemplificando alguns esportes com essa classificação, foi preciso fazer uma pesquisa na sala de informática para que os estudantes conhecessem um pouco mais sobre tais esportes.

Concluída a pesquisa, os discentes socializaram o que haviam pesquisado sobre o conteúdo escolhido, entre elas estavam às práticas corporais: Peteca, Tênis, Badminton, Tamborel, Tênis de mesa, Pádel, Squasch, Pelota basca, Raquetebol, Punhoboll e Vôlei de quadra/praias. Na ocasião, alertei que não seria possível desenvolver o trabalho com todos os esportes de rede divisória/parede de rebote e que fizéssemos uma nova votação para escolher os

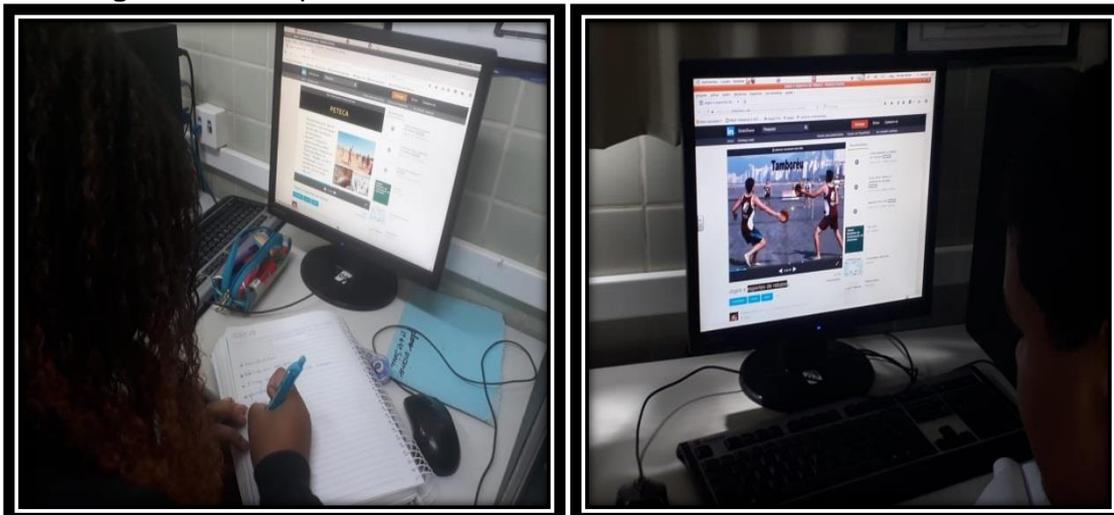
conteúdos que seriam trabalhados durante os trimestres. A princípio escolheram o Badminton, a Peteca e o Tênis de quadra como práticas corporais.

Imagem 18 - Pesquisa na sala de informática sobre os conteúdos escolhidos



Fonte: autores da pesquisa (2019)

Imagem 19 - Pesquisa na sala de informática sobre os conteúdos escolhidos



Fonte: autores da pesquisa (2019)

Nesse momento, mediei que começássemos pela Peteca, pois era o material mais acessível e os esportes com as raquetes poderiam ficar para um segundo momento, uma vez que ainda seriam adquiridas. Assim optamos em começar com a prática corporal Peteca, elas já faziam parte do material de EF da EMEF “MJCM” e, além disso, eu já possuía algumas em meu acervo pessoal facilitando o início das intervenções.

Outro tópico a ser discutido relaciona-se com o fato de que mesmo sendo estudantes do 8º ano, tinha que reforçar constantemente sobre a proposta do PPart. Depois da escolha do conteúdo, expliquei novamente como seria realizada a proposta de intervenção do ano letivo, e que em uma aula anterior havíamos combinado que eles seriam avaliados através das reflexões do portfólio, das narrativas, nas construções das aulas, na autoavaliação e na elaboração de trabalho utilizando a “história em quadrinhos” como forma de sistematizar o conhecimento junto à temática estudada durante o trimestre.

No intuito de sondar as expectativas que os discentes tinham sobre a nova forma de aprendizagem, foi realizada a segunda reflexão do portfólio. Seguem abaixo alguns registros²⁶.

Achei legal porque podemos dá a nossa opinião e escolher um conteúdo do nosso interesse (Port. 1 – NV – 8ºB).

Espero que nós alunos podemos sempre ter uma opinião ou escolha, nós estudávamos matérias repetitivas e que os professores nos obrigavam, a aula de EF virava decoreba e não proporcionava nenhum conhecimento a longo prazo que os alunos queriam. Quero que sejamos ouvidos. Quero aprender coisas interessantes, não ser forçado a decorar (Port 2: A 8ºB).

Eu achei legal e diferente porque assim todos podemos dar a sua opinião e a opinião das pessoas ajuda muito (Port. 3: SH 8ºA).

As escritas revelaram que a aceitação do PPart pelos estudantes foi satisfatória, queriam aprender conteúdos novos, opinar sobre o que estavam aprendendo, enfim, queriam ter acesso a conteúdos que tivessem sentido e que a avaliação fosse algo diferente daquilo que estavam acostumados.

No mês de abril cada turma foi organizada em dois grupos²⁷ tendo como objetivo planejar comigo as futuras aulas. Essa aula estruturada nos primeiros 20 minutos teve como ponto de partida colocar no papel as ideias que foram orientadas por mim. Inicialmente, pontuei que seria interessante abordar a história

²⁶ Os registros dessa atividade encontra-se no Apêndice B.

²⁷ Neste momento da pesquisa sabia que durante o ano letivo corrente, não seria possível desenvolver as três práticas corporais escolhidas pelos estudantes. O PPart era um processo novo e teríamos que ter paciência, então por este motivo as turmas foram divididas em dois grupos, construindo algumas ideias iniciais sobre a Peteca e sobre o Badminton. Os estudantes foram distribuídos de acordo com que haviam pesquisado no laboratório de Informática sobre as práticas corporais.

da prática corporal escolhida prosseguindo com a evolução do esporte. Também era preciso conter nessas ideias a organização da prática corporal estudada, como as regras, os fundamentos, o local de jogo e formas de adaptação das práticas corporais ao espaço escolar. Conversei durante 10 minutos com cada grupo para ouvi-los e opinar sobre o que tinham construído, e o restante da aula foi destinada a fazer os ajustes necessários.

Imagem 20 – Atividade em grupo traçando as ideias com o PPart



Fonte: autores da pesquisa (2019)

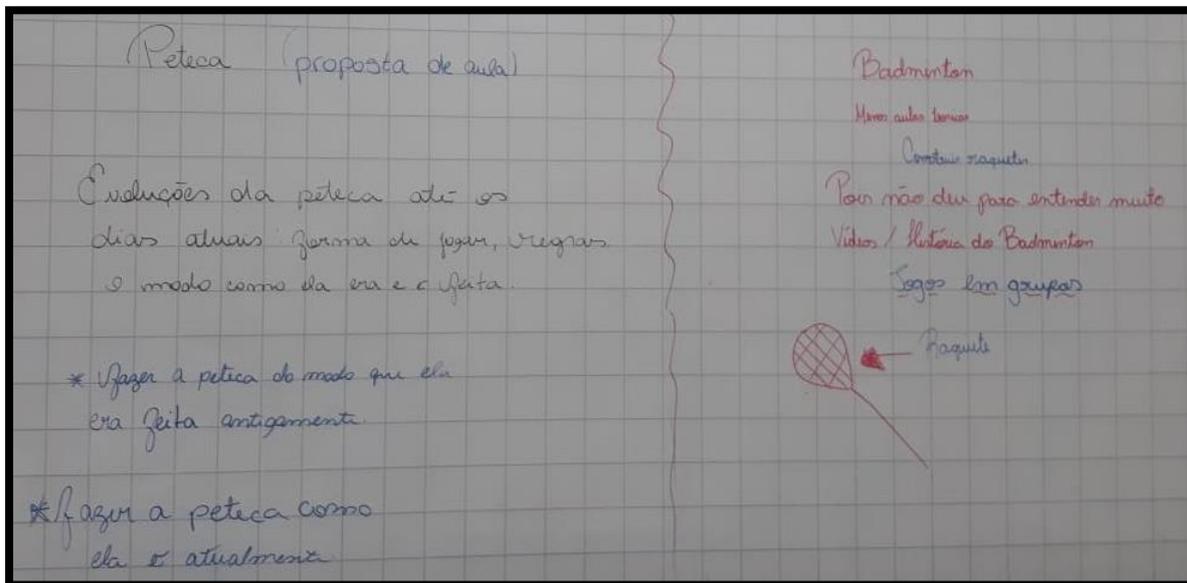
Na aula seguinte, os estudantes socializaram as propostas com os demais colegas da turma e puderam colaborar com sugestões, contribuições essas que eram anotadas no meu diário de campo.

O grupo responsável por pensar nas futuras ações sobre a Peteca trouxe como ideia de pesquisa a história, a vivência de como era praticada pelos indígenas e a confecção de petecas feitas com palhas de milho, obra realizada pelos indígenas. Além disso, a evolução do esporte até os dias atuais, bem como a aprendizagem das regras e dos fundamentos.

Já no esporte Badminton, o grupo trouxe como proposta menos aulas teóricas, a construção de raquetes e o retorno à sala de informática para pesquisar sobre o esporte, pois consideraram o tempo insuficiente para aprofundar no assunto. Os estudantes propuseram também aulas com vídeos, jogos em grupo e a história do Badminton. O momento foi importante para ouvir as propostas

iniciais dos estudantes sobre a Peteca e o Badminton para depois compartilharem com os demais colegas e agregar novas ideias com o grupo da turma.

Imagem 21 - Propostas das aulas sobre a Peteca e Badminton



Fonte: autores da pesquisa (2019)

Na conjuntura, as fotos e as filmagens eram instrumentos de análises das minhas aulas, a cada semana de planejamento visitava o acervo de fotos e filmagens para refletir sobre as intervenções. A imagem a seguir é referente à apresentação dos alunos acerca das aulas sobre os conteúdos escolhidos.

Imagem 22 – Apresentação das propostas



Fonte: Arquivo da docente (2019)

A foto me fez repensar o espaço de aula com a proposta de intervenção, pois ao abrir a escuta para as colocações dos discentes, percebi que estavam

invertidos os papéis. Os alunos estavam na postura da professora e eu no lugar deles, ouvindo o que tinham para me dizer sobre o trabalho desenvolvido inicialmente, isso trouxe indicativos para repensar o espaço da sala de aula. Com isso, os espaços das próximas aulas foram modificados, fundamentada na proposta pedagógica de “Círculos de Cultura”, essa concepção freireana promove a horizontalidade na relação educador-educando, valorizando a oralidade dos estudantes e o saber é construído através de trocas.

No exposto, a prática pedagógica no PPart é consolidada a partir da relação de horizontalidade e ao mesmo tempo de respeito as diferenças que constituem os sujeitos, reconhecendo que o/a docente é o responsável por proporcionar as práticas de mediação entre o estudante e o conhecimento, necessárias para garantir a aprendizagem.

Tendo como referência o conceito de mediação de Vigotsky, revela-se que:

[...] em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possíveis as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo. (REGO, 2010, p.43)

O docente mediador é aquele que percebe e compreende os processos internos vivenciados pelos discentes e possibilita meios para a apropriação de novos aprendizados. Nesse contexto, criam-se situações e problemas que levam a superar estágios de desenvolvimento e concepções acerca da realidade à sua volta, conceitos já construídos e elaborados por outros.

Na evolução do processo, os discentes estavam esperando o dia em que iriam participar do planejamento das aulas, de modo que uma das falas exclamou: “nunca chega o dia”. Expliquei que tínhamos iniciado, mas não haviam percebido, pontuei alguns exemplos, como a escolha dos conteúdos, as pesquisas sobre as práticas corporais escolhidas e a elaboração de ideias dos dois primeiros conteúdos a serem estudados (Peteca e Badminton).

5.1 Trilhando caminhos com o Planejamento Participativo

Neste tópico iremos descrever os caminhos trilhados com a estratégia do PPart e como descrito anteriormente foram escolhidos pelos educandos três conteúdos para o desenvolvimento dessa pesquisa, entretanto, o tempo de intervenção não foi suficiente para abordar as três práticas corporais. Sendo assim, o processo de construção do saber com essa nova estratégia era uma novidade tanto para mim quanto para os discentes, e com isso parte do primeiro trimestre foi destinado para situá-los sobre a nova forma de aprender. No que se refere a avaliação, o sistema era processual e dialógico, demandava tempo, pois os estudantes pesquisavam, escreviam, refletiam e depois socializavam com os demais colegas as reflexões realizadas no portfólio.

As construções das aulas junto com os discentes não foi uma tarefa simples, requisitaram pesquisas de ambas as partes. As nossas aulas eram sustentadas pelo diálogo e pela escuta, também foi preciso ser realizado por mim a sistematização das ideias que tínhamos debatido e planejado para que elas de fato se concretizassem. Portanto, na conclusão da pesquisa conseguimos contemplar duas práticas corporais escolhidas, planejadas e vividas em forma de aprendizagem pelos estudantes que foram a Peteca e o Badminton.

5.1.1 Unidade Temática Peteca

Neste tópico, vamos contextualizar a história da Peteca e a transformação em esporte, foram realizadas pesquisas pelos discentes²⁸, e em seguida descrevemos as aulas da Unidade Temática que foram construídas com base nas pesquisas, diálogos com os estudantes e por último a análise da intervenção dessa unidade.

Para entendimento, elaboraram duas sequências didáticas, a primeira relacionada à história e a segunda referente à evolução e a transformação em

²⁸ Cabe destacar que o sistema de informática da PMV, bloqueia alguns sites que não são confiáveis, sendo assim, reforcei com os discentes sobre essa questão, então foram utilizados os sites como: <https://cbpeteca.org.br/historia-da-peteca/>; <https://www.portalsaofrancisco.com.br/esportes/peteca>; <http://peteca.ueuo.com/Peteca-de-pena-Historia.html>; <https://www.youtube.com/watch?v=p98cvdXwB9I>.

esporte. No total foram vinte e três (23) intervenções, sendo sete (07) aulas dedicadas a primeira temática e dezesseis (16) aulas a segunda temática.

Assim, iniciamos as nossas intervenções com a prática corporal realizando uma pesquisa com foco na história do conteúdo e a organização interna enquanto esporte. O objetivo da pesquisa dos discentes era para que todos adquirissem conhecimento sobre o que seria estudado, para assim construir a Sequência Temática sobre o conteúdo escolhido²⁹.

De acordo com a pesquisa dos estudantes, a Peteca possui origem indígena e a Confederação Brasileira de Peteca – CBP declara que ela era praticada de forma recreativa pelos povos originários do nosso país antes da chegada dos portugueses (CBP, 2014). O seu vocábulo *pe'teka* é de origem linguística tupi, vem do verbo *peté* que significa bater, golpear com as mãos. Na língua portuguesa *peteca* é um substantivo que designa uma “espécie de pequena bola achatada, guarnecida de penas que se lança ao ar com as palmas das mãos”³⁰. A descoberta desse conceito foi importante para os estudantes entenderem a forma como se jogava.

Através da pesquisa e da socialização dos estudos sobre a temática, concluímos que essa prática corporal teve visibilidade mundial durante a primeira participação brasileira nos jogos olímpicos em 1920, na Antuérpia. Quando os atletas brasileiros teriam levado a peteca como forma de aquecimento e de recreação, despertando o interesse e curiosidade de atletas de outros países.

Nessas pesquisas conhecemos que a Peteca como esporte teve origem em Belo Horizonte por volta de 1920, cabendo aos mineiros à primazia de dar forma oficial ao objeto e sentido competitivo ao jogo. De acordo com a Federação Mineira de Peteca (FEMPE), somente em 1973 o jogo de Peteca foi reconhecido como esporte e suas regras e as medidas da quadra oficializadas.

²⁹ Ressalto que em um primeiro momento os estudantes escolheram de uma forma aleatória os esportes com rede divisória/parede de rebote que gostariam de estudar, com objetivo de conhecer e saber que existem inúmeros esportes com essa classificação. Nesse primeiro momento, nem todos os estudantes pesquisaram sobre a Peteca. Sendo assim, achei necessário para construir essa sequência didática, a realização de uma pesquisa com todos os estudantes para que pudessem contribuir na elaboração de forma participativa.

³⁰ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2016.

Na continuidade das pesquisas dos discentes, concluímos que a Peteca enquanto esporte institucionalizado é bem recente, somente em 1985 o jogo tornou-se esporte oficializado no Brasil. Os estudantes perceberam e caracterizaram essa prática corporal como simples, pois não precisa de grandes implementos, somente a peteca e a rede que podem ser adaptados com materiais alternativos.

Demos sequência ao estudo sobre a Peteca orientando os alunos a pesquisarem sobre a organização do esporte. Sendo assim, relataram que as partidas hoje são disputadas em três sets, podendo ganhar o jogo quem vencer os dois sets. Colocaram ainda que cada dupla tem direito a somente um toque e os dois primeiros sets possuem 12 pontos ou 16 minutos cujo objetivo conforme a FEMPE é tornar o jogo mais rápido, competitivo e atraente. Destaque-se que o terceiro set acontece no sistema de pontos corridos observando o tempo oficial da vantagem sem a contagem do tempo oficial do set, considerada vencedora a equipe que primeiro fizer 12 pontos tendo dois pontos de diferença para outra. Já em 1991 as regras da Peteca foram alteradas com a inserção da vantagem.

Os discentes fomentaram em sua pesquisa que o jogo da peteca pode ser individual ou em duplas, as dimensões da quadra são ajustadas conforme o número de participantes, e que os fundamentos da Peteca são o saque, o toque e o deslocamento³¹.

As pesquisas também trouxeram que existe uma modalidade da Peteca jogada nos países da Europa chamado Indiaca, jogado por cinco jogadores, sendo mais parecido com o Vôlei. Outro ponto levantado durante a nossa socialização sobre o esporte, refere-se a sua semelhança com a lógica interna do vôlei, ou seja, tanto quanto a pontuação quanto ao objetivo do jogo. Em ambos os jogos eles apontaram que o sistema de pontuação é feita quando o objeto de jogo cai na quadra adversária (a peteca ou a bola) devendo passar por cima da rede ou pelo erro do adversário. A diferença é que no jogo de peteca temos que fazer o objeto passar direto para a quadra adversária, enquanto no

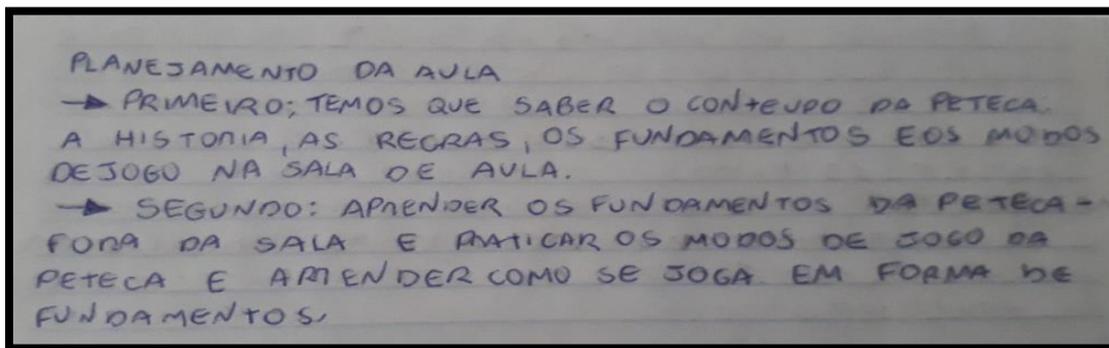
³¹ O saque é o primeiro gesto utilizado para deslocar a peteca no jogo. O toque é feito somente com uma das mãos e deve ser batida ou tocada, não permitindo a chamada “carregada”, e por último o deslocamento que é o mais importante fundamento do jogo. Existem durante o jogo ações de ataque e defesa executados por movimentos de toque, de pingada e/ou largada, de batida e/ou cortada, além do deslocamento e do saque

vôlei é permitido dar três toques. Nessa etapa, durante a socialização da pesquisa, indicativos mostravam que os discentes estavam compreendendo o que era proposto por meio de aulas dialógicas.

Dessa forma, conhecendo um pouco melhor a prática corporal, já tínhamos propriedades para pensarmos juntos sobre a elaboração da Unidade Temática Peteca. Sendo assim, os estudantes foram novamente divididos em dois grupos para organizar as ideias referentes às futuras aulas, acontecendo em seguida à socialização com o grupo e posteriormente a construção da Sequência Didática.

Na sequência, temos uma foto de registro das ideias de planejamento que um dos grupos criou.

Imagem 23- As primeiras ideias sobre a Unidade Temática da Peteca



Fonte: autores da pesquisa (2019)

A proposta foi construir uma sequência de ideias como foram orientados na pesquisa, contemplando desde a história como vivência recreativa dos indígenas até a transformação em esporte. Durante a socialização das construções das aulas, os estudantes enfatizaram de uma forma entusiasmada, porque descobriram que a peteca era uma brincadeira indígena que possuía como objetivo “queimar” o adversário, diferente do objetivo que temos hoje da Peteca enquanto esporte.

Os discentes ficaram surpresos com essa informação e problematizei esse ponto perguntando como era possível transformar o que foi pesquisado sobre a história da Peteca em vivência. Um dos pontos levantados na avaliação diagnóstica foi a questão das aulas teóricas terem aspectos de decoreba, porque estudavam os conteúdos somente para fazer a prova e, por isso, não existia

aprendizagem concreta. Quanto à socialização das construções das aulas eram momentos muito relevantes de troca, e nessa ocasião eu orientava, esclarecia dúvidas que surgiam no decorrer da “caminhada” e mediava o conhecimento.

Um dos exemplos dessa mediação foi durante a socialização das propostas de aulas da Peteca. Enfatizei que as petecas confeccionadas pelos indígenas eram feitas de palha de milho. A partir dessa fala um dos alunos levantou a mão e pediu a palavra para contribuir com a vivência do conhecimento histórico da Peteca, declarando que “podíamos fazer a peteca de palha de milho como os indígenas faziam e jogar como eles jogavam”.

Mediante a problematização do experimentar corporal, os aspectos históricos do jogo Peteca foram ouvidos pela turma e aceito de uma forma positiva, de modo que a história das práticas corporais nos anos anteriores era somente contada, não era experimentada corporalmente.

Segundo Candau e Moreira, os conhecimentos ensinados na escola:

[...] não são cópias exatas do conhecimento socialmente construído. Assim, não há como inserir nas salas de aula e nas escolas, os saberes e práticas tal como funcionam no seu contexto de origem. Para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir um processo de recontextualização (CANDAU e MOREIRA, 2007, p. 22 – 23).

Acredito que esse aspecto diferenciado de vivenciar a história de uma prática corporal é essencial para valorização do conhecimento. Entretanto, os estudantes antes do processo de intervenção estavam acostumados com ações pedagógicas em que o conteúdo possuía caráter de algo pronto e acabado, um conhecimento transmitido por mim e assimilado pelos discentes e que deveria ser reproduzido em uma avaliação escrita. Essa circunstância da ação docente limitava a construção da dimensão da produção do conhecimento. Por fim, considero que trabalhar as práticas corporais de forma contextualizada e os alunos fazendo parte de processo, pode proporcionar a percepção da produção do conhecimento como algo processual e contínuo a partir de uma metodologia praticada com ação-reflexão-ação.

Na sequência segue a sistematização das aulas da Unidade Didática Peteca.

A partir da socialização das pesquisas realizamos na aula seguinte junto com os discentes a construção de vinte aulas sobre o conteúdo, porém com o passar das aulas e entendendo que o planejamento é algo flexível, tivemos que estender para vinte e três aulas, pois precisávamos aprofundar alguns pontos.

No momento da elaboração da Sequência Didática, os alunos contribuíram com ideias e sugestões obtidas com as pesquisas realizadas em aulas anteriores para o desenvolvimento das futuras aulas. A sistematização, a orientação e a organização foram realizadas por mim, visto que isto é algo que faz parte das atribuições do professor. Depois de realizada a sistematização, a proposta da Sequência Didática foi apresentada, e os estudantes podiam opinar e modificar o que fosse necessário no decorrer das intervenções.

Sequência Didática 1 - Tema: Conhecendo a História da Peteca

Os objetivos dessa sequência didática foi conhecer a história da Peteca e vivenciar esse recorte histórico com a construção da peteca de palha de milho. O tempo estimado foi de 07 aulas de 50 minutos e utilizamos como locais de intervenção a sala de Informática para fazer a pesquisa, a sala de aula para construção da peteca e a quadra para vivenciar o fato histórico.

A seguir temos o detalhamento das aulas dessa sequência temática.

➤ 1º Aula – Foi sugerido pelos alunos uma pesquisa no laboratório de Informática para pesquisar a maneira que os indígenas confeccionavam as petecas para construir e vivenciar como os povos nativos do Brasil jogavam.

➤ 2º Aula - A proposta de aula foi a montagem da peteca de palha de milho diluída em duas aulas.

➤ 3º Aula - Vivenciar a história da prática corporal na perspectiva de que a brincadeira era jogar da mesma forma que os indígenas, golpeando a peteca com o intuito de queimar o oponente. Para tanto, estava prevista somente uma aula em que os estudantes iriam construir pequenos grupos para experimentar a forma como os indígenas jogavam. No entanto, ao final da aula na roda de conversa para avaliá-la os alunos pediram para estender por mais uma aula essa vivência, mas com formato diferente, jogar com a divisão da turma

em dois grandes grupos. Em seguida, a proposição foi levada para a outra turma e aceita.

➤ 4º Aula - Foi realizada uma reflexão no portfólio de forma individual sobre como eram as aulas dos anos anteriores em relação aos fatos históricos das práticas corporais fazendo um comparativo com as aulas atuais.

➤ 5º Aula - Socialização das reflexões dos portfólios sobre as escritas da aula anterior. Tais escritas foram importantes, foi um “termômetro” para verificar o que podia ser avançado referente ao conteúdo, além de proporcionar o que era preciso melhorar no processo.

Os instrumentos avaliativos utilizados foram a roda de conversa no final das aulas enfatizando os objetivos da intervenção e a reflexão no portfólio sobre o processo vivido com o contexto histórico da Peteca. Utilizamos como recursos didáticos os computadores, a quadra, as petecas construídas com as palhas de milho e a sala de Informática.

Nessa sequência de aulas os discentes conheceram e vivenciaram a história da Peteca e na sequência há alguns registros fotográficos sobre a construção das petecas. Ressalto que as primeiras petecas feitas de palhas de milho não deram certo, pois as palhas levadas estavam secas dificultando o manuseio durante a construção. Durante o “experimental”, logo após ela ser confeccionada na sala de aula, foi desfeita rapidamente após alguns golpes e não resistiu à vivência na quadra.

Imagem 24 - As primeiras petecas



Fonte: autores da pesquisa (2019)

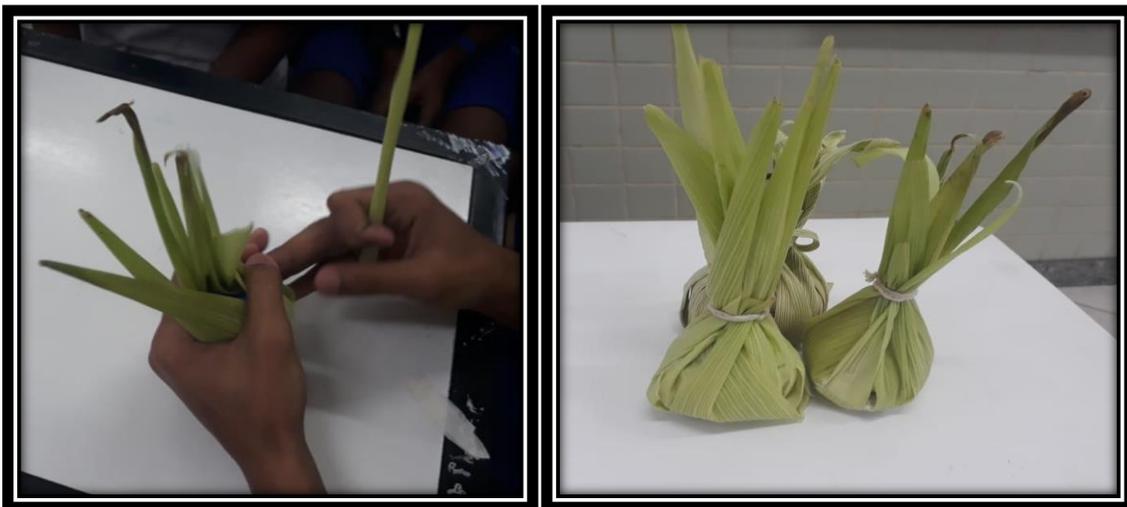
Com esse problema inicial da peteca de palha e para prosseguir com a aula, sugerir aos alunos que fizessem um protótipo da peteca com uma sacola e uma bolinha de papel para perceberem o peso que teriam que colocar na peteca e a forma de amarrá-la para que não fosse desfeita no meio do jogo.

Essa primeira aula de construção da peteca foi um momento desafiador, devido a participação e a responsabilidade dos discentes, pois somente um grupo levou palhas secas, chamei a atenção dos alunos quanto à questão da responsabilidade enfatizando que todos deveriam trazer as palhas para a aula e não só parte do grupo, de maneira que era um material importante para dar sequência nas intervenções. Os estudantes alegaram que não as levaram porque não encontraram na região em que moram, e não pela falta de compromisso.

Na aula seguinte foi possível construir uma peteca mais elaborada, os educandos conseguiram as palhas verdes para a confecção. Inicialmente, para a criação da peteca fizeram um círculo com o barbante e amarraram as pontas, depois colocaram as palhas no círculo feito com o barbante e fita adesiva para segurar a palha e o barbante. Depois fizeram uma bolinha de papel para dar o peso, fecharam as petecas unindo as palhas e amarraram-na ao meio com um barbante. Nessa perspectiva, não encontramos penas de aves para inserir nas petecas, mas as pontas da palha de milho deu o volume necessário ao que seria feito com as penas.

Imagem 25 - Construção da Peteca de palha de milho





Fonte: autores da pesquisa (2019)

A vivência dos aspectos históricos da Peteca foi um momento de bastante entusiasmo dos estudantes, que começaram a perceber o que havia sido pensado por eles e mediado por mim, estava sendo concretizado nas aulas. Além disso, foi um momento relevante para eles, pois puderam entender que essa prática corporal foi historicamente construída e culturalmente desenvolvida por um grupo pertencente ao nosso país em determinado tempo da nossa história.

Em alguns momentos das vivências da história da Peteca tive que intervir nas duas turmas participantes da pesquisa, pois o objetivo da aula era experienciar o modo como os indígenas brincavam. No entanto, os estudantes estavam lançando a peteca de palha como se fosse uma bola. Além disso, eles delimitaram o espaço como se fosse o jogo da queimada tradicional que estão acostumados a jogar, foi necessário mediar e problematizar a aula fazendo com que eles pensassem sobre o nome da peteca que em tupi significa “golpear com as mãos” e não “arremessar”, destacando que o objetivo da aula era vivenciar como os indígenas jogavam.

A partir dessa intervenção os alunos começaram a achar mais interessante o jogo, foi inserido um nível de dificuldade maior, pois para eles é mais fácil arremessar que golpear, pois as experiências motoras que possuem é de arremessar a bola e não de golpear o instrumento de jogo.

Apesar da intervenção realizada por mim, os estudantes acharam mais organizado deixar os espaços delimitados como se fossem campos de jogo.

Apontei que toda prática corporal estudada na escola deve ser adaptada ao contexto em que estamos inseridos e que não teria problema em experimentar a forma na qual estavam jogando. Contudo, era importante saber que os indígenas praticavam em um espaço que não era delimitado.

Como podemos observar nas imagens que seguem a delimitação da quadra foi feita com a colocação de chinelos e também de uma mesa para dividir o espaço de jogo.

Imagem 26 – Vivência da história da Peteca



Fonte: autores da pesquisa (2019)

Imagem 27 – Recriação a história da Peteca



Fonte: autores da pesquisa (2019)

Enquanto docente foi interessante transformar a história da prática corporal em vivências corporais, percebi que dessa forma as aulas se tornaram mais significativas para os estudantes, atribuindo o sentido de que “[...] é experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e que ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p.7). Isso pode ser percebido nas narrativas dos portfólios sobre a Sequência Didática, em que os estudantes escreveram como eram as aulas dos anos anteriores em relação aos fatos históricos das práticas corporais, fazendo assim um comparativo com as aulas atuais.

Foram selecionadas algumas escritas dos portfólios dos alunos para analisar as questões acima citadas³². É importante destacar que de acordo com a visão dos sujeitos pesquisados as aulas deixaram de ser “chatas”, tornaram-se momentos divertidos e diferentes como descritos nas reflexões:

(...) Eu achava as aulas de EF muito chata, mas esse ano eu estou gostando mais das aulas, mas enfim, ontem a aula foi muito divertida e diferente das aulas que nós costumávamos a fazer, a gente aprendeu mais sobre a história e a origem da peteca (Port. 1).

(...) antes a gente só ficava no quadro e era tão chato que ninguém aprendia nada (...) parece que nós somos os professores, porque nos apresentamos o planejamento (Port. 2).

Absorvi conhecimentos para vida ao invés de somente decorar (...) eu me senti valorizado em saber que algum professor pensa no lado dos alunos e consegue fazer aprender na escola ser divertido, não apenas copie da pág. 1 a 7 ou façam um resumo (...) mas a coisa mais importante que fizemos aprendemos (Port.3).

Acredito que o surgimento das palavras “divertidas” e “diferentes” suscitou mudanças na minha ação pedagógica, pois deixou de existir a narradora das práticas corporais para dar lugar ao ato de criar e transformar. Além disso, os registros acima confirmaram como as aulas dos anos anteriores eram entediantes, como relata a escrita a seguir: “(...) no ano passado nós só copiávamos o texto, não entendia nada e depois estudávamos para prova e agora nas aulas interagimos com a aula, pesquisamos” (Port.4). Com essa

³² Os registros dessa atividade encontra-se no Apêndice C.

afirmação, constato que práticas como essas em que o professor escreve no quadro e depois explica ignorando a participação do discente na construção de novos saberes, não representa uma aprendizagem significativa e reflexiva.

É preciso superar a concepção de aula como um ritual monológico ratificado pela tradição cultural transmitida por aquele que sabe (professor) e recebida por quem precisa aprender (aluno). O docente tem a autoridade em produzir o discurso, cabendo ao aprendiz ouvir. Assim, o uso da aula como um ritual monológico acarreta consequências na produção do conhecimento, que por sua vez é dado como algo imutável, apenas transmitido.

Nessa lógica, a estratégia do PPart dá indícios de transformação no ato de ensinar, como transcrito:

(...) nós estamos aprendendo a matéria (...) acho muito legal o que a professora está fazendo (...) nos dando a oportunidade de falar, pesquisar, acho muito importante, pois estamos aprendendo de um modo diferente na teoria (Port.5).

(...) também foi novo porque no ano passado a professora que dava o conteúdo e esse ano foi diferente, nós planejamos com ela (Port. 6).

(...) eu percebi que eu e meus colegas nos divertimos bastante e interagimos demais. (Port. 7)

Essas mudanças foram possíveis também pela educação problematizadora que compõe um dos fios condutores da estratégia do PPart. Segundo as ideias de Ventorim sobre essa questão:

A educação problematizadora é uma ato de desafiar, de buscas, de compreensões e compromisso com uma nova realidade. Para isto, o homem é considerado um ser em devir, e a realidade um processo dinâmico e contínuo. O homem como ser histórico e cultural deve estar em busca de romper com “situações limites” para alcançar o “inédito viável (VENTORIM, 1994, p.102).

A aula como evento dialógico supõe a interação entre os sujeitos na busca de produção de conhecimento que passa a ser vivenciado pelos indivíduos que tencionam, questionam e produzem conhecimento. Na concepção de Freire (1980, p.93), “o diálogo é este encontro entre dois homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu”.

A segunda parte da Sequência Temática Peteca foi construída com maior envolvimento dos estudantes que percebiam a importância da participação da turma durante o processo de planejar das aulas. Em seguida, começamos a construir o nosso segundo bloco da unidade tendo como ponto de partida as primeiras ideias do PPart sobre o conteúdo. Um dos grupos escreveu nas primeiras construções das aulas que deveriam “(...) aprender os fundamentos da peteca e praticar os modos de jogar a peteca e aprender como se joga (...)”.

Retornei a esse ponto da escrita e refletimos (professor e aluno) que era preciso estudar a transformação de uma brincadeira indígena que durante a história foi transformada em esporte, e assim pensar sobre como seria feita a segunda parte da Unidade Temática. Dessa forma, com base nas primeiras ideias sobre a transformação da Peteca em esporte e a pesquisa que havia realizado em aulas anteriores, começamos a socializar e a construir a segunda parte da Sequência Didática.

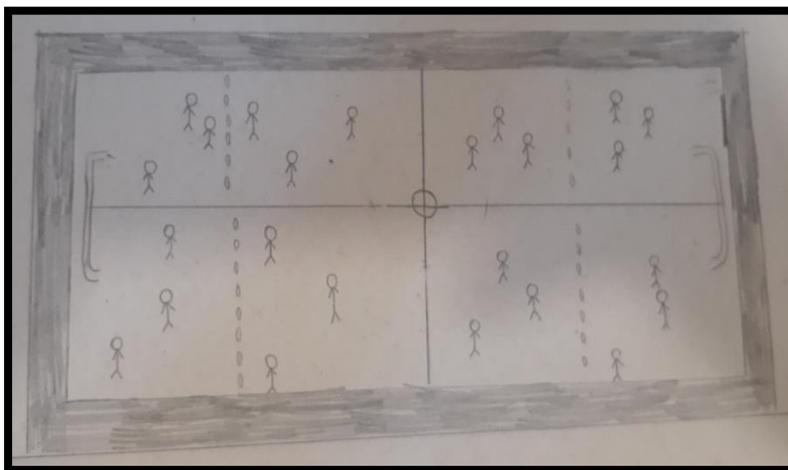
Os discentes sugeriram que era preciso aprender os fundamentos desse esporte para que o jogo acontecesse. Nesse momento questionei o que sabiam sobre o assunto e a partir daí foram respondendo, e em seguida era anotado no quadro cada fundamento falado dando oportunidade de aprendizagem para aqueles que não haviam investigado sobre essas questões.

Para prosseguir com a construção das aulas, perguntei qual o quesito necessário para uma prática corporal ser considerada esporte, e os alunos ficaram em silêncio. Repeti a pergunta e pedi para pensarem um pouco, pois era algo que já haviam estudado e ressaltava quando ensinava os esportes tradicionais. Alguns conseguiram lembrar que era a regulamentação das regras. Sendo assim, a partir da problematização os discentes relatavam a necessidade de conhecerem as regras e a quadra, mas não queriam ter aulas teóricas, preferiam seguir o mesmo modelo das aulas da história da Peteca, já que tinham algumas regras anotadas no caderno, obtidas através da pesquisa.

Perguntei sobre o conhecimento adquirido na pesquisa sobre as regras da Peteca, mediante as falas dos discentes procedi da mesma forma que fiz com os fundamentos da peteca, e depois pedi a um aluno para desenhar no quadro a quadra desse esporte. Dessa forma, identificamos um problema a ser resolvido, uma vez que se trata de um esporte jogado individualmente ou em duplas. Para

que todos participassem seria preciso adaptar o espaço da quadra, logo, o problema foi solucionado. Os discentes decidiram dividir o espaço da quadra em quatro miniquadras³³ e pontuei que não precisava seguir o mesmo modelo do esporte institucionalizado, porque nas aulas de EF temos o esporte da escola fazendo as adaptações a nossa realidade, sendo assim, o número de jogadores poderia ser modificado bem como o espaço. Um dos sujeitos da pesquisa desenhou no seu instrumento avaliativo a divisão da quadra mostrando as quatro miniquadras.

Imagem 28 – A quadra dividida em quatro espaços.



Fonte: autores da pesquisa – R 8ºB (2019)

Como reflexão final da aula indaguei aos alunos como seria iniciada a Sequência Didática e um discente sugeriu que seria interessante assistir a um pequeno vídeo para conhecer melhor as “jogadas da peteca”. Assim como na outra proposta da Sequência Didática sistematizei e organizei as ideias apresentadas por eles, pontuando que no decorrer do processo poderia ter mudanças. Por fim, essa sequência foi chamada de “A transformação da Peteca em esporte”.

³³Era colocada uma corda elástica no sentido longitudinal, as cordas eram amarradas nas duas traves, depois passava outra corda elástica no meio da quadra formando quatro miniquadras, e por fim amarravam as redes nas telas de proteção e na corda que passava no sentido longitudinal. Essa divisão da quadra já fazia parte da nossa realidade quando vivenciamos o conteúdo vôlei.

Sequência Didática 2 - Tema: A transformação da Peteca em esporte

A finalidade dessa sequência didática foi ampliar o repertório das práticas corporais e aprender a jogar a peteca levando em conta as estruturas necessárias do jogo, tais como as regras, os equipamentos, os fundamentos adaptando a nossa realidade. O tempo estimado para o desenvolvimento das intervenções consistiu em 16 aulas de 50 minutos e utilizou-se como locais de intervenções a sala de Informática para fazer as pesquisas e assistir ao vídeo, a sala de aula para as escritas e socialização dos portfólios e a quadra para as vivências.

A seguir temos o detalhamento das aulas que compõe essa sequência didática.

➤ Aula 1 - Assistimos a um pequeno vídeo³⁴ na sala de Informática sobre o jogo da Peteca e depois na quadra vivenciamos com a peteca de borracha o fundamento toque. O jogo foi vivenciado em duplas tendo como objetivo rebater a peteca sem deixar cair no chão possibilitando a aprendizagem toque.

➤ Aula 2 - Reflexão dos registros do portfólio sobre as características do esporte Peteca, tendo como referência as pesquisas realizadas para elaborar a Unidade Didática, o vídeo assistido na aula anterior e a experiência na quadra com a aprendizagem do fundamento toque. Essa aula teve como objetivo a sistematização pelos discentes da caracterização do esporte.

➤ Aula 3 - Nesta aula os estudantes organizaram-se em duplas e depois em pequenos grupos na forma de círculos com quatro pessoas. A ação teve como objetivo explorar o fundamento toque com o intuito de desenvolver a habilidade de golpear a peteca e mantê-la em jogo.

➤ Aula 4 - Socialização das escritas do portfólio com a turma sobre as características do esporte Peteca de acordo com as experiências citadas na aula dois³⁵.

³⁴Link do vídeo assistido pelos discentes: <https://www.youtube.com/watch?v=SkLRe0cksf8>

³⁵ Na socialização das escritas, os estudantes relataram que a Peteca era caracterizada como um esporte com rede divisória e utilizavam uma das mãos para rebater. Além disso, perceberam que o modo que estava estruturado o jogo, como por exemplo, a forma de marcar pontos que dava a vantagem. O jogo é muito parecido com o vôlei, como já havíamos debatido no início da

➤ Aula 5 - Proposta da vivência do Jogo Peteca com a adaptação do espaço da quadra. Para tanto, seguimos a divisão da quadra de acordo com a sequência didática anterior, onde a quadra foi dividida em quatro miniquadras para que todos participassem da experiência corporal. O objetivo dessa aula foi a aprendizagem dos fundamentos básicos da Peteca (toque, saque e deslocamento). Cabe registrar que não inserimos as redes para facilitar as jogadas e manter a peteca em jogo na aula.

➤ Aula 6 - Nesta etapa a quadra continuou na forma adaptada, ou seja, sendo dividida em quatro espaços e na vivência inserimos as redes nas miniquadras. Sendo assim, a finalidade era experimentar o jogo, o desenvolvimento da aprendizagem e a adição no jogo de algumas regras.

➤ Aula 7 - Registro nos portfólios sobre as aulas em que foram propostas as experiências de jogo da Peteca enquanto esporte com a introdução de novas regras. O propósito dos registros era fornecer os dados sobre a aprendizagem dos estudantes. Foram pontuados alguns questionamentos para que os discentes refletissem no portfólio como foi possível utilizar e adaptar as regras no conceito de melhoria e de limitação da forma de jogar. Além da questão do espaço adaptado, que modificou as regras. Nesse sentido, o que essa modificação possibilitou e o que limitou durante o jogo. No seguimento, os movimentos realizados foram os mesmos vistos no vídeo ou inovaram na forma de jogar.

➤ Aula 8 - Na sequência retiramos as quatro redes e deixamos as cordas que dividiam as quadras sendo esticadas no sentido longitudinal, ou seja, atravessando a quadra e amarrando as cordas nas duas traves. Dividiu-se assim, a quadra em dois espaços que passaram a ser as redes e a outra no meio da quadra que definia o limite dos dois espaços de jogo.

A turma foi dividida em quatro grupos que vivenciaram o jogo de Peteca com o intuito de desenvolver os fundamentos do desporto, adaptados para o nosso contexto, visto que o nosso objetivo era a participação de todos. Para isso,

pesquisa sobre a temática, tinha a semelhança com o jogo de pontuação através de sets. O objetivo do jogo era não deixar a Peteca cair no chão para marcar ponto.

foi necessário organizar grupos com desempenhos semelhantes para manter o jogo equilibrado com a intenção de incentivar o envolvimento de todos.

➤ Aula 9 - A presente aula foi destinada para a socialização das reflexões no portfólio sobre as experiências corporais do jogo da Peteca. Os discentes registraram as adaptações das regras, do espaço da quadra e dos fundamentos que contribuíram ou limitaram a vivência.

➤ Aula 10 - Na etapa seguinte iniciamos a construção do trabalho sobre as histórias em quadrinhos, uma das atividades avaliativas escolhida pelos discentes. Nesse momento, os alunos deveriam pensar na história e fazer um esboço tendo como temática a prática corporal em que estavam estudando. Essa atividade ficou para ser desenvolvida em casa e ser entregue no final da Unidade Didática.

Disponibilizei algumas horas do meu planejamento semanal para olhar e orientar as histórias em quadrinhos que poderiam ser realizadas por um aplicativo apresentado a eles chamado Pixton³⁶ que possibilitava a construção dos quadrinhos com uma variedade de cenários, objetos e personagens, como também poderiam ser desenhadas.

➤ Aula 11 – Nessa aula foi proposta à vivência do esporte Peteca explorando o espaço de jogo da quadra de vôlei. Os alunos foram separados em dois grupos grandes com a intenção de jogar num espaço maior, mas com a participação de todos tendo como característica a competição.

➤ Aula 12 - Através das escritas no portfólio realizei a avaliação da Unidade Temática Peteca. Para organizar as escritas foram pensadas questões que levassem a reflexão, como a organização do processo de construção das aulas; o que aprenderam nas aulas; quais foram os pontos positivos e negativos em relação às aulas dos anos anteriores e o que foi modificado; como foi o processo de construção das aulas; no espaço onde moram, existem espaços para vivenciar o esporte Peteca.

➤ Aula 13 - No contexto, realizamos a socialização das escritas da aula anterior com apontamentos para avaliar o que foi positivo e o que deveria ser melhorado na próxima Unidade Didática.

³⁶ O site pode ser acessado pelo endereço eletrônico: <https://www.pixton.com>

➤ Aula 14 - Nessa etapa, propus o Festival de Peteca envolvendo as duas turmas pesquisadas com a finalidade de interação. Esse festival seguiu o modelo das aulas em que a quadra foi dividida em quatro miniquadras.

Os instrumentos avaliativos utilizados nessa sequência temática foram as rodas de conversa no final das aulas, a reflexão no portfólio sobre o processo vivido com a evolução da Peteca enquanto esporte e a construção das histórias em quadrinhos.

Como recursos pedagógicos foram utilizados os computadores, o data show, a quadra e os diferentes tipos de peteca e redes. As pesquisas foram realizadas na sala de Informática durante o processo de intervenção vista como ponto importante, de modo que contribuiu para conhecer a prática corporal e a construção das aulas deixando de existir a centralização na ação da docente e a imposição de aulas teóricas.

O principal problema vivido nessa Unidade da Peteca foi a divisão de grupos (dois grupos). Para tanto, utilizamos a quadra de vôlei e trabalhamos a competição, percebi que muitos estavam desanimados. No final da vivência alguns estudantes relataram que o formato de aula não foi “bacana”, pois não foi participativa como as outras que oportunizaram a participação de todos sem exceção, visto que grande parte dos alunos não tocavam no instrumento de jogo sendo mais explorado pelos mais experientes.

Diante do exposto, o fato foi analisado como ponto negativo por muitos discentes na avaliação da Unidade Temática. Por isso, planejei o Festival de Peteca para substituir a competição que envolveu as duas turmas. Na ocasião, articulei com o professor de Matemática para ceder uma das aulas, viabilizando a participação de ambas as turmas. Infelizmente o festival foi realizado pós-avaliação da Unidade Didática devido à semana de provas da escola, fato esse não foi contemplado nas escritas do portfólio, mas relevante para os discentes.

Na experiência vivida conversamos sobre as limitações da competição nas aulas da EF ponderando que esse formato excluía muitos alunos por se sentirem constrangidos quando erravam, além de favorecer os mais experientes.

Uma aula que estava prevista e não aconteceu foi sobre a construção da peteca enquanto esporte. Não foi necessário construí-las, uma vez que existia

uma quantidade suficiente desse material na escola e que dava para ser explorado por todos.

Na avaliação da Unidade Temática da Peteca selecionei onze reflexões retiradas dos portfólios dos sujeitos da pesquisa. As escritas mostraram que surgiram mudanças na minha ação docente, na participação dos discentes e também durante o processo de construção das aulas. Além disso, as reflexões evidenciaram mudanças de atitudes nos estudantes no que se refere ao respeito, do que o outro tem a dizer mesmo não concordando³⁷.

As aulas foram legais no começo, mas foram ficando chatas no final (...) as vezes ou pelo estilo de jogo que tentamos ou pela cobrança de coisas que não eram cobradas no começo. O que eu aprendi? Que a peteca é legal quando se concentra em pequenos times (...) ou quando é apenas pela diversão (...) quando fica algo muito informativo e teórico (...) mas não guardo negatividade dessas aulas ou até da professora (...) mas acho que peteca não é algo que eu estudaria por meses. Os pontos positivos foram que aprendemos a história da peteca de um jeito simples e divertido, conseguimos jogar a peteca normalmente (foi divertido) (Port.1: A 8ºB).

A gente foi na informática, escolhemos os esportes e depois construímos a peteca e depois vivenciamos como se joga, as regras. Aprendi que a peteca de borracha é mais leve do que a de pena, e também aprendi sobre as regras e como jogar, que sua origem é indígena. Que a gente escolheu o que a gente ia jogar, e também jogamos todo mundo junto sem brigas (Port. 2: K 8ºA).

Bom na minha opinião as aulas para mim foi bem legal, porque todo mundo trabalhava em grupo, no coletivo. Tivemos responsabilidades para fazer a peteca e tudo. Bom eu aprendi que para tudo a gente pode estar juntos, as regras são muito importantes, bom e no anos anteriores mudou muita coisa (Port. 3: T 8ºA).

As aulas de peteca foi muito bom, porque todo mundo participou, eu não via isso a muito tempo, sempre ficava uns de fora, mas essa atitude que a professora tomou de jogar a responsabilidade na nossa mão e a gente escolher nosso conteúdo, ir na informática pesquisar o conteúdo para as aulas, coisa que a professora nunca fez. Eu aprendi nessas aulas que existe ainda coletivo, todo mundo participando. Ponto positivo foi que todo mundo participou todos juntos, aprendemos juntos nessas aulas eu não vi pontos negativos. As aulas dos outros anos nem se compara com esse ano, as aulas eram muito chatas era sempre as mesmas coisa, era poucos que participavam dessas aulas, as pessoas pararam de jogar, não porque enjoaram, mas sim porque cansou. Eu espero que venha mais aulas assim, participativa, coletiva, de uma forma que todo mundo participa (Port. 4: A 8ºA).

Nessas aulas eu aprendi coisas que eu não teria aprendido em sala de aula copiando textos gigantes. Se nós fôssemos na sala igual o ano

³⁷ A transcrição das escritas encontram-se no Apêndice D.

passado, copiando textos, fazendo deveres, eu só teria decorado tudo para fazer a prova. Aprendi que as regras da peteca e o jogo em si é semelhante ao vôlei, e que a peteca era uma brincadeira dos índios. Não vi muitos pontos negativos, mas uma coisa ruim foi o que aconteceu ontem só 8 pessoas jogaram (Port. 5: AL 8ºB).

Eu achei as aulas muito legais, mas acho que a peteca não é meu esporte favorito, e também jogo muito mal, acho meio difícil acertar a peteca para rebater. Eu aprendi muitas coisas, como a história da peteca, aprendi as regras, aprendi como se joga. Eu achei como ponto positivo que a peteca faz parte da história do Brasil é um esporte acessível e simples. O ponto negativo é que não achei muito fácil de jogar esse esporte, não me adaptei. Comparando as aulas atuais com as passadas e que é mais divertido e educativo, tipo antes copiávamos demais e não aprendíamos nada, é como sair de fora da caixinha (que é chata). As aulas são mais legais porque escolhemos o nosso conteúdo (Port. 6: H 8ºB).

As aulas foram legais, mas eu não gostei mais quando a turma foi dividida em dois grupos. Nessas aulas eu aprendi jogar peteca um pouco mais. Os pontos positivos nessas aulas é que foi bom, porque todos participaram e se divertiram e aprenderam mais. E os pontos negativos foi quando a turma foi dividida em dois, foi meio chato. Em relação as aulas dos anos anteriores esse ano foi melhor, porque nos anos anteriores foi aula escolhida pela professora, já esse foi diferente porque a gente ajudou a escolher o conteúdo das aulas e a construir junto com ela (Port. 7: E 8ºB).

As aulas de peteca foram bem interessante e divertidas principalmente quando formamos 4 grupos de quatro pessoas o jogo ficando em mais divertido e mais fácil de jogar pelo que percebi muito alunos levaram o jogo a sério, como um esporte mesmo, sacando a peteca para fazer pontos. Aprendi que a peteca é de origem indígena, que era jogado de outra forma em que o objetivo era queimar o oponente, mas agora nós fazemos o fundamento saque na peteca para tentar fazer pontos, aprendi também que esse jogo quando é jogado coletivamente os dois jogadores precisam estar ligados, empolgados e sincronizados com o jogo, senão o jogo perde a graça. O ponto positivo foi todo mundo ter participado, aprendido, pesquisado e a professora tivesse colocado a gente para jogar peteca sem mais sem menos não seria a mesma coisa, todo mundo iria ficar perdido e não iria aprender nada. Na verdade não é bem um ponto negativo é só uma observação na mudança da divisão do campo não achei tão legal, na verdade não joguei porque quem jogou mesmo foram os mais experientes, porque com dois campos dava para visualizar todo mundo, aí eu ficava com vergonha (Port. 8: ME 8ºB).

Nas aulas aprendi como jogar da maneira correta, as regras e que a origem é indígena. Felizmente, graças a aula temática conseguimos escolher os conteúdos com a participação de todos os alunos, mas acabamos recebendo muitas responsabilidades e foi difícil construir uma peteca por conta própria. As aulas anteriores eram sinceramente chatas, a gente só aprendia Futsal, Vôlei e Basquete e eu nunca me interessei por esses esportes, mas a peteca, gostei de jogar e aprender sobre ela. Eu fiquei realmente empolgada por participar da construção das aulas, onde eu moro tem espaços jogar, há espaços grandes e uma quadra de concreto e areia. A professora apresentou os esportes e logo depois tivemos que escolher e construir as aulas (Port. 9: KE 8ºB).

O processo de construção das aulas foi legal porque nós mesmo construímos as nossas próprias aulas para entender sobre o conteúdo. Eu aprendi nessas aulas que o esporte peteca pode se jogar em grupos ou em duplas ou individual e foi legal vivenciar tudo isso. Pontos positivos da unidade: eu achei divertido praticar outro esporte, construir uma peteca, jogar com os índios jogavam isso foi divertido, pesquisar sobre os conteúdos. Pontos negativos: que nós demoramos muito para construir a peteca de palha, como os índios faziam antigamente. O que mudou foi que nós não praticamos os mesmos esportes, e agora nós podemos praticar outros esportes que quisermos que nós nunca praticamos. E foi isso que mudou. Eu me sinto construtor no processo de construção das aulas, porque nós ajudamos em tudo, construímos as petecas, pesquisamos sobre esse conteúdo. O espaço de vivenciar o esporte peteca teve que ser dividido, mas eu achei muito legal (Port. 10: M 8ºB).

As escritas ainda retrataram mudanças na minha prática pedagógica e pode ser vista na reflexão ratificada pelo discente “(...) nessas aulas eu aprendi coisas que não teria aprendido em sala de aula, copiando textos gigantes (...) eu só teria decorado para fazer a prova” (Port. 5). Outro aluno reafirma isso ao dizer “comparando as aulas atuais com as passadas, é que é mais divertido e educativo, antes copiávamos demais e não aprendíamos nada, é como sair da caixinha” (Port. 6).

Entendi que avaliar utilizando o instrumento de prova escrita na EF gera uma visão incompleta do processo educativo. É necessário variar os instrumentos para proporcionar aos alunos novas maneiras de expressarem o seu aprendizado. Na premissa, com a estratégia do PPart foi possível transformar a prática pedagógica, de maneira que com essa estratégia exigiu a expressividade de todos para opinar, participar e decidir sobre o que estava sendo estudado. Acredito nas palavras de Freire quando ressalta:

[...] foi aprendendo socialmente e historicamente que mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo do tempo mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu o ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. (FREIRE, 2006, p.23-24)

Temos outras reflexões a respeito das mudanças ocorridas com a utilização do PPart na verificação dos seguintes apontamentos “(...) em relação

as aulas dos anos anteriores esse foi melhor, porque nos anos anteriores foi aula escolhida pela professora, já esse ano foi diferente a gente ajudou a escolher os conteúdos das aulas e a construir junto com ela” (Port. 7).

A escrita acima permitiu refletir que no contexto escolar a ideia de participação ativa dos estudantes é decisiva, todo o processo de aprendizagem passa pelo desejo do sujeito do querer aprender. Por isso, a adesão ao processo educativo vai depender do envolvimento, do compromisso e também do interesse dos estudantes.

Apesar das reflexões afirmarem mudanças na minha docência na forma de proceder às aulas possibilitando a participação dos discentes, tiveram nessa Unidade Temática pontos negativos que fizeram mudar o planejamento futuro. O ponto negativo está relacionado com a aula em que a turma foi dividida em dois grupos e, por isso, os alunos avaliaram que devido ao grande número de participantes não jogaram direito. Isto mostra que não foi possível o envolvimento de todos na atividade. Em contrapartida, os mesmos apontam como ponto positivo se deu pelo uso da vivência com os quatro espaços da quadra.

Esse fato, foi percebido no decorrer da aula e sinalizado na roda de conversas e também foi manifestado em diversos portfólios, como explicitado na seguinte fala: “(...) só uma observação na mudança de divisão do campo, não achei tão legal, na verdade nem joguei porque quem jogou foram os mais experientes” (Port. 8). Em outra avaliação é anunciado também que “as aulas foram legais no começo, mas foram ficando chatas no final (...) às vezes pelo estilo de jogo ou pela cobrança das coisas” (Port. 1).

Imagem 29 – Vivência da aula de Peteca jogo dividido em dois espaços



Fonte: autores da pesquisa (2019)

A foto mostra o que foi relatado nos portfólios e observado por mim durante a aula. Revelou a predominância dos mais experientes dominando o jogo e outros pelos cantos da quadra mostrando que esse tipo de atividade não favorecia a participação de todos.

Em relação à “cobrança das coisas”, outra opinião registrada pode esclarecer a questão: “(...) graças à aula temática, conseguimos escolher os conteúdos com a participação de todos, mas acabamos recebendo muitas responsabilidades e foi difícil construir uma peteca por conta própria (...) eu fiquei empolgada por participar da construção da aula (...) o processo de construção das aulas foi bem demorado” (Port. 10).

Na problemática, cabe fomentar que o PPart não se faz de forma automática ou através de “receitas”, é um processo que demanda tempo, por isso o primeiro momento foi visto pelos sujeitos participantes da pesquisa como demorado. Entendo que isso ocorreu por não estarem acostumados com o uso de estratégias que possibilitem o envolvimento do discente e, oportunizando-os serem os protagonistas desse processo.

Foi preciso trabalhar a responsabilidade dos discentes para que o planejamento fosse realizado. Era um processo novo, conseqüentemente causou um estranhamento quanto às reponsabilidades, pois os alunos estavam acostumados a receber tudo pensado por mim, em outras palavras, eram apenas receptores da ação e diante das novas trocas dos saberes, passaram a ser construtores do processo de aprendizagem.

No que consiste as intervenções futuras, um dos portfólios contribuiu para pensar que a prática corporal Peteca “(...) não é algo para estudar durante meses” (Port.1). A declaração do estudante é de fato relevante, infelizmente nos primeiros momentos da pesquisa foi necessário explicar como seria o processo da participação dos discentes na estratégia do PPart. Outrossim, disponibilizadas algumas aulas que antecederam o início do estudo do conteúdo escolhido, como a apresentação do programa da EF prevista na proposta curricular da PMV. A votação das práticas corporais, as pesquisas, as construções das aulas e a nova forma de avaliar, de fato tornou o processo cansativo e demorado.

Todavia, os pontos positivos estão relacionados com a participação dos sujeitos no PPart, como lembra um estudante ao dizer que: “(...) todo mundo participando, eu não via isso a muito tempo sempre ficava um do lado de fora, mas essa atitude que a professora tomou de jogar a responsabilidade na nossa mão e a gente escolher o nosso conteúdo (...) foi que todos participaram e todo mundo aprendeu junto nessas aulas” (Port. 4).

Na prerrogativa de Freire (2006), a escola precisa estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e responsabilidade, vale dizer experiências respeitadas da liberdade. Afirma ainda que é decidindo que se aprende a decidir, na escola participativa são levados em conta os conhecimentos dos educandos para o aperfeiçoamento dos mesmos saberes pondo em prática as inovações.

Os registros fomentaram como ponto positivo a questão do respeito ao outro, do trabalho em grupo, da construção coletiva no dizer: “(...) todo mundo trabalhou em grupo, no coletivo, tivemos a responsabilidade de fazer a peteca e tudo. Bom eu aprendi que em tudo a gente pode estar juntos” (Port. 3).

As pesquisas sobre os conteúdos escolhidos foram relevantes no processo de aprendizagem, como relata a estudante ME: “se não tivéssemos pesquisado e a professora ia ter colocado a gente para jogar peteca, não seria a mesma coisa todo mundo ia ficar perdido e não iria aprender nada”. Essa questão também é apontada em outro portfólio quando declarado: “eu achei muito divertido praticar outro esporte, construir uma peteca, jogar como os “índios” jogavam e pesquisar sobre os conteúdos” (Port. 8).

Retomando os dizeres de Freire (1998) na sua obra “Por uma Pedagogia da Pergunta”, o conhecer surge como resposta a uma pergunta. Dessa forma, acredito que a orientação sobre o que seria necessário pesquisar e também a socialização do conhecimento pesquisado serviram para estimular a curiosidade e o desejo de aprender. Na interpretação da problematização do conhecimento pesquisado durante a construção das aulas, na reflexão das questões e na socialização das escritas no portfólio possibilitaram a reorganização das aulas e a sistematização do conhecimento pelos educandos.

No seguimento, tivemos um relato em que a discente consegue perceber que as petecas apresentavam diferentes pesos e que isso alterava o ritmo do

jogo: “(...) aprendi que a peteca de borracha é mais leve do que a peteca de pena” (Port. 2). Durante as aulas, de forma proposital, ficavam disponíveis vários tipos de instrumento de jogo para que eles pudessem experimentar durante as vivências. A aluna entendeu que dependendo do tipo de peteca, isso influencia no ritmo do jogo. Essa percepção da aluna foi compartilhada com os demais estudantes durante a roda de conversa. Indaguei o que tinham percebido com as petecas de diferentes pesos e os discentes responderam: “a peteca mais leve é mais macia e no ato de golpear não machuca tanto a mão, mas temos que golpeá-la com menos força, senão ela ultrapassa a quadra”.

Imagem 30 - Peteca de várias formas e pesos diferentes

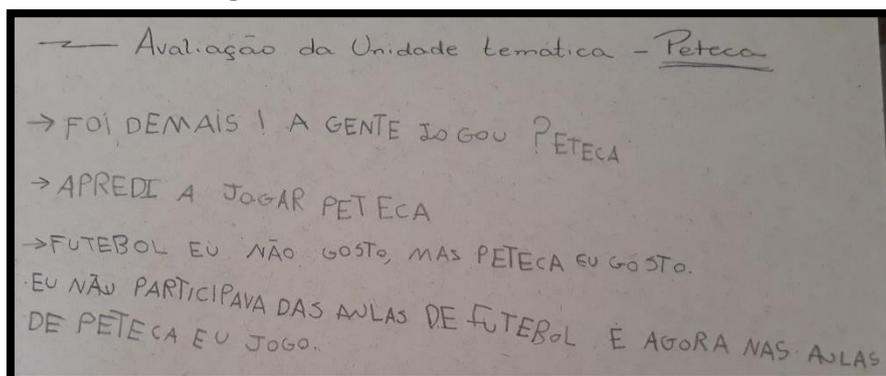


Fonte: acervo pessoal da docente

Com esse debate sobre os diferentes tipos de peteca conversamos sobre os materiais, a existência de objetos de jogos oficiais dos esportes e aqueles que podem ser adaptados à realidade da escola, não sendo necessário para as vivências o material oficial, pois esses muitas vezes não atendem as nossas demandas. O intuito é conhecer a prática corporal socialmente construída pela humanidade e não fazer um recorte do esporte oficial e trazer para as aulas da EF escolar.

A temática suscitada pelo PPart promoveu a inclusão do estudante autista nas aulas, uma vez que nos anos anteriores esse aluno não interagiu com os colegas e nem comigo, de modo que era muito dependente da equipe de Educação Especial. Com as intervenções e a colaboração da estagiária foi possível incluí-lo nas aulas da EF tendo uma participação ativa durante as intervenções, como podemos ver na avaliação da Unidade Didática, a seguir.

Imagem 31 - Atividade do Portfólio - Y 8ºA



Fonte: autores da pesquisa (2019)

Para confirmar a colocação acima, no final da pesquisa foi realizada uma entrevista com alguns estudantes das turmas e uma das entrevistadas cita a participação e o envolvimento do discente com NEEs durante as aulas. Salienta-se que quando foi perguntada acerca da participação dos adolescentes durante o processo de intervenção, a aluna declarou:

Foi boa, todos participaram, tanto o Y (o aluno autista) quanto os outros alunos. Ele participou com a ajuda da J (estagiária), nós conseguimos incluir ele mesmo tendo problemas físicos e intelectuais. Antes nas aulas eu nem reparava muito ele, mas lembro que ele ficava pintando. Ele jogou, participou da criação dos objetos, muito legal isso (ST – 8ºA).

Com a estratégia pedagógica do PPart, o apoio da equipe da Educação Especial no processo, além da parceria com a estagiária que passou acompanhá-lo em todas as aulas da EF, fato que não acontecia com frequência em anos anteriores foi considerado de fundamental importância para que o educando participasse das aulas. Percebi também que a modificação do conteúdo despertou a curiosidade e contribuiu com a participação do aluno nas aulas. Acredito, que devemos promover práticas pedagógicas que incentivem a maximização das interações entre os discentes para ter sentido a inclusão no espaço escolar.

Quando terminamos a avaliação da Unidade Didática Peteca realizamos narrativas no portfólio para investigar como estava sendo visto o PPart pelos

estudantes. Foram pontuadas questões que deveriam ser refletidas nas escritas do portfólio. Os questionamentos tinham como intuito orientar as escritas dos adolescentes na perspectiva de como eram o envolvimento deles nas aulas da EF antes e depois das intervenções, e como o PPart contribuiu na aprendizagem.

A seguir temos cinco escritas selecionadas que contribuíram para reflexão sobre como os estudantes percebiam a estratégia do PPart na Unidade Didática Peteca³⁸. Nas escritas, percebe-se que a estratégia despertou mais interesse pelas aulas da EF, como pontuaram alguns deles:

(...) saímos da mesmice de ficar na sala só escrevendo (Port.1 - H 8º A).

(...) contribuiu bastante para o meu conhecimento, porque é importante saber e conhecer os esportes que hoje em dia está esquecido no tempo (Port. 2 – W 8ºA).

(...) a construção da peteca foi um grande momento aprendemos a cultura e a história (Port. 3 – CH 8ºB).

(...) saímos um pouco do normal, digo das mesmas matérias de sempre, (...) isso ajudou no meu conhecimento, porque foi feito diferente, porque normalmente seria um texto no quadro e pronto (Port.4 D 8ºA).

Eu me interessei pelo assunto, questionei escrevi (...) não me deu um sentimento de obrigação e sim de curiosidade (Port.10).

Isso foi possível, pois o processo de intervenção permitiu aos estudantes a manifestação das suas de ideias, as curiosidades, as opiniões, fazendo com que eles produzissem o conhecimento com liberdade de expressão, através de debates, discussões e diálogo. Estimular a curiosidade foi fundamental para a construção do saber, aguçadas pelas perguntas que levavam os alunos a pesquisarem sobre o conteúdo estudado.

Interpretando as escritas, compreendi que a tarefa coerente do processo de intervenção foi desafiar o educando fazendo com que ele produza sua compreensão do que vem sendo comunicado. Então, foi nas condições de verdadeira aprendizagem que os discentes foram se transformando com suas ideias e curiosidades, sendo sujeitos da construção e reconstrução do saber.

³⁸ As escrita dos estudantes encontra-se no Apêndice E.

Destaco que os registros dos estudantes também apontaram um sentimento de transformação, pois muito deles dizem que no começo acharam difícil, mas com o envolvimento isso foi superado, como argumentaram alguns educandos:

No começo eu tinha achado difícil o planejamento com a professora, mas começamos a se envolver e a se interessar (...) o meu envolvimento está melhor, estou aprendendo mais, com mais ideias, (...) antes eu tinha preguiça de escrever, agora eu gosto de escrever, expressar e escrever sobre o planejamento (Port. 7 – HO 8º B).

No começo eu achei que essa parte de nós alunos, fazermos o planejamento seria difícil, mas vi que era divertido e diferente (...) eu descobri esportes que eu nunca imaginava que existia (...) (Port. 11 – G 8ºB).

No começo de tudo pensei que ia ser bem difícil. Porque não conhecia, esse tipo de planejamento, esse tipo de estudo. O meu envolvimento antes não era nada bom, de uns tempos para cá, muitas coisas vem mudando estou participando bastante das aulas (...) (Port. 12 S 8ºB).

Os estudantes afirmam que sentiram dificuldades, porque a ação pedagógica nos anos anteriores, não fomentava a participação deles no processo de construção do conhecimento, além disso, as práticas corporais eram reduzidas aos mesmos conteúdos como mencionado anteriormente, contudo, existia uma espiralidade do conhecimento, pois a organização dos conteúdos de um ano para o outro não era a mesma.

Segundo Souza e Freire (2008), o PPart é uma estratégia para aumentar a participação e o interesse dos estudantes nas aulas, e se constitui como uma ferramenta para modificar o ambiente educativo trazendo o aluno para o centro de construção do conhecimento possibilitando um ambiente democrático.

A estratégia do PPart pautada em uma prática pedagógica e também em uma vivência baseada nos princípios democráticos indicam que existiram modificações e que os sujeitos da pesquisa estavam interessados, aprendendo a importância da participação e aprimorando as relações sociais com mais responsabilidades, além de atitudes como a cooperação e o respeito entre eles.

Durante a socialização das escritas nos portfólios tivemos a oportunidade de dialogar sobre a importância de perceber que as práticas corporais possuem uma história, nascem em um determinado contexto. Dessa forma, a história ajudava a pensar que os fenômenos sociais precisam ser desnaturalizados. Fazemos história tornando parte na definição dos rumos e na construção de uma

nova sociedade, assumir como sujeito é participar e comprometer-se com as decisões e ações no processo histórico.

Um elemento levantado por um dos estudantes confirma que a prática corporal da Peteca não é um esporte divulgado pela mídia, um esporte popularmente conhecido. Ele relata que: “(...) a peteca foi uma coisa diferente do que estudávamos, porque não é todos os dias que vemos campeonatos de peteca, as pessoas brincando” (Port. 5). Durante o compartilhamento das reflexões tivemos a oportunidade de conversar sobre a influência da mídia nos esportes, os investimentos dos patrocinadores ligados à questão do consumo que a mídia proporciona ao divulgar esses esportes.

Para Betti, os esportes da mídia centrados na televisão possuem algumas características que são:

1) Ênfase na “falação esportiva”(...) informa e atualiza quem ganhou, quem perdeu, quem foi contratado ou vendido, quem contundiu e até aspectos da vida pessoal do atleta(...) 2) Monocultura esportiva – a ênfase na quantificação da falação das mídias, assim com a transmissão ao vivo de eventos e, no Brasil, evidentemente relacionado ao futebol (...) 3) Sobrevalorização da forma em relação ao conteúdo (...) os esportes espetáculos tendem a valorizar a forma em relação ao conteúdo, isso decorre do fato do discurso televisivo fazer o uso privilegiado da linguagem audiovisual, combinando imagem, som e palavra (...) 4) Superficialidade...a cultura das mídias é a do efêmero, do breve, do descontínuo, é a cultura “dos eventos em oposição aos processos”(...) 5) Prevalência dos interesses econômicos – a lógica da mídia, em última instância atende os interesses econômicos, entronizando os índices de audiência e criando um círculo vicioso: os produtores pressupõem que o público (que é visto como homogêneo) quer, e só oferecem isso, portanto, não podem saber se o público deseja outra coisa (BETTI, 2002, p.01-02).

Em um período de socialização das escritas tínhamos momentos importantes, de modo que apareciam questões pertinentes que ampliavam o debate fazendo os estudantes pensarem um pouco mais a respeito do que estava sendo abordado.

Nessa Sequência Temática o desenvolvimento foi demorado, pois estávamos em processo de aprendizagem coletiva sobre a estratégia do PPart sendo algo novo para todos os envolvidos no estudo. No começo foi difícil, porém aprendemos com a estratégia de intervenção. Na prerrogativa, Darido (2004) afirma que muitos alunos demonstram desinteresse pelo que é ministrado durante

as aulas de EF, sendo preciso criar situações com as quais os estudantes possam desenvolver a aprendizagem ativa, prazerosa, significativa e consciente.

Observou-se que a aprendizagem com o PPart foi significativa para os alunos e um deles reforçou a importância de unificar a estratégia para outros professores de diferentes componentes curriculares da Unidade Escolar ao expor: “A ideia de falar com outros professores para termos alguma participação nas aulas, como nós estamos tendo nas aulas de EF” (Port. 6). Isso também foi observado nas entrevistas que foram realizadas com os discentes, na qual uma das perguntas questionava se outros professores deveriam utilizar a estratégia do PPart. Uma das alunas respondeu que sim, outros professores deveriam utilizar essa estratégia porque além dela ser uma forma de descontrair os alunos, é também uma forma de melhorar o aprendizado, pois “Eu acho que os alunos tiveram um rendimento melhor nessas aulas desse ano que a das aulas dos anos anteriores, tivemos mais facilidade de aprender” (ST-8ªA).

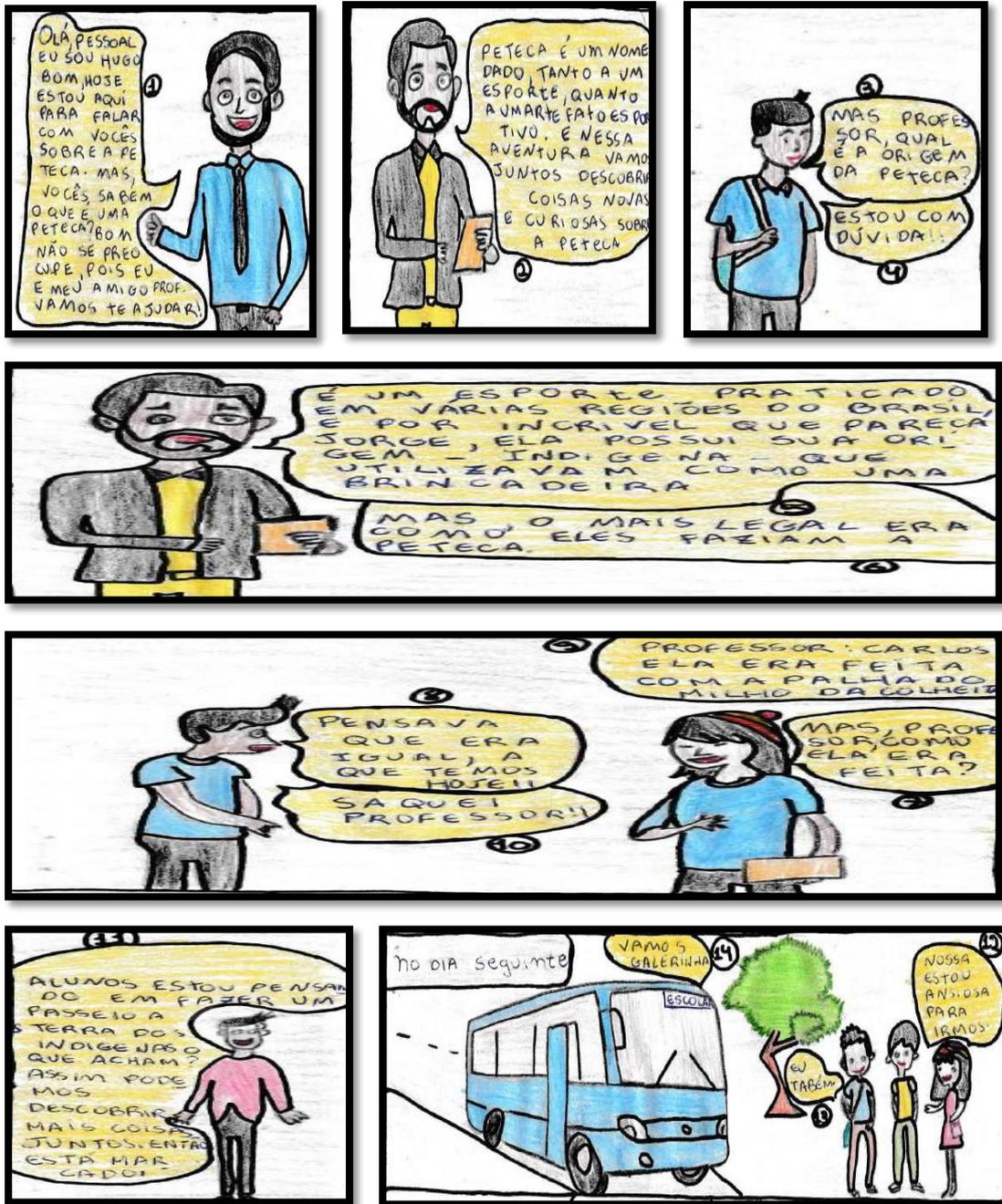
As afirmações de Collier (2009, p.95), vão ao encontro do que percebemos na pesquisa, pois

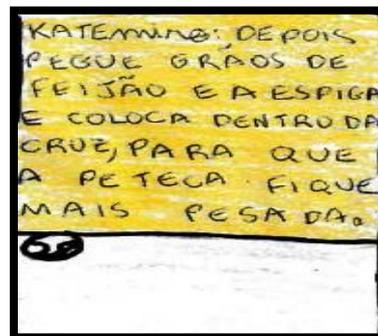
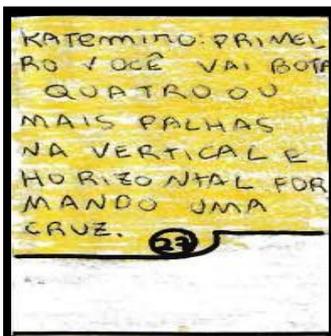
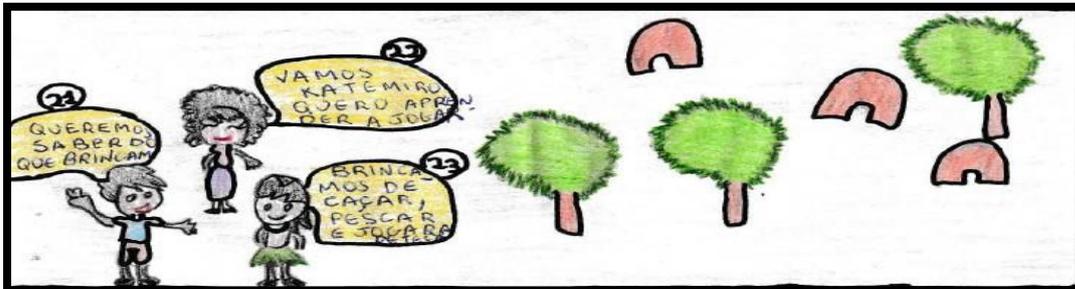
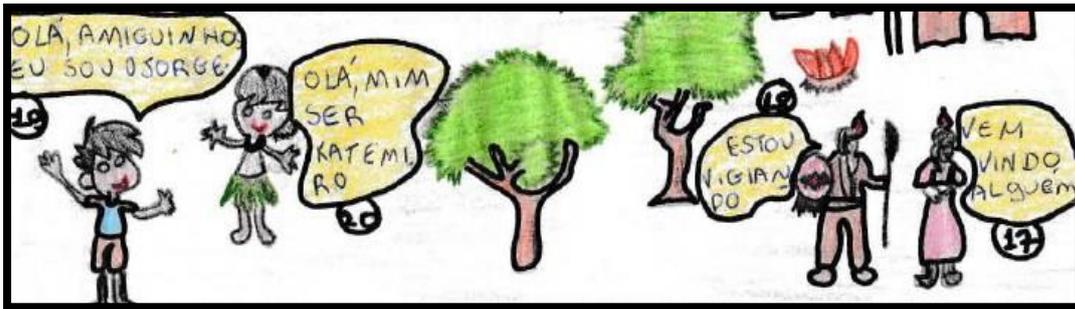
[...] na medida em que chamamos à participação ativa, agentes que anteriormente eram receptores passivos das decisões de outros, estamos criando novas possibilidades/realidades para os indivíduos antes invisibilizados pelas estruturas de dominação.

No caso da pesquisa, as intervenções nas aulas da EF com PPart davam indícios da transformação da realidade inserida, apurada durante as ações pedagógicas das aulas. Essas questões foram percebidas no agir dos estudantes e na socialização das escritas como instrumento avaliativo – portfólio, bem como nas histórias em quadrinhos lançadas como instrumento avaliativo sistematizado ao conhecimento aprendido de forma criativa.

Na sequência, temos um exemplo das histórias em quadrinhos, construídas durante a Unidade Temática - Peteca:

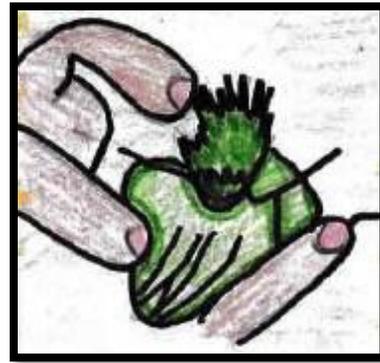
Imagem 32 – História em Quadrinhos – Uma viagem cultural



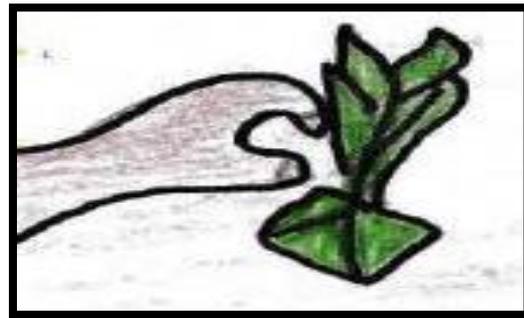




KATEMINHO: DEPOIS
FECHE AS QUATRO
PARTES DA CRUZ
E AMARRE COM
A PALHA.
28



KATEMINHO: E POR
FIM COLOQUE
PENAS NO CEN-
TRO E SUA PETE-
CA ESTÁ PRON-
TA.
29



30 O OBJETIVO DE
É QUEIMAR NADA!
QUEM JOGA
COM VOCE, ENTÃO
A PESSOA TERÁ
QUE DESVIAR DA
TRAJETORIA DA
PETECA.

31 VAMOS
JOGAR

32 SIM!

33 OBRIGADA!
MAS, QUAL É
O OBJETIVO DES-
SE JOGO? QUAIS
SÃO AS REGRAS?

34 OBRIGADA,
CARLA!
FAZ PARTE
DA NOSSA
CULTURA

35 QUE JOGO
MA NEIRO!!!
MUITO BACANA
ESSA BRINCA-
DEIRA DE VOCÊS

36 AGORA JÁ
SABEMOS
COMO A
PETECA
SURTIU.
E AGORA
COMO
ELA SE
TORNOU
ESPORTE

Seleção
FEMPE

FOI EM MINAS GERAIS
QUE SE CRIOU AS
REGRAS E AS
PRIMEIRAS QUADRAS
DE PETECA.

WALTER
JOSE DOS SANTOS



Fonte: autores da pesquisa (2019)

A história em quadrinhos faz uma sistematização do processo vivido na Unidade Temática da Peteca, como a abordagem da história da prática corporal estudada e a transformação em esporte. Isso nos faz pensar que a apropriação do conhecimento pelos estudantes com essa forma de construir o conhecimento foi relevante no processo de aprendizagem.

5.1.2 Unidade Temática Badminton

A Temática Badminton foi organizada em duas sequências didáticas. A primeira relacionada à história da prática corporal escolhida pelos estudantes e a segunda referente à evolução e a transformação do esporte. No total foram vinte e seis (26) intervenções, sete (07) aulas referentes à primeira temática e treze (13) aulas em que trabalhamos com a segunda temática. Cabe ressaltar que seis (06) aulas foram destinadas para as pesquisas e para a construção com os estudantes das nossas futuras aulas – Sequências Didáticas.

Semelhante a Unidade Temática anterior, os discentes realizaram, inicialmente, uma pesquisa sobre a prática corporal Badminton. A pesquisa foi orientada por mim enfatizando a importância sobre a história, a característica do esporte, o sistema de jogo, os fundamentos e as regras.

Tendo como base as minhas pesquisas e a dos alunos sobre a temática³⁹, a conclusão foi de que não se sabe ao certo a origem dessa prática corporal. Supõe-se que o Badminton teve a sua origem em um jogo popular indiano parecido com o Tênis, só que ao invés de ser jogado com a bola, era jogado com a peteca, chamado de volante ou birdie. Os estudos ainda destacaram que no ano de 1800 existia na Índia um jogo chamado “Poona”, devido à sua enorme popularidade ele acabou disseminado na Europa pelos oficiais que prestavam serviços na colônia inglesa.

Através das pesquisas, descobrimos que o Poona possui semelhança com o jogo praticado na Grécia Antiga há mais de dois mil anos chamado Tamborete.

³⁹ Os principais sites em que os estudantes fizeram busca foram: <http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=487>; <http://www.badminton.org.br/historiadobadminton>; <http://rededoesporte.gov.br/pt-br/megaeventos/olimpiadas/modalidades/badminton>; <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134876/000955002.pdf?sequence=1>;

Dessa forma, o Tamborete consistia em rebater uma peteca com um pedaço de madeira, tendo como objetivo evitar que a mesma não caísse no chão. Assim, não se sabe se esse jogo deu origem ao atual Badminton.

Depois de realizada a pesquisa, na aula seguinte (Aula 2 – dessa Unidade Temática) socializamos o que havíamos pesquisado e no momento de conversa com as turmas surgiu o que poderia ser planejado nessa Unidade Temática. Através das pesquisas dos discentes, eles perceberam que quanto ao jogo, o desporto está baseado em movimentos de ataque e defesa, podendo ser jogado de forma individual ou em duplas. A intenção do jogo é fazer com que o birdie (peteca) toque o solo do campo adversário ao passar por cima da rede. Quando isso acontece, é considerado ponto.

Os estudantes conheceram alguns movimentos técnicos, ou seja, os fundamentos desse desporto, como: Drive, Clear, Smash, Drop-shot, Lob, Net-shorts, Push e Saque⁴⁰. Esses fundamentos foram vistos como complexos por eles, mas tranquilizei-os ressaltando que não tínhamos como objetivo copiar o movimento pré-estabelecido pelo esporte e sim conhecê-los.

Neste momento de conversa foi oportunizado aos discentes fazer conexão como outra modalidade esportiva, que foi o Tênis. Foi explicado por mim, que assim como no Tênis, os saques no Badminton também são realizados na direção diagonal. Sempre deve começar pelo lado direito da quadra de quem vai sacar em direção ao lado esquerdo da quadra adversária. Se a equipe que sacou fez o ponto, sacará novamente, porém as posições deverão ser invertidas: o saque parte do lado esquerdo da quadra de quem serve (saca) para o lado direito do oponente. Quanto ao jogo em duplas, o parceiro pode ficar em qualquer lugar, contanto que não seja bloqueada a visão do oponente.

Conversamos durante a socialização da pesquisa que existem algumas atitudes no jogo que podem ser consideradas infrações, como por exemplo,

⁴⁰ *Drive – é um golpe feito na frente do corpo e na altura do ombro. *Clear – golpe feito por cima da cabeça, é direcionado para o fundo e para o alto. *Smash – golpe feito por cima da cabeça quando a peteca estiver em frente à cabeça, ela deve ser direcionada para baixo. *Drop-shot – golpe parecido com o clear, porém um pouco mais lento, quando estiver próxima a peteca, deve fazê-la cair logo após a rede. *Lob – golpe de baixo para cima direcionando a peteca para o fundo da quadra. *Net-shorts – golpes feitos de cima para baixo direcionando a peteca para a parte anterior da quadra próximo à rede. *Push – golpe para empurrar a peteca para o outro lado com apenas um toque. *Saque – deve ser rebatida abaixo da linha da cintura.

quando o jogador encosta na rede enquanto o jogo está acontecendo, a roupa ou raquete encostar-se à rede é chamada invasão. Existem também as infrações caso o volante caia fora das linhas que delimitam a quadra e se a peteca for batida com a raquete duas vezes consecutivas do mesmo lado da quadra ou se o parceiro que for receber o saque estiver no lugar errado. Quanto as regras identificamos que uma partida de Badminton é dividida em três games de vinte e um (21) pontos, no caso de empate o jogo segue a disputa até o jogador ou a dupla abrir dois pontos de vantagem.

Na terceira aula solicitei aos alunos que individualmente elaborassem dez aulas sobre a temática, tendo como base a pesquisa que fizeram na primeira aula e a socialização das mesmas, realizadas na aula anterior. Salienta-se que essa solicitação de elaboração das dez aulas tinha como propósito trazer as ideias dos discentes para a construção da Sequência Didática. Posteriormente, eu iria organizar e estruturar o que estava sendo proposto pelos estudantes.

Nas duas aulas seguintes cada estudante compartilhou com a turma o que havia planejado para a construção das nossas futuras aulas, e eu como mediadora do processo contribuía com as ideias e anotava no quadro os pontos relevantes. Ressalto que a construção das dez aulas foi elaborada individualmente pelos discentes, diferente da organização da primeira unidade, que foi realizada em dois grupos e em etapas, sendo que primeiro planejamos as aulas sobre a história e em um segundo momento sobre a evolução do esporte.

A organização dos grupos precisou ser reestruturada, tendo em vista as observações realizadas na construção da Unidade Temática anterior que alguns educandos não contribuíram na elaboração. Assim, organizado de forma individual, todos teriam que realizar a atividade e depois socializar com a turma, uma vez que era uma tarefa avaliativa do portfólio.

O resultado dessa reorganização foi positiva, todos cumpriram a atividade proposta e na hora da socialização do “planejamento” aqueles que não se sentiam a vontade para falar o que tinham escrito, por questões de timidez, eu respeitava e pedia a sua permissão para ler para turma a sua contribuição. Com isso, alguns na hora em que estavam lendo o que haviam proposto, ensaiavam um diálogo com a turma, tentando explicar o “planejamento”. Essa nova

organização demandou um tempo maior para ser realizada, pois não foi dividida em dois momentos como realizada na unidade temática anterior, mas o objetivo foi alcançado com a participação de todos. Conseguimos dialogar sobre as ideias de planejamento durante duas aulas.

Por fim, selecionei para análises quatro ideias dos discentes sobre o “planejamento” das futuras aulas de Badminton⁴¹.

Aula 1: dividir a quadra igual ao segundo trimestre e vivenciar o Poona e jogar como os indianos jogavam; Aula 2: dividir a quadra igual ao segundo trimestre e vivenciar o tamboreu e jogar como os gregos jogavam; Aula 3: dividir a quadra igual ao do segundo trimestre e vivenciar o Badminton; Aula 4: montar duplas e jogar o Poona com uma divisória só; Aula 5: montar duplas e jogar o tamboreu na quadra com uma divisória só; Aula 6: montar duplas e jogar o badminton na quadra com uma divisória só; Aula 7: conversar sobre as aulas que praticamos; Aula 8: discutir sobre o Poona; Aula 9: discutir sobre o tamboreu; Aula 10: discutir sobre o Badminton (Port. 1 – R 8ºA).

Conversar sobre o Badminton de como era jogado antes; Jogar de forma como era antes; Conversar sobre o Badminton de como é jogado; Jogar da forma como é agora; Dividir a sala em dois grupos e fazer um campeonato; Dividir a quadra em várias partes como fez com a Peteca; Fazer um campeonato com as duas turmas; No final de todas as aulas conversar sobre o que está achando; Escrever no portfólio sobre a vivência de aprender o Badminton; Criar um jogo de cartas sobre o badminton (Port 2 – F 8ºB).

1. Podemos começar a jogar como ele era jogado quando foi criado; 2. Podemos fazer como ele evoluiu e assim nós iremos saber como ele ficou popular; 3. Podemos fazer um campeonato contra a outra turma do oitavo ano; 4. Podemos ver um vídeo no auditório de uma disputa de Badminton em um campeonato; 5. Separarmos nós mesmo da turma em grupos para poder ver quem tem mais facilidade e quem não tem; 6. Palestra/oficina para outras turmas para que elas pudessem conhecer um novo esporte; 7. Podemos ir a um campeonato de Badminton para que possamos ver de perto; 8. Podemos fazer um trabalho ou uma maquete; 9. Fazer uma pesquisa mais aprofundada sobre o Badminton; 10. Fazer um debate em sala sobre todas as experiências listadas acima (Port. 3 – G 8ºA).

1. Uma aula nos ensinando como utilizar a raquete e o jogo em si, no final sendo em roda e nos contar a história do Badminton; 2. Uma aula prática em pequenos grupos/times tentando simular uma partida real; 3. Não é muito bem uma aula, mas uma ideia...que tal fazermos quadrinhos que fizemos na peteca? Foi legal; 4. Tentarmos jogar como o Badminton era jogado em seus primórdios; 5. Dar uma aula livre na quadra, onde os alunos poderiam jogar o Badminton com suas próprias regras; 6. Uma aula com partidas curtíssimas, entre duas equipes, cada partida seria de 5 em 5 minutos (...); 7. Veremos um vídeo sobre o badminton oficial, jogado atualmente; 8. Poderíamos criar os instrumentos utilizados no Badminton de forma antiga, como fizemos

⁴¹ Essa atividade encontra-se no Apêndice F.

na peteca de milho; 9. Um campeonato; 10. Por fim, uma aula livre para mostrar que todos aprenderam na prática; 11. Inventar um jogo sobre o Badminton (Port. 4 – A 8ºB).

As propostas das aulas dos estudantes contemplam a estrutura das aulas da unidade temática anterior, como: a construção dos materiais, a vivência da história, a divisão do espaço de jogo e a transformação da prática corporal em esporte. Podemos observar em algumas escritas que os registros nos portfólios e as “conversas”, ou seja, o diálogo durante as aulas estava sendo visto por eles como sendo positivo.

Como podemos perceber nas escritas dos discentes, o campeonato realizado na Unidade Didática anterior foi avaliado como um momento negativo, de modo que privilegiou os mais experientes. Desse modo, esse tipo de vivência aparece como sugestão de aula nessa unidade. No momento da construção da Sequência Temática de Badminton pontuei a questão ressaltando que deveríamos trazer as aulas que foram relevantes para o aprendizado deles.

Com as contribuições dos estudantes com as ideias iniciais dos planejamentos individuais, foi construído junto com os alunos um rascunho no quadro sobre o que poderíamos abordar na Unidade Temática dessa prática corporal. Às vezes tínhamos pontos divergentes quanto à aceitação de alguma atividade, mas isso era resolvido com diálogo. Muitas vezes a proposta era a mesma, o que mudava era a organização das ideias.

Imagem 33 - Construção da Unidade Didática Badminton





Fonte: autores da pesquisa (2019)

É notório a evolução da organização das ideias em relação a primeira unidade temática. Em uma das turmas pedi para um dos alunos anotar as principais ideias. Através dessa organização conseguíamos planejar coletivamente as nossas aulas da unidade, como contextualiza na escrita de uma das discentes⁴².

“Aula 1: Na Grécia existia um jogo parecido com o Badminton chamado tamborete; Aula 2: Construção dos objetos de jogo na forma antiga; Aula 3: Estudar o Badminton como esporte – sua evolução, pensar a forma do esporte – através de um vídeo que mostre como é o jogo de Badminton; Aula 4: Construir as raquetes de Badminton com cabides e meias; Aula 5: Vivenciar em duplas o bater e o rebater com a raquete; Aula 6: Dividir a quadra em quatro espaços para que todos joguem; Aula 7: Jogar com as regras oficiais, depois adaptar para nossa realidade; Aula 8: Construção de uma maquete; Aula 9: Oficinas de Badminton com os demais alunos da escola – Festival de Badminton, onde os alunos serão os monitores; Aula 10: Elaborar um jogo de cartas sobre o Badminton; Aula 11: Reflexão no portfólio” (Fonte: autores da pesquisa, 2019)

A Sequência Temática do Badminton depois de organizada e sistematizada por mim foi apresentada aos sujeitos participantes, enfatizando que se fosse necessário mudar o planejado não teria problema.

Entendo que os planejamentos são instrumentos que direcionam e organizam a ação pedagógica, devendo haver flexibilidade para que os objetivos sejam alcançados na possibilidade de reelaboração e adequação as

⁴² Esse registro encontra-se no Apêndice G.

necessidades. No sentido de um planejamento organizado, sistematizado e participativo foram elaboradas duas Sequências Didáticas que versam sobre a contextualização da história do Badminton e a prática corporal como esporte. A seguir a primeira sequência dessa Unidade Temática.

Sequência Didática do Badminton - Tema: Contextualizando a história do Badminton

Os objetivos dessa sequência didática foi conhecer a história da prática corporal e vivenciar o recorte histórico desse esporte com os jogos Poona e Tamborete. Além da construção dos instrumentos de jogo, como a raquete do jogo Poona e a peteca. O tempo estimado para o desenvolvimento dessas intervenções foram de 7 aulas de 50 minutos, foram utilizados como local para desenvolvimento das aulas a sala de informática para fazer as pesquisas e assistir aos vídeos, a sala de aula para as escritas e socialização dos portfólios e a quadra para as vivências.

A seguir temos o detalhamento das aulas da sequência didática.

➤ Aula 1 - Nesta aula foi proposto a construção dos objetos de jogo para vivenciar a história do Badminton, tínhamos que construir nessa aula a peteca feita de canudos e rolha de vinho. Já o taco que é o instrumento de jogo Poona, foi feito com madeiras retiradas das caixas de frutas. Esta foi uma sugestão dada por um dos estudantes, pois as madeiras eram largas e seria fácil de serem adquiridas⁴³.

Na sequência construímos a peteca de rolha de vinho que foi produzida com os seguintes materiais: rolhas, fita adesiva colorida e canudos. Realizou-se a construção desse instrumento de jogo como os canudos cortados ao meio, em seguida a fita adesiva foi afixada no tamanho de 10 cm, inserindo uma das

⁴³Para nossa surpresa conseguimos esse material na própria Unidade Escolar. Durante a semana a escola recebia várias caixas de frutas que eram descartadas como lixo. O ato de desmontar as caixas para retirar as madeiras não foi uma tarefa fácil, também foi preciso serrar e lixar as madeiras para evitar acidentes com as farpas. A construção da peteca foi realizada no período em que me ausentei da escola – através de Prêmio Incentivo (abono) para participar do Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte - CONBRACE. Ficaram com essa tarefa para ser desenvolvida durante a aula da semana, sendo supervisionados por uma professora que me substituiu durante esse período.

pontas do canudo na fita formando uma fileira de canudos. Depois de colar a fita com os canudos enfileirados na metade da rolha de vinho. Para o acabamento da peteca, encapamos passando fita colorida na rolha para que os canudos não soltassem durante o jogo. E assim, foram destinadas três aulas para a montagem do material.

➤ Aula 2 - Os estudantes vivenciaram a história do Badminton com os instrumentos de jogo que construíram nas aulas anteriores, cujo objetivo era experienciar de forma contextualizada a história da prática corporal através das vivências do Poona que era uma brincadeira indiana, caracterizada como uma atividade em duplas de rebater uma peteca com objeto parecido a um taco.

➤ Aula 3 - Foi proposta a vivência da história Badminton a partir de outra origem conhecida como Tamborete, a atividade era experimentada pelos gregos na Grécia Antiga. Utilizamos nesta atividade, os fundos de pratos de planta, ficando semelhante ao modo como era experimentado na Grécia Antiga. Foi sugerido pelos estudantes, a construção de uma espécie de raquete feita de papelão cortado em círculo e colocada nas mãos com um elástico⁴⁴, optamos pelo uso do prato de planta por ser resistente.

➤ Aula 4 - O momento foi destinado para a escrita e reflexões no portfólio sobre a construção dos objetos de jogo e sobre as experiências das aulas anteriores, ou seja, sobre a história da prática corporal. Foi pontuada por mim, algumas questões para nortear as escritas dos estudantes, como: as facilidades, as dificuldades que existiram durante as aulas que contextualizaram a história do Badminton e como foi aprender dessa forma.

➤ Aula 5 - Aula destinada para compartilhar as escritas dos portfólios como forma de avaliar o processo de construção do saber sobre a história do Badminton, possibilitando assim a verificação de aprendizagem dos estudantes.

A avaliação dessa Unidade Temática foi realizada através de rodas de conversas nos finais das aulas, usamos também as reflexões no portfólio sobre o processo vivido com a história da prática corporal estudada. Utilizamos como

⁴⁴ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Wa8yVWTMoAM>>. O nome do vídeo é chamado "Fabrica tu raqueta de mano". 04 mar. 2013. (1 min 19 s). Acessado em 02 de setembro de 2019. Não foi possível fazer o material, pois teria que ser disponibilizada mais uma aula para confecção do material.

recursos didáticos, os computadores, o data show, a quadra, as petecas adaptadas, os pratos de vaso de planta, os tacos extraídos das caixas de fruta.

A seguir registros fotográficos sobre a construção do material do Poona, do Tamborete e das Petecas.

Imagem 34 - Construção dos tacos para a vivência da história do Badminton – Poona



Fonte: autores da pesquisa (2019)

Imagem 35 - Construção das Petecas de rolha para a vivência do Poona



Fonte: autores da pesquisa (2019)

Para a prática do Tamborete utilizamos os fundos dos pratos de planta que foram adquiridos em lojas de jardinagem, uma forma que encontramos para adaptar o jogo.

Imagem 36 - Pratos de planta utilizados na vivência do Tamborete



Fonte: arquivo da docente (2019)

Imagem 37 – Vivência da história do Badminton - Tamborete



Fonte: autores da pesquisa (2019)

Imagem 38 – Roda de Conversa da Vivência da história do Badminton



Fonte: autores da pesquisa (2019)

No final da vivência sobre a história do Badminton, durante a roda de conversa, relembramos a finalidade da aula. Juntei os dois materiais que utilizamos nas aulas como pode ser visto na foto acima. Um dos alunos falou: “professora, a senhora juntando o taco e o prato de planta – formou uma raquete”. Acabamos a aula com uma reflexão: “Será que a raquete do Badminton nasce daí?” Não encontramos uma respostas para essa indagação nas pesquisas, mas a observação feita pelo discente foi importante para pensarmos nessa possibilidade. Enfim, foram selecionadas três escritas dos portfólios que retratam a primeira fase de estudo vivido com o Badminton, ou seja, sobre a história dessa prática corporal⁴⁵.

⁴⁵ As escritas encontra-se no final do trabalho no Apêndice H.

O tamborel ele é bem mais divertido e bem mais dinâmico (...) é mais fácil de jogar, de acertar a rolha (...) por conta que o tamborel é um formato de esfera. O Poona é bem difícil de acertar a rolha, porque é um taco fino ai dificulta a chance de acertar a rolha. Formando o Poana e o tamborel forma a raquete, que eu acho que deu origem ao Badminton (Port. 1: G 8ºA).

A aula sobre a história do badminton foi ótima onde nos vivenciamos o tamborel, foi maravilhoso. Em meu ponto de vista a aula foi esclarecedora, onde eu aprendi a jogar o tamborel e também vivenciei o Poona, um jogo indiano. Ambos os esportes possuem dois jogadores. A construção da peteca foi bem divertida e do taco usado no Poona foi ótimo. O Poona e o tamborel deu origem ao Badminton (Port 2: S 8ºA).

A última aula de EF foi divertida com os instrumentos que usamos que nós mesmo fizemos. A parte da criação e a construção dos instrumentos quando nós fomos para a pratica jogar com os instrumentos o pedaço de madeira eu não achei bom, mas quando foi o fundo do vaso de planta foi melhor, tem mais espaço para bater e eu achei bem melhor. A peteca que fizemos ficou exatamente igual a uma peteca de badminton. Leve e pequena foi construída com rolha e canudos, com prato de planta foi vivenciado (Port. 3: M 8ºB).

Nas escritas percebemos que o Tamborete foi mais fácil de ser praticado comparado com o Poona. Tal facilidade foi identificada devido ao tamanho da área que se tem para rebater a peteca.

Nesse viés, a vivência da história das práticas corporais colaborou para entender o que Soares (2009) afirma que a dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico.

[...] à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhes, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção. (SOARES et al., 2009, p.35)

Além disso, na perspectiva da dinâmica curricular, observou-se o envolvimento dos estudantes em relação à construção dos objetos de jogo na comparação com a Unidade Didática anterior. Acredito que o comprometimento foi ocasionado pelas experiências de pertencimento e autonomia dos estudantes.

Durante o processo de intervenção, os discentes eram incentivados a conhecer as práticas corporais mediante as pesquisas e os debates. Eles gostaram de participar das construções das aulas e dos materiais como afirma

uma das alunas: “A última aula de EF foi divertida com os instrumentos que usamos que nós mesmos fizemos. Foi divertida a parte da criação e a construção dos instrumentos” (Port. 3).

Dessa forma, o sentimento de pertencimento interfere na transformação da ação pedagógica, mas para isso acontecer foi necessário sensibilizá-los, pois foi no processo que avançamos e na realidade de todos os dias. No tocante, Sarmiento (2002, p.276) “[...] explica que o pertencimento constitui-se pelas relações, pelas construções de referências, valores de pautas de condutas e distribuição de poderes que são inerentes à pertença comunitária”.

Além do contexto de diálogo ser ponto fundamental nas produções e nas avaliações das aulas, era necessário ouvir e analisar as narrativas como aponta um educando “em meu ponto de vista a aula foi esclarecedora onde eu aprendi a jogar o tamborete e também vivenciei o Poona um jogo indiano” (Port. 2). Perguntei ao estudante durante a socialização o motivo da aula ser esclarecedora, ele respondeu: “(...) porque não está sendo tudo dado pela senhora, nós pesquisamos, paramos para pensar as aula e construímos os materiais e jogamos como a história”.

Retomando as considerações sobre o protagonismo estudantil, o município de Vitória possui um documento norteador chamado Política Municipal de Protagonismo Estudantil (2018), que reforça o que as Diretrizes Curriculares do município e preconizam sobre garantir nos espaços do ambiente escolar ações protagonistas dos estudantes para que estes participem das decisões da Unidade Escolar. O documento declara que a participação e o protagonismo estudantil podem contribuir com manifestações e ações democráticas no espaço escolar através de

[...] dinâmicas que se constroem progressivamente dentro da escola. Uma escola democrática é resultado de processos conscientes de diálogo, participação, protagonismo e mecanismo de gestão que estimulam a interação de todos os sujeitos que dela fazem parte. (PMV-SEME, 2018. p.8)

Acredito que as intervenções promoveram ações que conduziram os estudantes a um processo de construção da autonomia que começaram dentro

da sala de aula, por meio de práticas pedagógicas que incentivaram a participação ativa e responsiva dos estudantes, visando à construção de suas identidades. E o PPart, no que consiste o protagonismo estudantil, colaborou com o processo de transição do indivíduo passivo para cidadão participativo. Santos (2014) fundamenta que a prática pedagógica com essa estratégia é um exemplo pertinente de Educação Cidadã, pois sua construção se dá por intermédio de sentido e na discussão de ideias, a fim de que a tomada de decisão das ações se torne coletiva.

Aconteceram durante as intervenções, ações na Unidade Escolar que extrapolaram as aulas da EF, como os Jogos Inter Classe de Futsal. O evento envolveu os estudantes do quinto ao oitavo ano, sendo que os organizadores foram os participantes da pesquisa. A colaboração dos discentes deu-se desde o planejamento dos jogos, com a construção da tabela, a organização das equipes, no auxílio da arbitragem dos jogos e na construção das regras por meio de uma ação democrática com a participação dos representantes de cada turma.

Durante as intervenções eu enfatizava sobre a importância do envolvimento dos educandos nas ações no ambiente da Unidade. Fomentava sobre a relevância da criação do Grêmio Estudantil que seria um espaço para representar o interesse deles, permitindo a criação e o fortalecimento de inúmeras possibilidades de ação tanto no próprio ambiente escolar como na comunidade.

Acredito que a escola e o docente têm papel de grande magnitude para promover essa mudança, tornando de fato a escola um espaço democrático para formar cidadãos preparados para assumir seu papel na sociedade. Dessa forma, o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos não se faz somente pelo discurso, mas com ações, através do desenvolvimento da consciência e da autonomia.

Em conformidade com a discussão sobre democracia, Freire (1980, p.92) afirma que se

[...] aprende democracia com a própria existência desta. Na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático, com a própria existência desta [...]. Daí a necessidade de uma educação corajosa, que enfrente a discussão com o homem comum de seu direito a sua participação.

Corroborando com a prática democrática, os discentes dos oitavos anos, em novembro, organizaram junto com a professora de História a montagem da chapa para as eleições do Grêmio Estudantil que envolveu os dois turnos da Unidade Escolar. A participação dos estudantes do 8º ano abrangeu a preparação do momento de votação durante o pleito. Ressalto que os estudantes não puderam participar da chapa, uma vez que estavam no último ano na EMEF MJCM.

Parecia que o pertencimento estava ultrapassando as aulas da EF, e isto me fez compreender como é importante utilizar estratégias que priorizem o diálogo para incentivar a participação e a construção de espaços coletivos na escola, auxiliando com ações pertinentes que almejam a melhoria do ambiente escolar.

As experiências com a estratégia do PPart possibilitaram o protagonismo dos discentes no exercício da cidadania, na participação da criação do Grêmio Estudantil. Até então, os alunos não eram incentivados a apoiarem e não sabiam da importância desse espaço no lócus escolar. Cabe destacar que no início do ano letivo - março/2020 ocorreu à primeira ação do Grêmio na Unidade Escolar, a eleição de representantes de turma.

Nesse sentido, o autor Costa (2001) afirma que o protagonismo pode ser considerado

[...] enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capaz de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou na sociedade mais ampla. (COSTA, 2001, p.179)

Com base no estudo de Freire (2001), os estudantes devem ter consciência de que podem ocupar um lugar na história, na convicção de que a mudança é possível, pois a história deve ser vista como uma possibilidade e não como determinação.

Sequência Didática do Badminton - Tema: O Badminton enquanto esporte

A finalidade dessa sequência didática foi ampliar o repertório das práticas corporais dos estudantes, conhecendo e aprendendo a jogar o Badminton. O tempo estimado para o desenvolvimento da sequência didática consistiu em 13 aulas de 50 minutos e utilizou-se como locais de intervenções foram a sala de Informática para fazer as pesquisas e assistir aos vídeos, a sala de aula para as escritas e socialização dos portfólios e a quadra para as vivência.

A seguir temos o detalhamento das aulas que corresponde a essa unidade didática.

➤ Aula 1 - Nesta aula foi proposto assistir dois pequenos vídeos no laboratório de Informática para entender a prática corporal⁴⁶ e depois realizar uma pesquisa sobre o Badminton enquanto esporte. Objetivando conhecer a prática corporal, levando em consideração as características, os fundamentos, as regras e as especificidades do jogo.

➤ Aula 2 - Destinada para a socialização com a turma sobre a pesquisa da aula anterior⁴⁷ e para nortear as futuras aulas. A socialização do que foi pesquisado pelos estudantes funcionou como ponto de partida para entender o esporte. Durante essa aula, os educandos trouxeram elementos de jogo sobre o Badminton tendo a visualização do formato do jogo. No primeiro momento questionei o que haviam pesquisado sobre a quadra, de maneira que precisavam ter o conhecimento prévio para que eu pudesse explicar sobre o objetivo e o formato do jogo, compreendendo a lógica do esporte por tratar-se de um esporte mais complexo.

Em seguida, perguntei sobre a forma de jogar, quais eram os movimentos percebidos no jogo, além dos fundamentos identificados na pesquisa, bem como as regras do esporte. Nesse caso, a finalidade da aula era de sondar o que

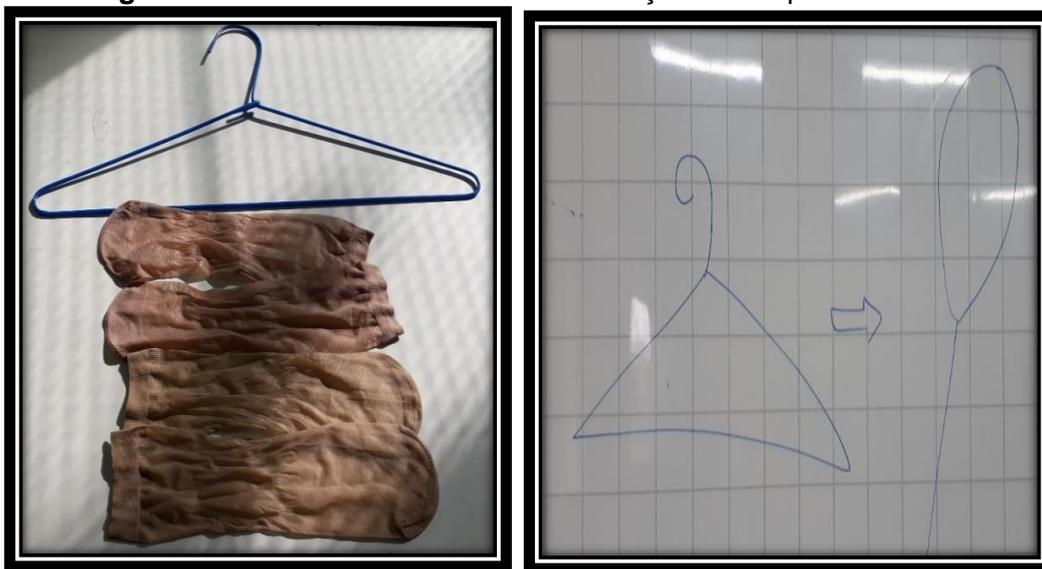
⁴⁶ Vídeo disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=PtUjgeMPRHs>; <https://www.youtube.com/watch?v=2RzRbOerOto>. Acessado: 25/10/2019.

⁴⁷ Nesta aula percebemos que tínhamos problemas quanto a participação de todos nas vivências das aulas de Badminton, pois tínhamos somente doze raquetes. Foi proposto por mim aos estudantes, a construção de raquetes adaptadas que tinha visto em uma formação da área de EF de outro município.

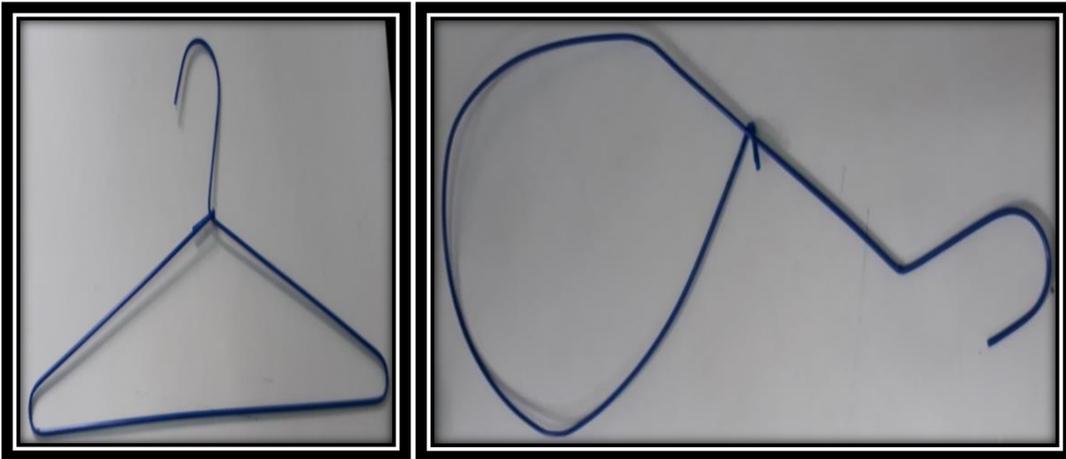
havam pesquisado, tendo um feedback sobre o que deveria ser abordado e aprofundado nas futuras intervenções, sendo um momento para reelaborar ou modificar as futuras aulas.

➤ Aula 3 - Na presente aula confeccionamos as raquetes de Badminton de uma forma adaptada. Uma vez que as dez raquetes “oficiais” adquiridas por mim era insuficiente para participação de todos os sujeitos da pesquisa durante as vivências. A solução encontrada foi a construção de raquetes de cabides de arame⁴⁸. Abaixo temos, as fotos de como essa atividade foi realizada.

Imagem 39 - Materiais utilizados na construção da Raquete de Cabide



⁴⁸ Os materiais necessários para a construção das raquetes foram: cabides de arame, meias finas, fitas adesivas, EVA, alicates e martelos. As raquetes foram feitas da seguinte forma: abrimos o cabide de arame com o alicate deixando a ponta próxima a alça que deve ser aberta, pois será o cabo da raquete. Não precisa desfazer essa ponta, ela que irá ajudar a fechar a raquete depois que estiver com o formato de raquete. Para moldar a raquete devemos manusear com as mãos o arame do cabide até chegar próxima ao formato da raquete de Badminton com raio de aproximadamente 20 cm. Realizado o primeiro passo, pegue a meia fina e coloque-a no círculo que irá corresponder a tela da raquete, e depois para a meia ficar ajustada amarre. Caso perceba que a meia não ficou ajustada na raquete, passe uma fita adesiva para prender. O terceiro passo é desfazer a alça do cabide para fazer o cabo da raquete. Para isso, utilizou-se o alicate e o martelo com a intenção de que o arame fique com o formato de cabo. Nessa experiência foi preciso colocar EVA para proteger de possíveis acidentes e também para proporcionar maior firmeza.



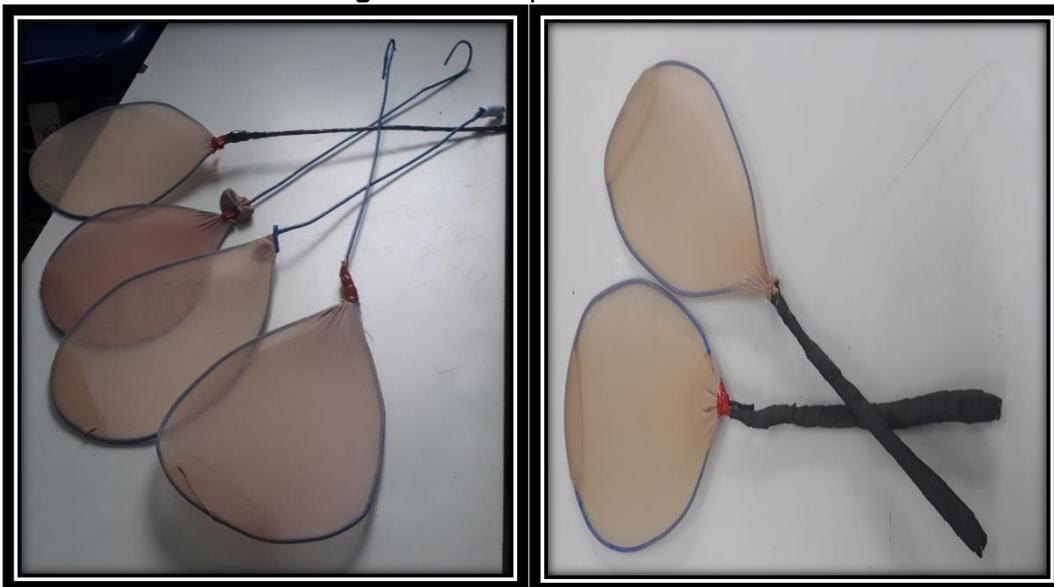
Fonte: autores da pesquisa (2019)

Imagem 40 – Construção das Raquetes de Cabide



Fonte: autores da pesquisa (2019)

Imagem 41 - Raquetes de Cabides



Fonte: autores da pesquisa (2019)

➤ Aula 4 - A mediação da aula ocorreu por meio de “desafios” motores que envolviam a habilidade de rebater, sendo realizada de várias maneiras com o intuito de não perder o controle da peteca. Assim, foi proposto que realizassem o movimento de uma forma individual golpeando com a raquete a peteca cada vez mais alta para manter o controle da mesma. No decorrer da aula, foram realizadas atividades envolvendo os desafios em duplas, vivenciando o rebater a peteca de forma parada e em movimento, andando e correndo, e atacando (ataque) a peteca com a raquete de forma horizontal e na vertical. Na intenção, tivemos como propósito conhecer o rebater e também a aprendizagem do manuseio da raquete (“oficial” e adaptada)⁴⁹, experimentando o peso e descobrindo a melhor forma de pegar no instrumento de jogo.

➤ Aula 5 - No planejar, expus vivenciar em duplas a habilidade de rebater a peteca. O cerne da aula foi experimentar e aprender a manusear as raquetes. O desafio era manter a peteca em jogo, sem deixá-la cair no chão. No decorrer da aula, os sujeitos propuseram uma competição entre as duplas, chamando esse momento de “desafio das duplas”. Ainda na ocasião foi proposto a contagem do rebater a peteca, a dupla que ficasse com a peteca mais tempo em jogo seria considerada campeã.

O objetivo da aula foi experienciar a habilidade de rebater e também a aprendizagem do manuseio das raquetes “oficial” e adaptada com a meta de descobrirem a melhor forma de pegar no instrumento de jogo.

➤ Aula 6 - A quadra foi dividida em quatro espaços de jogo como foi realizada na Unidade Didática anterior, focada na aprendizagem de alguns fundamentos e também vivenciar o jogo colocando algumas regras em ação, adaptando a realidade e permitindo a participação de todos. Ressalto que foram realizadas duas aulas com a mesma proposta e em vários momentos intervi na vivência para que os estudantes entendessem as regras mesmo de forma adaptada e os fundamentos básicos do esporte.

⁴⁹ As vivências com as raquetes adaptadas e as “oficiais” foram realizadas através do sistema de rodízio, ou seja, a cada 10 minutos os estudantes trocavam o instrumento de jogo para que todos tivessem acesso a ambas as raquetes.

➤ Aula 7 - Foi indicada pelos discentes no PPart da Unidade Temática a construção de jogos educativos para utilizar nos dias em que a quadra não estivesse disponível para aula da EF. Chegamos a um consenso que seria disponibilizada somente essa aula para fazer um protótipo do jogo devido ao tempo que estava ficando escasso. Assim, eles dariam continuidade na construção dos jogos em casa. Durante as aulas, ou seja, no período de preparação dos jogos eles poderiam trazer as ideias para que eu orientasse.

Tivemos que fazer uma modificação em relação a proposta inicial em que cada turma seria dividida em dois grupos produzindo dois jogos cada uma delas. A organização inicial foi reelaborada, cada turma apresentaria a elaboração de somente um jogo, visto que estávamos vivendo um período tumultuado na Unidade Escolar por tratar-se do final do ano letivo, e assim os estudantes estavam com dificuldade de se encontrar, porque estudavam para as últimas provas.

➤ Aula 8 - Foi realizada a reflexão no portfólio sobre as experiências vividas nas aulas passadas com Badminton. Como nas demais escritas, no instrumento avaliativo foram pontuadas algumas questões para nortear as reflexões dos sujeitos pesquisados, como as dificuldades e as facilidades que tiveram durante as aulas, como se sentiram jogando e como foi jogar com a raquete adaptada e a oficial.

➤ Aula 9 - Na oportunidade, foi compartilhada as escritas dos discentes para analisar como perceberam as aulas anteriores. Além disso, o momento era fundamental para poder avaliar como estava o processo de aprendizagem. Durante a socialização das escritas foi verificado nas reflexões que o tempo de aprendizado era insuficiente, e que gostariam de experimentar mais a prática corporal. Readaptamos o que estava previsto para a próxima aula, pois tínhamos como atividade a apresentação dos jogos construídos por eles e a experimentação dos mesmos.

➤ Aula 10 - No desenvolvimento realizei uma experiência na quadra. O espaço foi dividido com as cordas no sentido longitudinal e uma outra no meio da quadra, além das quatro redes que formavam as miniquadras como realizada nas aulas da unidade anterior. O jogo de Badminton foi experimentado em duplas e com juízes, depois as posições foram invertidas, quem estava jogando virava

o juiz e vice-versa. O objetivo da aula era jogar o esporte com a adaptação de algumas regras e a aprendizagem dos fundamentos, cada dupla jogava 10 minutos, tempo marcado pelos “juizes”.

➤ Aula 11 - A aula destinada a apresentação e a experimentação com os respectivos jogos elaborados pelos estudantes que foram relatados na aula 7, sendo possível somente a construção de um jogo por turma. O oitavo ano A confeccionou um jogo da memória e o oitavo ano B elaborou um jogo de cartas. Os jogos abordaram os conteúdos estudados na Unidade Didática de Badminton. Destaco ainda que uma turma socializou com a outra o jogo construído, a dinâmica foi articulada com a professora de História que ministrava aula para o oitavo ano A.

➤ Aula 12 - Aula designada para avaliação da Unidade Didática Badminton. Foram pontuadas as seguintes questões para nortear as escritas dos estudantes, como: a reflexão sobre o processo de construção das aulas da prática corporal estudada; o que aprendi nas aulas da EF; quais foram os pontos positivos e negativos dessa Unidade Didática; o que PPart proporcionou; no bairro onde os alunos moram, possui espaço para vivenciar o Badminton; podemos adaptar as raquetes ou só podemos jogar com as “oficiais”; o que é a EF hoje para mim.

Os instrumentos avaliativos utilizados nessa Unidade Temática foram: a roda de conversa no final das aulas, as reflexões no portfólio sobre o processo vivido com a evolução do Badminton enquanto esporte, a construção de jogos e das histórias em quadrinhos. Foram utilizados como recursos didáticos os computadores, o data show, a quadra, as raquetes adaptadas e as oficiais e as redes de badminton.

Subsequente as intervenções descritas acima, foi proposto pelas turmas durante o momento do PPart, a construção de uma maquete para conhecer a dimensão da quadra, além de oficinas de Badminton com os demais estudantes da escola. Os sujeitos da pesquisa seriam os monitores, mas percebemos no decorrer das nossas ações que não seria possível realizar todas as propostas que estavam previstas na Unidade Temática do Badminton.

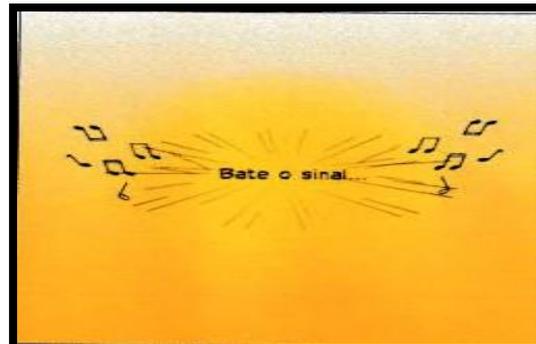
Salienta-se que no início da Unidade Didática, os discentes foram informados que não teríamos tempo disponível durante as aulas para construção

das histórias em quadrinhos, e as mesmas deveriam ser elaboradas em casa. Durante o trimestre só foi viável tirarem dúvidas e mostrarem o andamento da atividade proposta.

Na sequência, temos um exemplo de uma história em quadrinhos que nos mostra como essa unidade temática foi vivenciada pelos estudantes.

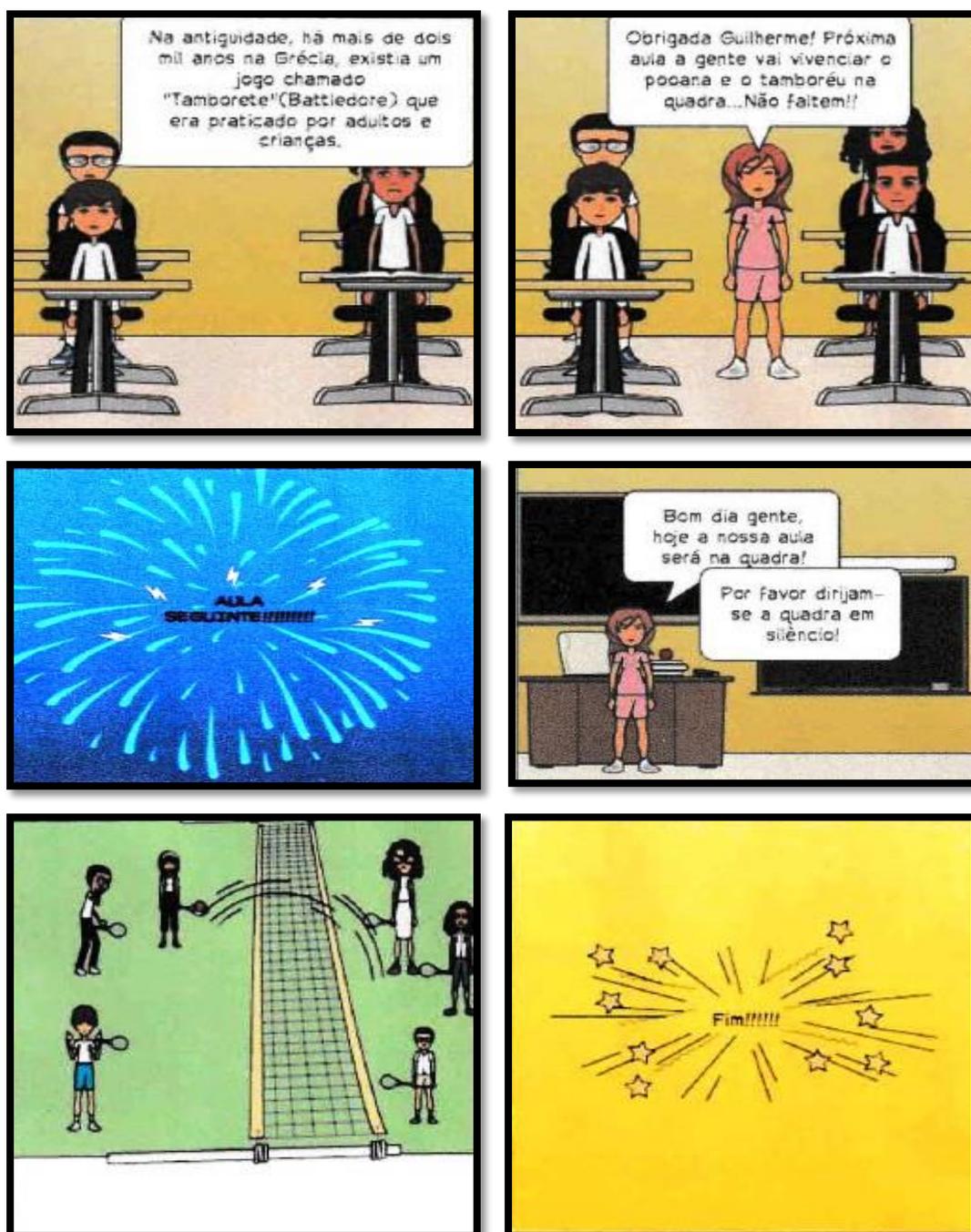
Imagem 42 - O Badminton nas aulas de Educação Física











Fonte: autores da pesquisa (2019)

Essa história em quadrinhos é uma síntese do processo vivido pelos discentes durante o processo de intervenção dessa unidade temática, desde da construção das aulas focando o PPart até a construção dos materiais para vivência do Pocana e do Tamborete, que são jogos que possivelmente deram origem ao Badminton.

Em síntese, a última semana de intervenção foi a finalização do ano letivo de 2019, os discentes vivenciaram os jogos e assistiram a um vídeo que foi

produzido por mim com fotos e filmagens registradas durante todo o processo de intervenção.

Nas fotos abaixo temos o momento em que os estudantes experimentaram os jogos que foram construídos pelas turmas. Foi um momento bastante enriquecedor, pois percebi que levaram em consideração o que haviam aprendido com a Unidade Temática de Badminton, valorizando o aprender de uma forma diferente e significativa.

Imagem 43 - Vivência dos jogos construídos pelos estudantes



Fonte: autores da pesquisa (2019)

Quanto a aula em que foi apresentado o vídeo das turmas envolvidas na pesquisa, encontrei uma forma de expor sobre o que foi vivido no período das intervenções, dando aos estudantes um retorno dessa experiência. A finalidade era relembrar os momentos que serão inesquecíveis tanto para mim quanto para eles, e também foi uma forma de agradecer a participação e o envolvimento dos sujeitos na pesquisa. Para minha surpresa, fui surpreendida com depoimentos ao finalizarmos a apresentação do vídeo, foi uma emoção coletiva.

Imagem 44 – Apresentação do vídeo

Fonte: arquivo da docente (2019)

Dando continuidade as contribuições dos discentes, podemos retratar em suas escritas experiências vividas com a temática “a evolução do Badminton enquanto esporte”. Foram selecionadas cinco contribuições⁵⁰.

Eu achei a aula legal, tirando a dificuldade que tivemos jogando com a raquete de cabide, mas tudo é questão de costume, eu achei essas aulas diferencias que fizemos, e quando peguei a raquete oficial eu vi uma grande diferença na jogabilidade, porque é mais fácil de bater e rebater (Port. 1: R 8ºB)

A minha experiência foi boa, eu senti como é o jogo verdadeiramente. O modo antigo, ter usado os objetos que a turma fez, aprendi que temos que ter bastante concentração e focar na peteca de badminton. Foi ótimo ter jogando um esporte diferente como o badminton, um esporte que nem todos conhecem. A minha experiência foi maravilhosa cada aula que é dada eu me desempenho e aprendo mais que deveria (Port. 2: I 8ºB).

As dificuldades: a raquete de cabide por falta de uma base fixa para segurar a raquete, fica girando. As facilidades: Bater e rebater com a raquete oficial, eu acho fácil. Os sentimentos: Eu achei muito divertido, joguei individual e em duplas foi muito emocionante. A raquete adaptada tem aquele problema de ficar rodando, mas comparado a força com a raquete oficial se iguala bastante. A raquete oficial a fluidez é muito mais forte e veloz e também mais fácil. A vivência do badminton em jogo foi muito legal, a dificuldade é que a raquete é grande e você esquece, a velocidade da peteca é muito rápida. O jogo adaptado é difícil porque a raquete é molenga e a outra não (Port. 3: H 8ºB).

Bem, na minha opinião o jogo não foi nem um pouco difícil. Acho que a única coisa que fez o jogo ficar um pouco mais difícil foi pela qualidade da raquete de cabide, pois com a oficial foi muito melhor e divertido. Acho que a raquete oficial facilitou bastante para entender o jogo, pois assim a peteca não caia toda hora, pela qualidade das raquetes. Os sentimentos: é de diversão. Eu gostei muito de jogar o

⁵⁰ As escritas encontra-se no Apêndice I.

Badminton, foi o esporte que mais gostei de jogar na vida. É satisfatório jogar, ainda mais com amigos. Se eu conseguir fazer um jovem-aprendiz, com certeza comprarei as raquetes e a peteca. A raquete original é absolutamente melhor que a de cabide. A peteca pode ir mais alto e rápido (Port. 4: A 8ºB).

Na vivência na quadra com essa nova ideia que a professora teve foi ótima, aprendemos muito. O badminton tem muita história para nos ensinar, nós jogamos o esporte que contém dois nomes Poona e o Tamborete que tem existência diferentes: tamborete tem a forma de um tambor e poona de um pedaço de madeira, mas se juntarmos os dois formamos uma raquete. Tivemos dificuldades na hora que fomos montar a raquete feita de cabide e um pedaço de pano, fizemos todos juntos foi muito interativo e aprendemos a jogar em equipe. Os sentimentos que tive foi um pouco de raiva, paciência, amor e carinho. A raquete profissional foi muito mais fácil de manusear e bater na peteca e jogá-la para outro colega, a experiência foi ótima, livre em ótimo desempenho que me surpreendi com meus colegas e comigo (Port. 5: S 8ºA).

Percebe-se com os registros dos alunos sobre a raquete adaptada, algumas dificuldades durante as experiências. O problema, ao que parece estava na base da raquete, mais especificamente no cabo. Segundo o relato de um estudante: “(...) falta uma base fixa para segurar a raquete, ela fica girando” (Port.3). A partir dos retornos sobre a experiência de jogar com a “raquete de cabide”, foi preciso fazer uma adaptação no cabo. Fizemos um reforço nessa parte, envolvendo com tiras de EVA para deixá-la mais fixa. Sugestão dada por um dos educandos e que foi de grande relevância para a solução do problema.

Saliento ainda a importância de trabalhar com materiais alternativos quando não se tem os materiais “oficiais” na Unidade Escolar. O fato de não ter o material ou o número ser insuficiente, não pode ser encarado como uma impossibilidade de trabalhar com o conteúdo nas aulas da EF. Evidencia-se que ambos os materiais foram experimentados pelos discentes mediante rodízio das raquetes. Isto foi percebido, também por eles, como uma possibilidade a construção quando não se tem o material “oficial”.

Acredito ser importante oferecer aos sujeitos os dois tipos de materiais, que proporcione experiências diversificadas como descrito na escrita: “(...) com a raquete oficial a fluidez é muito mais forte e veloz, e também é mais fácil” (Port. 3). Além dessa escrita, outro estudante declara que “(...) a raquete oficial facilitou bastante o entender do jogo” (Port. 4).

Corroborando com as ideias de Kishimoto (2003), percebe-se que os discentes ao delinearem o material, dividem suas experiências, expressando o

seu imaginário e dividindo os seus problemas. Soma-se a isto, o envolvimento dos alunos em práticas que contribuem para construção dos materiais.

Os alunos nas atividades reflexivas do portfólio justificam que as aulas estavam sendo satisfatórias:

(...) eu achei muito legal essas aulas diferenciadas que estamos fazendo (Port.1); (...) eu gostei muito de jogar o Badminton, o esporte que eu mais gostei de jogar na vida (Port. 4); (...) foi ótimo ter jogado um esporte diferente que nem todos conhecem (Port.2); fizemos todos juntos, foi uma aula muito interativa, aprendemos a trabalhar em equipe (Port.5).

Os registros me fizeram refletir que existiram mudanças na prática pedagógica através das intervenções com o PPart, principalmente quanto ao interesse dos estudantes pelas aulas da EF, sendo notório a satisfação dos alunos pelos momentos proporcionados.

De acordo com as ideias de Snyders (1988, p.259), os alunos encontram alegria no trabalho em comum, quando “(...) ultrapassa as experiências individuais, é mais rico e mais argumentado que as experiências individuais uma vez que cada um está aberto para os outros e deve justificar suas opções perante os outros”.

Segundo a reflexão do autor sobre a existência de alegria no trabalho em comum que contribui na aprendizagem dos estudantes, o conhecimento é construído por meio de diferentes pontos de vista, sendo que cada um mantém e defende a sua opinião, levando em consideração a dos demais colegas da turma.

O trabalho comum tendo como proposta o envolvimento de todos os alunos também contribuiu com o processo de inclusão dos discentes com NEEs. Dessa forma, vê-se mais uma vez, que o trabalho comum proporcionou a inclusão do estudante, sendo demonstrando a satisfação do educando com o resultado final da construção da raquete de cabide, participando do processo de aprendizagem junto com a turma.

Uma outra atividade realizada no portfólio foi a avaliação da Unidade Temática de Badminton. Para tanto, foram selecionadas algumas escritas dos

discentes acerca dessa atividade⁵¹. As escritas da atividade foram orientadas por questões que abordaram sobre o processo de construção das aulas e sobre a participação dos estudantes durante o processo de intervenção.

O PPart foi uma estratégia utilizada com os estudantes durante todo o ano letivo. No que tange a última avaliação, os discentes estavam mais envolvidos com a proposta de intervenção e resultou em melhorias nas reflexões sobre as aulas, assim exercendo com autonomia e autoria o processo de aprendizagem. As considerações levantadas pelos alunos nas escritas dessa avaliação foram pontos relevantes para o processo de análise da pesquisa. A participação dos discentes na criação das aulas acarretou em mudanças nas ações e na minha postura de professora:

(...) esse ano foi muito participativo e incluiu de forma simples os alunos no planejamento das aulas, eu gostei e apoio que seja assim nos próximos anos para os próximos alunos (...) as aulas deixaram de ser teóricas e partiram para algo que dá vontade de aprender (Port.1).

(...) foi um dos melhores momentos porque a gente riu e se divertiu construindo e aprendendo (...) eu me sinto construtor porque a gente ajudou a professora (Port.2).

As aulas foram pensadas por todos os alunos e com a professora, coletivamente eu gostei demais, porque cada um deu sua opinião e ajudamos a professora também. Eu aprendi esse esporte que nem imaginava que existia e gostei muito (Port.3).

Fizemos tudo na base da conversa com a turma, fomos para sala de informática, vimos vídeos, fizemos rodas de conversa, dialogamos, esclarecemos os esportes junto com a professora, me desenvolvi bastante (Port. 4).

Foi um processo de muito raciocínio, pesquisa e conversas com a turma. Foi difícil decidir, mas acabou dando certo e foi divertido e educativo. Eu aprendi que devemos abrir espaços para novas experiências (Port.5).

(...) os alunos tiveram uma participação ativa (...) não só aprendi sobre esportes, mas também aprendi sobre o trabalho em equipe (Port.11).

Os registros dos discentes demonstram a transformação na prática pedagógica, de um processo intervenção que envolveu o diálogo entre os sujeitos da pesquisa. Um dos fatores que exprime a mudança foi a forma de conduzir as aulas. Com a estratégia do PPart os estudantes eram instigados com

⁵¹ A avaliação da Unidade temática Badminton encontra-se no Apêndice J.

perguntas que edificavam o conhecimento, além das indagações sobre o conteúdo que era estudado, as provocações dialogadas, e em seguida socializadas com todo o grupo.

As ações citadas pelo PPart envolveu os alunos no processo de aprendizagem, com as construções das aulas, com a confecção dos instrumentos e objetos de jogo, nas avaliações e na reconstrução conjunta das aulas, na concepção, provocados e desafiados pela busca da construção do conhecimento, no entendimento de que as modificações seriam necessárias para desenvolver ações colaborativas durante as intervenções.

Na realização da entrevista uma estudante revela que a minha postura rígida nas aulas dos anos anteriores interferia no processo de aprendizagem. Ela caracteriza que as mudanças ocorridas com a estratégia do PPart se deu com o ato de conduzir as aulas possibilitando alterações na forma de aprender.

Esse ano você mudou muito com a gente, porque antigamente a senhora entrava na sala dava o assunto e não conversava, não existia uma interação com a gente e nem da gente com a senhora. Esse ano a gente teve um pouco mais de liberdade, conversamos, tivemos até conselhos para vida, abriu nossos olhos para gente não cair no mundo (Fonte: Entrevista com os estudantes S - 8ºB).

A autora Ventrone (1994, p.101) argumenta em seu estudo que

(...) não existindo comunicação entre os seres que se relacionam, mas comunicados de um que é considerado dominador sobre o outro tipo como dominado, a educação se torna autoritária e castradora. Isto significa ainda que sem o diálogo não há práxis humanas autênticas.

O que existia, segundo Ventrone, nos anos anteriores na minha prática pedagógica, era uma relação desprovida do diálogo entre os sujeitos do processo de ensino aprendizagem. A reflexão da discente exprime a minha falta de interação com eles, e este era um dos pontos que dificultava o interesse pelas aulas da EF, existindo até mesmo a falta de compreensão sobre a prática corporal, pois o que era ensinado não era construído em conjunto, professor e aluno. Compreendo que a transformação da prática pedagógica foi proporcionada através da escuta que foi dada aos alunos e pela autonomia e busca do saber, possibilitando autoria dos discentes no processo de construção do conhecimento.

Mediante o exposto, a estudante aponta em seu relato a existência da liberdade, deixando claro que não se referia a fazer o que bem queria, mas expressando o incentivo gerado nas produções das aulas, provocados a externar a compreensão do que era socializado. Paulatinamente, as intervenções da pesquisa buscaram por liberdade no sentido que Freire chama atenção, ou seja, para a existência da passagem da heteronômia dos estudantes para autonomia, capazes de transformar a realidade em que estavam inseridos. O meu olhar estava atento para não omitir a responsabilidade do meu trabalho docente no que define Freire:

[...] à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos não menos atentos devem estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação. (FREIRE, 2002, p.78)

Para desenvolver o trabalho foi necessário exercitar e possibilitar ações concretas que levassem os discentes a se perceberem como sujeitos históricos e produtores de cultura, através de condutas que se apoiavam na educação como um ato dialógico, aberto para “escutas” não somente de uma forma verbalizada. A escuta e a observação dos gestos possibilitaram construções e reconstruções do fazer docente para aula, levando em consideração à curiosidade, a liberdade de expressão e instigando a criatividade.

Consonante, o indivíduo não deve ser sujeito passivo no mundo em que está inserido. Entretanto, deve atuar na transformação da realidade como ressalta Freire:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser objeto, mas sujeito também da história. (FREIRE, 1996, p.54)

Para o autor, os limites da ação cultural vão ao encontro da realidade opressora e ao silêncio imposto às classes dominantes, criando obstáculo à ação cultural libertadora. Freire (1980, p.91) ressalta que “[...] a ação cultural pela liberdade enfrenta o silêncio [...]”. Em consequência disso, temos que levar em

consideração alguns fatores que influenciam na forma de ler a realidade, como a cultura, a localidade geográfica, a linguagem, as crenças, os interesses, os valores e os pré-conceitos, enfim, a história em que cada um está imerso.

Para que as práticas dialógicas sejam desenvolvidas no contexto escolar, a prática pedagógica deve ser consolidada a partir da relação de igualdade e de respeito às diferenças que constituem o discente e o docente, tendo como concepção a vocação ontológica do homem ser sujeito e não objeto. Tendo em vista, que o educador seja diferente do educando e com responsabilidades a serem cumpridas, a diferença não deve ser vista de forma antagônica, pois teríamos práticas de autoritarismo e não demonstração de autoridade pelo docente. A autoridade a que me refiro é explicada por Freire (2006, p.61) quando discorre que

[...] exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo da minha parte. É a minha autoridade cumprindo seu dever.

Ademais, o problema da passividade dos estudantes no processo de ensino aprendizagem foi solucionado nas intervenções mediante ações que estimularam a curiosidade, como as pesquisas dos conteúdos estudados, das indagações realizadas durante o processo de ensino, das reflexões dos portfólios e das socializações das escritas.

Temos as nossas ações ancoradas na proposta de Freire, com a utilização do diálogo, disseminador da socialização de ideias capazes de gerar nos indivíduos uma mudança comportamental, ou seja, na ação. O diálogo da proposta freiriana é uma comunicação bidirecional na qual todos os envolvidos têm direito a voz.

Por conseguinte, as ações pedagógicas com a estratégia do PPart foram utilizadas para as problematizações com a finalidade do diálogo, levantar questionamentos sobre situações problemáticas com o intuito de fazer pensar, refletir acerca das questões ligadas ao contexto da aula e modificarem por meio da ação-conscientização.

As mudanças ocorridas na prática pedagógica com a estratégia do PPart possibilitaram uma melhor compreensão aos estudantes do que era posto, como menciona uma aluna quando perguntada sobre como foi aprender e colaborar com os planejamentos das aulas:

Foi excelente, porque a gente saiu da zona de conforto, sendo uma coisa nova para nós, saindo daqueles quatro esportes que eu considero meio chatos. Sair da zona de conforto daqueles esportes, sair do conteúdo no quadro, e deixar os alunos se soltarem mais, aprender coisas novas. Os conteúdos quando é passado no quadro perdemos a criatividade, como por exemplo, as aulas que tivemos esse ano nós tivemos a criatividade de criar a peteca e outros objetos (Fonte: Entrevista com os estudantes – S 8ªA).

Conclui-se, pela declaração acima, que as aulas passaram a ser mais criativas, que ela não aprendeu somente um novo conteúdo da EF, mas a pensar e a compreender o que era estudado e não apenas decorar a matéria para fazer uma prova. A estratégia permitiu ações que provocaram a curiosidade e consequentemente a criatividade. Durante a construção dos instrumentos de jogo, estabeleceram-se momentos importantes tanto quanto para solucionar o problema da falta de material como para os discentes vivenciarem corporalmente a história das práticas corporais estudadas.

Freire (2006, p.32) menciona que “[...] não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientemente diante do mundo não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.

Na última avaliação da Unidade Temática do Badminton, os educandos exprimem sentimentos de valorização e de inclusão que foram proporcionados pelas intervenções:

(...) me senti incluído na aula e senti que a minha opinião contava, e que eu não estava ali somente para aumentar as médias das notas de meu país e Estado, acho que fez os alunos sentirem valorizados (Port.1).

(...) o que mudou foi a participação dos alunos que se tornou muito mais forte e constante (Port.5).

(...) foi muito bom aprender esportes diferentes (...) Eu gostei muito de ser construtor, porque não é toda escola que tem uma professora de EF como a nossa, que corre atrás das coisas e é uma professora objetiva (Port.6).

(...) a diferença é que antes a gente não escolhia o que a gente queria aprender, a gente não ajudava a construir as aulas, a gente só aprendia as matérias clássicas da EF (Port.7).

(...) nas aulas atuais nós alunos tivemos a nossa vez de falar, participamos mais das aulas. Nas aulas dos anos anteriores a professora não escutava os alunos e seguia o padrão de outras escolas, isso era ruim. Eu me sinto uma pessoa mais importante no ambiente escolar, eu sinto que posso mudar o mundo pelo pouco que seja (Port.9).

(...) mudou muita coisa, como os esportes tratados na matéria de EF que eram praticamente repetidos todos os anos, e esse ano tivemos a oportunidade de escolher a matéria que nós queríamos estudar e participar das formações das aulas (Port.11).

Quanto é ressaltado o sentimento de inclusão pelos estudantes durante a avaliação, eles não estão se referindo somente a inclusão dos alunos com NEEs, mas também a todos que nos anos anteriores frequentavam as “margens” da quadra. Mesmo que na prática eu fizesse esforço para que isso não acontecesse, era inevitável a falta de interesse causado pelo conteúdo proposto.

Outro ponto relevante da avaliação foi reconhecimento dos materiais adaptados como uma forma alternativa de praticar os esportes, pontuado em uma das escritas: “(...) depois de fazer esses objetos de jogo, vi que tem como fazer objetos para jogar sem precisar gastar dinheiro e fazendo esses objetos e participando das aulas vi que esse tipo de aula uniu os alunos” (Port.10).

Nas socializações dos registros surgiram questões que ultrapassaram a mera discussão sobre os conteúdos da EF, momentos relevantes para refletir e discutir com os discentes. O caso relatado pela estudante instigou a pensar sobre o consumo e o consumismo. Os sujeitos foram provocados a pensar sobre a diferença dos questionamentos elencados acima. Nessa perspectiva, os discentes não souberam responder de imediato, foi explicado de uma forma simples que o consumo é necessário para nossa sobrevivência, já o consumismo está relacionado a uma sequência de desejos e anseios que levam a adquirir objetos que excedem as nossas necessidades de sobrevivência.

Retomei a leitura da aluna que revela não ser necessário “consumir” algo que tenha um custo elevado, conceito que aprenderam nas aulas da EF a partir de uma visão socioambiental despertada pela confecção de objetos adaptados e experimentados nas práticas corporais. Na interpretação do texto da educanda, o conhecimento adquirido na EF com a prática corporal estudada

poderia ocasionar momentos de lazer fora do ambiente escolar, utilizada em qualquer momento da vida. Assim, as colocações despertaram para uma das finalidades da EF no contexto escolar e que Betti (1994, p.14), aponta como finalidade “[...] formar cidadão que vai usufruir, produzir e reproduzir as formas culturais das atividades corporais de movimento”.

Outra questão na análise da pesquisa era de que os alunos observassem quem praticava o esporte; o espaço que era praticado; qual público assistia; se existia propagandas. O intuito desses pontos de análise era fazer o estudante percebessem o que movia aquele esporte.

Isso faz com que o estudante tenha acesso, conheça e vivencie as práticas corporais, tomando posse desse conhecimento que foi historicamente e culturalmente construído pela humanidade. A utilização dessa estratégia também suscitou o sentimento de satisfação dos envolvidos na pesquisa. Foi percebido durante o estudo através do envolvimento e com demonstrações de alegria dos discentes em aprender de uma forma diferente.

O relato do estudante A, justifica o que já havia sido percebido nas ações dos discentes, mas a entrevista reforça como foi aprender utilizando a estratégia do PPart:

Foi bom porque abriu a nossa mente, me sentia um pouco desrespeitado ficando tão calado. O que ficou foi uma aula boa, algo que pode ser passado a diante e que faça os alunos não terem medo de falar e participar. Antes eu tinha medo, não conseguia absorver o conteúdo da matéria para fazer a prova, por conta que me dava ansiedade. Eu era uma pessoa mais introspectiva, eu não tinha vontade de fazer as aulas eu pensava que a EF não valia apenas, mas tinha que fazer porque era uma matéria da escola e ponto final. Algumas aulas eram meio torturantes, e quando eu olhava para o horário da semana sentia certo alívio por não ter aula de EF, eu dormia ansioso porque o outro dia podia ser frustrante, mas agora sempre que tem aula de EF eu venho para escola mais contente. (Fonte: entrevista com o estudante A - 8ºB)

O prazer dos estudantes com as aulas de EF estava relacionado a oportunidade de levá-los ao encontro da satisfação em aprender. A tratativa induz a refletir que a utilização de métodos menos autoritários e a disponibilização de maior liberdade aos discentes na construção do processo educativo.

Indubitavelmente, em diversos momentos da pesquisa a pergunta “o que é EF” esteve presente. Caparroz (2005, p.66) enuncia que “[...] realizar tal questionamento só se justifica se perspectivar à compreensão de tal prática a fim de transformá-la”. Foi com o objetivo de perceber a compreensão dos estudantes sobre como estava sendo a EF no processo de intervenção, que essa pergunta esteve presente em três momentos da pesquisa, ou seja, nas avaliações da primeira e segunda Unidade Didática e durante a entrevista.

Como visto na introdução da pesquisa, o que instigou a investigar sobre a minha prática docente foram as escritas dos estudantes na avaliação diagnóstica quando estavam no sétimo ano. Em virtude da avaliação, os discentes, quando questionados sobre o que era EF, apresentaram respostas, como: “aprender a respeitar o outro, as regras e os fundamentos”, “os esportes”, “divertimento”, “aprendizagem”, momentos de “adquir conhecimento sobre os jogos”. A avaliação descreve também que a EF era importante na escola, porque: “se exercitavam”, “ensina os quatro esportes”, “aprendiam a cuidar do corpo”, e a “dispensar das outras aulas”.

No que tange a EF, a sua história construiu um universo simbólico de legitimação como explica Bracht em um de seus estudos, mostrando que a sustentação do modelo legitimador dependeu da permanência ou das condições de possibilidades que o geraram. Nesse contexto, Bracht esboça cinco condições e logo depois questiona esses elementos como legitimadores da EF como componente curricular:

Primeiro a importância da aptidão física para a produtividade no trabalho[...].O segundo aspecto o Estado Nacional passa a ser entendido como o grande responsável pela promoção da saúde da população [...]. O terceiro elemento a predominância da visão médica do corpo, quer dizer, o corpo como máquina, [...] passível de ser conhecida no seu funcionamento pelo método científico e, portanto, controlada e/ou aperfeiçoada. O quarto elemento, temos a ideia do trabalho como dever, a partir da ética do trabalho como ética fundamental para o desenvolvimento do capitalismo, a população deveria se assumir a ideia do que realiza o homem, é o trabalho, sendo o lazer uma mera recompensa [...] Mais recentemente, o próprio esporte, o quinto elemento, em função da legitimidade social e da significância política que alcançou. (BRACHT, 2009, p. 18 -19)

Conclui-se que o conteúdo da EF tratado na escola conforme a visão dos estudantes no primeiro momento era sinônimo do esporte. Conseqüentemente, estava relacionado a vários aspectos, como os conteúdos que aprendiam nas aulas da EF, motivos ligados a fatores socioculturais, e também relacionado a história da área que por muito tempo a EF foi legetimizada na escola pelo viés do esporte.

Segundo Assis de Oliveira, uma das influências do esporte sobre a EF brasileira era a

“[...] difusão do método denominado ‘Educação Física Desportiva Generalizada’, criado pelo Instituto Nacional de Esportes da França e que aqui chegou por volta dos anos de 1940. Tal método, que ficou conhecido posteriormente como ‘Método Desportivo Generalizado’, destacou o esporte como fator de bem-estar das futuras gerações, portanto, passível de trato na escola”. (ASSIS DE OLIVEIRA, 2001, p.15)

Diante disso, o método criado foi um forte articulador com as instituições esportivas e a EF escolar. Os objetivos relacionados aos esportes em um primeiro momento era possibilitar valores morais à população. Na contraposição, o segundo momento na história da EF, período da Ditadura Militar, marcado como uma ideologia de governo pautada em um país que vislumbrava ser uma potência de nação e que apenas enxergava o esporte na escola como um detector de talentos esportivos.

A EF na avaliação diagnóstica é percebida pelos estudantes como uma aula para “dispersar das outras aulas”. Eles parecem fazer referência ao espaço da quadra, percebido pelos educandos como espaço menos rígido no processo educativo. Salienta-se que quando as aulas desse componente curricular eram realizadas na sala de aula, não apresentavam esse olhar, eram aulas consideradas “chatas”, porquanto seguia as mesmas características das demais disciplinas.

Em contrapartida, a EF também é entendida na avaliação diagnóstica como a aula menos importante do processo educativo. Fato constatado quando é perguntado aos estudantes: “o que gostariam de aprender nas aulas de EF”, os alunos relatam que não gostariam de aprender “*nada*”, pois já sabem tudo sobre os esportes estudados.

Com efeito dos dados avaliados na avaliação diagnóstica, compreendi que os estudantes retinham uma dimensão reduzida dos conteúdos da EF, vista

somente como os quatro esportes tradicionais trabalhados na escola. A partir dessa constatação, foi necessário modificar o cenário por uma intervenção de uma prática pedagógica com a ampliação dos conteúdos.

Nesse íterim, o olhar dos estudantes sobre o que seria a EF começa a ser modificado. No início das intervenções da pesquisa foi apresentada a proposta curricular da PMV. Neste momento os estudantes puderam então compreender que a EF dispõe de conteúdos diversificados e desconhecidos por eles.

Subsequente, a EF começa a encontrar indícios de transformação sobre o olhar dos estudantes ao final da Sequência Temática da Prática Corporal Peteca. Nessa lógica, foi realizada uma atividade no portfólio “o que seria a EF para os alunos”, e em seguida as interposições do conteúdo estudado. A pergunta que conduziu a atividade no portfólio foi: “Depois de trabalhar um trimestre com a professora com o PPart, o que entendo como sendo EF?” Sobre tal atividade foram escolhidas dez respostas do portfólio dos discentes para serem analisadas⁵².

A seguir presenciaram-se relatos de outros conteúdos da EF que superam a visão anterior do “quarteto fantástico” (vôlei, futsal, handebol e basquete). Nessa perspectiva, os alunos apontam nas escritas que a EF “(...) Ensina sobre: dança, luta, futebol, ginástica, (...) ensina sobre alongamento antes de qualquer atividade (...) ensina também a se expressar em forma de dança e de texto, ensina a ter o dom com as palavras (...)” (T- 8ºB). Os registros da ação manifestam mudanças na ideia do que seria a EF e como passou a ser vista pelos discentes: “uma matéria coletiva/democrática que envolve os esportes em geral... as lutas e as brincadeiras” (H – 8ºB).

As modificações foram percebidas pelos estudantes devido ao modo como eram ministradas as aulas da EF. As aulas romperam com estruturas de dominação, tendo o PPart como estratégia de contribuição no processo de construção do saber, tornando-os sujeitos ativos.

Freire (2000) justifica que para existir o rompimento de práticas dominadoras, o professor deve ser democrático, coerente, competente, revelar

⁵² As escritas dos estudantes sobre essa atividade estão no Apêndice K.

seus gostos, perceber esperança de um mundo melhor, testar sua capacidade de luta, ter respeito às diferenças no cotidiano escolar, saber modificar a realidade e compreender o seu papel na escola.

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que eu digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. (FREIRE, 2000, pg.108)

A experiência da intervenção me fez compreender que não basta estar instrumentalizada teoricamente e disposta a desenvolver um bom trabalho, faz-se necessário atentar ao cotidiano escolar para que a prática seja transformada. Em síntese, foi no “chão da escola”, através de uma avaliação diagnóstica que percebi que a minha ação pedagógica estava limitada, reduzindo a prática a conteúdos tradicionais trabalhados na EF e limitando os educandos a se apropriarem da diversidade dos conteúdos das práticas corporais.

A interação com os discentes me possibilitou dialogar com eles nas aulas e motivou a participação deles na construção do conhecimento. Aprofundemos mais na comunicação dialógica trazida por Freire.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1980, p.82 e 83)

Dada a relevância ao diálogo, é possível dizer que dialogar, é socializar para uma reflexão-ação coletiva, além de apenas trocar ideias ou conversar polemizando. Nessa lógica, Freire (1980) descreve que o diálogo é um instrumento para libertação dos oprimidos, deve ser desenvolvido com amor em sua essência.

O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não

é possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. (FREIRE, 1980, p.83)

Os discentes constataram que o PPart possibilitou melhoria da aprendizagem e a existência de novos conhecimentos a serem aprendidos nas aulas da EF. As reflexões abaixo destacam o quanto foi significativo para os estudantes à mudança de estratégia e isso influenciou a modificar a visão da EF.

O método de aprendizagem foi mudado para algo mais participativo e justo (...) melhorou a gente como pessoa. Nas aulas tive que trabalhar o senso e na lógica, não apenas decorar como antes (...) (A – 8ºB).

(...) é uma aula que você se diverte com as brincadeiras, os esportes, as lutas, mas também para você dialogar, interagir com as pessoas ao redor, para conviver melhor com a humanidade, para conhecer novas coisas, novos esportes e outras culturas (G- 8ºA).

(...) aprendi a cultura dos esportes, como se joga, as regras. Não era aquela mesmice de sempre a professora escolhia os mesmos esportes para gente praticar, agora nós mesmos podemos escolher o esporte e jogar (K- 8ºA).

(...) é uma aula em que nós interagimos, conversamos e conhecemos outros esportes para poder praticá-los. Porque na EF estudamos outras culturas, danças e vários assuntos (...) (S 8ºA).

Inquestionavelmente, o saber teórico conceitual do componente curricular da EF passa a ser visto não mais como ato de decoreba para fazer uma prova, mas como um saber necessário. Dessa forma, não foi só um saber a ser transmitido por mim, e sim um conhecimento elaborado coletivamente, como afirma um dos estudantes: “(...) enxergo a EF agora bem melhor do que antigamente, antes nós tínhamos que gravar tudo senão a gente ficava sem nota, agora posso dizer que a EF não é só brincar é aprender também” (K 8ºB). Assim, a EF passa a ser vista pelos educandos como conteúdos explanados pelo componente curricular que possuem um sentido e um significado de estarem na escola.

Os conteúdos passaram a ser entendidos pelos alunos como práticas corporais que fazem parte de um contexto social que envolve aspectos políticos, econômicos, culturais e históricos. Essa ideia foi contemplada na escrita do portfólio de um dos discentes sobre o que era a EF: “(...) é um conjunto de culturas, esportes, danças, etc. Porque agora a professora ampliou nosso

conhecimento com o trabalho com os alunos (...)” (H 8ºA). A análise expõe que os discentes visualizarem que os conteúdos da EF foram construídos historicamente e não como algo natural.

O estudo de Bracht (2009) faz pensar na perspectiva que a escola tem de mediar o conhecimento das novas gerações da cultura humana e possibilitar o acesso como fator contribuinte para o exercício pleno da cidadania.

As diferentes práticas corporais construídas pelo homem ao longo da história, possuem determinados significados e/ou sentidos: elas podem ter sido construídas para garantir nossa integridade biológica e nossa saúde, para propiciar divertimento, para suprir nossas necessidades de movimento, para expressar sentimentos. (BRACHT, 2009, p.59)

Na reflexão a seguir, a estudante enuncia um sentido/significado sobre a EF: “É um modo que as pessoas usam para se exercitar e não ser sedentário e também para ser um cidadão melhor no futuro” (NV – 8ºB). A declaração da discente pondera que a relação das práticas corporais aprendidas nas aulas da EF é uma forma de não ficar sedentário, suprimindo as necessidades de movimento.

Na última Sequência Didática da pesquisa, a pergunta “o que é EF” foi inserida na avaliação da unidade não como uma atividade específica do portfólio como realizada na Unidade Didática anterior. Como podemos observar nas escritas dos alunos a respeito do questionamento, as reflexões foram elaboradas de uma maneira superficial, fato percebido durante as socializações da atividade. Todavia, o problema foi solucionado quando retornei à pergunta durante a realização das entrevistas com os estudantes.

As escritas nos portfólios e os relatos dos discentes nas entrevistas acerca da questão confirmam o que foi declarado nas análises anteriores. A participação dos educandos no processo de construção das aulas foi de extrema importância para se apropriarem conhecimentos e, conseqüentemente modificar a concepção de EF. Logo após, dispomos de quatro argumentos sobre a pergunta “o que é EF” retiradas dos portfólios da Unidade Didática Badminton⁵³.

⁵³ As escritas sobre essa atividade encontra-se no Apêndice L.

A EF para mim hoje não é apenas uma aula, é onde aprendemos a vivenciar muitos esportes, que não conhecíamos antes (Port. 1 – AC 8ºA).

Para mim EF não é só pegar uma bola e sair chutando na quadra, para mim é aprender a criar, vivenciar” (Port. 2 – W 8ºB).

A EF para mim é uma das melhores aulas, é mais participativa e a professora é muito legal com a gente também, gostei muito (Port. 3 – R 8ºB).

Para mim vai além de só aprender esportes, pois nas aulas também se aprende o trabalho em grupo e o relacionamento com os colegas e a professora (Port. 4 – ST 8º A).

Acredita-se em uma EF comprometida com a satisfação do aprender, permitindo aos alunos conquistarem maior autonomia em relação ao universo das práticas corporais. Enfim, uma EF que priorize práticas de construção do conhecimento tendo o professor como mediador, tornando-os mais confiantes a conquistarem a capacidade de refletir e encontrar soluções no processo de elaboração do saber. Nota-se que o ensino colaborativo favorece as atitudes de escuta, a capacidade de se expressar, compartilhar ideias com os pares, além de trabalhar com questões atitudinais do conhecimento, como respeito e tolerância, os quais convivemos.

Quando utilizado o instrumento da entrevista, os estudantes expressaram-se de uma forma esclarecedora acerca da questão “O que é EF”, declarando:

(...) eu vejo que a EF é uma fonte de conhecimento, não é só uma aula que você vai para quadra e joga, também é uma aula que aprendemos. Em relação aos conteúdos percebi que eles vão muito além daqueles que a gente conhecia, trabalhamos com Badminton e a Peteca (Fonte: Entrevista com o estudante W 8ºB).

A EF para mim vai além do que só aprender esportes, pois nas aulas também se aprende o trabalho em grupo e o relacionamento com as colegas e a professora (Fonte: Entrevista com a estudante ST 8ºB).

Aprendemos novos esportes que nunca pensei que fosse praticar. Penso hoje que a EF são esportes diferentes, jogos e brincadeiras (Fonte: Entrevista com o estudante M 8ºA).

Eu aprendi que a EF não é só brincar, jogar, também é aprender/conhecer novos esportes que eu nem sabia que existia (Fonte: Entrevista com a estudante K 8ºB).

(...) entendi que a EF não é só brincar ela ensina também várias coisas. Se você perguntar as pessoas de outras escolas, elas não vão saber responder o que é o Badminton, porque não conhecem. Nós aprendemos muitas coisas – as regras, a quadra, a história e mesmo

ficando na sala nós aprendemos bastante porque tinha que pensar no portfólio (Fonte: Entrevista com o estudante R 8ºB).

Aprendi que não só você pegou e passou dever no quadro, não tivemos provas e nós construímos tudo junto e vivenciamos juntos e com isso a gente aprendeu a trabalhar em grupo e a viver em grupo. Dessa forma, eu aprendi muito mais, porque a gente estava presente em tudo, até na escolha do conteúdo (Fonte: Entrevista com o estudante G 8ºB).

Aprendi que nós devemos ter uma visão do que não conhecemos (...) devemos nos abrir para possibilidades melhores (Fonte: Entrevista com o estudante T 8ºB).

Eu aprendi que a EF não é só você praticar e brincar na quadra e a professora passar dever no quadro, é também trocar ideias, ter a participação dos alunos junto com a professora (Fonte: Entrevista com a estudante C 8ºA).

Os relatos destacam que a estratégia do PPart possibilitou a ampliação da visão dos discentes com relação a EF, pois durante as intervenções, a aproximação dos sujeitos com o trato do conhecimento possibilitou aprendizagens democráticas através de ações que priorizavam os diálogos, as trocas entre os envolvidos no processo, excitou um maior entendimento dos conteúdos estudados.

Nas intervenções realizadas, os aspectos atitudinais dos sujeitos da pesquisa foram levados em consideração, uma vez que com o PPart aprendemos a ser solidários, capazes de abrir escuta, pois mesmo não concordando com que o outro falava, o respeito era considerado como um ato democrático. Aprendemos a viver com a diversidade e repudiar qualquer tipo de discriminação.

Isso se torna possível quando promovemos uma aproximação crítica dos discentes com a realidade em que estão inseridos, fazendo-os refletir e questionar, despertando assim a curiosidade que é revertida em conhecimento. Por conseguinte, acredito que seja possível à transformação da prática quando a docente estrutura a sua ação num pilar que considera o processo de ensino, ou seja, que não vise apenas à aprendizagem dos conteúdos específicos das disciplinas, mas que também ensine o estudante a “ler o mundo” (FREIRE, 1980).

Retomando a ideia de Freire (1980, p. 22) sobre a expressão acima citada “que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Salienta-se que o ato de “ler o mundo”, o aluno pode conhecê-lo, inundar-se do saber existente e (re)construí-lo de acordo com o seu contexto. Quer dizer, cabe ao docente apresentar as mais diferentes leituras que o auxiliem na produção do saber.

Em suma, o mundo da vida possui um saber diferente daquele mundo das palavras, dos livros. Compreender o mundo vivido é o primeiro passo para o entendimento real da leitura da palavra.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 44).

Durante essa pesquisa vários caminhos foram percorridos, alguns com fatores limitantes e outros levaram a uma nova trajetória, pois segundo Cora Coralina, “[...] o que vale na vida não é ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim o tirar o que colher”.

As experiências vividas com este estudo mostraram as possibilidades de transformação da realidade tendo em vista os desafios da prática pedagógica e as inquietações que percebi no decorrer da minha ação na Unidade Escolar, locus da pesquisa evidenciado na avaliação diagnóstica. Dessa forma, foram questionados por mim os momentos da ação que eram reduzidos a conteúdos restritos da EF. Além disso, a metodologia utilizada gerava incômodo no meu fazer docente, uma vez que os estudantes não participavam da construção do conhecimento.

Mediante o exposto, as provocações realizadas no mestrado profissional possibilitou a superação do problema através da estratégia do PPart que tem como cerne envolver a participação dos discentes no processo de construção do saber e a superação do afastamento nas aulas da EF na medida em que percebiam que o conteúdo era limitado a somente algumas práticas corporais. Constituiu-se assim como um dos objetivos da pesquisa, elaborar, implementar propostas de aula da EF pautada no PPart e analisar as possibilidades e limites dessa ação. Ademais, envolveu mudanças estruturais e de consciência dos discentes o que viabilizou a participação na ocupação dos espaços da Unidade Escolar, como a organização dos jogos interclasse e a criação do Grêmio Estudantil ratificando a prática dialógica sobre a necessidade de participar desses espaços.

Por meio da elaboração e da implementação da proposta verificamos que essa estratégia favoreceu o maior envolvimento dos alunos nas aulas da EF, visto que durante as intervenções do estudo oportunizamos a escolha do

conteúdo, a construção das aulas e dos instrumentos avaliativos. Nesse sentido, Santos (2005, p.135) ressalta ainda que:

Ao considerar os alunos como praticantes do processo em desenvolvimento na própria organização e construção da aula, conseguimos transcender a participação do fazer/refletir para o construir/vivenciar/refletir, passando assim, de coadjuvante de um saber refletir a protagonistas de seu próprio fazer. Se o objetivo era promover a participação retomando os alunos como sujeitos ativos no processo ensino aprendizagem, focalizando seu desenvolvimento tanto no campo individual como no coletivo, nada melhor do que envolvê-lo em todos os acontecimentos do ensino.

No que diz respeito ao objetivo que era possibilitar a participação dos/as estudantes nas decisões sobre o planejamento e a ampliação do repertório das práticas corporais, foi fundamental abrir-se ao novo tanto para mim quanto para os discentes. Isto tudo no que diz respeito a promoção da participação ativa dos alunos, a escolha do conteúdo, a construção do conhecimento das práticas corporais estudadas através de pesquisas e a sua socialização nos estudos, além da criação das Unidades Temáticas e reflexões no portfólio.

Em parceria com os discentes, criou-se um ambiente em que havia liberdade para eles apresentarem suas ideias em um processo de troca com os demais colegas na construção coletiva do conhecimento. Assim, a construção ganhou sentido e significado da EF na escola e novos olhares sobre as práticas corporais foram forjados no decorrer do processo. Logo, os espaços de diálogos tornaram-se uma forma de incentivar o exercício do protagonismo, um passo em favor da emancipação humana. No entendimento, destaca-se que o processo de ensino aprendizagem foi conduzido mediante à princípios democráticos que contribuíram para mudanças de atitude e de concepção.

Com essa estratégia também foi possível verificar mudanças significativas no comportamento dos educandos em relação à sistematização do conhecimento. Nessa análise, os instrumentos avaliativos influenciaram nesse processo, as avaliações passaram a ser objeto de investigação com a utilização dos portfólios que ajudavam a refletir sobre as etapas experienciadas.

A EF passou a ser percebida pelos discentes como uma disciplina que tem o que ensinar, compreendendo a ampliação do conteúdo que não se restringia somente aos esportes tradicionais estudados, mas na relação de pertencimento concebido pela construção das aulas. Além disso, as pesquisas sobre os conteúdos proporcionaram uma aprendizagem por meio de ações como ouvir, perguntar e instigar.

No contexto das práticas corporais conseguimos abordar temáticas como a questão socioambiental através da construção de alguns materiais que iriam para o lixo e que viraram material pedagógico para as aulas. Outro ponto abordado foi a questão do consumo, entenderam que para realizar determinada prática corporal não precisamos ter sempre o instrumento de jogo oficial e sim fazer adaptações. Além de perceberem que os conteúdos abordados não eram comuns de serem vistos nas mídias o que provocou um diálogo a respeito da questão.

No início do processo de intervenção tivemos como fator limitante a questão da responsabilidade dos estudantes, pois eles não estavam acostumados com práticas pedagógicas que estimulam “a comunicação”, mas com aquelas que “fazem comunicados”, desconsiderando as contribuições deles durante o processo de aprendizagem, tornando-os meros receptores do conhecimento e não protagonistas da construção do saber.

Nessa perspectiva, Freire sustenta que a inexperiência democrática faz parte do nosso processo histórico-cultural devido a nossa colonização fortemente predatória, o que não criou condições necessárias para o desenvolvimento de uma cultura democrática, carecemos assim “[...] no tipo de formação que tivemos, aquelas condições necessárias à criação de um comportamento participante, que nos tivesse levado à feitura de nossa sociedade, com nossas próprias mãos” (FREIRE, 1980, p.66).

Essas circunstâncias criaram uma cultura de dominação, opressão e não consciência livre e criadora indispensável à democracia como declara Freire:

A acomodação exige uma dose mínima de criticidade. A integração, pelo contrário, exige um máximo de razão e consciência. É o comportamento característico dos regimes flexivelmente democráticos. O problema do ajustamento e da acomodação se vincula ao mutismo, como uma das consequências imediatas de nossa inexperiência democrática. Na verdade do ajustamento, o homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se sobrepõem a ele. As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim disposições mentais rigidamente autoritárias. Acríticas (FREIRE, 1980, p.74).

Somente no século XX começamos a aprender com a democracia. Nas palavras de Freire (1980, p.92), a democracia não pode ser uma abstração de modo que “[...] só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático”. Precisamos de uma educação para decisão, para a responsabilidade social e política que coloque em diálogo constante com o outro. Possibilitando ao homem a discussão corajosa de suas problemáticas, advertindo-o sobre os perigos de seu tempo. Em síntese, ações democráticas não devem ser feitas só com o consentimento das pessoas, não obstante, realizadas com suas próprias mãos.

Dessa forma, entendemos que a profissão docente na panorâmica democrática é construída por saberes já constituído, pois ninguém pensa no vazio, mas na aquisição e na compreensão do conhecimento. Com isso, levar em consideração a bagagem cultural do profissional, fazê-lo entender que ser profissional é aprender o sentido da instituição escolar em conjunto com os colegas mais experientes através de um diálogo permanente. Destaca-se que parte dessa constituição está no registro das práticas para que aconteça a reflexão, sendo um exercício de avaliação com elementos que levam ao aperfeiçoamento e a inovação do processo formativo, não uma mera aplicação prática de uma teoria, mas uma reelaboração da ação-reflexão-ação no contexto educativo.

Outra percepção relaciona-se a estratégia do PPart vista como a mais demorada por mim e pelos discentes. Isso ocorreu principalmente no início das intervenções com a Unidade Temática da Peteca em que tivemos que destinar algumas aulas para explicar a estratégia, como também para a contribuição dos estudantes no processo de construção das aulas. Ademais, tivemos mudanças

dos instrumentos avaliativos que passaram a ser realizados no decorrer das intervenções subsidiadas através de práticas reflexivas nos portfólios, a socialização das escritas, além das pesquisas que embasavam a construção das aulas.

No papel de um sujeito criador e recriador, como sugere Freire, concluiu-se que o exercício da democracia potencializa mudanças, inquietudes e flexibilidades. Nessa prerrogativa, a estratégia do PPart durante o processo de intervenção trouxe mudanças a prática pedagógica viabilizando uma ação didática mais coerente com a concepção de Educação e de EF em que acredito. Isso oportunizou a participação dos/as estudantes nas decisões sobre o planejamento e a ampliação do repertório das práticas corporais dos alunos, o que tem sido um desafio para os profissionais que exercem o papel de professor nas escolas.

Então, ao falar de protagonismo na produção coletiva dos conteúdos estudados, retomo a participação dos estudantes principalmente na abordagem da história das práticas corporais que devemos ter consciência de uma cultura inacabada e do seu conhecimento como prática social e humana. Tal proposição é argumentada por Freire (1980):

[...] A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas” (...). O homem, afinal no mundo e com o mundo. O seu papel como sujeito e não de mero e permanente objeto. (FREIRE, 1980, p.109)

Nesse sentido, o estudo permitiu repensar ressignificar acerca da EF como um processo constante de criação do conhecimento, assim como de busca da transformação-reinvenção do âmbito social, político e econômico, ainda permitiu maior participação na construção da realidade permeada por uma metodologia que organiza essa prática e pressupõe a relação ação-reflexão-ação e, com isso a formação de um sujeito que interage com o mundo.

Ademais, fica esclarecido que a EF é um componente curricular mediador de cultura cujo objeto de ensino não é natural, mas sim construído pelo homem que faz parte do universo da cultura humana. Fomenta-se que o processo de construção coletiva do conhecimento as diferentes práticas corporais foram instituídos pelo homem ao longo da história e possuem determinados sentidos e/ou significados.

Assim, o trabalho desenvolvido permitiu identificar as colocações quando os discentes afirmavam que aprenderam a trabalhar em equipe, se sentiram incluídos no processo, sensibilizados em ouvir, dialogar, além da inserção de novos conteúdos, ou seja, a EF na escola teve/tem o papel importante na preparação das pessoas para usufruir, analisar, criticar, criar e consumir criticamente essa parcela da cultura humana. O PPart estimulou autonomia, solidariedade, participação e orientando-os para o respeito a si mesmo e aos demais. Entretanto, destaco que mesmo compreendendo as ideias acima e concordando com elas, tinha dificuldades em realizar a prática, pois faltavam estratégias para concretizá-las.

Por fim, na interpretação dos jogos construídos no final da Unidade Temática Badminton e as histórias em quadrinhos foram instrumentos avaliativos que permearam o processo para organização/sistematização do saber desenvolvido durante e após as intervenções. Na conjuntura, as histórias em quadrinhos desenvolvidas nas duas Sequências Temáticas, tornaram-se o produto final dessa pesquisa suscitaram em experiências vividas durante as intervenções que corroboraram para um aprendizado reflexivo e significativo para novos saberes.

Logo, é preciso pensar e repensar nas práticas cotidianas que adotamos no ambiente escolar sendo necessário refletir sobre as clássicas perguntas: “O que estou ensinando?”, “Como estou ensinando?” e “Como estou avaliando?”. O processo avaliativo com a estratégia do PPart passou a ser analisada como uma prática investigativa dando visibilidade ao processo permanente de construção do conhecimento. Sobre a questão, Esteban promulga que a avaliação deve ser:

[...] capaz de dialogar com a complexidade do real, com a multiplicidade de conhecimentos, com as particularidades dos sujeitos, com a dinâmica individual/coletivo, com a diversidade de lógicas dentro de um processo costurado pelos múltiplos papéis, valores, vozes sociais, perpassando pelo confronto de interesses individual e coletivo [...] (ESTEBAN, 2002, P.24).

Conclui-se que o professor deve atuar de modo reflexivo sobre a prática pedagógica demandada de uma organização do trabalho docente. A construção do saber e de avaliação investigativa que conseguimos inserir, provocou mudanças na participação e no envolvimento dos estudantes com a pesquisa. Para tanto, a necessidade do registro entra como elemento central em diferentes formas permitindo que se revise o que se faz, contribuindo para narrar o que o foi vivido com a reflexão da prática e assim analisar e avaliar o desenvolvimento da ação com o objetivo de transformação. Reitero ainda que os estudantes precisam ser estimulados a refletir sobre o que pensam, fazem e sentem para levá-los a serem participantes do processo de aprendizagem. Enfim, o mestrado profissional me fez repensar sobre a minha ação na escola, principalmente com os anos finais do Ensino Fundamental.

Em síntese, no início do ano de 2020 começamos com os 8º anos a utilizar essa estratégia, mas devido aos acontecimentos da pandemia e o uso de plataformas de aprendizagem não foi possível levar a proposta a frente. Todavia, mesmo diante dessa adversidade compreendi que o PPart não se esgota neste estudo, pois começou a fazer parte de uma estratégia de ensino ativa entre professor e aluno na construção de novos saberes, principalmente no anos finais do Ensino Fundamental que leciono.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Sávio de Oliveira. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. Campinas: Autores Associados, chancela editorial CBCE, 2001.

BETTI, M. **O que a semiótica inspira ao ensino da educação física**. *Discorpo*, São Paulo, n.3, p.25-45, 1994.

BETTI, M. **Esporte na Mídia ou esporte da Mídia?** In: *Revista Motivivência*, Ano XII, nº 17, *Educação Física, Esporte, Lazer e Mídia* (1) p. 107 – 111, set./2002. Editora da UFSC. Florianópolis SC.

BRACHT, V. **Educação Física: conhecimento e especificidade**. In: SOUZA, E. S. de; VAGO, T M. *Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura, 1997. p. 13-24.

BRACHT, V. et al. A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.23, n.2, p. 9-29, 2002.

BRACHT, V. **A prática pedagógica da educação física: conhecimento e especificidade**. In: _____. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999. p. 41-54.

BRACHT, V. **Oficina de docência de basquete**. UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, Vitória, 2012.

BRASIL, I. B. G; CORRÊA, D. A. **Planejamento Participativo na Educação Física: Analisando uma Proposta no Ensino Fundamental**. 2011. Disponível em <http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2011/Educere2011PlanejPartic.pdf> Acesso: em setembro de 2018.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Elaboração de memorial profissional I**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Pró-Licenciatura em EF modalidade EAD, 2009.

COLLIER, L.S. **Gestão democrática na escola pública: possibilidades de práticas coletivas no ensino de Educação Física Escolar**. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

_____, L, S. **Planejamento Participativo e Educação Física: Participação Política se aprende na escola. (Colégio Universitário Geraldo Reis – COLUNI/UFF)**, 2018. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/328616125_PLANEJAMENTO_PARTICIPATIVO_E_EDUCACAO_FISICA_PARTICIPACAO_POLITICA_APRENDE-SE_NA_ESCOLA/link/5bd8ec65299bf1124faf68f8/download. Acesso em: 08/01/2018.

CORREIA, W. R. **Planejamento Participativo e o Ensino de Educação Física no 2º Grau**. Revista Paulista Educação Física. São Paulo, 1996, supl.2 p. 43 – 48. Disponível em> www.revista.usp.br. Acesso em: junho de 2018.

CORTELLA, M. S. **Educação, convivência e ética: audácia e esperança**. São Paulo: Editora Cortez p.22, 2015.

COSTA, A. C. G. da. **Tempo de Servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador**. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

DALMÁS, A. **Planejamento Participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. 18. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DARIDO, S. C. **Os conteúdos da Educação Física Escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades**. Revista Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v. 2, n. 1, 2001.

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

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas: Papirus, 2007.

DARIDO, S. C. SOUZA JÚNIOR, O. M. **Dispensas das aulas de educação física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação**. Revista Pensar a Prática, maio/agosto. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41547/4/01d19t01.pdf> . Acesso: dezembro de 2018.

DARIDO, S. C. **A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física**. RBCE. São Paulo. V18, n. p. 61 – 80. Jan.mar.2004 Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551/18264>. Acesso: dezembro de 2018.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. Madri: Morata, 1990.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Avaliação no cotidiano escolar**. In:Avaliação: uma pratica em busca de novos sentidos. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo. 34 ed. 2006. Editora Paz e Terra

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, 1992. 8 ed. Editora Paz e Terra.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. FAGUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Aprendendo com a própria história** São Paulo: Paz e Terra, Vol. 2. 2ed, 2002.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1983.

_____. **D. A prática do Planejamento Participativo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **D. A posição do Planejamento Participativo entre as ferramentas de intervenções na realidade**. Currículo sem Fronteiras, v.I, n.I, p. 81 – 95, 2001.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GEMERASCA, M. P., GANDIN, D. **Planejamento Participativo na Educação: o que é e como se faz**. São Paulo: Edição Loyola, 2002.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

KISHIMOTO, T M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s141324782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso: 08 de setembro de 2020.

MATTOS, M. G.; JR. ROSSETTO, A. J.; BLECHER. S. **Metodologia da pesquisa em Educação Física: construindo sua monografia, artigos e projetos**. 4.ed.rev. atual. São Paulo: Ed. Phorte, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> Acesso: 22/12/2019. Acesso: 08 de setembro de 2019.

MUÑOZ PALAFOX, G.M. (Org.) **Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico: A experiência de Uberlândia**. - PCTP. Uberlândia: Edigraf/Casa do Livro, 2002.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista Educacion. Universidade de Lisboa, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acessado: 25 de julho de 2020.

NUNES, L. de O; FONSECA, D. G.; BOSSLE, F. **Planejamento de ensino e Educação Física: uma revisão de literatura em periódicos nacionais**. Volume 29, n 52 2017. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p280> Acesso: em 20 de outubro de 2018.

PAES, Roberto Rodrigues. **Aprendizagem e competição precoce: o caso do basquetebol**. 3.ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

PAES, Roberto Rodrigues. **Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Canoas: Ed. Ulbra, 2001.

PIMENTA, S. G. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica – primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas - SP: Autores Associados, 1993.

SOUZA, A. G; FREIRE; SANTOS E. **Planejamento Participativo e Educação Física e opinião dos alunos do Ensino Médio**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte v 7, n.3 p.29-36. 2008 Disponível em <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1486/1133> Acesso: em setembro de 2018.

PAIVA, F.; FIGUEIREDO N.; FIGUEIREDO Z.; OLIVEIRA R., LOREIRO W. **Projeto de Reformulação do Curso em Educação Física - CEFD – UFES – Vitória 2005**. Disponível em: <http://www.cefd.ufes.br/sites/cefd.ufes.br/files/field/anexo/PPC%202006.pdf>. Acesso: 17 de agosto de 2019

PÉREZ, Gómez A.I. **O pensamento pratico do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org.) os professores e sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, p.93 – 114, 1995.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 4^o ed. 2006.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da Educação**. 21.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTOS, W dos. **Currículo e Avaliação na Educação Física: do mergulho a intervenção**. Vitória: Proteoria, 2005.

SARMENTO, M. J. **Infância, exclusão social e educação como utopia realizável**. Educação & Sociedade, v. 23, n. 78, p.265-283, abr. 2002.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não-directivas?** 2.ed. Lisboa: Moraes editores, 1978.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SNYDERS, G. **Alunos Felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. Ed – São Paulo: Cortez, 2011.

TOLEDO, R. F. de; JACOBI, P. R. **Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas**. Educação e Sociedade, v. 34, n. 122, p. 155-173, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n122/v34n122a09.pdf>. Acesso: agosto 2019.

VETORIM, S. **Uma experiência na perspectiva de Paulo Freire**. In: Educação Física: ensino & realidade/ FERREIRA, A. N (org). Vitória: UFES/Centro de Educação Física e Desporto, 1994.

VITORIA, EMEF – MJCM. **Projeto Político Pedagógico**, 2004.

VITORIA, EMEF – MJCM. **Plano de Ação**, 2019.

VITORIA, SEME. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e de Educação de Jovens e Adultos de Vitória/Prefeitura Municipal de Vitória**. Secretaria de Educação. Sperandio, A; Mattar J. P. C.; Caliman; A. F.F. 2016.

VITORIA, SEME. **Política Municipal de Protagonismo Estudantil**. Sperandio, A; Mattar J. P. C.; Caliman; A. F.F. 2018.

ZATTI, V. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre:EDIPU-CRS, 2007. Publicação Eletrônica. Disponível em:< <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomiaeducacao.pdf>. Acesso em: 03 de janeiro 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Avaliação Diagnóstica

Avaliação Diagnóstica 1 - H 7ºB

1) O QUE É EDUCAÇÃO FÍSICA PARA MIM?
PARA MIM É UMA MATÉRIA, QUE FALA SOBRE ESPORTES EM GERAL E COMO É IMPORTANTE SE EXERCITAR.

2) QUAIS OS CONTEÚDOS QUE A EDUCAÇÃO FÍSICA ENSINA? ESPORTES COMO FUTEBOL, BASQUETE, HANDBOLL, VÔLEI E ETC.

3) O QUE EU APRENDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA? EU APRENDO OS ESPORTES QUE SÃO ENSINADOS.

4) O QUE EU GOSTARIA DE APRENDER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE AINDA NÃO APRENDI? TÊNIS

Avaliação Diagnóstica 2 - A 7ºB

1) O QUE É ED.F PARA MIM?
X É UMA AULA ONDE NOS "EXERCITAMOS" NA PRÁTICA, AS AULAS EM SALA NÃO ACHO BOM POIS NÃO HA NADA DE EXERCÍCIO, ESPORTES OU ALGO PARA DESCONTAR.

2) QUAIS CONTEÚDOS QUE A EDUCAÇÃO ENSINA?
X ESPORTES, E AS VEZES UMA AULA DE HISTÓRIA SOBRE ALGO A VER COM JOGOS E ESPORTE.

3) O QUE EU APRENDO NAS AULAS DE ED.F?
X NADA DE TANTA UTILIDADE, SO SOBRE ALGUMAS MODALIDADES OU ESPORTES.

4) O QUE EU GOSTARIA DE APRENDER NAS AULAS DE ED.F? (QUE AINDA NÃO APRENDI)
X SINCERAMENTE, NADA, POIS NÃO CURTO A MATÉRIA DE ED.F (NADA CONTRA A PROFESSORA), MAS SINCERAMENTE NÃO VEJO NADA DE INTERESSANTE NA MATÉRIA.

Avaliação Diagnóstica 3 - M 7º B

1. O que é Educação Física para mim?
Para mim é uma forma de divertimento e também de aprendizagem.
2. Quais os conteúdos que a Educação Física ensina?
Esportes como, Vôlei, Futebol, Basquete entre outros.
3. O que eu aprendo nas aulas de Educação Física?
Eu aprendo tanto a respeitar os outros e também aprendo variados esportes.
4. O que eu gostaria de aprender nas aulas de Educação Física, que ainda não aprendi?
Vôlei, é o que eu tenho mais interesse de aprender.

Avaliação Diagnóstica 4 - G 7ºB

- ① O que é educação física para mim : educação física pra mim é saber os fundamentos dos esportes e saber também outras coisas de esportes e aprender novos jogos da olimpíadas.
- ② Quais os conteúdos que a educação física ensina? basquete, vôlei, handebol e outras coisas que eles ensinam que a gente pode aprender.
- ③ O que eu aprendo nas aulas de educação física basquete, vôlei, volei bol, handebol, queimada, treinar toques, manchete e cortada.
- ④ O que eu gostaria de aprender nas aulas de educação física, que ainda não aprendi?
futsal, futebol americano, tênis e outros esportes que eu não conheço. É também se a escola tivesse mais espaço seria bem melhor pra jogar atletismo e outros jogos de correr e pular de vara e outras coisas.

Avaliação Diagnóstica 5 - NV 7ºB

1) O que é Educação Física para mim?

R: É uma aula para que os alunos pratiquem esportes, aprenda a teoria de cada esporte e também para ^{seu desempenho um pouco das outras aulas.}

2) Quais os conteúdos que a Educação Física ensina?

R: Ensina as regras de cada jogo, ensina a gostar de certos esportes e para um bom desempenho a não ser sedentário. aprendemos vôlei, queimada etc.

3) O que eu aprendo nas aulas de Educação Física?

R: Eu aprendi várias coisas sobre o esporte através da Educação Física como jogar tais esportes que não sabia... e muito mais. Não em duplo gosto muito de vôlei.

4) O que eu gostaria de aprender nas aulas de Educação Física, que ainda não aprendi? quero aprender vôlei pois gosto muito mas não vou muito mesmo parecendo fácil. também quero aprender vários outros mas por conta do espaço da quadra não é possível.

Avaliação Diagnóstica 6 - R 7º A

1. O que é educação física para mim?

- É uma disciplina em que aprendemos esportes e histórias dos esportes e é um aula participativa.

2. Quais os conteúdos que a Educação Física ensina?

- Vôlei, Handball, Queimada, Basquete, Histórias, Futsal, Regras.

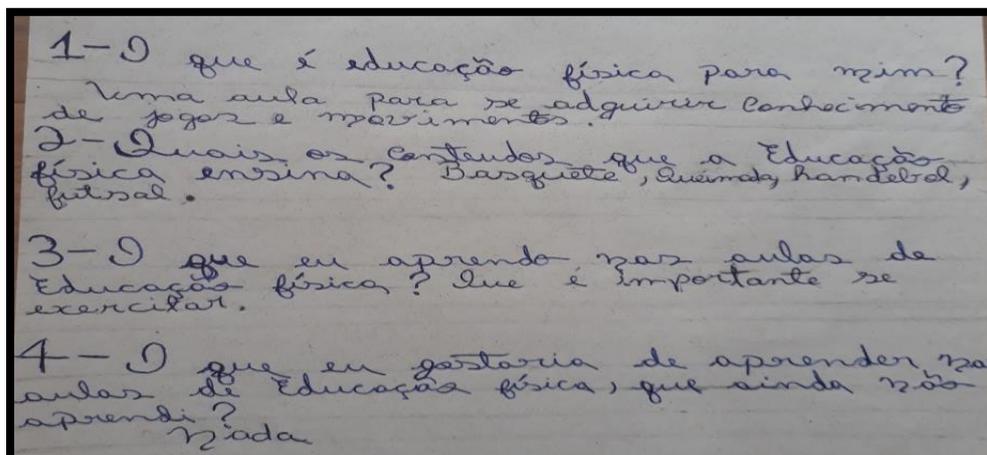
3. O que eu aprendo nas aulas de Educação Física?

- Esportes, Regras dos Esportes, Histórias dos Esportes.

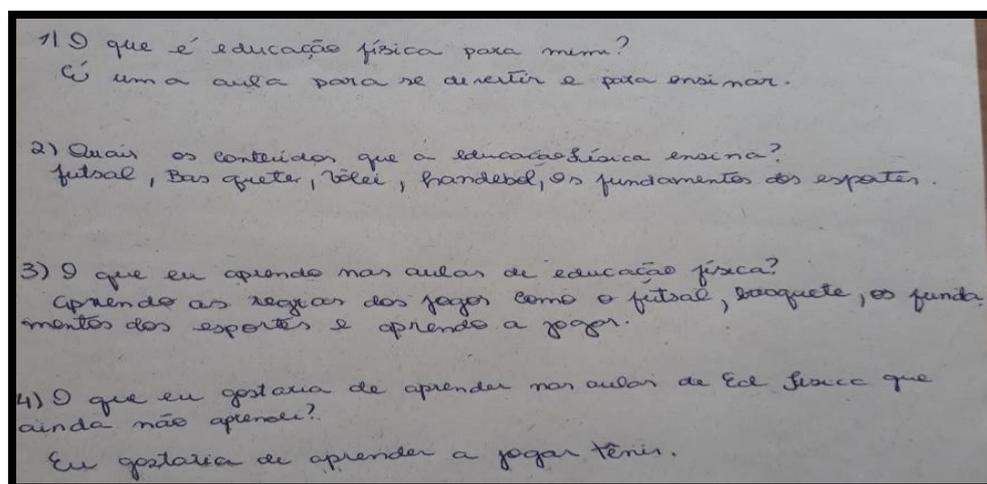
4. O que eu gostaria de aprender nas aulas de Ed. Física, que ainda não aprendi?

Futsal, por que quase não aprendemos, nesses anos.

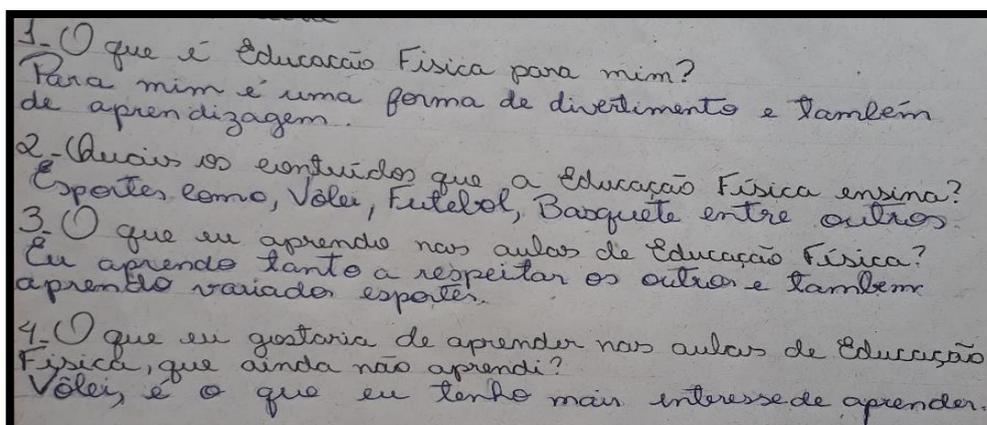
Avaliação Diagnóstica 7 – E 7ªA



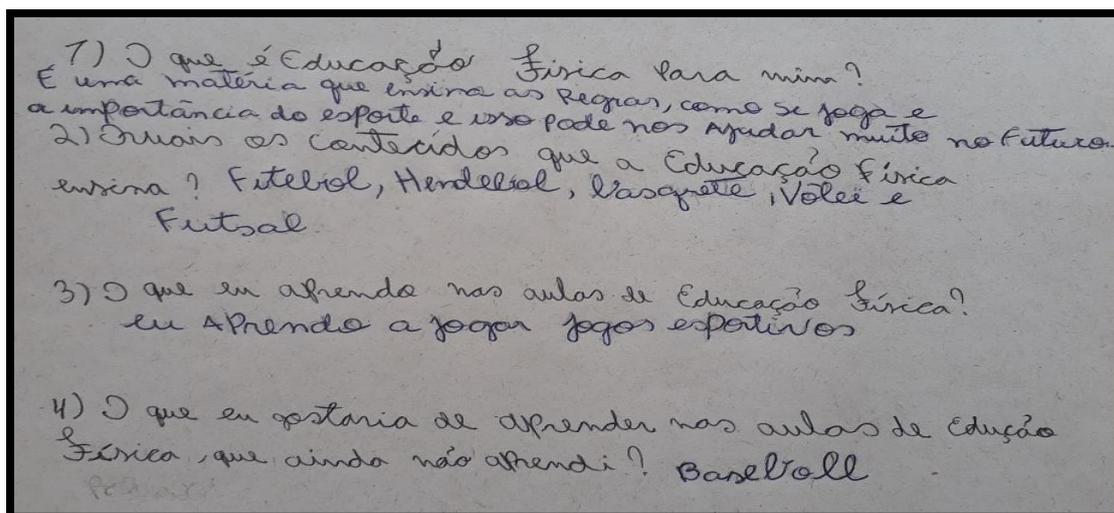
Avaliação Diagnóstica 8 - G 7ªA



Avaliação Diagnóstica 9 - G 7ªB

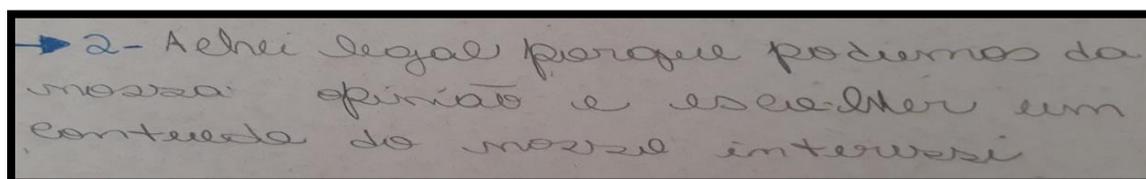


Avaliação Diagnóstica 10 - Issac 7ºB

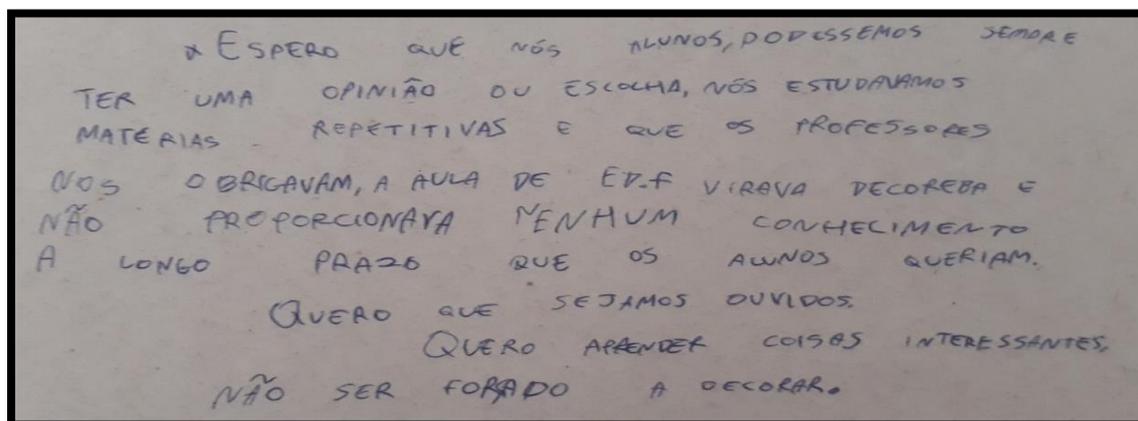


APÊNDICE B – Expectativas dos discentes com o PPart

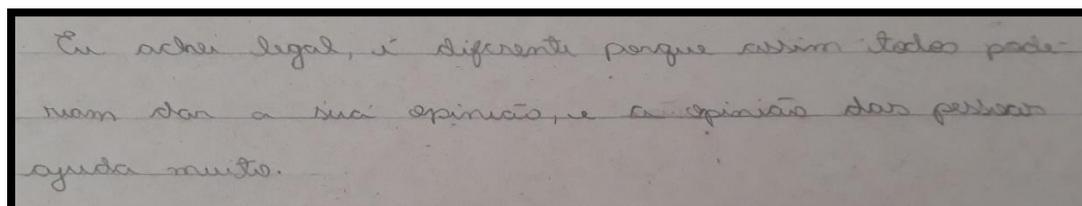
Portfólio 1: NV 8ºB



Portfólio 2: A 8ºB



Portfólio 3: ST 8ªA



APÊNDICE C - Narrativas sobre a Peteca de palha de Milho

Portfólio 1 - F 8ªA

as aulas de ed. física pra mim, estão sendo muito melhor esse ano do que o ano passado, porque ano passado eu achava as aulas muito chatas, mais esse ano eu tô gostando mais das aulas, mais enfim, ontem a aula foi muito divertida e diferente das aulas que nós costumava a fazer, agente aprendeu mais sobre a história e a origem da peteca e depois a gente começou a jogar, no meio do jogo a peteca se destruiu do nada e ficou igual a uma raminha!!!

Portfólio 2- I 8ªB

ESSAS AULAS ESTÃO muito!!! MAS muito MELHORES do que ANTES, POR que TIPO ANTES a gente só ficava no quadro e era tão chato que ninguém aprendia nada. MAS agora ESSAS AULAS PRATICAS que nós estamos tendo parece que nós somos os Professores, POR que nós APRESENTAMOS OS PLANEJAMENTOS, coisas da vergonha, Sem muita KKK. Também aprendi na aula de ontem um pouco da história da PETECA, que ELES QUERIAM Brincar aí pegavam a Palha e ESPIGA DE MILHO e começavam a fazer, e o objetivo era acertar o adversário. ESPERO que TENHA MAIS AULAS ASSIM*

Portfólio 3 - A 8ºB

EU ACHEI BEM ÚNICO E DIVERTIDO. SAÍMOS DAS
 CANSATIVAS AULAS TEÓRICAS E APRENDEMOS ALGO,
 ABSORVI CONHECIMENTO PARA VIDA AO INVÉS
 DE APENAS DECORAR, FOI BOM JOGAR COM AMIGOS.
 APRENDEMOS UM POUCO SOBRE O PASSADO DA
 PETECA, E COMO SE JOGA. EU ME SENTI
 VALORIZADO. VALORIZADO DE SABER QUE ALGUM
 PROFESSOR PENSA NO LADO DOS ALUNOS E
 CONSEGUE FAZER APRENDER NA ESCOLA
 SER DIVERTIDO, NÃO APENAS "COPIE VA PÁGINA VA"
 OU "FAZAM UM RESUMO DA BLA BLA BLA"
 CMBORA EU NÃO TIVE JEITO PRA PETECA, ESTAVA FEIZ
 OS INDIOS JOGAVAM A PETECA COM PALHA
 DE MILHO ASSIM COMO TENTAMOS RECRIAR!
 (AS: FORMA UM GRUPO DE PESSOAS QUE FAZEM, NÃO TO DO)
 JOGAMOS, NOS DIVERTIMOS, CONVERSAMOS. MAS A COISA
 MAIS IMPORTANTE QUE FAZEMOS: APRENDEMOS.
 ESTOU ANSIOSO PARA AS PRÓXIMAS AULAS

Atividade do Portfólio 4 - M 8ºA

é muito melhor que o ano passado que nós se copiavam
 o texto não entendia nada e depois estudamos para
 a prova agora nesse ano nós alunos interagim
 com a aula nós pesquisamos coisas do passado e
 essa tá muito legal que no ano passado eu achei
 mais legal nisso e também o objetivo dessa aula é
 aprender mais dos índios. a aula de ontem foi
 interessante por que a peteca foi feita com palha de
 milho quando a peteca é feita de palha e muita
 emoção por que é feita de palha, mas que pena estagiev.

Portfólio 5 - HO 8ºB

- As experiências comparadas as aulas desse ano com
 a do ano passado: são totalmente diferente, EX: Os alunos
 estão tendo mais conhecimentos aos esportes, estão aprendendo
 mais. Nós estamos (mas) aprofundando a matérias (a educação física)
 acho muito legal que a professora está fazendo dando
 aula teorica, Não dando oportunidades de falar, pesquisar,
 acho muito importante pois estamos aprendendo de um modo
 diferente na teoria.

Portfólio 6 - E 8ºB

O jogo da peteca de ontem foi uma experiência de uma coisa nova que nós tínhamos que jogar igual os índios jogavam eu seja com o objetivo de queimar o oponente e foi legal a maioria gostou.

Também foi novo porque no ano passado a professora que dava o conteúdo e esse ano foi diferente, nos planejamos com ela

Portfólio AL 7 - 8ºB

Na aula de ontem eu aprendi um pouco mais sobre o jogo da peteca, aprendi que eles (os índios) "jogavam com a intenção de queimar o adversário, e que antes dos portugueses chegarem eles usavam a palha de milho e para dar um peso, eles colocavam metade do sabugo".

A aula de ontem foi bem diferente das que a gente teve no ano passado, e eu espero que a gente tenha muitas aulas assim.

Eu percebi que eu e meus colegas nos divertimos bastante, e interagimos demais.

APÊNDICE D - Avaliação da Unidade Temática Peteca

Portfólio 1 - A 8ºB

AS AULAS FORAM LEGAIS NO COMEÇO... MAS FORAM FILANDO CHATAS PRO FINAL... ÀS VEZES OU PELO ESTILO DE JOGO QUE TENTAVAMOS OU PELA COBRANÇA DE COISAS QUE NÃO ERAM COBRADAS NO COMEÇO...

O QUE EU APRENDI? QUE A PETECA É LEGAL QUANDO SE CONCENTRA EM PEQUENOS TIMES... OU QUANDO É APENAS PELA DIVERSÃO... QUANDO FICA ALGO MUITO INFORMATIVO E TEÓRICO... MAS NÃO GUARDO NEGATIVIDADES DESSAS AULAS OU ATÉ DA PROFESSORA... MAS ACHO QUE PETECA NÃO É ALGO QUE EU ESTUDARIA POR MESES...

OS PONTOS POSITIVOS FORAM QUE APRENDEMOS A HISTÓRIA DA PETECA DE JEITO SIMPLES E DIVERTIDO, CONSEGUIMOS JOGAR PETECA NORMALMENTE (FOI DIVERTIDO),

Portfólio 2 - K 8ªA

- * A GENTE FOI NA INFORMÁTICA ESCOLHEMOS OS ESPORTES e DEPOIS CONSTRUIMOS A PETECA e DEPOIS VIVENCIAMOS COMO COMO SE JOGA, AS REGRAS.
- * APRENDI QUE A PETECA DE BORRACHA É MAIS LEVE DO QUE A PETECA DE PENNA, E TAMBÉM APRENDI SOBRE AS REGRAS E COMO JOGAR, QUE SUA ORIGEM É INDIGENA.
- * QUE A GENTE ESCOLHEU O QUE A GENTE IA JOGAR, E TAMBÉM JOGAMOS TODO MUNDO JUNTO SEM DRIGAS.
- * PRA MIM

Portfólio 3 - T 8ªA

* Bom, na minha opinião as aulas para mim foi bem legal porque todo mundo trabalha em grupo, coletivo, tivemos responsabilidades para fazer a peteca e tals. Bom eu aprendi que pra tudo agente pode estar juntos, as regras são muitas importantes, bom nos anos anteriores mudou muita coisa.

Portfólio 4 - A 8ªA

Um autor de peteca foi muito bom porque todo mundo participa e não vive um a muito tempo sempre ficando um de fora mas sua atitude que o professor tem de fazer a responsabilidade no novo não é agente escolher novo conteúdo as pra informaticos porque o conteúdo pra os autor corre que professor nunca fez eu aprendi novo autor está ando o coletivo todo mundo participando por isso pareceu foi que todo mundo participa todo mundo aprendeu juntos novo aula eu não vi peteca negativa os autor do autor antes nem se compare com esse que o autor vive muito chato sempre vive o mesmo curso que poucos que participam nessa aula pra preservar para de jogar isso por que ensai mas sim porque sempre eu sempre que novo autor avança participativo coletivo de um pouco que todo mundo participa

Portfólio 5 - AL 8ºB

*Nessas aulas eu aprendi coisas que eu não teria aprendido em sala de aula copiando textos gigantes. Se nós ficássemos na sala igual o ano passado, copiando textos, fazendo deveres, eu só teria decorado tudo pra fazer a prova.

*Aprendi que as regras da peteca e o jogo em si é bem semelhante ao vôlei, e que a peteca era uma brincadeira dos índios.

*Dão vi muitos pontos negativos, mas uma coisa ruim foi o que aconteceu ontem que só 8 pessoas jogaram.

Portfólio 6 - H 8ºB

EU ACHEI AS AULAS MUITO LEGAIS, MAS ACHO QUE A PETECA NÃO É MEU ESPORTE FAVORITO, E TAMBÉM JOGO MUITO MAL, ACHO MEU DIFÍCIL ACERTAR A PETECA PRA RE BATER.

EU APRENDI MUITAS COISAS, COMO A HISTÓRIA DA PETECA APRENDI AS REGRAS, APRENDI COMO SE JOGA, ETC.

EU ACHEI UM PONTO POSITIVO QUE É QUE A HISTÓRIA DA PETECA FAZ PARTE DA HISTÓRIA DO BRASIL, É UM ESPORTE ACESSÍVEL E SIMPLES. O PONTO NEGATIVO É QUE EU NÃO ACHEI MUITO FÁCIL DE JOGAR ESSE ESPORTE NÃO SE ADAPTEU COMIGO, COMPARANDO AS AULAS ATUAIS COM AS PASSADAS E QUE É MAIS DIVERTIDO E EDUCATIVO, TIPO ANTES COPIAVAMOS DE MAIS E NÃO APRENDIAMOS NADA, É COMO SAIR PRA FORA DA CAIXINHA (QUE É CHATA).

AS AULAS SÃO MAIS LEGAIS POR QUE ESCOLHEMOS O NOSSO CONTEÚDO.

Portfólio 7 - E 8ºB

As aulas foram legais, mas eu gostei mais quando a turma era dividida em quatro grupos do que quando foi dividido em dois grupos.

Nessas aulas eu aprendi jogar a peteca um pouco mais.

Os pontos positivos nessas aulas é que foi bom, porque todos participaram e se divertiram e aprenderam mais. E os pontos negativos foi quando a turma foi dividida em dois, foi meio que chato.

Em relação as aulas dos anos anteriores eu acho melhor, porque nos anos anteriores foi aula escolhida pela professora, já foi diferente porque a gente ajudou a escolher o conteúdo das aulas e a continuar junto com ela.

Portfólio 8 - ME 8ºB

* As aulas de peteca foram bem interessantes e divertidas principalmente quando formávamos 4 grupos de quatro pessoas o jogo ficava bem mais divertido e mais fácil de jogar pelo o que percebi muitos alunos levaram o jogo a sério, como um esporte mesmo, sacando a peteca para fazer pontos.

* Aprendi que a peteca é de origem indígena, que era jogada de outra forma em que o objetivo era queimar o oponente, mas que agora nós fazemos o fundamento sobre na peteca para tentar fazer pontos, aprendi também que esse jogo quando é jogado coletivamente os dois jogadores precisam estar ligados, empolgados e sincronizados com o jogo se não o jogo perde a graça.

* O ponto positivo foi todo mundo ter participado, aprendido, pesquisado e jogado a peteca porque se não tivéssemos pesquisado se a professora tivesse colocado a gente para jogar peteca sem mais ou menos não seria mesma coisa todo mundo iria ficar perdido e não iria aprender nada.

* Na verdade não é bem um ponto negativo se não uma observação na mudança da direção de campo não achei tão legal, na verdade nem joguei porque quem jogou mesmo foi os mais experientes porque com dois campos dava pra virar ali todo mundo aí eu ficava com vergonha.

Portfólio 9 - KE 8ºA

* Nas aulas, aprendi como jogar peteca da maneira correta, suas regras e que sua origem é indígena. Felizmente, graças a aula temática conseguimos escolher os conteúdos com a participação de todos os alunos, mas acabamos recebendo muitas responsabilidades e ~~era~~ foi difícil construir uma peteca por conta própria.

As aulas anteriores eram, sinceramente chatas, a gente só aprendia futebol, vôlei e basquete e eu nunca me interessei por esses esportes, mas a peteca, gostei de jogar e aprender sobre ela.

Eu fiquei realmente empolgada por participar da construção da aula, onde não tem muitos lugares para jogar, há espaços grandes e uma quadra de concreto e areia. O processo de construção das aulas foi bem longo e demorado, a professora apresentou os esportes e logo depois tivemos que escolher e construir as aulas.

Portfólio 10 - M 8ºB

O PROCESSO DE CONTRUÇÃO DAS AULAS FOI LEGAL PORQUE NOS MESMOS, CONSTRUÍMOS NOSSAS PRÓPRIAS AULAS PARA ENTENDER SOBRE O CONTEÚDO. O QUE EU APRENDI NESSAS AULAS QUE O ESPORTE PETECA PODE SE JOGAR EM GRUPO OU EM DUPLAS OU INDIVIDUAL E FOI LEGAL VIVENCIAR TUDO ISSO, PONTOS POSITIVOS DA UNIDADE POSITIVOS. EU ACHO DIVERTIDO PRATICAR OUTRO ESPORTE CONTINUAR UMA PETECA JOGAR COMO OS ÍNDIOS JOGAVAM ISSO FOI DIVERTIDO PESQUISAR SOBRE ESSE CONTEÚDO E ETC. PONTOS NEGATIVOS: QUE NOS DEMORAMOS MUITO PARA CONTINUAR A PETECA DE PAULO COMO OS ÍNDIOS FAZIAM ANTIGAMENTE, O QUE MUNDO FOI QUE NÓS NÃO PRATICAMOS OS MESMOS ESPORTES E AGORA NÓS PODEMOS PRATICAR TODOS OS ESPORTES QUE QUIZERMOS QUE NÓS OUNTA PRATICAMOS E FOI ISSO QUE MUNDO. EU ME SINTO COMFORTO NO PROCESSO DE CONTRUÇÃO PORQUE NÓS ASSUMIMOS EM TUDO CONSTRUÍMOS PELA PRÓPRIA PESQUISA SOBRE ESSE CONTEÚDO. O ESPAÇO DE VIVENCIAR O JOGO PETECA TIVE QUE SER DIVERTIDO MAS EU ACHO MUITO LEGAL

APÊNDICE E – Narrativas sobre o PPat na Unidade Temática Peteca

Portfólio 1 - H 8ºA

Eu acho que eu me envolvi bem durante esse trimestre, eu tentei fazer todos os aulas e participar de tudo. Quando agente foi na informática fazer nosso planejamento eu achei muito criativo e legal e pelo o meu ver, eu acho que todo mundo gostou. Eu gostei da construção do conteúdo, porque saímos da mesmice de ficar na sala de aula, só escrevendo, etc. Eu achei a construção da peteca foi muito divertida e satisfatória e pretendo ter mais aulas assim em grupo.

Portfólio 2 - W 8ºA

Achei o envolvimento legal e a proposta interessante. O conteúdo foi excelente para o meu desenvolvimento eu gostei muito de saber sobre a peteca e sua história. ~~Contabreiu bastante~~ Contabreiu bastante para o meu conhecimento porque é importante saber e conhecer bastante dos esporte que hoje em dia está esquecido no tempo e saber também um pouco dos nossos antepassados.

Portfólio 3 - CH 8ºA

A construção da peteca foi um grande momento de nos apresentarmos a sua cultura e a sua história, eu não ajudei muito mas pude perceber que os alunos deram tudo de si para construir esse objeto de grande inspiração para outros alunos de outras escolas.

Portfólio 4 - D 8ºA

contribuiu no meu aprendizado. Por que nos saímos um pouco de normal, digo das mesmas matérias sempre estudadas.

Eu aprendi coisas novas como foi a aula com a peteca.

Tá certo que demorou pra essa aula acontecer. Por que pessoal demorou um pouco para fazer a peteca mas quando ficou pronto. Todos aprendemos a história e como realmente devemos jogar e sua origem.

Isso ajudou no meu conhecimento. Por que foi feito diferente por que normalmente seria um texto no quadro e pronto, mas a aula foi na prática foi diferente mas de uma forma boa.

Portfólio 5 - R 8º A

Por que ela deixou nós escolhermos então a peteca foi uma coisa diferente do que estudamos, por que não é todo dia que nós vemos campeonatos de petecas, as pessoas brincando. então eu quero pedir obrigado a professora por sempre está ajudando e querendo o melhor de nós. As aulas são muito legais.

Portfólio 6 - WA 8ºB

ideias de trabalharmos com os outros professores para termos alguma participação nas aulas assim como estamos tendo nas aulas de ED. física.

Portfólio 7 - HO 8ºB

No começo eu tinha achado difícil o planejamento com a professora, mas aí nos começamos a se envolver e a se interessar. Eu participo e presto atenção em todas as aulas dela, faço tudo que a professora pede, às vezes eu converso muito; O meu envolvimento está melhor, estou aprendendo mais, com mais ideias antes eu tinha preguiça de escrever agora eu gosto de escrever de expressar escrever sobre os planejamentos.

Portfólio 8 - M 8ºA

EU PARTICIPEI DAS AULAS DURANTE O
 TRIMESTRE EU APRENDI COISAS QUE EU
 NÃO SABIA SOBRE A PETECA CONSTRUIR UMA PE-
 TECA COMO OS INDÍGENAS CONSTRUIAM AN-
 TIGAMENTE, EU FUI ATRAS DA PALHA TEN-
 TEI ACHAR MAS EU NÃO CONSEGUI, FIZ
 OS PLANEJAMENTOS DAS AULAS, MONTEI UMA
 PETECA E PARTICIPEI DE TUDO, EU CONTRI-
 BUIR CONSTRUINDO A PETECA E FAZENDO O
 PLANEJAMENTO DAS AULAS E PESQUISEI
 SOBRE ONDE OS INDÍGENAS PRATICAVAM
 COMO CONSTAVAM AS PETECAS DE DIVERSAS
 FORMAS" E FOI ISSO QUE EU APRENDI. E
 EU FIQUEI TRISTE POR QUE EU NÃO
 CONSEGUI ACHAR A PALHA DE MILHO, MAS
 EU GOSTEI DAS AULAS POR QUE NÓS SAÍ-
 MOS DOS MESMOS ESPORTES DE SEM-
 PRE, TO MARRA QUE CONTINUEMOS ASSIM.

Portfólio 9 - H 8ºB

~~PARA~~ PARA MIM ESTOU PARTICIPANDO BEM
 NAS AULAS. ESTOU INTERESSADO NO PLAN-
 TAMENTO, MEU ENVOLVIMENTO ~~É~~ MIO
 QUE ESTA ~~É~~ SEMPRE SOU COMPRO-
 TADO. OS ESTUDOS MEU COMPROMISSO ESTÁ
 BOM. PARA MIM TUDO ESTÁ BOM
 PORQUE É A PRIMEIRA VEZ QUE FICO
 INTERESSADO NA MATÉRIA DE ED. FÍSICA.
 OBS: NO MEU ENVOLVIMENTO EU PESQUI-
 SEI, E TÃO QUEI PROPŪZ IDEIAS NO
 MEU GRUPO

Portfólio 10 - A 8ºB

RESPONSABILIDADE
 SOBRE ESTUDOS
 ISSO EU ACHO QUE FUI BEM
 EU ME INTERESSEI PELO
 ASSUNTO, QUESTIONEI E ESCREVI
 SOBRE, DE ALGUM JEITO A
 AULA FOI SATISFATORIA E
 NÃO ME DEU AQUELE SENTIMENTO
 DE OBRIGAÇÃO E SIM
 CURIOSIDADE.

Portfólio 11 - G 8ºB

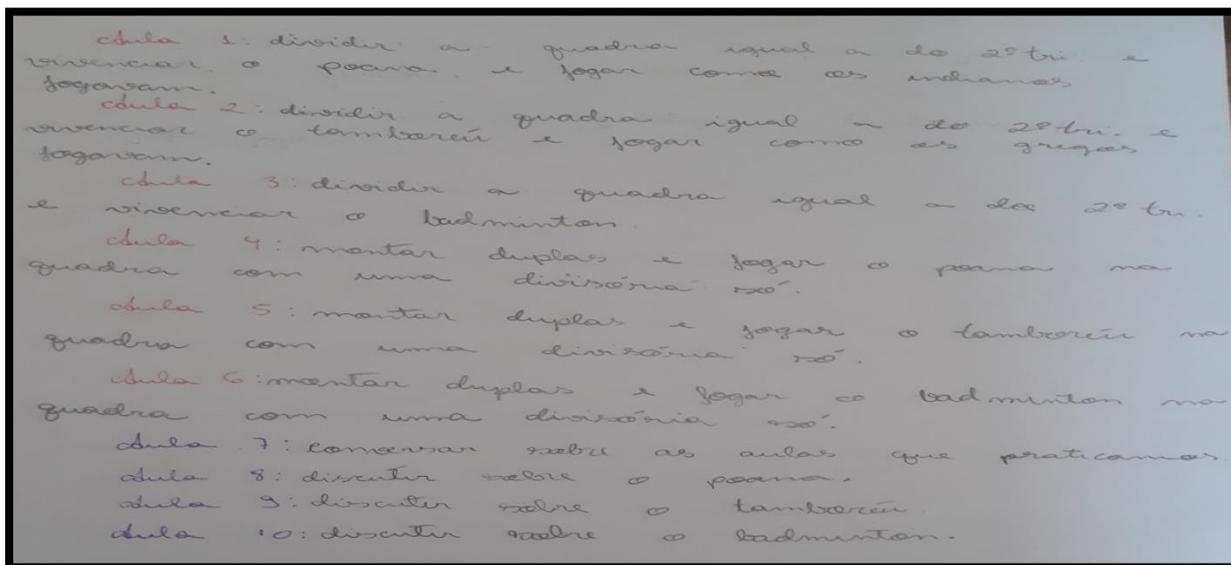
No começo eu achei que essa parte de nós alunos fazermos o planejamento seria difícil, mas eu vi que é divertido e bastante diferente. Nas primeiras aulas nós escolhemos o tema que foi "Rede divisória". Depois fomos para a sala de informática e nós pesquisamos sobre os esportes com rede divisória e eu descobri esportes que eu nem imaginava que existia, foi bem diferente das outras aulas. Cada pessoa podia escolher pelo menos 3 esportes e pesquisar sobre

Portfólio 12 - S 8ºB

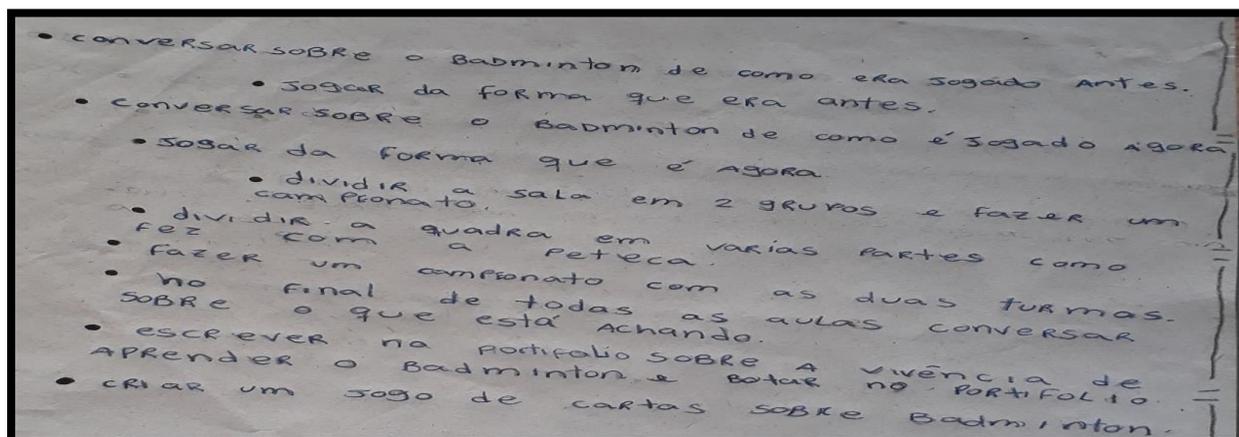
no começo de tudo pensei que ia ser bem difícil porque não conheço esse planejamento, esse tipo de estudo. O meu envolvimento antes não era nada bom, de uns tempos pra cá muitas coisas tem mudando estou participando bastante das aulas cumprindo as tarefas do planejamento, não acho meu comportamento ruim mais em comparação de antes mudei muito, isso e que eu acho pelo menos, eu sou uma aluna responsável cumpro meus

APÊNDICE F - Construção das aulas proposta individualmente pelos estudantes

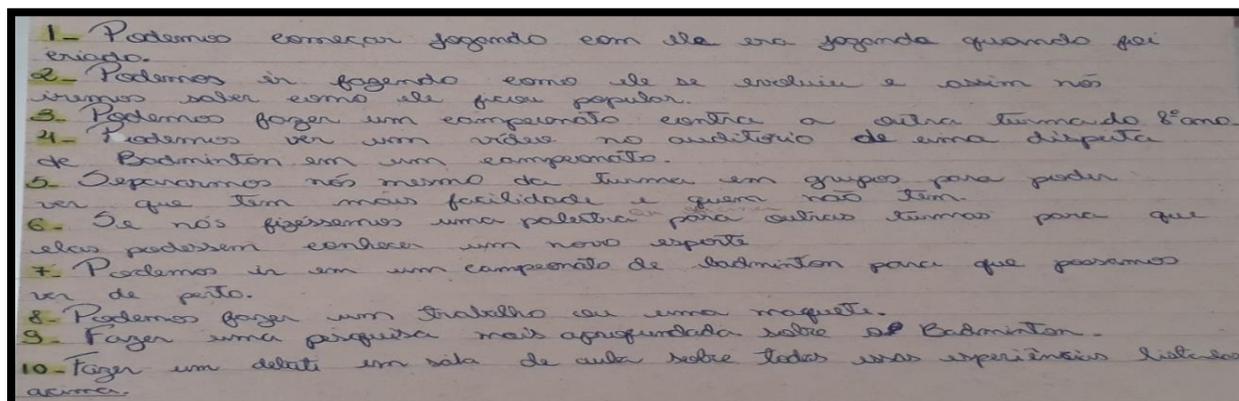
Portfólio 1 - R 8ªA



Portfólio 2 F 8ªB



Portfólio 3 - AC 8ªA

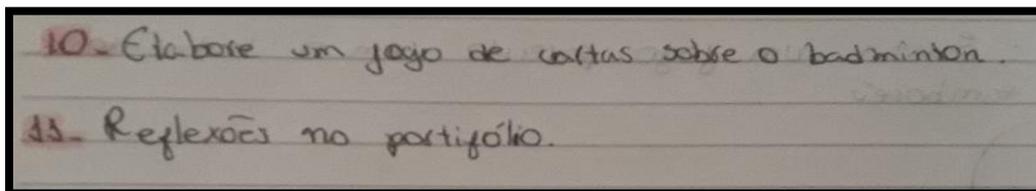
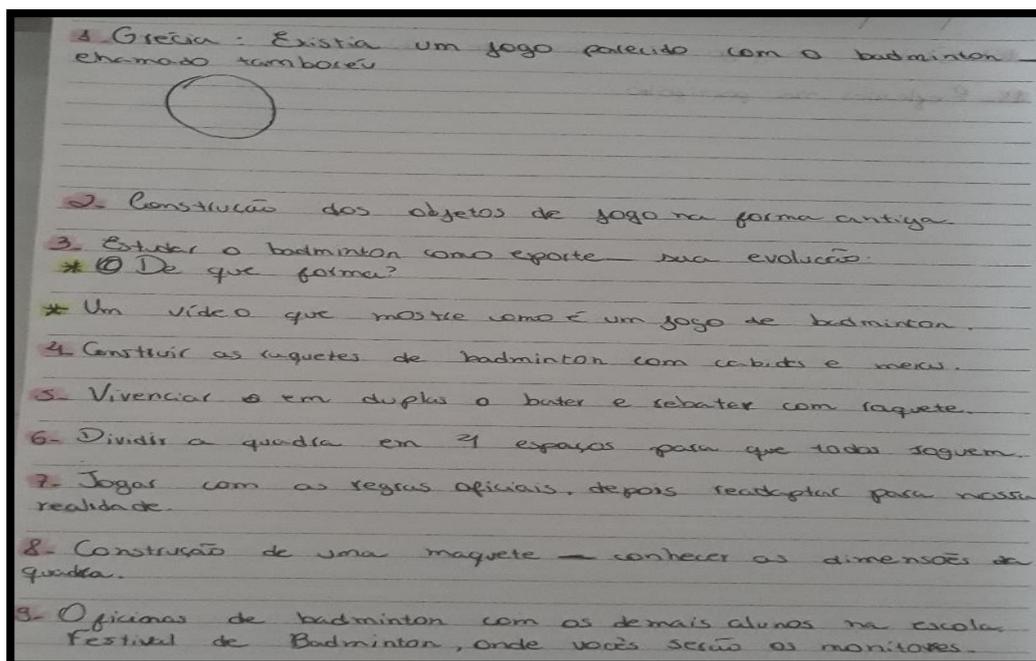


Portfólio 4 - A 8ºB

1. Uma aula nos ensinando como utilizar a raquete e o jogo em si, no final sentando em roda e nos contar a história do badminton.
2. Uma aula prática entre pequenos grupos/ times, tentando simular uma partida real.
3. Não é muito bem uma aula e sim uma aula...
que tal fazermos quadras como fizemos na peteca? É legal.
4. Tentarmos jogar como badminton era jogado em seus primórdios.
5. Dar uma aula livre na quadra, onde os alunos poderiam jogar badminton com suas próprias raquetes.
6. Uma aula com partidas de tempo curtíssimo entre duas equipes cada partida seria um 5vs5 e quando acabasse os minutinhos, os pontos não seriam resetados.
Exemplo: Se a equipe X marcar 3 pontos na partida passada e a equipe Y marcar 1 ponto, os próximos jogarem na equipe X começariam a próxima partida com 3 pontos e a equipe Y com 1 ponto.
7. Veremos um vídeo sobre o badminton oficial jogado bem, foi isso que eu consegui pensar.

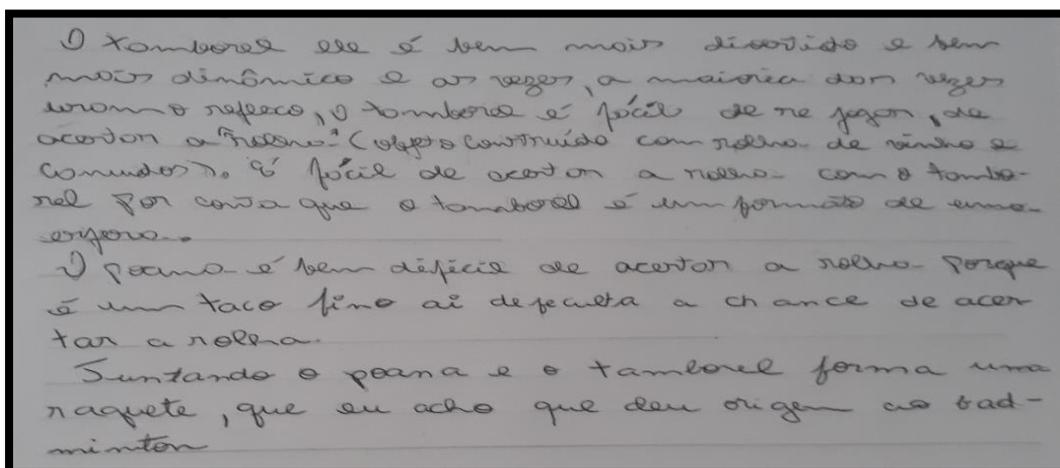
8. Poderíamos criar os instrumentos utilizados no badminton de forma prática, como fizemos a peteca com milho.
9. Um campeonato!
10. Por fim, uma aula livre para mostrar o que todos aprenderam na prática!
11. Inventar um jogo sobre badminton.

APÊNDICE G - Sistematização das ideias para a construção da Unidade temática Badminton



APÊNDICE H - Reflexões dos portfólios sobre as vivências da história do Badminton

Portfólio 1 - G 8ºA



Portfólio 2 - S

A aula sobre a história do Badminton foi ótima onde nós vivenciamos o tamboréu na quadra de esportes da escola foi maravilhoso. Em meu posto de vista a aula foi esclarecedora onde eu aprendi a jogar o tamboréu e também vivenciei o Pocaana, um jogo indiano. Ambos os jogos possuem dois jogadores. A construção da peteca foi bem divertida, e do "taco" usado no Pocaana foi ótimo. O Pocaana e o tamboréu deram origem ao Badminton.

Portfólio 3 - M 8ºB

A ÚLTIMA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA FOI DIVERTIDA COM OS INSTRUMENTOS QUE USAMOS QUE NÓS MESMOS FIZEMOS FOI DIVERTIDO A PARTE DA CRIAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DOS INSTRUMENTOS. QUANDO NÓS FOMOS A PRÁTICA JOGAR COM OS INSTRUMENTOS O PEDAÇO DE MADEIRA EU NÃO ACHEI BOM MAS QUANDO FOI COM O FUNDO DO VASO DE PLANTA FOI MELHOR TEM MAIS ESPAÇO PRA A RAQUETE BATER E EU ACHEI BEM MELHOR. A PETECA QUE FIZEMOS FICOU EXATAMENTE IGUAL A UMA PETECA DE BADMINTON, LEVE E PEQUENA FOI CONSTRUÍDA COM ROLHA E CAMIDOS, COM O RAIO DE PLANTA FOI VIVENCIANDO O JOGO DO POKER NA GRÉCIA NA FORMA GREGA MAS CONHECIDA

APÊNDICE I - Registro no portfólio sobre as vivências do Badminton esporte

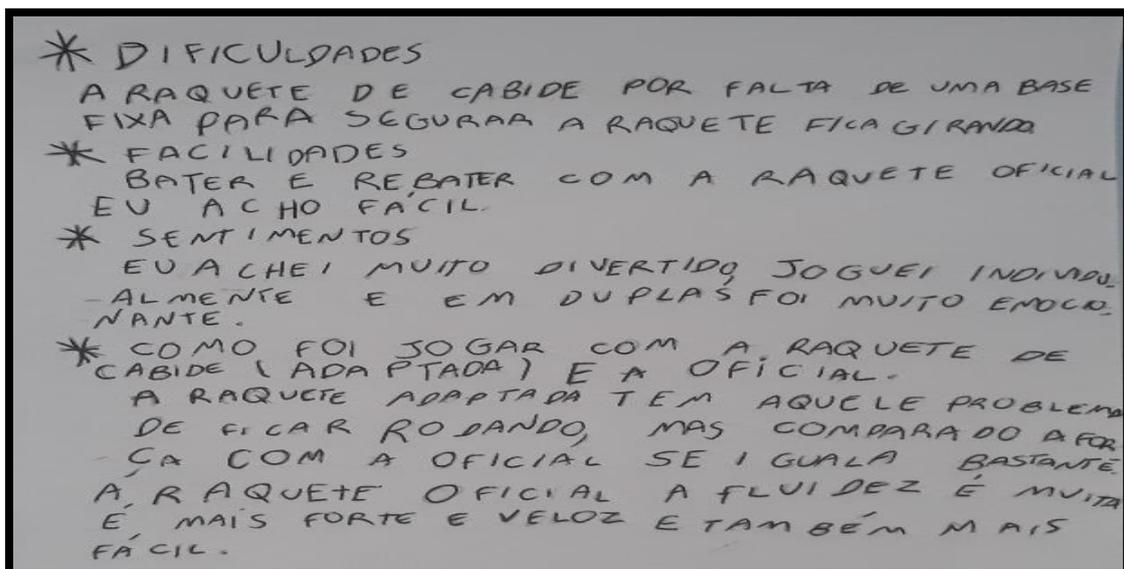
Portfólio 1 - R 8ºB

Eu achei a aula legal tirando as dificuldades que temos jogando com a raquete de abude, mas tudo é questão de costume, mas eu achei muito legal essas aulas diferenciadas que fazemos, e quando eu peguei a raquete oficial eu vi uma grande diferença na jogabilidade, por que é mais fácil de bater e rebater.

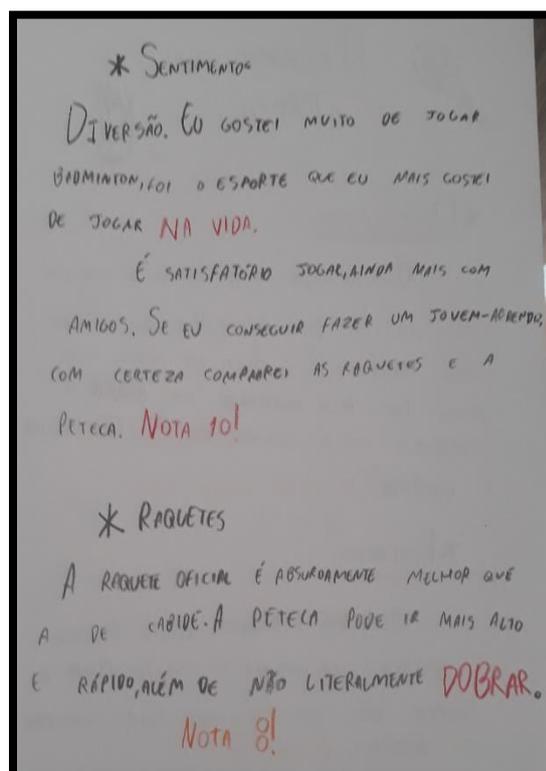
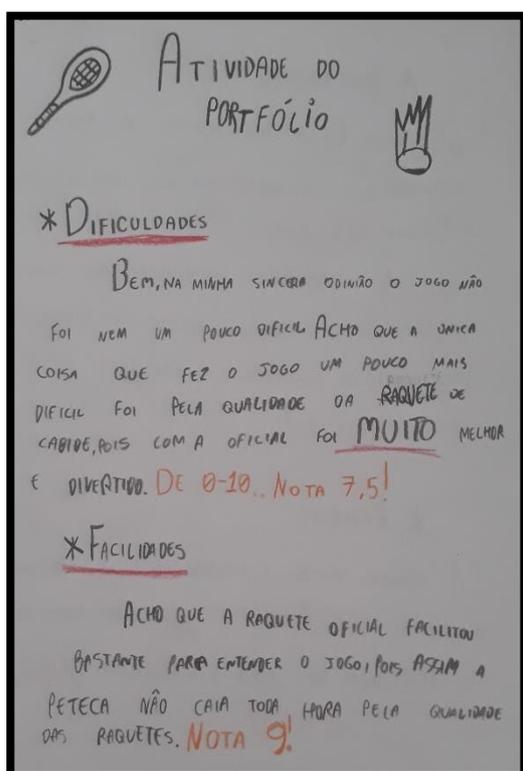
Portfólio 2 - I 8ºB

A minha experiência foi boa, eu sentir como é o jogo verdadeiramente, foi bom experimentar o modo antigo ter usado os objetos que a turma fez, aprendi que temos que ter bastante concentração e focar na peteca do badminton, foi ótimo ter jogado um esporte diferente como badminton um esporte que nem todos conhecem. A minha experiência foi maravilhosa cada aula que é dada eu me desenvolvo e aprendo mais o que deveria!

Portfólio 3 - H 8ºB



Portfólio 4 - A 8ºB



Portfólio 5 - S 8ªA

Na vivência na quadra com essa
 minha ideia que a professora teve foi
 ótima aprendemos muito, o Badminton
 tem muita história para nos ensinar
 nós jogamos o esporte que contém
 dois nomes, Paonã e Tamborê que
 tem a existência de raquetes dife-
 rentes: Tamborê tem a forma de
 um tambor e o Paonã tem a forma
 de um pedaço de madeira mas
 se juntarmos os dois formamos uma
 raquete. Tivemos dificuldades na hora que
 vamos montar a raquete feita de
 esbido e um pedaço de pano, fizemos
 todos juntos foi muito interessante
 que aprendemos a trabalhar em
 equipe, juntos. Os sentimentos
 que tivemos foi um pouco de
 raiva, paciência, amor e carinho.
 A raquete profissional foi muito
 mais fácil de manusear e
 bater na rede e jogar lá
 para o colega, a experiência
 foi ótima, tive um ótimo desem-
 penho que me surpreendi com
 meus colegas e amigos.

APÊNDICE J - Avaliação da Unidade Temática Badminton

Portfólio 1: A 8ªB

EU ME SENTI INCLUÍDO NA AULA E SENTI QUE A
 MINHA VONTADE E OPINIÃO CONTAVA, E QUE EU NÃO ESTAVA ALI
 SOMENTE PARA AUMENTAR A MÉDIA DE NOTAS DE MEU PAÍS E
 ESTADO, ACHO QUE ISSO FEZ NÓS ALUNOS SE SENTIREM VALORIZADOS.

BADMINTON NÃO É PRATICADO NO MEU BARRIO E NUNCA VI ALGUÉM
 JOGAR EM LUGAR ALGUM

EU GOSTEI DAS AULAS

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS AULAS ESSE ANO FOI PARTICIPATIVO E INCLUIU DE FORMA SIMPLES OS ALUNOS NO PLANEJAMENTO DAS AULAS, EU GOSTEI E APOIO QUE SEJA ASSIM NOS PRÓXIMOS ANOS PARA OS PRÓXIMOS ALUNOS.

EU APRENDI SOBRE UM POUCO DA HISTÓRIA DO BADMINTON E APRENDI BASTANTE SOBRE A PRÁTICA E COMO JOGAR O JOGO. AS AULAS DEIXARAM DE SER TEÓRICAS E PARTIRAM PARA ALGO QUE DÁ VONTADE DE APRENDER.

Portfólio 2: H 8ªA

O processo de construção foi um dos melhores momentos por que agente não se divertiu, construindo e aprendendo, e eu aprendi a jogar a história dele que ele veio de duas atividades recreativas (Tamborel e Rora).

Agente aprendeu de um novo esporte não tendo pontos negativos. Os pontos (+), várias coisas a professora era mais rigorosa, a gente só copiava, era sempre os mesmos conteúdos (Badminton, Jôco e Futebol).

Eu me sinto construtor das aulas, por que a gente ajudou a professora.

Portfólio 3: R 8ªA

* As aulas foram pensadas por todos alunos e com a professora junto, coletivamente, eu gostei demais porque também.

* Eu aprendi esse esporte que nem imaginava que existia e gostei muito.

* Durante esse tempo pensando nas aulas e praticando o Badminton na quadra, todo esse tempo, eu gostei muito. E na minha opinião, não tem ponto negativo.

* mudou tudo, nós participamos mais das aulas e a relação da professora com a gente também mudou e ficou mais legal.

* Sim, porque participamos e pensamos nas aulas e também construímos os raquetes e as petecas.

* Sim, no "chiquenão". Sim, jogava porque seria legal também.

* A Educação Física para mim é uma das melhores aulas porque é mais participativa e a professora é muito legal com a gente também, gostei muito.

Portfólio 4: HO 8ºB

Fizemos tudo na base da conversa com a turma, fomos para sala de informática, vimos vídeos, fizemos rodas na sala, debatemos, escolhemos os esportes. Juntos com a professora me ensinamos bastante aprendendo as regras, as pontas como é realmente jogar. Para mim só teve pontas positivas, me diverti bastante. Em relação ao ano anterior: mudou bastante o modo de aprender, na aprofundamos melhor nos esportes: cara que ~~o~~ não eram muito chgado.

Portfólio 5: T 8ºB

Eu não vou mentir, no começo da criação do Badminton eu estava achando meio chato porque só ficávamos na sala construindo etals, mas no dia que fomos a quadra praticar este esporte eu vi que o tempo que ficamos na sala valeu a pena por que eu senti uma coisa diferente, e nas aulas de Badminton eu aprendi as regras, as linhas da quadra e muito mais. Jogar com a raquete oficial é melhor... Ué!! mas jogar com a que fizemos, para mim, foi melhor por que foi engraçado e muito top. E aos anos anteriores que só ficávamos aprendendo esses esportes principais como: Basquete, vôlei etc... não estou falando que foi chato, mas foi melhor ainda aprender esportes diferentes como: Badminton (tamborei). Eu gostei muito de ser o construtor, por que não é toda escola que tem uma professora de Ed. Física como a nossa, que corre atrás das coisas e é uma professora muito objetiva. No meu bairro não tem como jogar por que se eu perguntar as pessoas o que é Badminton, quase ninguém vai saber, mas espaço no meu bairro tem! Nós podemos adaptar as raquetes sim, por que foi muito top jogar com elas. E eu quero parabenizar a professora por ser essa pessoa excelente, legal, objetiva e engraçada... Parabéns pelo trabalho! ☺

Portfólio 6: R 8ºB

* Foi um processo de muita pesquisa, pesquisas e conversas com a turma. Foi difícil decidir, mas acabou dando super certo e foi muito divertido e educativo.

* Eu aprendi que devemos abrir espaço para novas experiências.

* Na minha opinião não teve tantos pontos negativos.

* Pontos positivos foram muitos mas não consigo cita-los.

* O que mudou foi a participação dos alunos que se tornou muito mais forte e constante.

* A minha conclusão é que foi uma experiência muito legal e divertida por ser uma experiência totalmente diferente e educativa.

Portfólio 7: F 8ºB

Nos pensamos nas aulas pesquisando sobre a História do Badminton, fizemos as raquetes, fizemos a peteca e depois vivenciamos do que aprendemos na teoria. Eu aprendi a trabalhar em equipe. Ponto positivo, foi uma aula divertida, diferente do que estamos acostumados. E negativo é que as vezes dava balva porque eu não conseguia acertar a peteca na raquete para a peteca voar. A diferença é que antes a gente não escolhia o que a gente queria aprender, a gente não ajudava a construir as aulas, a gente só aprendia as matérias clássicas da ed. física.

Portfólio 8: M 8ºA

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO BADMINTON FOI LEGAL PORQUE NÓS APRENDAMOS DE FORMAS DIFERENTES A CONSTRUÇÃO DAS PETECAS DAS RAQUETES. PRIMEIRO NÓS PESQUISAMOS O ESPORTE DEPOIS DISCUTIMOS ENTRE NÓS, O QUE NÓS TINHAMOS PESQUISADOS.

EU APRENDI QUE NAS AULAS DE BADMINTON FOI QUE TEM DIVERSOS TIPOS E FORMAS DE JOGAR O BADMINTON.

EU GOSTEI QUE NÓS TRABALHAMOS EM EQUIPE E É DIVERTIDO E ENGRAÇADO.

NAO TEVE PONTOS NEGATIVOS

MUDOU QUE NÓS SAIMOS DAS MESMICES.

SIM. POR QUE EU FIZ PARTE NAS CONSTRUÇÕES DAS AULAS, DAS PETECAS, DAS RAQUETES E FOI DIVERTIDO.

Portfólio 9: H 8ºB

- X NÓS CONVERSAMOS E PLANEJAMOS NA SALA DE AULA NOSSAS PRÓXIMAS AULAS DE BADMINTON.
- X EU APRENDI REGRAS, FUNDAMENTOS, HISTÓRIA E TAMBÉM SOBRE A QUESTÃO DA CONSTRUÇÃO DA RAQUETE E DA BIRDIE COM MATERIAIS DIFERENTES.
- X EU NÃO ACHEI PONTOS NEGATIVOS
- X NAS AULAS ATUAIS NÓS ALUNOS TIVEMOS NOSSA VEZ DE FALAR, NÓS PARTICIPAMOS MAIS DAS AULAS, NAS AULAS DOS ANOS ANTERIORES, A PROFESSORA NÃO ESCUTAVA OS ALUNOS E SEGUNDO O PADRÃO DAS OUTRAS ESCOLAS, ISSO ERA BEM RUIM.
- X EU ME SINTO UMA PESSOA MAIS IMPORTANTE NO AMBIENTE ESCOLAR, EU SINTO QUE EU POSSO MUDAR O MUNDO PEL O POLO QUE SEJA, EU POSSO!
- X SIM, PODEMOS ADAPTAR QUADRAS PÚBLICAS, IGUALMENTE ADAPTAMOS A QUADRA DA ESCOLA.
- X PODEMOS A RAQUETE ADAPTADA É MUITO PARECIDA COM A PROFISSIONAL EU ACHEI MUITO LEGAL A ADAPTADA IGUALMENTE A PROFISSIONAL.
- X ED. FÍSICA PRA MIM AGORA É MUITO ALÉM DO BASQUETE, HANDBOL, FUTSAL E VÔLEI.

Portfólio 10: E 8ºB

O processo de construção das aulas de Badminton foi direitado e diferente, pois a gente construiu as raquetes em calvide, para diferenciarmos como jogar com a raquete adaptada de calvide e a original, e a gente também construiu a peteca feita de canudos, fitas e uma rolha, depois de fazer esses objetos vi que tem como fazer objetos para jogar sem precisar gastar dinheiro com eles, e fazendo esses objetos e participando das aulas vi que esse tipo de aula uni os alunos e em jogo vi e presenciei o trabalho em equipe que também é importante.

Portfólio 11: ST 8ºA

O processo de construção das aulas de Badminton foi excelente. Foi um processo onde os alunos tiveram uma participação ativa. Como que tive um ótimo aprendizado nas aulas sobre o Badminton, onde não só aprendi sobre a esporte mas também aprendi sobre trabalho em equipe. No meu ponto de vista não houve pontos negativos. Em relação as aulas anteriores mudou-se muita coisa, como as esportes tratados na matéria de Educação Física que eram praticamente repetidas todos os anos, e esse ano tivemos a oportunidade de escolher a matéria que nós queríamos estudar e participar da formação das aulas. No meu ponto de vista não só eu mas todos os alunos de 8º ano são construtores das aulas de Educação Física deste ano. Onde eu mais tem quadras para a prática de esportes que, com a adaptação certa, seria possível praticar o Badminton. A Educação Física para mim vai além do que só aprendes esportes, pois nas aulas também se aprende o trabalho em grupo e o relacionamento com os colegas e a professor.

APÊNDICE K - Concepção de EF após a intervenção da Unidade Temática Peteca

Portfólio 1 - A 8ºB

O MÉTODO DE APRENDIZAGEM FOI MUDADO PARA ALGO MAIS PARTICIPATIVO E JUSTO. SIM, OBVIAMENTE, NÃO É ALGO QUE TODOS VÃO USAR PARA MELHORAR SUA CAPREIRA, MAS SIM MELHORAR A GENTE COMO PESSOA. NAS AULAS EU TIVE QUE TRABALHAR EM SENSOS CRITICOS E NA LÓGICA. NÃO APENAS DE COREBA, COMO ERA ANTES. ESTOU SATISFEITO E FELIZ DESSE RECONHECIMENTO ESPAÇO PARA NÓS ALUNOS.

Obrigado por nos tratar como humanos, NÃO COMO UM "REBANHO".

(COMO APENAS BORDOS DO ANIMAIS) (APENAS NOS ENSINAMOS) (APENAS TUVOS CRIATIVIDADE)

Portfólio 2 - H 8ºB

PARA MIM A ED. FÍSICA É UMA MATÉRIA COLETIVA/DEMOCRÁTICA QUE ENVOLVE ESPORTES EM GERAL. A ED. FÍSICA DO NOSSO PASSADO TEVE UMA EVOLUÇÃO MUITO GRANDE, ANTES APENAS ES CREVINOS O QUE A PROFESSORA PASSAVA NO QUADRO E ACABAVA QUE NÓS NÃO APRENDIAMOS NADA, AGORA ESTA MAIS DEMOCRÁTICA, ESTAMOS APRENDEDO MAIS E ESTA MUITO MAIS LEGAL, E ALÉM DOS ESPORTES, AS LUTAS, DANÇAS, E BRINCADEIRAS, A ED. FÍSICA É TUDO ISSO E MUITO MAIS COISAS QUE NÃO CABERIAM NESTA FOLHA.

Portfólio 3 - K 8ºB

R = Educação Física, hoje pra mim é uma coisa bem legal, tipo poder participar nas aulas e bem legal. Eu enxergo a Educação Física agora bem melhor do que antigamente, antes nós tinha que gritar tudo "se não a gente ficava sem nota, agora posso dizer Educação Física não é só brincar é sim aprender também".

Portfólio 4 - G 8ªA

Educação física pra mim é uma aula de se divertir com as brincadeiras os esportes, as lutas, mas também para você dialogar, interagir com as pessoas ao redor, para conviver melhor com a humanidade, para conhecer novas coisas, novos esportes, outras culturas

Portfólio 5 - H 8ªA

2- O que é a educação física para mim? Por que?
Ed. física é um conjunto de culturas, esportes, danças, etc., porque agora a prof ampliou e nosso conhecimento com o trabalho dela com os alunos.

Portfólio 6 - K 8ªA

APPRENDIA CULTURA DOS ESPORTES, COMO SE JOGA, AS REGRAS. NÃO ERA AQUELA MÊDICA DE SPINNE QUE A PROF ESCOLHA OS MESMO ESPORTES PRA GENTE PRATICAR, AGORA NOS MESMO PODEMOS ESCOLHER O ESPORTE E JOGAR.

Portfólio 7 - S 8ªA

É uma aula que nos interagimos, sempre conhecemos outros (esportes) para podermos praticá-los. Porque na Educação Física não estudamos só esportes é sim outras coisas como brincadeiras, outras culturas, danças, e vários assuntos bem interessantes o assunto que estamos estudando está nos tornando bastante melhorou muito nosso desenvolvimento com as aulas.

Portfólio 8 - F 8ªB

é um modo que as pessoas usam para se exercitar e não ser sedentária e para ser um cidadão melhor no futuro. dentro da E.d física tem os esportes, tem a ginástica e tem as danças que são os mais conhecidos.

Portfólio 9 - T 8ºB

Educação Física é o momento que insino sobre auto-cam-
 tade e responsabilidade com as atividades físicas
 e as habilidades dos alunos. ensino também
 a ter controle sobre a força e habilidade
 ensino sobre: Dança, luta, futebol, ginástica e
 etc. ensino sobre alongamento antes de
 qualquer atividade, ensino também a se
 expressar em forma de dança e de texto
 ensino a ter dem com as habilidades
 para mim isso é
 Educação Física.

Portfólio 10 - NV 8ºB

O meu jeito de olhar os esportes das ed: física
 e como se fosse um modo de se exercitar
 e aprender.
 A educação física para mim é a aula
 que eu mais gosto, to que não é pelo
 fato de "deixar de" e sim porque é um
 modo de aprendizagem, qualquer tipo
 de jogo, dança, brincadeiras etc... é EF,
 Pois com isso nós nos exercitamos e apren-
 demos mais sobre a EF

APÊNDICE L - Concepção de EF – Unidade Temática Badminton

Portfólio 1 - AC 8ºB

* A Educação Física nas uma aula, é onde
 muitos esportes, que e se divertir com
 Pra mim hoje, não é ape-
 aprendemos a vivenciar
 não conheciamos antes,
 esses esportes.

Portfólio 2 - W 8ºB

* Pra mim Educação Física não é se pegar uma bola e sair
 chutando na quadra, Pra mim é aprender, criar, vivenciar
 o W.

Portfólio 3 - R 8ºB

* A Educação Física para mim é uma das
 melhores aulas porque é mais participativa
 e a professora é muito legal com a gente
 também, gostei muito.

Portfólio 4 - ST 8ºA

A Educação Física para mim vai além do
 que se aprende esportes, pois nas aulas
 também se aprende o trabalho em grupo e o
 relacionamento com os colegas e o professor.