

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO COMO INSTRUMENTO POLÍTICO E PEDAGÓGICO EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Breno José Mascarenhas

Sá de Flor¹⁸

Cyntia Emanuelle Souza Lima¹⁹

Iury Crislano de Castro Silva²⁰

Luiz Sanches Neto²¹

Luciana Venâncio²²

Resumo: Este trabalho resulta de uma experiência vivida no programa de Residência Pedagógica (RP) desenvolvido pela CAPES em parceria com as universidades – sobretudo as públicas – de todas as regiões do Brasil, com o objetivo de compartilhar indícios sobre a utilização de um instrumento político e pedagógico no componente curricular educação física em uma escola pública de ensino médio de Fortaleza. A utilização

do planejamento participativo (PP) se deu na práxis, pelo confronto dos conhecimentos teóricos com os conhecimentos da prática, experienciando as ações da docência durante a licenciatura. Essa perspectiva foi viabilizada pela colaboração de uma preceptora especialista – professora de educação física da própria escola – e dois(as) orientadores(as) – docentes do curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Ceará (UFC). Com a proposta do PP pelos(as) residentes e pela professora, os(as) alunos(as) da escola tiveram a autonomia de escolher quais conteúdos seriam aprendidos por eles(as) nas próximas aulas de educação física. Relacionando o processo de escolha à problematização da BNCC (BRASIL, 2018) e dos PCN (BRASIL, 1997), foram planejadas aulas que possibilitaram a apropriação dos saberes pelos(as) alunos(as).

Palavras-chave: planejamento participativo; educação física escolar; programa de Residência Pedagógica; currículo; aluno(a).

18 Instituto de Educação Física e Esportes – Universidade Federal do Ceará. Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PID). brenomascarenhas@outlook.com.br

19 Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. cyntiaeslima@gmail.com

20 Instituto de Educação Física e Esportes – Universidade Federal do Ceará. Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PID). iury.castro94@gmail.com

21 Instituto de Educação Física e Esportes – Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. luizitosanches@yahoo.com

22 Instituto de Educação Física e Esportes – Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. luciana_venancio@yahoo.com.br

Abstract: This paper results from an experience lived in the Pedagogical Residency (RP) program developed by CAPES in partnership with universities – specially public ones – in all regions of Brazil, in order to share findings related to the use of a political and pedagogical instrument in the subject of physical education at a public high school in Fortaleza. The use of participatory planning (PP) occurred in *praxis*, by confronting theoretical knowledge with the wisdom of practice, and experiencing the actions of teaching as teacher degree students. This perspective was possible by the collaboration of an expert preceptor – the physical education teacher at the school – and two advisors – professors of the physical education degree course at the Federal University of Ceará (UFC). With the proposal of PP by the residents and the teacher, the school students had the autonomy to choose what content would be learned by them in their next physical education classes. Relating the choice process to the problematization of current and former Brazilian national curricula – respectively BNCC (2018) and PCN (1997) –, classes were planned that allowed the appropriation of knowledge by the students.

Keywords: participatory planning; school physical education; Pedagogical Residency program; curriculum; student.

Introdução

Considerando que cada escola é um espaço de formação de cidadãs(os) críticas(os), as escolas de educação básica – como instituições de ensino regular no Brasil – contam com o projeto político e pedagógico (PPP) para subsidiar e legitimar coletivamente as suas ações. O PPP consiste em reunir propostas de ação que definem e organizam as atividades e os projetos educativos de acordo com as necessidades da comunidade escolar. Com base no planejamento coletivo do PPP, a expectativa é que os(as) professores(as) de diferentes disciplinas realizem o seu planejamento anual de ações – que define os conteúdos, os temas, as habilidades, as avaliações etc. – e os modos como serão trabalhados em suas respectivas turmas. Segundo Venâncio e Darido (2012), o PPP pode constituir-se como um legítimo instrumento para a participação e o envolvimento político e pedagógico dos(as) professores(as) de educação física e respaldar as ações coletivas no cotidiano escolar.

Por sua vez, o planejamento participativo (PP) é uma estratégia que tem sido utilizada nas aulas de educação física como forma de inserção dos(as) alunos(as) no processo de elaboração do próprio conhecimento, na seleção criteriosa dos conteúdos, na escolha dos locais viáveis para a realização das aulas e nas sugestões de atividades avaliativas contextualizadas (CORREIA, 1996;

VENÂNCIO, 2017). Além disso, para Gandin (1994, 2001), o PP é uma tendência dentro do campo de propostas progressistas como um meio para intervir na realidade. Essa estratégia também aparece como um dos princípios didáticos enfatizados pelo grupo de professores(as)-pesquisadores(as) da educação física escolar (VENÂNCIO, 2017). Neste artigo problematizamos a relação entre o PPP e o PP no âmbito da formação de professores(as) de educação física, com o foco específico no contexto de um programa governamental – o Programa Institucional de Bolsas de Residência Pedagógica (RP). Mais especificamente, partimos de uma sondagem realizada com alguns(as) residentes desse programa.

Como os saberes da educação física escolar constituem um campo controverso de disputa (BRACHT, 2007), a inserção de estudantes das licenciaturas nos contextos escolares durante a formação inicial – seja por meio de estágios obrigatórios ou de programas vinculados às políticas públicas de fomento à formação docente – torna-se relevante à medida que os questionamentos a respeito de como ocorre a organização dos conteúdos que são ensinados nas aulas de educação física vão sendo elaborados criticamente. Nesse sentido, tratamos de uma premissa empírica a partir de um contexto situado (BORGES; SANCHES NETO, 2014), uma vez que os(as) estudantes residentes identificaram aspectos críticos – entendidos por eles(as)

como lacunas – na organização do processo de ensino em uma escola vinculada à RP. Na sondagem realizada com os(as) residentes, esses aspectos parecem interferir diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem dos(as) alunos(as). Como alternativa, o PP foi utilizado como uma estratégia para valorizar a participação e o envolvimento dos(as) alunos(as) da escola, proporcionando um avanço significativo na sua compreensão acerca dos saberes da educação física.

O nosso objetivo é compartilhar indícios sobre a utilização do PP como um instrumento político e pedagógico no componente curricular educação física em uma escola pública de ensino médio de Fortaleza. As experiências que subsidiam este artigo advêm de estudantes do curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Ceará, que participaram do programa de RP e mobilizaram-se para realizar o PP na escola.

A residência pedagógica na educação física

A compreensão das possibilidades do programa de RP na educação física depende da nossa criticidade sobre o processo histórico da área. Desde a abertura política na década de 1980 a discussão sobre a relevância da educação física como componente curricular tem sido ampliada. Bracht (2007) afirma que o campo da educação física

passou a incorporar as discussões pedagógicas nesse período, que foram influenciadas, principalmente, pelas ciências humanas. Essa produção de conhecimento, juntamente com as mudanças sociais e políticas que ocorriam no Brasil, fizeram com que a educação, de forma geral, perpassasse por uma espécie de resignificação. A educação física, especificamente, engendrou mudanças em seu próprio campo de saberes a partir desse contexto.

O processo histórico da educação física escolar envolve diversos elementos que contribuem para a reflexão da área enquanto componente curricular na educação básica. Nesse sentido, há proposições teóricas e metodológicas embasadas em pressupostos positivistas, que reforçam a ideia de que a educação física escolar fomenta e intervém nos indivíduos questões relacionadas apenas com a forma física e a aptidão, enfatizando a importância da condição biológica dos(as) envolvidos(as). Visualizamos essas relações com a definição de educação física apontada por Bracht (2007, p. 43) como clássica: "A definição clássica de educação física, nessa perspectiva, é a que a considera como disciplina que, por meio das atividades físicas, promove a educação integral do ser humano – mas, a conotação, na prática, é a do desenvolvimento físico-motor ou da aptidão física [...]". Um exemplo dessa definição pode ser atrelado à relação precipitada que defende a educação física

escolar como agente promotor da saúde na escola, limitando o seu campo de intervenção e responsabilizando-a por um contexto de maior complexidade. De acordo com Ferreira (2001), esse ideário emerge com vistas a contribuir para a melhoria da saúde e da qualidade de vida da população. Assim, nessa lógica, cumpre à educação física escolar criar nos(as) alunos(as) o prazer e o gosto pelo exercício e pelo esporte de forma a levá-los(as) a adotar um estilo de vida saudável e ativo.

Existem documentos que entram em embates com essa perspectiva, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e a própria Constituição do país. Esses documentos orientam finalidades essenciais para a educação brasileira com a intenção de formar os(as) estudantes como cidadãos(os), incentivando-os(as) para prosseguirem em estudos posteriores e preparando-os(as) para o campo de trabalho. Há também o incentivo à inserção desses(as) jovens na sociedade, por meio de programas de inclusão, de conteúdos educativos na abordagem da liberdade de pensamentos e o respeito às diferenças, considerando a educação física como uma ferramenta para a formação integral dos sujeitos históricos, ainda que tratados como indivíduos nesses documentos (BRASIL, 1996, 1997). É inviável atribuir à educação física

escolar apenas aspectos relacionados com a saúde porque coexistem, segundo Darido (2012), diversas funções para o componente curricular.

Embora nem todas as proposições teóricas e metodológicas da educação física escolar sejam progressistas no seu sentido pedagógico, há quinze diferentes perspectivas que emergiram desde a abertura política dos anos 1980 até a virada do século, de acordo com Sanches Neto (2020). Portanto, há um panorama complexo no próprio campo da educação física sobre a sua pertinência na educação básica e há diversidade de possibilidades. É nesse contexto de complexidade que a RP foi vislumbrada por nós no segundo semestre de 2018²³. A RP, de acordo com o edital da agência de fomento que subsidia o programa (CAPES, 2018), é uma atividade de formação realizada por um(a) discente regularmente matriculado(a) em um curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo. A RP conta, sobretudo, com licenciandos(as) – denominados(as) residentes, que podem ser bolsistas ou voluntários(as) – de universidades públicas brasileiras, sob a supervisão de professores(as) da

educação básica – que são denominados preceptores(as) – com formações específicas na mesma área e que estejam desenvolvendo atividades docentes em alguma escola vinculada com o programa. Além disso, os(as) residentes recebem orientações de professores(as) efetivos(as) dos cursos de licenciatura em estão inseridos – denominados(as) coordenadores(as) ou orientadores(as), de acordo com a sua função mais ampla no programa.

A organização da RP é baseada em agrupamentos por núcleos. Em um núcleo existem um(a) orientador(a), três preceptores(as) e oito residentes para cada preceptor(a), totalizando 24 residentes remunerados(as). No caso particular da licenciatura em educação física da Universidade Federal do Ceará em 2018, existiam dois núcleos; portanto, houve o dobro de pessoas envolvidas. Assim, por meio da RP, os sujeitos participantes puderam perceber e vivenciar a escola de uma forma diferente das disciplinas de Estágio Supervisionado. Esse é o caso que vivemos, como coautores(as) deste artigo, porque nos vemos verdadeiramente imersos(as) no cotidiano escolar, participamos de eventos – como a elaboração do planejamento pedagógico anual, reuniões extraclasse com a direção de cada escola, entre outros – e percebemos, também, uma maior autonomia ao trabalharmos com os(as) alunos(as) das escolas nos ambientes de aula.

23 Atualmente, a RP tem uma organização diferente das condições de sua oferta original, que ocorreu há dois anos. O programa atual foi organizado com o pressuposto hierárquico de que há “áreas prioritárias” na educação e, como a educação física não é considerada uma prioridade pelas diretrizes da CAPES, há menos vagas ofertadas no edital de 2020. Entendemos que essa é uma evidência dos efeitos das políticas neoliberais do governo federal.

Sobre a relação entre residentes e alunos(as), consideramos relevante a argumentação de Freire (2002) de que “ensinar exige criticidade”, quando propõe ao(à) educador(a) permitir o desenvolvimento da curiosidade de seus(as) alunos(as). Diante disso, pensarmos na formação de professores(as) – que atualmente encontram-se como estudantes da licenciatura nesse processo – nos faz perceber que é preciso fomentar diálogos e permitir espaços para a (auto)crítica. Esse é um pressuposto formativo de professores(as)-pesquisadores(as) (OLIVEIRA *et al.*, 2019) que vai ao encontro de Freire (2002) ao defender que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. A prática docente crítica relacionada ao pensar certo promove o movimento dinâmico e dialético sobre o fazer e o pensar sobre esse fazer (FREIRE, 2002). Por isso, durante o processo de formação permanente de professores(as) – que inclui a formação inicial na licenciatura – é de suma importância a reflexão crítica sobre a prática. É analisando a prática atual e a passada que possibilitamos a promoção de práticas socialmente mais justas, competentes e coerentes em um futuro que mereça ser vivido. Freire (2002) explica que quanto mais se assume diante dos posicionamentos que se está tomando e identifica as razões pela qual está agindo assim, mais rápido se torna capaz de mudar e evoluir de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica.

“Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também” (FREIRE, 2002, p. 18).

Além de uma percepção (auto)crítica e reflexiva da prática docente nos ambientes de ensino, em situações de aula, foi destinada uma carga horária específica para reuniões e formações que ocorreram periodicamente durante a RP. Essas reuniões e formações trataram de temas específicos de cada área. No que diz respeito à educação física, as discussões foram pautadas em temas como: planejamento, avaliação, gênero, educação para as relações étnico-raciais, atividades circenses, práticas de aventura e corporeidade, entre outros. As reuniões serviam também para elucidar dúvidas sobre as atividades do programa, resolvendo questões burocráticas como o remanejamento dos(as) residentes para outras escolas, entre outros procedimentos. As formações serviam de incentivo para a utilização de ações alternativas para a prática docente, bem como desenvolver novas vivências e temáticas para as aulas. No caso específico desta pesquisa, um grupo de residentes decidiu adotar o planejamento participativo – tema de uma das formações – como instrumento para mobilizar os(as) alunos(as) nas aulas de educação física em uma das escolas.

O planejamento participativo na educação física

Em busca de um diálogo ampliado e em prol de uma educação horizontalizada, surgiram diversas estratégias que visam fortalecer a relação professor(a)-aluno(a) de forma que não se limite a uma relação de superioridade autoritária de uma parte e inferioridade hierárquica da outra. Segundo Venâncio (2014, p. 117), existem algumas estratégias que podem auxiliar o(a) professor(a) nesse sentido. A autora inclui o PP como uma dessas estratégias que geram um ambiente de corresponsabilidade entre o(a) professor(a) e os(as) alunos(as). Por meio do PP, percebemos quais os interesses dos(as) alunos(as) com a educação física, e quais as possibilidades curriculares que se coadunam a esses interesses, de acordo com Correia (1996), Souza e Freire (2008) e Venâncio (2017).

Selecionar e organizar os conteúdos de ensino com coerência científica e relevância social é um dos grandes desafios de professores(as) de educação física. Ademais, as prescrições curriculares são um dilema que pode tornar esse desafio um problema. Por exemplo, a BNCC (BRASIL, 2017), bem como outros documentos orientadores do currículo da educação física escolar – como os PCN (BRASIL, 1997) – propõe uma sistematização de conteúdos e de unidades

temáticas para serem ensinados ao longo da educação básica nas escolas brasileiras. Correia (1996) despertou a atenção quando propôs o PP como estratégia para uma turma de ensino médio de uma escola pública na cidade de São Paulo. Souza e Freire (2008) e Venâncio (2017) também identificaram essa possibilidade em outros contextos e reforçam a importância do PP como uma estratégia de ensino viável para valorizar a participação e o envolvimento dos(as) alunos(as). Na sondagem que realizamos no âmbito da RP, as práticas corporais apresentadas pelos(as) alunos(as) na escola revelaram para cada residente uma convergência de interesses importantes que podem permitir, além da atribuição de significados, um maior envolvimento com a própria aprendizagem.

A explicitação das escolhas pelos(as) alunos(as) por meio do PP nos possibilita dialogar com os documentos curriculares – como a BNCC (BRASIL, 2017) e os PCN (BRASIL, 1997) – e com o PPP de cada escola, contribuindo para a elaboração do planejamento anual, semestral e semanal de cada turma, associando os conteúdos curriculares obrigatórios com os desejos de cada aluno(a). “O PP é visto hoje como uma estratégia para aumentar a participação e o interesse dos(as) alunos(as) nas aulas” (SOUZA; FREIRE, 2008, p. 29). Como na sondagem os(as) residentes identificaram alguns fatores que potencializam um

déficit na participação e no interesse dos(as) alunos(as), o PP foi desenvolvido para preencher essas lacunas em uma tentativa de reverter a situação identificada. O componente curricular educação física em uma escola-campo de ensino médio dispunha de diversos materiais em condições satisfatórias e três professoras diferentes para as turmas de 1º, 2º e 3º anos nos turnos da manhã, tarde e noite. As aulas duravam 50 minutos e cada turma tinha duas aulas semanais de educação física, alternadas entre teóricas e práticas. As aulas teóricas ocorriam durante o turno em que o(a) aluno(a) estava matriculado. As aulas práticas eram realizadas no contraturno, o que exigia dos(as) estudantes esforços extras para comparecer às aulas, implicando no seu tempo livre, na alimentação, na locomoção à escola, entre outros fatores.

Metodologia

Esta pesquisa consiste em uma sondagem realizada inicialmente a partir de registros e de relatos de experiência de residentes, sendo que as reflexões apontadas em diálogo com a literatura são resultantes de um processo formativo desenvolvido na RP em uma escola-campo da rede pública de ensino médio de Fortaleza com respeito às aulas de educação física. O projeto mais amplo de pesquisa ao qual este estudo está vinculado, bem como os procedimentos éticos

adotados, foram aprovados previamente pelo Núcleo de Pesquisa institucional e registrados sob o código NP019. No desenvolvimento do itinerário qualitativo da pesquisa (LUTTRELL, 2010), dialogamos – por meio de uma revisão assistemática da leitura – com alguns(as) autores(as) que discutem o PPP e o PP no âmbito da educação física escolar, para compreendermos as características e as relações entre esses conceitos. A pesquisa foi realizada durante o programa no ano de 2018, em turmas de 1º ano do ensino médio. O PP foi o instrumento proposto para a escola-campo a partir de uma formação mediada pelos(as) orientadores(as) dos dois núcleos de educação física da RP. Na formação foram propostas alternativas de possíveis melhorias para a realidade da educação física nas escolas públicas de Fortaleza, com o intuito de solucionar problemas como desinteresse, evasão, baixa frequência, atrasos e pouca participação dos(as) alunos(as) nas aulas.

O ponto de partida para essa nova experiência de planejamento foi perguntar aos(as) alunos(as) da escola-campo quais conteúdos gostariam de vivenciar – e de aprender – nas aulas de educação física. Então, no 4º bimestre foram expostos tipos diferentes de práticas associadas à educação física, uma vez que os conteúdos esperados para o 1º ano do ensino médio, de acordo com o PPP da escola, já tinham sido desenvolvidos e trabalhados nos

bimestres anteriores. O parâmetro de escolha dos conteúdos teve como base as unidades temáticas da BNCC (BRASIL, 2017). Além disso, outras temáticas – baseadas nos PCN (BRASIL, 1997) – foram elencadas para contemplar problemáticas consideradas pertinentes pelos(as) residentes, diante dos contextos sociais em que os(as) alunos(as) estão inseridos(as) e nas suas condições de vida.

Após a escolha dos conteúdos por parte dos(as) alunos(as), foram realizados vários minientendimentos entre os(as) residentes e entre os(as) residentes e a professora preceptora da escola-campo para a elaboração dos planos de aula. Os(as) residentes relacionaram, em cada plano, os conteúdos escolhidos pelos(as) alunos(as) com as temáticas

transversais necessárias para contribuir com os processos de ensino e de aprendizagem. Os conteúdos de interesse dos(as) alunos(as) da escola-campo foram vinculados à prática de esportes em geral – como futebol, futsal, dança, surfe, golfe e voleibol – e atrelados a esses conteúdos foram estimuladas algumas noções – de gênero, atividades rítmicas, feminismo, praxia fina, desenvolvimento de raciocínio lógico, entre outros temas – que atendessem às demandas específicas identificadas na sondagem e durante a observação-participante nas aulas das turmas, a fim de solucionar lacunas presentes em cada turma. Na Tabela 1 mostramos como foi estabelecida a relação entre as práticas corporais e os temas transversais.

Tabela 1 – Temáticas dos planos de aula

TEMAS ESCOLHIDOS	TEMÁTICAS TRANSVERSAIS	OBJETIVOS UTILIZADOS
Futsal	Desigualdade de gênero	Enxergar as nuances da desigualdade de gênero presente nos esportes; Compreender os conceitos que permeiam a modalidade e relacioná-los com a desigualdade de gênero; Identificar quais possíveis causas para a desigualdade de gênero no Futsal.
Futebol	Praxia fina	Compreender os mecanismos presentes no Futebol de botão; Desenvolver estratégias e habilidades coletivas dentro tabuleiro; Identificar as variações de ritmo presentes no nosso cotidiano; Entender as relações de ritmo existente no contexto corporal e fora dele;
Dança	Cultura e Ritmo	Identificar os diferentes padrões de ritmo individual e coletivo; Compreender as relações culturais presentes nas danças regionais; Relacionar as diferentes características regionais bem como suas músicas e danças; Perceber a diversidade presente no nosso Estado e fora dele.
Lutas	Violência	Compreender a real diferença entre Luta e Briga; Identificar as reais características das lutas; Desenvolver habilidades presentes nos jogos de oposição respeitando os aspectos interpessoais e coletivos; Refletir sobre os aspectos éticos presentes nas diversas lutas.

Metodologicamente, analisamos alguns detalhes sobre o formato e a dinâmica dos miniencontros, bem como quais foram as regularidades e as diferenças percebidas nesses encontros. Analisamos também todos os planos de aula quanto aos objetivos e as relações com os conteúdos e temas, as estratégias utilizadas e como ocorreu a avaliação em cada aula, como o processo foi mediado pela professora preceptora e como ocorreram as discussões entre os(as) residentes. Os miniencontros ocorriam nos períodos destinados ao planejamento de atividades. Então, as “janelas” de aulas – momentos em que os(as) residentes não estavam com as turmas nos ambientes de aula – eram utilizadas para o planejamento e o diálogo sobre as próximas ações a serem desenvolvidas na semana. Esses encontros ocorriam sempre que estávamos nas escolas, uma vez que éramos responsáveis por mediar ou colaborar nas aulas.

Primeiramente, ocorriam pesquisas individuais, geralmente feitas nas residências de cada residente. Com a pesquisa em mãos, utilizávamos os espaços para o planejamento no intuito do compartilhamento de ideias – *a priori* somente entre residentes – e, nessas ocasiões, emergiam diálogos sobre as atividades e novas estratégias possíveis, considerações sobre a modificação de objetivos, sobre a escolha de temáticas transversais e a elaboração dos planos de aula. Com os planos em mãos, os(as)

residentes contavam com o auxílio da preceptora para determinar se as atividades escolhidas eram válidas e expor as etapas ocorridas durante o processo, viabilizando uma reflexão crítica de todos(as). Para as aulas que não eram de responsabilidade dos(as) residentes coautores(as) desta pesquisa, utilizamos o período de planejamento de atividades para ouvir atentamente (em uma espécie de escuta sensível) as ideias dos(as) demais residentes, que eram encarregados da elaboração da aula.

A respeito da supervisão, a preceptora sempre nos acompanhou em todas as intervenções e esteve disponível para o auxílio na elaboração dos planos de aulas, que seriam futuramente elaborados. Por sua vez, a elaboração dos planos de aula – no que diz respeito aos objetivos, conteúdos e tema e estratégias utilizadas – variavam de acordo com o tema escolhido e temática transversal atrelada a ele. Como explicitado na Tabela 1, a escolha no PP por algum esporte, por exemplo, não impedia a ampla possibilidade proporcionada pela relação com a temática transversal, de acordo com as expectativas das diferentes turmas.

Resultados e discussão

Os achados da pesquisa acerca dos objetivos e da escolha das temáticas estão relacionados com as especificidades de cada turma, a fim de atender as idiosincrasias dos(as)

alunos(as). As estratégias foram escolhidas de acordo com as possibilidades da escola e de cada turma específica. Como alternativas, buscamos utilizar vivências e atividades que permitiam o tratamento pedagógico das temáticas definidas no PP, como gincanas, jogos e brincadeiras, debates, diálogos, vídeos expositivos etc., conhecendo melhor a turma a cada aula e assim escolhendo qual caminho seguir. No que diz respeito à avaliação dessas aulas, a escola conta com um protocolo recomendado para todas as matérias, e ele se dá pela fragmentação em três diferentes notas, através de: prova parcial, prova bimestral e CPF. A prova parcial tem o formato que o(a) professor(a) considerar pertinente, por isso optamos por trabalhos, provas *online*, relatórios e diários de campo, relacionados com os assuntos desenvolvidos em cada turma. Já a prova bimestral tem um formato objetivo e contextualizado, semelhante ao estilo do ENEM (SANTOS *et al.*, 2018). A nota de CPF abrange o comportamento (C), a participação (P) e a frequência (F) em todas as aulas do bimestre, com caráter individual e intransferível conforme o PPP da escola. Nesse âmbito, avaliamos a participação, o envolvimento durante as vivências e outras atividades, o teor dos diálogos e os argumentos pertinentes, e se os(as) alunos(as) alcançaram frequentemente os objetivos propostos para uma aula ou para um conjunto de aulas.

Esses resultados foram bem perceptíveis – e mais palpáveis – porque estavam presentes nas condutas e nas notas dos(as) alunos(as), em consequência de uma série de novos comportamentos percebidos após a implementação do PP. Houve um aumento considerável na frequência, na participação e no envolvimento efetivo nas aulas e, conseqüentemente, houve a incidência de diálogos mais coerentes e de conceitos surgidos durante os processos de aprendizagem. Como indício, as notas de CPF cresceram consideravelmente. Além disso, percebemos uma maior interação e uma relação mais aprofundada entre preceptora-aluno(a) e residente-aluno(a). Com a utilização do PP, aparentemente os(as) estudantes identificaram uma preocupação por parte da educação física com as escolhas e os desejos deles(as) para com os assuntos a serem desenvolvidos a curto prazo e futuramente. Entendemos que essa relação é válida – no sentido de validade conferida pelos pares, tanto entre os(as) alunos(as) da escola quanto entre os(as) residentes – e serve para proporcionar um espaço mais confortável, seguro e confiável para a aprendizagem, sendo que a confiança é importante para que os erros sejam considerados como fonte de aprendizagem (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019).

Outro resultado perceptível ocorrido após esse período de sondagem inicial da RP foi o aumento do número de trabalhos entregues para a composição

da nota parcial. Alguns(as) alunos(as) simplesmente não entregavam o material exigido pela professora preceptora para validação dessa nota. Após a realização do PP, os índices de estudantes que não entregaram o material para a avaliação parcial diminuíram em relação aos outros bimestres. Entendemos que houve influência do processo de escolha dos conteúdos por parte dos(as) alunos(as), que foi mediado pela professora preceptora e pelos(as) residentes responsáveis pela turma. A aceitação dos(as) alunos(as) por esse novo tipo de planejamento pareceu satisfatória, apesar de incomum para a maioria deles(as). De todo modo, os(as) alunos(as) mostraram-se empenhados(as) em participar e opinar durante todo o processo de escolha. A mudança de perspectiva sobre a educação física teve repercussões sobre a percepção dos(as) alunos(as) sobre o trabalho da preceptora e a colaboração dos(as) residentes nas aulas, porque sob os olhares de cada turma a professora e os(as) residentes são os sujeitos que incorporam a educação física – que denota um marco identitário da profissionalidade docente (IZA *et al.*, 2014).

As aulas práticas de educação física na escola-campo, como explicitamos, são realizadas no contraturno. Com o PP, cada residente percebeu resultados bem parecidos nas diversas turmas, no que diz respeito à implementação dessa estratégia de participação discente. *A priori*, a aceitação do

planejamento enquanto instrumento pedagógico se deu majoritariamente em todas as turmas e, por meio dessa experiência, cada residente pode observar um aumento na participação, nos modos de colaboração, no interesse, nos *feedbacks* e no envolvimento durante as aulas por serem temáticas que os(as) próprios(as) alunos(as) escolheram aprender, ocasionando também uma maior adesão às aulas práticas no contraturno da escola. Mais um fator de mudança se deu pela quantidade de alunos(as) que passaram a frequentar as aulas práticas continuamente, duplicando o número de presenças em todas as turmas em que foi desenvolvido o planejamento. Além da própria mobilização – por vezes acompanhada de manifestações de ansiedade – da parte dos(as) alunos(as) com as vivências e atividades que seriam desenvolvidas posteriormente na mesma aula, ou em aulas futuras. Por fim, observamos também que após a implementação do PP, os(as) alunos(as) passaram a cobrar a presença dos(as) demais colegas que não compareciam às aulas, uma vez que perceberam a dinamicidade existente nas aulas quando se tem um número elevado de participantes.

Considerações finais

O PP possibilita que o(a) professor(a) não seja o(a) único(a) a estruturar os conteúdos anuais das turmas, que têm impacto nas escolhas das temáticas bimestrais

e nas aulas semanais. Além disso, permitiu que cada residente tivesse uma visão mais ampla dos interesses docentes e discentes compartilhados nos processos de ensino e de aprendizagem. Foi explicitada – no caso da experiência situada desta pesquisa – uma conduta colaborativa de combater expressamente a educação bancária, como caracterizada por Freire (1981), onde o(a) professor(a) “deposita” conteúdos nos(as) alunos(as) e os(as) mesmos(as) “recebem” passivamente. Nesse sentido, o PP permitiu a cada residente confrontar aquilo que é proposto em certos documentos orientadores de currículos com os interesses manifestos dos(as) alunos(as), bem como o compromisso dos(as) professores(as) de não acatar acriticamente os mecanismos que tentam controlar o impossível (LOPES; MACEDO, 2011).

Na escola-campo onde utilizamos esse instrumento pedagógico e político no componente curricular de educação física, os resultados foram satisfatórios quanto ao maior interesse e envolvimento por parte dos(as) alunos(as) durante as aulas, houve melhoria na frequência e na assiduidade, contribuindo para uma ação de corresponsabilidade nos processos de ensino e de aprendizagem dos(as) alunos(as), fomentando relações horizontais entre estudantes e docentes e, em decorrência, promovendo uma relação dialética nos ambientes de aula. Consideramos que os(as) alunos(as)

elaboraram saberes de um modo mais aprofundado por meio das temáticas que emergiram a partir do PP. Por isso, com base nos indícios de nossa pesquisa, acreditamos que esse tipo de planejamento seja viável em outros contextos de ensino e de investigação. Sugerimos, portanto, que o PP seja enfatizado para proporcionar aos(as) alunos(as) a possibilidade de colaboração na escolha dos conteúdos desenvolvidos no ano letivo, gerando maior interesse e responsabilidade durante as aulas, tornando os(as) próprios(as) estudantes os(as) protagonistas nesse processo e valorizando-os(as) como sujeitos históricos.

REFERÊNCIAS

BORGES, C. M. F.; SANCHES NETO, L. Compartilhando a análise de práticas pedagógicas na educação física: perspectivas colaborativas. **Instrumento**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, jul./dez. 2014.

BRACHT, V. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. 3. ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2007.

BRASIL. Lei 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília-DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais

de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais: ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAPES. Universidade Federal do Ceará. **Seleção de alunos bolsistas para Residência Pedagógica**. Edital 19/2018: seção 1, Fortaleza, p. 1-10, 2018

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

DARIDO, S. C. Diferentes concepções sobre a educação física na escola. **Cadernos de formação**: conteúdos e didática de educação física, São Paulo, v. 1, p. 34-50, 2012.

FERREIRA, M. Aptidão física e saúde na educação física escolar: ampliando o enfoque. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22. n. 2, p. 41-54, jan. 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários para à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

FREIRE, P. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 81-95, 2001.

IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; SANCHES NETO, L.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; SOUZA NETO, S. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos-SP, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199978>

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUTTRELL, W. (org.). **Qualitative educational research**: readings in reflexive methodology and transformative practice. Nova York: Routledge, 2010.

OLIVEIRA, A. T. C.; ROCHA, L. L.; VEN NCIO, L.; SANCHES NETO, L. Professores(as) – pesquisadores(as) de educação física na educação básica: idiosincrasias e fomento à formação na região metropolitana de Fortaleza. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon-PR, v. 17, n. 2, p. 1-10, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n2.p143>

SANCHES NETO, L. Narrativas (auto)biográficas e processos colaborativos na formação permanente de professores(as)-pesquisadores(as) de educação física escolar.

Revista de Educação Física, Saúde e Esporte, Limoeiro do Norte-CE, v. 3, n. 1, p. 24-42, set. 2020. Disponível em: <https://intranet.limoeiro.ifce.edu.br/revistas/refise/article/view/116>. Acesso em: 10 set. 2020.

SANTOS, A. C.; SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L.; SILVA, E. V. M. Tematização das questões de educação física no exame nacional do ensino médio: ênfase no corpo, na dança, no esporte e no jogo. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 4, n. 1, p. 7-20, jul. 2018

SOUZA, A. G.; FREIRE, E. S. Planejamento participativo e educação física: envolvimento e opinião dos alunos do Ensino Médio. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 7, n. 3, p. 29-36, 2008.

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

VENÂNCIO, L. Planejamento participativo em educação física escolar: um contexto situado de relações com os saberes e corresponsabilidades. *In*: VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; OKIMURA-KERR, T.; ULASOWICZ, C. (org.). **Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017, p. 65-95.

OKIMURA-KERR, T.; ULASOWICZ, C.; DARIDO, S. C. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 97-109, 2012.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Instrumentos e critérios no processo de avaliação em educação física escolar. **Instrumento**, Juiz de Fora-MG, v. 21, n. 1, p. 58-73, 2019.

Artigo submetido em 11 de setembro de 2020

Artigo aprovado em 18 de setembro de 2020