



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

KELLY CEBELIA DAS CHAGAS DO AMARAL

**EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS NÃO CONVENCIONAIS:
CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E INCLUSÃO EM FOCO**

KELLY CEBELIA DAS CHAGAS DO AMARAL

**EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS NÃO CONVENCIONAIS:
CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E INCLUSÃO EM FOCO**

Trabalho apresentado à Universidade Estadual de Londrina (UEL) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Sandra Regina Ferreira de Oliveira.

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema
de Bibliotecas da UEL

D631 do Amaral, Kelly Cebelia das Chagas .

Educação Física nas escolas não convencionais : currículo, avaliação e inclusão em foco / Kelly Cebelia das Chagas do Amaral. - Londrina, 2026.
278 f. : il.

Orientador: Sandra Regina Ferreira de Oliveira.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026. Inclui bibliografia.

1. Educação Física - Tese. 2. Currículo - Tese. 3. Avaliação - Tese. 4. Inclusão - Tese. I. de Oliveira, Sandra Regina Ferreira. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

KELLY CEBELIA DAS CHAGAS DO AMARAL

EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS NÃO CONVENCIONAIS: CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E INCLUSÃO EM FOCO

Trabalho apresentado à Universidade Estadual de Londrina (UEL) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Sandra Regina Ferreira de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Tony Honorato
Universidade Estadual de Londrina -
UEL

Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Marisa Noda
Universidade Estadual do Norte do Paraná
- UENP

Cledir de Araújo Amaral
Instituto Federal do Estado do Acre - IFAC

Londrina, 27 de fevereiro de 2026.

AGRADECIMENTOS

A Deus e ao mestre Sathya Sai Baba, por transformarem meu sonho em realidade.

À Universidade Federal do Acre (UFAC), por permitir meu afastamento das atividades laborais, possibilitando que eu me dedicasse inteiramente aos estudos para desenvolvimento desta tese.

Ao Colégio de Aplicação da UFAC, pelos alunos que me ensinam a arte do educar.

À Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a esta cidade poética que me acolheu de braços abertos.

Ao Grupo de Pesquisa *Lugares de Aprender: relações entre escola, cidade, cultura e memória*.

Às escolas participantes, Waldir Garcia (AM), Campos Salles (SP) e *Campus Jacarezinho* (IFPR), obrigada por nos inspirar com toda a coragem que tiveram em fazer diferente.

Ao Projeto Proenc, no qual minha participação ampliou significativamente meu objeto de estudo.

À Professora Dr. Sandra Regina Ferreira de Oliveira, minha orientadora, profissional que inspira com sua prática educadora. Uma das pessoas mais espetaculares que tive o privilégio e a sorte de conhecer.

Aos Professores que compuseram esta banca de avaliação: Dra. Adriana Regina de Jesus, Dra. Marisa Noda, Dr. Tony Honorato e Dr. Cledir de Araújo Amaral, cuja participação enriqueceu a construção deste trabalho. Sou profundamente grata pela leitura cuidadosa e pela orientação humanizada e respeitosa que me foram tão generosamente oferecidas.

À amiga Geocélia Alves Ribeiro, por me levar a “desbravar” alguns dos lindos lugares de Londrina. Obrigada também por descortinar meu olhar diante daquelas pessoas “discriminadas” na maioria desses espaços. Seu trabalho é nobre e grandioso.

Às vizinhas e amigas Fernanda Quadros e Neide Garcia, pelo cuidado, carinho, cafezinho e conversas que ajudaram a desanuviar a tensão dos estudos.

À Joicy Batista Souza, por sua amizade alegre e contagiante, que

fez meu coração sentir-se amado e acolhido em muitos momentos durante o desenvolvimento deste trabalho.

À professora Luciete Basto de A. Albuquerque (UFAC), responsável por me inserir no mundo da pesquisa ainda na graduação. Obrigada por me apresentar ao ENDIPE.

À professora Jucimara Rojas (UFMS), que me conduziu na jornada do mestrado de forma amorosa e lúdica, me permitindo sonhar com o próximo passo.

À minha mãe, Maria Vanda, por todo o empenho envolvido ainda nas “primeiras letras e números”.

*Para aquela que sempre foi minha fonte de amor e ternura,
Avó Dona Francisca,
Sua luz sempre me guiará...
In Memoriam*

*Em honra a todas as mulheres de minha ancestralidade, que foram privadas do
direito de sonhar e de trilhar seus próprios caminhos.*

RESUMO

AMARAL, Kelly Cebelia das Chagas do. **Educação física nas escolas não convencionais**: currículo, avaliação e inclusão em foco. 2026. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

Esta tese vincula-se à Linha 1 do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina (Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação), por abordar dimensões históricas e culturais constitutivas do contexto educacional. Nosso objetivo consistiu em compreender o desenvolvimento do currículo, das práticas avaliativas e inclusivas dos professores de Educação Física de escolas públicas da educação básica, buscando identificar os discursos que as orientam e suas contribuições para uma educação plural, crítica e formativa. Para fins desta pesquisa, definimos como não convencional escolas que romperam alguns processos paradigmáticos em sua forma de desenvolver o ensino, afastando-se de modelos tradicionais centrados na transmissão de conteúdos, na fragmentação do saber e na centralidade do professor como único detentor do conhecimento. O estudo abrange três instituições situadas em diferentes regiões do país: Escola Professor Waldir Garcia (AM), na região norte, Escola Municipal Campos Salles (SP) na região sudeste, e o IFPR *Campus* Jacarezinho (PR), na região sul, contemplando respectivamente os segmentos do Ensino Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio. A hipótese levantada é que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores dessas escolas expressam a não convencionalidade que caracteriza as escolas em que atuam. De características qualitativa e etnográfica, adotou-se a pesquisa documental para a análise dos documentos que orientam as práticas educativas das escolas, articulada à pesquisa de campo, com a realização de entrevistas e a observação das aulas de Educação Física. Fundamentada teoricamente no conceito de mudança de paradigma, abordado nos estudos de José Pacheco e Edgar Morin, articulando-o às concepções de Educação, Educação Escolar e Educação Física discutidas por pesquisadores de diferentes áreas como Paulo Freire, José Gimeno Sacristán, Bernard Charlot, Cipriano Luckesi, Marcos Neira, Suraya Darido e Marcos Mazzotta. Os resultados apontam que, de modo geral, as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física estão em consonância com as ações não convencionais de suas escolas. Nas três escolas pesquisadas, o currículo revelou uma concepção multicultural, valorizando a pluralidade de identidades, saberes e experiências. As práticas avaliativas orientam-se pela integralidade humana, articulando as dimensões diagnóstica, formativa e somativa. No entanto, a inclusão ainda se configura como um desafio, especialmente quanto à disponibilidade de equipe de apoio e à adequação dos espaços. A permanência dessas escolas evidencia não apenas a possibilidade de conceber e implementar novas formas de desenvolvimento da educação na esfera pública, mas também sua sustentação ao longo do tempo.

Palavras-chave: Educação Física; Escolas não convencionais; Currículo; Avaliação; Inclusão.

ABSTRACT

AMARAL, Kelly Cebelia das Chagas do. **Physical education in non-conventional schools:** curriculum, assessment, and inclusion in focus. 2026. 278 f. Thesis (Doctorate in Education) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

This thesis is linked to Line 1 of the Postgraduate Program in Education at the State University of Londrina (Philosophical, Historical, Political and Cultural Perspectives of Education), as it addresses historical and cultural dimensions that constitute the educational context. Our objective was to understand the development of the curriculum, assessment practices, and inclusion strategies of Physical Education teachers in public basic education schools, seeking to identify the discourses that guide them and their contributions to a pluralistic, critical, and formative education. For the purposes of this research, we define as non-conventional schools those that have broken with certain paradigmatic processes in their approach to teaching, moving away from traditional models centered on the transmission of content, the fragmentation of knowledge, and the centrality of the teacher as the sole possessor of knowledge. The study encompasses three institutions located in different regions of the country: Professor Waldir Garcia School (AM), in the northern region, Campos Salles Municipal School (SP) in the southeastern region, and IFPR Campus Jacarezinho (PR), in the southern region, respectively covering the segments of Elementary School I, Elementary School II and High School. The hypothesis put forward is that the pedagogical practices developed by the teachers in these schools express the non-conventional that characterizes the schools in which they work. This qualitative and ethnographic study adopted documentary research for the analysis of documents that guide educational practices in schools, articulated with field research, including interviews and observation of Physical Education classes. Theoretically grounded in the concept of paradigm shift, as discussed in the works of José Pacheco and Edgar Morin, it connects this concept to the conceptions of Education, School Education, and Physical Education discussed by researchers from different fields such as Paulo Freire, José Gimeno Sacristán, Bernard Charlot, Cipriano Luckesi, Marcos Neira, Suraya Darido, and Marcos Mazzotta. The results indicate that, in general, the pedagogical practices of Physical Education teachers are in line with the non-conventional actions of their schools. In the three schools surveyed, the curriculum revealed a multicultural conception, valuing the plurality of identities, knowledge, and experiences. Assessment practices are guided by human wholeness, articulating the diagnostic, formative, and summative dimensions. However, inclusion remains a challenge, especially regarding the availability of support staff and the adequacy of spaces. The continued existence of these schools demonstrates not only the possibility of conceiving and implementing new forms of educational development in the public sphere, but also their sustainability over time.

Keywords: Physical Education; Non-conventional schools; Curriculum; Assessment; Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Discóbolo.....	63
Figura 2 –	Funções do currículo.....	68
Figura 3 –	“Vidros” representativos das perspectivas.....	73
Figura 4 –	Características da Educação Física Higienista (até 1930) e Educação Física Militarista (1930-1945).....	73
Figura 5 –	Educação Física Pedagogicista (1945-1964) e Educação Física Competitivista (pós-1964).	74
Figura 6 –	Educação Física Popular (a partir de 1985).	74
Figura 7 –	Tendências da Educação Física.....	75
Figura 8 –	Imagem representativa: Igualdade e Equidade.	102
Figura 9 –	Entrada do Instituto Federal Campus Jacarezinho.	118
Figura 10 –	Cartaz da sala de acolhimento.	129
Figura 11 –	Estante de materiais pedagógicos.....	130
Figura 12 –	Impressora de material em braile.	130
Figura 13 –	Reunião do Grêmio.	131
Figura 14 –	Formato de uma das salas de aula.	133
Figura 15 –	Laboratório de experimentos.	133
Figura 16 –	Laboratório de informática	134
Figura 17 –	Ginásio poliesportivo.	135
Figura 18 –	Interior do ginásio poliesportivo.	135
Figura 19 –	Acesso coberto até a entrada da Instituição.....	136
Figura 20 –	Campinho de várzea.	137
Figura 21 –	Laboratório “Corpo e Movimento”.	137
Figura 22 –	Sala de aula com equipamentos multimídia	138
Figura 23 –	Raquetes de badminton.....	139
Figura 24 –	Foto da entrada da escola Presidente Campos Salles.	140
Figura 25 –	Prédio de um polo do CEU.	145
Figura 26 –	Centro esportivo do CEU.....	145
Figura 27 –	Caminhada pela Paz de Heliópolis (10 de junho de 2024).	147
Figura 28 –	Sala de aula com mesas agrupadas.....	150
Figura 29 –	Roteiro de aula.	151
Figura 30 –	Reunião da comissão mediadora.	152

Figura 31 – Sala de oficina.....	154
Figura 32 – Sala de lutas do CEU.	154
Figura 33 – Sala de oficina.....	155
Figura 34 – Mural de fotos da Academia Estudantil de Letras.....	157
Figura 35 – Quadra poliesportiva.....	159
Figura 36 – Pátio aberto usado para prática de Educação Física.	159
Figura 37 – Rua em frente à escola.....	161
Figura 38 – Espaço do refeitório adaptado para atividades de jogos de mesa	162
Figura 39 – Mesa de pingue-pongue.....	163
Figura 40 – Centro esportivo.	163
Figura 41 – Material pedagógico.	164
Figura 42 – Entrada da Escola Professor Waldir Garcia.	165
Figura 43 – Sala de oficina.....	173
Figura 44 – Mascote da escola.....	174
Figura 45 – Projeto pesquisa-ação.....	175
Figura 46 – Sala de aula com mesas de agrupamentos.....	176
Figura 47 – Descanso pós-almoço.....	177
Figura 48 – Quadra poliesportiva.....	178
Figura 49 – Acesso coberto lateral.....	179
Figura 50 – Barracão.....	179
Figura 51 – Parquinho.	180
Figura 52 – Sala de aula	180
Figura 53 – Biblioteca.....	181
Figura 54 – Materiais elaborados pelo professor.....	181
Figura 55 – Bolas e cones.....	182
Figura 56 – Oficina de desporto	188
Figura 57 – Oficina de dança.....	189
Figura 58 – Ilustração das sugestões das unidades de ensino	191
Figura 59 – Trilha numérica.....	193
Figura 60 – Caderno de planejamento.	193
Figura 61 – Produção de material didático.	194
Figura 62 – Ilustração do livro didático.	194
Figura 63 – Currículo da Cidade.....	197

Figura 64 – Imagem ilustrativa dos documentos-bases para a construção do Currículo Cidade SP.....	198
Figura 65 – Jogo de damas.....	207
Figura 66 – Alunos jogando basquete.....	213
Figura 67 – Aula teórica sobre saúde.....	213
Figura 68 – Badminton	214
Figura 69 – Plano de trabalho – semestre 1.....	216
Figura 70 – Plano de trabalho – semestre 2.....	216
Figura 71 – Cartaz sobre inclusão e diversidade.....	233
Figura 72 – Sala de recursos.....	236
Figura 73 – Mural com cartazes sobre oficinas de idioma.....	237
Figura 74 – Acessibilidade – rampas de acesso na entrada da escola e da quadra	239
Figura 75 – Transporte escolar adaptado.....	241
Figura 76 – Elementos de acessibilidade.	243
Figura 77 – Rampa parcial de acessibilidade	244
Figura 78 – Materiais adaptados.	248
Figura 79 – Elementos de acessibilidade.	250

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Representação quantitativa dos trabalhos.....	107
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A prática pedagógica do professor de Educação Física nas escolas não convencionais.....	37
Quadro 2 – Identificação dos participantes da pesquisa.	42
Quadro 3 – Escolas selecionadas para o projeto “Escolas Transformadoras”.....	55
Quadro 4 – Possibilidades avaliativas.....	90
Quadro 5 – Dimensões Avaliação.....	90
Quadro 6 – Detalhamento das dimensões avaliação.....	91
Quadro 7 – Sugestões avaliativas.....	94
Quadro 8 – Etapas de Avaliação.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFA	Coletivo Escola Família Amazonas
CEU	Centro Educacional Unificado
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONANE	Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação para Todos
FIEP	Federação Internacional de Educação Física e Esportiva
IF	Instituto Federal
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFPR	Instituto Federal do Paraná
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação.
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAP	Projeto de Apoio Pedagógico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SAMU	Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
TCA	Trabalho Colaborativo Autoral
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UC	Unidade Curricular
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNAS	União de Núcleos, Associações de Moradores de Heliópolis
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	24
1.1	Memorial e escolha do tema	25
1.2	Os encontros na estrada da pesquisa	33
1.3	Fundamentação do problema da pesquisa e objetivo	37
1.4	O caminho metodológico	39
1.5	Justificativa dos temas de análise	42
1.6	Distribuição das seções	44
2	COMPREENDENDO A DENOMINAÇÃO “ESCOLAS NÃO CONVENCIONAIS” NA PESQUISA	49
2.1	Ampliando o mapeamento das escolas	54
3	A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISCIPLINA ESCOLAR	60
3.1	Reflexões sobre a constituição do currículo	66
3.2	Atravessamentos entre o currículo prescrito, realizado e oculto	69
3.3	O currículo da educação física e suas tendências clássicas	71
3.4	Avanços no currículo da educação física	75
3.5	Leis e documentos legitimadores do currículo	79
3.6	Refletindo sobre a avaliação da aprendizagem escolar	81
3.6.1	Avaliação e seus desdobramentos	84
3.6.2	Da transgressão da avaliação classificatória para uma perspectiva diagnóstica	87
3.6.3	Avaliação no contexto da educação física escolar	88
3.7	Ensino médio <i>versus</i> educação física	92
3.7.1	Avaliação em educação física segundo PCNs	94
3.7.2	Avaliação em educação física segundo a BNCC	96
3.8	Refletindo sobre a inclusão	100
3.8.1	Considerações sobre a educação inclusiva	101
3.8.2	Educação física na perspectiva inclusiva	105
3.8.3	Educação física e o desafio da inclusão	106

4	ASPECTOS NÃO CONVENCIONAIS DAS ESCOLAS PESQUISADAS	115
4.1	Contextualizando o trabalho de campo	116
4.2	Conhecendo as escolas pesquisadas	118
4.2.1	Instituto Federal do Paraná, <i>Campus</i> Jacarezinho	118
4.2.2	Escola Municipal Presidente Campos Salles	140
4.2.3	Escola Municipal Professor Waldir Garcia	165
5	OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM AÇÃO	184
5.1	O currículo desenvolvido pela escola professor Waldir Garcia	185
5.2	O currículo desenvolvido pela Escola Municipal Presidente Campos Salles	196
5.3	O currículo desenvolvido pelo IFPR <i>Campus</i> Jacarezinho	210
5.4	Avaliação na Escola Municipal Professor Waldir Garcia	219
5.5	Avaliação na Escola Municipal Presidente Campos Salles	223
5.6	Avaliação no IFPR Campus Jacarezinho	228
5.7	A inclusão na Escola Municipal Professor Waldir Garcia	233
5.8	A inclusão na Escola Municipal Presidente Campos Salles	240
5.9	A inclusão no IFPR <i>Campus</i> Jacarezinho	247
6	QUANDO AS ESCOLAS “NÃO” SÃO DE VIDRO – ASPECTOS CONCLUSIVOS DA PESQUISA	253
	REFERÊNCIAS.....	258
	APÊNDICE A – Questionário utilizado na pesquisa	269
	ANEXO 1.....	271
	ANEXO 2.....	273
	ANEXO 3.....	274

Seção 1

Caro leitor, seja muito bem-vindo!

Talvez você esteja intrigado, espero que ao menos um pouco curioso, e até posso imaginar com o que... Afinal, o que seria uma escola não convencional?

Convido você, então, a brincar com o “jogo dos sentidos das palavras” neste primeiro momento. Se o convencional diz respeito a tudo aquilo que se supõe ser preestabelecido, determinado, normalizado, correto, o “não” aqui traduz um ato de resistência e reconfiguração de instituições escolares que buscam trilhar caminhos diferentes na ação educativa; as escolas analisadas neste estudo se propuseram a questionar conceitos e práticas aprendidos e reproduzidos culturalmente no ambiente escolar.

Para iniciar, considero que esta breve elucidação conceitual pode contribuir para a compreensão do sentido deste texto. Espero que, durante sua jornada leitora e com a chegada dos autores convidados, esse conceito possa ser mais bem compreendido.

A próxima página é a porta de entrada para poder olhar e conhecer essas escolas. Espero que seus olhos, assim como os meus, também possam brilhar diante do horizonte de possibilidades apresentadas.

Ah, e não precisa bater, é só dar um primeiro passo e ir entrando. Esta porta costuma ficar aberta a todos que acreditam no poder transformador da Educação.



Imagem gerada por inteligência artificial (IA).

“Quando a Escola é de vidro”

Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito. Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes... Eu ia para a escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro! Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! O vidro dependia da classe em que a gente estudava. Se você estava no primeiro ano ganhava um vidro de um tamanho. Se você fosse do segundo ano seu vidro era um pouquinho maior. E assim, os vidros iam crescendo à medida que você ia passando de ano. Se não passasse de ano, era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado. Coubesse ou nãooubesse. Aliás, nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E pra falar a verdade, ninguém cabia direito. Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável. Os muitos altos de repente se esticavam e as tampas dos vidros saltavam longe, às vezes até batiam no professor. Ele ficava louco da vida e atarraxava a tampa com força, que era pra não sair mais. A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava... As meninas ganhavam uns vidros menores que os meninos. Ninguém queria saber se elas estavam crescendo depressa, se não cabiam nos vidros, se respiravam direito... A gente só podia respirar direito na hora do recreio ou na aula de Educação Física. Mas aí a gente já estava desesperado, de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar, a bater uns nos outros. As meninas, coitadas, nem tiravam os vidros no recreio. E na aula de Educação Física elas ficavam atrapalhadas, não estavam acostumadas a ficar livres, não tinham jeito nenhum para Educação Física. Dizem, nem sei se é verdade, que muitas meninas usavam vidros até em casa. E alguns meninos também. Estes eram os mais tristes de todos. Nunca sabiam inventar brincadeiras, não davam risada à toa, uma tristeza! Se a gente reclamava? Alguns reclamavam. Então os grandes diziam que sempre tinha sido assim; ia ser assim o resto da vida. Uma professora que eu tinha dizia que ela sempre tinha usado vidro, até para dormir, por isso é que ela tinha boa postura. Uma vez um colega meu disse pra professora que existem lugares onde as escolas não usam vidro nenhum, e as crianças podem crescer à vontade. Então a professora respondeu que era mentira. Que isso era conversa de comunistas. Ou até coisa pior... Tinha menino que tinha até que sair da escola porque não havia jeito de se acomodar nos vidros. E tinha uns que mesmo quando saíam dos vidros ficavam do mesmo jeitinho, meio encolhidos, como se estivessem tão acostumados que estranhavam sair dos vidros. Mas uma vez veio para a minha escola um menino, que parece que era favelado, carente, essas coisas que as pessoas dizem pra não dizer que era pobre. Aí não tinha vidro pra botar esse menino. Então os professores acharam que não fazia mal não, já que ele não pagava a escola mesmo... Então o Firuli, ele se chamava Firuli, começou a assistir às aulas sem estar dentro do vidro. O engraçado é que o Firuli desenhava melhor que qualquer um, o Firuli respondia perguntas mais depressa que os outros, o Firuli era muito mais engraçado... E os professores não gostavam nada disso... Afinal, o Firuli podia ser um mau exemplo pra nós... Nós morríamos de inveja dele, que ficava no bem-bom, de perna esticada, quando queria ele espreguiçava, e até meio que gozava a cara da gente que vivia preso. Então um dia um menino da minha classe falou que também não ia entrar no vidro. Dona Demência ficou furiosa, deu um coque nele e ele acabou tendo que se meter no vidro, como qualquer um. Mas no dia seguinte duas meninas resolveram que não iam entrar no vidro também: — Se Firuli pode, por que é que nós não podemos? Mas dona Demência não era sopa. Deu um coque em cada uma, e lá se foram elas,

cada uma pro seu vidro... Já no outro dia a coisa tinha engrossado. Já tinha oito meninos que não queriam saber de entrar nos vidros. Dona Demência perdeu a paciência e mandou chamar seu Hermenegildo que era o diretor lá da escola. Hermenegildo chegou muito desconfiado: Aposto que essa rebelião foi fomentada pelo Firuli. É um perigo esse tipo de gente aqui na escola. Um perigo! A gente não sabia o que queria dizer fomentada, mas entendeu muito bem que ele estava falando mal do Firuli. E seu Hermenegildo não conversou mais. Começou pegar os meninos um por um e enfiar à força dentro dos vidros. Mas nós estávamos loucos para sair também, e para cada um que ele conseguia enfiar dentro do vidro, já tinha dois fora. E todo mundo começou a correr do seu Hermenegildo, que era para ele não pegar a gente, e na correria começamos a derrubar os vidros. E quebramos um vidro, depois quebramos outro e outro mais e dona Demência já estava na janela gritando: — SOCORRO! VÂNDALOS! BÁRBAROS! (Pra ela bárbaro era xingação). Chamem os Bombeiros, o Exército da Salvação, a Polícia Feminina... Os professores das outras classes mandaram cada um um aluno para ver o que estava acontecendo. E quando os alunos voltaram e contaram a farra que estava no 7º ano todo mundo ficou assanhado e começou a sair dos vidros. Na pressa de sair começaram a esbarrar uns nos outros e os vidros começaram a cair e a quebrar. Foi um custo botar ordem na escola e o diretor achou melhor mandar todo mundo pra casa, que era pra pensar num castigo bem grande, pro dia seguinte. Então eles descobriram que a maior parte dos vidros estava quebrada e que ia ficar muito caro comprar aquela vidraria toda de novo. Então, diante disso, seu Hermenegildo pensou um bocadinho, e começou a contar pra todo mundo que em outros lugares tinha umas escolas que não usavam vidro nem nada, e que dava bem certo, as crianças gostavam muito mais. E que de agora em diante ia ser assim: nada de vidro, cada um podia se esticar um bocadinho, não precisava ficar duro nem nada, e que a escola agora ia se chamar Escola Experimental. Dona Demência, que apesar do nome não era louca nem nada, ainda disse timidamente: — Mas seu Hermenegildo, Escola Experimental não é bem isso... Seu Hermenegildo não se perturbou: — Não tem importância. A gente começa experimentando isso. Depois a gente experimenta outras coisas... E foi assim que na minha terra começaram a aparecer as Escolas Experimentais. Depois aconteceram muitas coisas, que um dia eu ainda vou contar.

Ruth Rocha (2012, p. 32-45).

1 INTRODUÇÃO

Com o objetivo de dar continuidade ao meu percurso acadêmico e aperfeiçoamento profissional, a largada inicial desta pesquisadora começa com quase 3.500 km de distância, saindo da cidade de Rio Branco, capital do estado do Acre, para residir na cidade de Londrina, segunda maior cidade do estado paranaense. Longe dos grandes centros urbanos e polos de pesquisa, a região Norte do país apresenta um quadro limitado e reduzido de professores com titulação de mestres e doutores. Essa situação vem exigindo do Governo Federal estratégias políticas e econômicas que visam viabilizar o aumento da oferta de vagas, bem como de convênios e criação de novos cursos de pós-graduação não apenas para a região Norte, mas também para as regiões Nordeste e Centro-Oeste do país, localidades que estatisticamente detêm o menor índice de cursos *stricto sensu* no Brasil¹. Devido a esse impedimento de formação continuada local, mudei para o estado do Paraná buscando cursar o doutorado no programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

O tema norteador que impulsionou esta pesquisa parte de um desejo iniciado ainda no processo de mestrado, que se embasa nos estudos da prática docente e no cotidiano da escola. *Jogos e Brincadeiras na Ação do Professor de Educação Física: uma Leitura Fenomenológica dos Contextos de Aprendizagem* foi o título da minha dissertação de mestrado, defendida na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) no final do ano de 2014.

Para os estudos de doutoramento, permaneceu o desejo investigativo voltado para o ambiente escolar e a prática docente. Por isso, o tema desta tese se direciona para a prática pedagógica do professor de Educação Física nas escolas não convencionais, tendo como foco aspectos do currículo, bem como avaliação e inclusão. O termo “não convencionais” refere-se a escolas que têm buscado redefinir suas práticas educativas, o que será explicado mais aprofundadamente na **Seção 2**.

¹ O Centro de Gestão e Estudos Estratégicos apresentou dados estatísticos referentes ao período de 1996 a 2021 sobre a distribuição regional dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil. Dos cursos de mestrado: a região Norte tem 6,5%; Nordeste, 20,7%; e a região Centro-Oeste, 8,9%. Nos cursos de doutorado: região Norte apenas 4,3%; Nordeste, 16,4%; e a região Centro-Oeste, 7,6%. Disponível em: <https://mestresdoutores2024.cgee.org.br>. Acesso em: 20 jan. 2025.

1.1 MEMORIAL E ESCOLHA DO TEMA

Concursada no ano de 2005 como professora de Educação Física no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (UFAC), atuando nas turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental², toda minha experiência docente foi construída neste espaço educacional, idealizado para ser referência no ensino, na pesquisa e na extensão, com foco na formação docente e em práticas inovadoras de ensino.

Sob a influência do Movimento da Escola Nova³ no Brasil, os Colégios de Aplicação têm no Decreto Federal de nº 9.053, de 12 de março de 1946, a data de sua institucionalização. Atualmente, há 17 Colégios de Aplicação distribuídos nas cinco regiões do Brasil, oferecendo diferentes segmentos da Educação Básica (Gebara; Gonzaga, 2022). Este quantitativo é baixo, reflexo de um cenário em que, assim como as universidades, os Colégios de Aplicação também enfrentam cortes orçamentários severos, comprometendo a manutenção das unidades já existentes.

O Colégio de Aplicação da Ufac, fundado em 14 de dezembro de 1981, atende atualmente cerca de 455 alunos, distribuídos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tal como os demais Colégios de Aplicação, busca atender aos cursos de licenciatura da instituição, colaborando para o desenvolvimento das etapas de estágio acadêmico, além de apoiar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), entre outros.

O docente do Colégio de Aplicação enquadra-se na carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), em sua grande maioria assumindo o regime de dedicação exclusiva, com 40 horas semanais de trabalho; neste caso, está impedido de exercer outras atividades remuneradas, sejam elas de ordem pública, sejam de ordem privada. A carga horária contempla as atividades de ensino, pesquisa e extensão. O processo de ingresso é via concurso público de provas e títulos, com várias etapas eliminatórias. É interesse da instituição, para aqueles que não a

² De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ensino Fundamental compreende nove anos de estudo, dividindo-se em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano).

³ O **Movimento da Escola Nova** foi uma renovação pedagógica que defendia uma educação **centrada no aluno**, com ensino **ativo, experimental e democrático**. Inspirado em teóricos como **John Dewey** e **Maria Montessori**, esse movimento se opôs ao modelo tradicional e valorizou a participação, a liberdade e a aprendizagem por experiência.

ingressaram com o título de mestre ou doutor, a obtenção deste. Há incentivo à formação continuada, o que traz reflexos positivos para a qualidade do quadro técnico e conseqüentemente para o processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Tendo assumido a docência no Colégio de Aplicação⁴ da UFAC logo após a conclusão do curso de licenciatura em Educação Física (2002), este sempre foi, para mim, um lugar de experimentos didáticos, ou seja, nele, sempre me senti livre para escolher diferentes processos de aprendizagem.

No decorrer desta pesquisa, pude perceber, então, que, desde aquela época, sentia-me pertencente a uma escola que, de alguma maneira, ou em algumas partes, aproxima-se do conceito de “não convencional”. A escolha da expressão “não convencional” ajuda a distinguir escolas que, apesar das mudanças sociais contemporâneas, optam pela manutenção de uma estrutura curricular “engessada”⁵, daquelas escolas que se questionam e promovem alterações em busca de melhorar a prática pedagógica.

Questionamentos sobre determinadas formas de ensinar foram suscitados quando eu era aluna dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Àquela época, tinha nas aulas de Educação Física a única oportunidade de lazer; era o dia mais esperado da semana, a aula acontecia em um clube da cidade, já que a escola não contava com o espaço físico adequado. Expectativas criadas em vão, visto que as aulas de voleibol (único esporte desenvolvido o ano inteiro) não tinham uma sequência didática inclusiva, começava sempre com um alongamento rápido e alguns exercícios, posteriormente eram chamadas para jogar somente as alunas⁶ que demonstravam mais desenvoltura e destreza, as outras ficavam livres até o fim da aula. Recordo-me claramente de um fato marcante em uma dessas tardes, visto que a aula acontecia no contraturno. Sentindo-me triste e excluída por não poder jogar, fui impelida por um diálogo interno e profundo, que direcionou toda minha jornada profissional: naquela tarde, eu disse para mim mesma que seria professora de Educação Física; porém, faria questão de ser uma professora “diferente”, ou seja, diferente daquele modelo que

⁴ Tendo sido aprovada em concurso para professora em caráter provisório.

⁵ Caracterizada pela prática permanente de turmas seriadas, com predomínio de aulas narrativas, centralidade das decisões pedagógicas, relações hierárquicas, foco majoritariamente conteudista que prioriza a memorização, além de avaliações classificatórias e excludentes, entre outros diversos aspectos comuns em muitas escolas brasileiras.

⁶ Esse episódio ocorreu por volta de 1990; naquela época, era comum que as aulas de Educação Física fossem separadas por gênero.

me era posto naquele momento. Com isso, fica claro como as práticas pedagógicas podem impactar na formação humana dos alunos.

Cumprir a promessa daquela garota, porém, não foi uma missão fácil. Tendo feito toda a formação escolar na rede pública de ensino, ao completar o Ensino Médio, não consegui aprovação no vestibular. Essa era a única maneira de ingressar na universidade pública na década de 1990, visto que as políticas de ações afirmativas só foram incluídas nas agendas brasileiras a partir do ano 2000 (Gerbara; Gonzaga, 2022). No ano seguinte, 1997, precisei entrar para o mercado de trabalho e, ao limpar o chão da loja em que trabalhava, refleti e cheguei à conclusão que ingressar na universidade pública e obter o diploma de nível Superior seria a única chance de mudar minha realidade social.

Graças ao cursinho pré-vestibular oferecido gratuitamente à noite pela própria UFAC, no final daquele mesmo ano, pude ver meu nome contemplado na lista dos vestibulandos aprovados para o ano letivo de 1998. Não obstante, manter-se na faculdade também era desafiador, felizmente logo consegui participar de ações institucionais que ofertavam bolsa, além de obter aprovação de outros projetos financiados por meio da Lei de Incentivo à Cultura, no âmbito do município e estado, o que me permitiu ministrar oficinas de dança em bairros de áreas emergentes da cidade. Ainda na faculdade, pude começar o cumprimento da promessa feita por mim anos atrás.

A defesa e a ampliação das universidades públicas em todo o território brasileiro são fundamentais para a promoção da equidade social e do desenvolvimento econômico. Instituições de Ensino Superior públicas desempenham um papel essencial na formação de profissionais qualificados e na produção de conhecimento científico, impactando diretamente a inovação e o progresso do país. Além disso, políticas de acesso e permanência são indispensáveis para garantir que estudantes de classes socioeconomicamente vulneráveis possam ingressar e concluir sua formação. Pesquisa realizada pela Andifes (2019) revela que 70,2% do total de discentes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) têm renda mensal familiar per capita de até um salário-mínimo, dado que reforça o papel de relevância dessas instituições no projeto político de redução das desigualdades sociais e na promoção da mobilidade econômica.

Nessa esteira, a oportunidade de cursar o Ensino Superior em uma instituição pública, a UFAC, permitiu-me expandir as fronteiras de conhecimento e geográficas.

Como estudante de Educação Física, somente aos 19 anos de idade, fiz minha primeira viagem para fora do estado. Um ônibus com 40 estudantes saiu de Rio Branco, no Acre, com destino à cidade de Foz do Iguaçu, no Paraná, para participar de um congresso da Federação Internacional de Educação Física e Esportiva (FIEP)⁷.

Atualmente, também tem sido em uma instituição de ensino pública – a UEL – que retorno para obter o título de doutorado. O estado do Paraná se apresenta em minha trajetória acadêmica em dois ciclos distintos de vida, ambos os encontros sendo proporcionados pelo viés educacional.

Para Freire (2001, p. 58), “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde”, toda formação acontece de maneira permanente, contínua, a partir dos acontecimentos da prática e as reflexões desencadeadas por estes. Acredito que isso também acontece com o pesquisador. Já licenciada, estando há 22 anos no chão da quadra da escola, vivendo uma simbiose entre ser professora e ser pesquisadora, o que amadurece no dia a dia dos acontecimentos urgentes e implacáveis apresentados no cotidiano escolar, sempre considerei importante me aprofundar nos estudos da área.

É a oportunidade de conciliar pesquisa e docência no âmbito do Colégio de Aplicação que viabiliza experiências e aprendizados potencializadores, que assim os são justamente por essa associação entre teoria e prática. São os acontecimentos vividos no chão da escola, no chão da quadra, pisados diariamente, que promovem os questionamentos que devem ser elucidados à luz da teoria.

Para o professor, é importante conhecer, sentir, vivenciar intensamente seu ambiente de trabalho, seus alunos, suas técnicas, esse chão da escola. A partir do momento que tal apropriação se efetiva, o professor fortalece seu discurso, sustentado por uma base factual e concreta.

⁷ Fundada em 11 de julho de 1923 em Bruxelas, na Bélgica, trata-se de uma organização mundial que, conjuntamente a outras organizações, luta para a difusão da Educação Física. Tem como objetivo fomentar, em todos os países, o desenvolvimento das atividades físicas, educativas, recreativas e de lazer, para a formação dos professores, atualizando e aperfeiçoando continuamente e contribuindo para a cooperação internacional neste domínio. No Brasil, o congresso acontece na cidade de Foz do Iguaçu, todos os anos, no mês de janeiro, e está em sua 34ª edição mundial.

Sempre acreditei que a escola pudesse ser um lugar de bonitezas, processos criativos, de alegrias e de gente feliz. A busca por essa alegria me levou a pesquisar, no mestrado, os jogos e as brincadeiras, justamente pela percepção de encantamento e ludicidade observados nas práticas com as crianças durante a aplicação desses conteúdos nas aulas de Educação Física.

Posteriormente, indaguei-me acerca dessa relativa abrangência de momentos específicos de “felicidade e descontração” apenas nas aulas de Educação Física. O que impede que essa sensação tome conta das outras disciplinas? Dos outros professores? Seria possível para uma escola proporcionar um ambiente de aprendizado menos opressor, mais livre, democrático e feliz? A resposta encontrada por mim foi: **sim**; inclusive muitas escolas no Brasil e no mundo já romperam com o modelo de currículo engessado descrito anteriormente.

Pude conhecer uma dessas escolas quando participei de um Congresso Internacional de Educação no ano de 2018, em Portugal, cuja programação proporcionou a nós, os congressistas, uma visita técnica à Escola da Ponte⁸. Trata-se de uma escola que faz parte da rede pública de ensino portuguesa. Diferencia-se em razão da busca permanente pela quebra de paradigmas, executando mudanças na formação educativa tanto de seus alunos como de seus professores (Silva; Pacheco, 2011).

O hino a seguir, transcrito na obra dos autores supracitados, ajuda a descrever melhor a filosofia dessa escola.

⁸ Localizada em São Tomé de Negrelos, concelho de Santo Tirso, distrito do Porto, Portugal. É uma escola com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional. A sua estrutura organizativa, desde o espaço até o tempo e o modo de aprender, exige uma maior participação dos alunos, tendo como intencionalidade a participação efetiva destes, conjuntamente a orientadores educativos, no planeamento das atividades, na sua aprendizagem e na avaliação. *Site* da escola: <https://www.escoladaponte.pt/>.

Hino da Escola da Ponte

(Adaptação de uma melodia de Fernando Tordo
para um poema de Ary dos Santos)

Estudar não é só ler os livros que há nas escolas;
É também aprender a ser livre, sem ideias tolas
Ler um livro é muito importante às vezes é urgente
Mas os livros não são o bastante para a gente ser gente
É preciso aprender a escrever, mas também a crescer, mas também a sonhar
É preciso aprender a viver, aprender a estudar.
Estar na Escola da Ponte é estudar,
Estar contente consigo é estudar,
Aprender com os outros, aprender consigo,
E ter um amigo é também estudar.
Estudar também é repartir, também é saber dar.
O que a gente souber dividir, para multiplicar.
Estudar é escrever um ditado, sem ninguém nos ditar,
E se um erro nos for apontado, é sabê-lo emendar.
É preciso, em vez de um inteiro, ter uma cabeça que saiba pensar
Pois, na escola da vida, primeiro está saber estudar.
Estar na Escola da Ponte é estudar,
Estar contente consigo é estudar.
Aprender com os outros, aprender consigo
E ter um amigo é também estudar.
Aprender com os outros, aprender consigo
E ter um amigo é também estudar.
(Silva; Pacheco, 2011, p. 13)

José Pacheco foi professor e diretor da Escola da Ponte e um dos responsáveis pelas transformações que evidenciaram essa escola para o mundo. Teve importante participação na implementação do Projeto Âncora⁹, na cidade de São Paulo, e mudou-se para o Brasil em 2012, onde fixou residência. Atualmente, participa de eventos e congressos defendendo a necessidade de mudanças na forma de conceber a escola e o ensino. Na sua concepção, é mais que urgente “operar rupturas paradigmáticas, passar de práticas ancoradas nos paradigmas da instrução e da aprendizagem para práticas radicadas no paradigma da comunicação, no primado da dialogicidade” (Pacheco, 2019, p. 22).

Passados sete anos de nossa visita, se voltássemos novamente à Escola da Ponte em 2025, certamente nos depararíamos com as mudanças transcorridas nesse setênio; aliás, mudar é justamente a característica dessas escolas, pois seus projetos

⁹ Localizado na cidade de Cotia, São Paulo, durante 25 anos ficou conhecido como Projeto Âncora, mas, desde 2020, com dificuldades de se manter o projeto, teve que sofrer adaptações e agora é chamado Cidade Âncora. Atualmente, oferece atividades educativas e culturais para a comunidade de todas as faixas etárias e classe sociais por meio de um coletivo de organizações não governamentais (ONGs). Um documentário sobre esse projeto pode ser visto em “Projeto Âncora” – Episódio 1, da 3ª temporada da série *Destino Educação: escolas inovadoras* (realizado pelo Canal Futura, em 2016). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kE6MlnwML8Y&t=7s>. Acesso em: 18 set. 2022.

educacionais não são inacabados ou engessados, elas se permitem mudar e movimentar-se de acordo com as necessidades apresentadas, trata-se de uma escola viva.

Dito isso, seria até correto dizer que a semente germinadora do tema desta tese de doutorado nasceu há exatos sete anos e escolheu crescer em terras sulistas. Mas, talvez, se retrocedermos um pouco mais no tempo e fizermos uma analogia entre encontrar este tema de pesquisa com as etapas de germinação de uma semente, poderíamos dar mais profundidade à magia deste encontro.

Na natureza, para uma semente germinar, precisa passar por alguns processos. A **germinação** de uma semente representa o crescimento do seu embrião. Para que esse crescimento seja ativado, é necessário que a semente receba alguns elementos externos, como água e oxigênio, além de estar em um ambiente adequado, com temperatura em níveis adequados.

Para esta pesquisadora chegar até aqui, uma exclusão na aula de Educação Física teve que ser ressignificada, configurando uma escolha profissional. Já formada, outro fator também foi significativo para fortalecer esta semente: a abertura, em 2005, de um edital de concurso público com uma única vaga para professor de Educação Física do Colégio de Aplicação da UFAC. Novamente aquela voz interna imperiosa faz um pedido e uma promessa olhando para o chão da quadra da escola, minutos antes de fazer a prova: “Se eu conseguir passar, eu serei a melhor professora que eu puder ser.”. Ao longo desses 20 anos, desde a realização do meu pedido, tenho buscado honrar e renovar todos os dias essa promessa.

A adolescente de outrora, a adulta de hoje, continua acreditando que a escola, assim como a vida, possa ser um lugar de felicidade, de oportunidades e crescimento. Que, sim, poderiam existir outras formas de ser escola, de ser professor.

Germinar não é fácil. Escrever, menos ainda. O processo de transmutar em palavras aquilo que se encontra na mente, no corpo e no coração passa por algumas etapas de difícil desenvolvimento. É preciso condensar as ideias, organizando-as em parágrafos que possam representar no texto todas as vivências ocorridas durante o processo formativo de doutoramento, que englobou o mergulho nos estudos bibliográficos, a pesquisa de campo e a produção de material, aliados a esta pesquisa de campo (seus arquivos audiovisuais, registros, diários de campo), a construção e a organização documental, análise, definição das categorias. O reconhecimento também das valiosas discussões nas aulas, no grupo de estudo, assim como a

participação em seminários, congressos e palestras – alguns deles, inclusive, com a presença de autores que compõem a escolha bibliográfica deste estudo, como José Pacheco e Helena Singer¹⁰ –, não podem ser classificados como uma etapa simples e tranquila. Exige um árduo esforço, grande dispêndio de energia e tempo.

Por esse motivo, elegemos para o desenvolvimento construtivo desta escrita um elemento possibilitador de suavidade e ludicidade para a leitura e a reflexão do texto. Trata-se de um personagem conector que perpassará alguns trechos entre as seções¹¹. Se acreditamos e defendemos que as escolas podem transformar-se e se aprimorar no seu contexto atual, também consideramos que isso possa ser feito neste trabalho acadêmico, sem que este aspecto lhe diminua a legitimidade e a coesão científica.

Tal personagem chama-se Firuli, um garoto apresentado no conto infantil da premiada autora brasileira Ruth Rocha, intitulado “Quando a Escola é de vidro”.¹² Nesse conto, a escritora expõe as transformações ocorridas em uma escola por conta da chegada do garoto que não se encaixava em seus “vidros”.

Utilizaremos a figura do personagem Firuli com a intenção de convidar o leitor para um pensamento reflexivo presente de modo metafórico no enredo do conto, o que pode se aproximar de ações percebidas no contexto do ensino atual. Intencionamos também, por meio dessa linguagem, promover uma forma de leitura fluida e de alguma maneira agregar um componente lúdico ao texto em si. Trata-se, portanto, de um estilo pessoal desta pesquisadora, considerando a ideia de ludicidade proposta por Cipriano Luckesi:

Ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem (Luckesi, 2014, p. 18).

Luckesi (2014) defende que o aspecto lúdico pode ser vivido não somente na infância, mas também na fase adulta. Sendo assim, acreditamos que essa seja uma forma de amenizar a rigidez da escrita acadêmica, adicionando um toque de leveza

¹⁰ Ambos os autores estavam presentes no evento do qual participamos em março de 2023 na Universidade de Brasília (UnB), a Conferência Nacional de Alternativas para uma Outra Educação (CONANE).

¹¹ A figura diz respeito ao menino dentro do vidro, ao final do trabalho.

¹² Conto integrante do livro ROCHA, Ruth. **Este Admirável Mundo Louco**. São Paulo: Salamandra, 2012.

oriundo do poder imagético presente nos traços característicos da literatura infantil. Uma espécie de respiro lúdico advindo da literatura que nos ajude a pensar sobre assuntos densos da sociedade e da educação.

Somam-se a isso as referências teóricas escolhidas para sustentar este trabalho, como Edgar Morin, cuja Teoria da Complexidade refuta a ideia dos saberes compartimentados em suas respectivas esferas. Em sua obra *A cabeça Bem-Feita*, o autor demonstra o poder educativo do uso das metáforas para auxiliar no entendimento complexo da realidade humana:

A metáfora literária estabelece uma comunicação analógica entre as realidades muito distantes e diferentes, que permite dar intensidade afetiva à inteligibilidade que ela apresenta. Ao levantar ondas analógicas, a metáfora supera a descontinuidade e o isolamento das coisas. Fornece, frequentemente, precisões que a língua puramente objetiva ou denotativa não pode fornecer (Morin, 2021, p. 91).

Nesse contexto, o personagem Firuli, que já foi apresentado nas primeiras páginas desta escrita, perpassará delicadamente as seções seguintes, com o intuito de nos remeter à reflexão acerca do contexto educacional revelado.

1.2 OS ENCONTROS NA ESTRADA DA PESQUISA

Já falamos da semente germinadora que motivou a escolha temática desta pesquisadora. Como vimos, muitos fatores externos são necessários para o almejado brotamento. Falaremos agora, então, de outros elementos fundamentais: o encontro entre o mestre e a aprendiz, na versão acadêmica, orientadora e orientanda.

Para isso, antes é preciso mencionar a interligação entre o grupo de *Estudos e Pesquisas Lugares de Aprender: Relações entre Escola, Cidade, Cultura e Memória* (coordenado pela professora Doutora Sandra Regina Ferreira de Oliveira, do Departamento de Educação da UEL), a aprovação de seu projeto de pesquisa denominado *Escolas Não Tradicionais: Aprofundando o Mapeamento e Pesquisa Teórica da Inovação Pedagógica* (Proenc) e a aproximação do tema de pesquisa apresentado por esta pesquisadora no pré-projeto de seleção de doutorado para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL, estando em outro extremo geográfico, sem qualquer contato precedente. Nesse contexto, convém recorrermos

ao conceito de Yamashita (2024) sobre “Educação do Encontro”, na tentativa de compreendermos como momentos e lugares distintos podem interligar-se e sincronizar-se no tempo e no espaço em função de um objetivo maior.

A Educação se configura como uma promotora potencial de encontros, nos quais os seres humanos dialogam, se desestabilizam, se constroem, se identificam, se tornam coletivos e se constituem em seus valores (Yamashita, 2024, p. 24).

O grupo de *Estudos e Pesquisas Lugares de Aprender: Relações entre Escola, Cidade, Cultura e Memória* realiza suas reuniões no espaço do Departamento de Educação da UEL, agrupando a comunidade externa interessada pela temática e principalmente os alunos de graduação, mestrado e doutorado. Suas principais atividades são: investigação e divulgação acerca das escolas não tradicionais; desenvolvimento de pesquisas que investigam as potências educadoras das cidades e de outros lugares que se inter-relacionam com a escola; busca por metodologias alternativas para a pesquisa no campo da educação; construção de um processo de ensino e aprendizagem na escola e em outros lugares pautados nas relações interdisciplinares, englobando diferentes campos do saber.

Foi no contexto desse grupo de estudos que, no final do ano de 2021, sua coordenadora aprovou, junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), o Proenc¹³, tendo como alguns dos objetivos:

Conhecer a multiplicidade de arranjos resultantes na instituição denominada Escola. Com enfoque nas Escolas não tradicionais, ou seja, naquelas que inovam e se alteram nas suas relações com a comunidade da qual fazem parte, nas relações entre educador/educando, nos seus métodos pedagógicos e nas definições do que é aprender e como se aprende (OLIVEIRAC, 2021).

No outro extremo do país, estava esta pesquisadora, com o desejo de investigar a prática educativa desenvolvida em uma escola paulista cuja filosofia se distancia da escola tradicional, pleiteando uma vaga no edital 007/2021 de seleção de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL, para o qual apresentou seu pré-projeto. Foi dessa forma que aconteceu a primeira etapa deste

¹³ Projeto financiado pelo CNPq. Processo nº 423926/2021-7. Chamada/Edital: CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 - Faixa B – Grupos Consolidados.

encontro¹⁴. O encontro dos temas das pesquisas. O pré-projeto aprovado inicialmente sofreu pouca adequação para aderir-se aos contornos do Proenc; por outro lado, os ganhos desta pesquisadora são expressivos, visto que, se anteriormente sua investigação debruçava-se sobre uma única escola paulista, a partir da aprovação do pré-projeto, ganhamos a oportunidade, por meio do Proenc, de conhecer sete escolas que se mostraram transformadoras em suas ações educativas¹⁵.

A equipe de trabalho do Proenc foi composta por um grupo de 17 professores brasileiros e argentinos que se dedicam ao estudo de diferentes temáticas das áreas do conhecimento, indicadas a seguir:

- a) Ensino e aprendizagem/Educação Especial.
- b) Tecnologias e seus usos pedagógicos na escola.
- c) Processos de ensino e aprendizagem da Matemática.
- d) Processo de Alfabetização.
- e) Culturas e sentimentos na vida escolar.
- f) Ensino de História.
- g) Formação continuada de professores de História.
- h) Relações de ensino e a cultura material.
- i) Gestão escolar.
- j) Relação comunidade-escola.
- k) Inovação escolar.
- l) História da Educação e Cultura escolar.
- m) Relação escola-cidade.
- n) A prática pedagógica do professor de Educação Física¹⁶.
- o) Dispositivos pedagógicos.

Como estudante de doutorado, foi de fundamental importância a participação nesse projeto, tendo em vista que ele possibilitou não apenas direcionar meu olhar para a prática do professor de Educação Física, temática incluída nas linhas acima,

¹⁴ Consideramos que muitos outros encontros foram promovidos no decorrer desta pesquisa.

¹⁵ Projeto produziu um documentário que pode ser acessado no endereço: <https://www.youtube.com/@grupodeestudosepesquisalug6906>

¹⁶ Última temática a ser inserida no contexto do Proenc, considerando a aprovação em seleção do doutorado em Educação pela UEL.

mas também aprender com a vivência fomentada por uma pesquisa coletiva e plural. Foram encontros frutíferos.

Para a etapa das visitas e coleta de dados nas escolas, foram designados três pesquisadores (incluindo esta pesquisadora), que permaneceram por uma média de cinco dias em cada instituição de ensino. Munidos dos questionamentos formulados pelos demais pesquisadores¹⁷, ficamos incumbidos de respondê-los. Para isso, recorreremos aos coordenadores, gestores e respectivos professores correspondentes aos temas das áreas supracitadas. Importante salientar que esse procedimento foi devidamente validado pelo conselho de ética¹⁸ da UEL. Todo o investimento financeiro dessa fase foi coberto pela agência de fomento à pesquisa do CNPq.

No geral, fizeram parte do Proenc seis escolas no Brasil e uma na Argentina. São elas: Comunidade de Aprendizagem do Paranoá, cidade de Paranoá-DF; Instituto de Educação Infantil e Juvenil, cidade de Londrina-PR; Instituto Federal do Paraná, cidade de Jacarezinho-PR; Campos Salles, cidade de São Paulo-SP; Instituto Tiê, cidade de Ilhabela-SP; Educandário Humberto de Campos, cidade de alto paraíso de Goiás-DF; Jardim Fabulinus, cidade de Tigre, Argentina.

O critério de elegibilidade dessas escolas para a inclusão no projeto diz respeito às singularidades pedagógicas, seus respectivos aspectos inovadores frente ao paradigma tradicional, bem como à sustentabilidade dessas ações. Outro critério relevante foi considerar apenas as escolas que tivessem o período mínimo de cinco anos desenvolvendo tais escolhas pedagógicas.

Concluída a etapa de visitas do projeto Proenc¹⁹, considerando que o recorte específico desta pesquisa está voltado para a prática pedagógica do professor de Educação Física nas escolas não convencionais, tendo como foco o currículo, a avaliação e a inclusão, decidimos eleger duas das escolas anteriormente citadas para aprofundarmos nossos estudos. A primeira a ser destacada é a **Escola Presidente Campos Salles**, na cidade de São Paulo, contemplando o segmento dos Anos Finais do Ensino Fundamental. A segunda foi o **Instituto Federal** da cidade de Jacarezinho, interior do Paraná, contemplando o segmento do Ensino Médio. Como o desejo

¹⁷ Cada professor elaborou um questionário pertinente aos seus interesses de pesquisa. Tal material foi devolvido devidamente preenchido, com vistas a servir de base para análises, interpretações e escrita destinadas a um capítulo do livro coletivo, um dos produtos a serem produzidos pelo Proenc.

¹⁸ Aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina sob o número de CAAE 649.81822.80000.5231.

¹⁹ As viagens e as visitas às escolas durante o Proenc aconteceram no período de março a setembro de 2023.

investigativo era alcançar também os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, precisávamos escolher uma terceira escola, mas outra ausência afetava esta pesquisadora: faltava a representatividade escolar da região Norte.

Por esse motivo, decidimos utilizar recursos próprios, com total apoio da orientadora, e retornamos ao solo amazônico, mais especificamente na cidade de Manaus, a fim de conhecer a terceira instituição de ensino a fazer parte deste estudo: **Escola Waldir Garcia**. Para inclusão dessa escola, consideramos os mesmos critérios de elegibilidade aplicados às outras escolas.

As três instituições escolhidas para esta pesquisa compõem a rede pública de Educação. Cabe destacar também que, embora a Escola Presidente Campos Salles atenda aos nove anos de estudo que compõem o Ensino Fundamental, bem como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), para fins desta investigação serão considerados apenas os Anos Finais (5º ao 9º) dessa instituição. A seguir, apresentamos o Quadro 1, que demonstra a configuração final do estudo.

Quadro 1 – A prática pedagógica do professor de Educação Física nas escolas não convencionais.

Nome da escola	Local	Segmento escolar	Período de coleta
Instituto Federal do Paraná	Jacarezinho – Paraná	Ensino Técnico integrado ao Médio	24 a 27 de abril de 2023
Presidente Campos Salles	Heliópolis – São Paulo	Anos Finais do Ensino Fundamental	01 a 05 de maio de 2023
Professor Waldir Garcia	Manaus – Amazonas	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	01 a 05 de abril de 2024

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação aos professores participantes deste recorte da pesquisa, os critérios considerados foram: ser professor licenciado na área de Educação Física e ser servidor da instituição.

1.3 FUNDAMENTAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA E OBJETIVO

Historicamente, a Educação Física, no âmbito escolar, foi fortemente marcada por práticas normativas e excludentes, que privilegiaram determinados padrões corporais e restringiram a participação plena de diversos sujeitos. No entanto, diante do avanço das discussões teóricas e das transformações sociais e culturais

contemporâneas, torna-se cada vez mais urgente que a escola e, em especial, a Educação Física, ressignifiquem suas ações pedagógicas, reconhecendo e valorizando a diversidade de corpos, saberes e experiências.

Nesse movimento de redimensionar a função educativa e de reforma do pensamento pedagógico²⁰, as escolas não convencionais emergem como espaços que desafiam os paradigmas tradicionais da educação. Ao propor práticas educativas mais flexíveis, democráticas e centradas no sujeito, essas instituições ampliam as possibilidades de repensar o currículo, a inclusão e os processos avaliativos em diferentes componentes curriculares, inclusive na Educação Física.

Por paradigmas, consideramos um conjunto de valores, ideias, padrões e construtos historicamente aceitos, mantidos e reproduzidos pela instituição escolar. Decerto, tudo o que se mostrar “diferente” do que está sendo reproduzido há décadas pode vir a gerar, inicialmente, um clima de desconforto, temor e descrença. Para Morin, o paradigma:

Efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle do seu emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles (Morin, 2011, p. 24).

Assim, ao nos depararmos com a ruptura paradigmática de algumas escolas, elegemos como problema de pesquisa as seguintes indagações: Como se desenvolvem o currículo, os processos avaliativos e as práticas inclusivas nas aulas de Educação Física em escolas não convencionais? Como essas práticas dialogam com os princípios da inclusão, da avaliação formativa e da formação integral dos sujeitos?

Portanto, nosso objetivo geral é compreender o desenvolvimento do currículo, os processos avaliativos e as práticas inclusivas nas aulas de Educação Física, identificando os discursos que as orientam e suas contribuições para uma educação plural, crítica e formativa.

²⁰ Edgar Morin teoriza sobre a urgência de mudanças ante a crise mundial; para isso começar, a reforma de pensamento precisa acontecer. Segundo ele, um dos pilares é a Educação. “Devemos promover vastas reformas para conseguir a democratização do ensino, restituir a dignidade aos educadores e reverter a tendência da supressão de postos de trabalho. [...] Trata-se de fornecer a cada aluno os meios de enfrentar os problemas fundamentais e globais inerentes a cada indivíduo, a cada sociedade e à humanidade inteira. Com muita frequência, esses problemas encontram-se desintegrados nas e pelas disciplinas compartimentalizadas.” (Morin, 2012, p. 46-47).

A seguir, destacamos os objetivos específicos:

- a) Analisar as concepções de currículo que orientam as aulas de Educação Física nas escolas investigadas.
- b) Investigar as práticas pedagógicas inclusiva dos professores de Educação Física nos diferentes segmentos de ensino, seguindo o recorte das escolas estudadas.
- c) Investigar os processos avaliativos nas aulas de Educação Física com foco na avaliação formativa.
- d) Caracterizar os elementos que conferem não convencionalidade das escolas analisadas, incluindo suas implicações para o ensino da Educação Física.
- e) Refletir sobre o potencial transformador das práticas pedagógicas observadas no sentido de promover novas formas de “se fazer Educação”.

1.4 O CAMINHO METODOLÓGICO

Muitas são as possibilidades de escolhas metodológicas para a realização de uma pesquisa acadêmica, o que favorece diferentes perfis investigativos e enriquece o arcabouço científico. Para este estudo, adotamos a pesquisa de caráter qualitativo e etnográfico. Consideramos essa opção pertinente aos objetivos deste estudo, justamente pela oportunidade de imersão e entrega ao campo:

A etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, em particular para os estudos que se interessam pelas desigualdades sociais, processos de exclusão e situações sociointeracionais, por alguns motivos entre eles estão: Primeiro, preocupa-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas. Segundo, por introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais (Mattos, 2011, p. 50).

A etimologia da palavra “etnografia” deriva do grego *ethnos* (povo, nação) e *graphein* (escrever). Assim, etnografia significa, de acordo com André (1995), “descrição cultural”; o conceito foi desenvolvido pela área da antropologia. Para além dos importantes elementos pertinentes a uma descrição, almejamos interpretar e compreender um determinado fenômeno.

Concordamos com Amurabi Oliveira (2023), quando afirma que desenvolver pesquisas etnográficas na Educação ultrapassa a acumulação de conhecimentos, visto que é justamente a maneira de “investigar a realidade que nos leva a questionar nossas próprias práticas, relativizando-as, assim como relativizando as práticas ‘do outro’, compreendendo os contextos culturais nos quais eles se inserem” (Oliveira, 2023, p. 41).

Desenvolver esta pesquisa por meio da etnografia trouxe diversas percepções. A primeira está ligada a sentimentos relacionados com satisfação e alegria por poder pisar o chão daquelas escolas antes só conhecidas na teoria e nos relatos. A segunda revela um certo estranhamento, uma inquietação diante do novo, que, embora desejado, precisa de um tempo para recalcular padrões e ideias ao ser visto pela primeira vez. Como assim uma sala de aula sem paredes? Como assim o professor ser livre para propor diversas “disciplinas” semestralmente? E, por fim, talvez o mais desafiador seja a tarefa dura de conseguir reportar o vivido, o assistido, o ouvido, o sentido em uma narrativa escrita fidedigna capaz de transmitir ao outro, o leitor, aquelas informações anunciadas no prólogo da pesquisa.

Etnografia é a escrita do visível. A descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo (Mattos, 2011, p. 54).

Tendo isso em mente, passaremos a analisar o espaço escolar das três instituições em questão.

Etapas da pesquisa

Foram técnicas constituintes desta pesquisa etnográfica:

- Observação do ambiente escolar como um todo, com lentes voltadas para a sala de aula e para as aulas específicas de Educação Física.
- Observação da estrutura física da escola, em especial os espaços e os equipamentos destinados para as aulas de Educação Física (quadra, salão, pátio, ginásio).

- Observações das ruas que circundam os muros da escola²¹.
- Entrevista e diálogos paralelos com professores, coordenadores e gestores.
- Análise documental.
- Registros audiovisuais.
- Produção de caderno de campo.
- Aplicação de questionário investigativo aos docentes de Educação Física.

O questionário (Apêndice A) foi elaborado visando identificar como o currículo, a avaliação e a inclusão são trabalhados pelo professor de Educação Física nas escolas não convencionais. Antes de sua aplicação, o questionário foi testado com um colega da mesma área por esta pesquisadora.

As entrevistas foram feitas com o uso de aparelho celular e gravadas em áudio. Também fizemos registros fotográficos durante as aulas e pelos espaços internos e externos da escola.

Alguns materiais didático-pedagógicos produzidos pelos professores (caderno de planejamento, confecção de materiais), assim como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Projeto Pedagógico dos cursos técnicos integrado ao Médio, fazem parte do acervo documental utilizado durante a pesquisa.

Acreditamos que a utilização das técnicas descritas são elementos importantes para nortear o desenvolvimento desta pesquisa. Corroboramos o pensamento de André (1995), quando assevera que a observação participante e as entrevistas favorecem o registro do não documentado e permitem desvelamento dos

Encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (André, 1995, p. 41).

Outro aspecto relevante na pesquisa etnográfica são os elementos registrados no decorrer das observações feitas dentro do âmbito escolar como um todo, nas aulas propriamente ditas, durante o recreio escolar, nos momentos de chegada e saída de alunos e professores, bem como no momento do lanche no espaço do refeitório. Além

²¹ Visando compreender o público pertencente às escolas pesquisadas, também analisamos as ruas do entorno, observando detalhes como estilo das casas, bairro residencial ou comercial, pavimentação e calçamento das ruas etc.

disso, não podemos desprezar as informações encontradas nas sutilezas dos olhares, no movimento de ir e vir no corredor, percebidas, às vezes, na entonação de voz dos alunos e professores e, claro, nas impressões que transpiram de corpos vivos e atuantes desses seres no espaço educativo. Eis aí as riquezas e possibilidades de uma pesquisa etnográfica.

Nesta etapa da pesquisa, os depoimentos dados pelos professores são de fundamental importância e são apresentados no encadeamento da narrativa; ademais, as perguntas do questionário foram padronizadas para todos os seis professores participantes²².

O Quadro 2 identifica essa distribuição, bem como a nomenclatura a ser usada no decorrer do texto.

Quadro 2 – Identificação dos participantes da pesquisa.

Escola	Sigla utilizada	Quantidade	Nomenclatura no texto
Professor Waldir Garcia	WG	2	Professores A e B
Presidente Campos Salles	CS	3	Professores C, D e E
Instituto Federal do Paraná	IFPR	1	Professor F

Fonte: elaborado pela autora.

1.5 JUSTIFICATIVA DOS TEMAS DE ANÁLISE

Ao optarmos por analisar a temática do currículo da Educação Física nas escolas investigadas, não nos propomos a aprofundar os eixos teóricos dessa discussão de forma exaustiva, mas a compreender como as experiências pedagógicas se manifestam concretamente no cotidiano escolar. Este estudo se concentra no modo como o currículo da Educação Física é organizado e desenvolvido, nos conhecimentos priorizados nas práticas docentes e em como esses conteúdos dialogam (ou não) com os demais componentes curriculares. Trata-se, portanto, de

²² Embora sejam quatro homens e duas mulheres, resolvemos deixar as designações no masculino, a fim de preservar a identificação no depoimento.

uma investigação de natureza empírica, que busca compreender como o currículo da Educação Física é materializado nas práticas escolares observadas.

A avaliação constitui um dos eixos mais reveladores quando se trata de transformações paradigmáticas na escola. No modelo tradicional de ensino, a avaliação costuma estar atrelada a uma lógica classificatória e hierarquizante, que define os alunos como “aptos” ou “inaptos”. Neste estudo, procuramos compreender como as escolas não convencionais e, mais especificamente, os professores de Educação Física têm ressignificado (ou não) o ato de avaliar. Que sentido atribuem à avaliação? Como ela se articula com os princípios pedagógicos mais amplos dessas instituições? E, sobretudo, como a avaliação contribui (ou não) para a construção de uma prática educativa mais inclusiva, formativa e coerente com os ideais de autonomia e protagonismo estudantil?

A inclusão, por sua vez, é abordada neste estudo não a partir de um levantamento dos marcos teóricos ou legais, mas como um princípio que atravessa as práticas pedagógicas. Reconhecendo sua relevância nos debates contemporâneos sobre educação, procuramos compreender quais desafios inclusivos são enfrentados pelos professores de Educação Física e de que maneira as escolas pesquisadas têm buscado superá-los. Interessa-nos identificar como, na prática, essas instituições que se propõem a romper com modelos escolares tradicionais estão efetivando, ou tensionando, os princípios da inclusão em suas propostas curriculares de Educação Física.

Ao ampliar o olhar sobre esses três eixos – currículo, avaliação e inclusão – no contexto da Educação Física em escolas não convencionais, buscamos revelar em que medida as práticas pedagógicas dessa área dialogam com os projetos político-pedagógicos que reconhecem o aluno como sujeito ativo, capaz de ser protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. O protagonismo em que acreditamos é aquele que enxerga os estudantes como seres partícipes (e não meros coadjuvantes na construção de seus conhecimentos e da vida escolar), sendo capazes de interferir criticamente no cotidiano escolar. Não coadunamos com a ideia neoliberal de responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso. Desta concepção, buscamos cada vez mais distanciamento, haja vista a escolha das escolas pesquisadas e suas filosofias.

Trata-se, portanto, de um esforço investigativo que visa compreender as potencialidades e os limites dessas experiências educativas na construção de uma Educação Física crítica, plural e socialmente comprometida.

1.6 DISTRIBUIÇÃO DAS SEÇÕES

Considerando que a abordagem investigativa desta pesquisa se debruça sobre o currículo, a avaliação e a inclusão na prática pedagógica do professor de Educação Física nas escolas não convencionais, decidimos dividir a narrativa conforme descrito a seguir.

Seção 1

Ao leitor, apresentamos a trajetória desta pesquisadora e sua aproximação com a temática da pesquisa até sua chegada à UEL. Discorreremos sobre a importância da participação no Proenc para a escolha das escolas a serem pesquisadas. Nesta seção, também apresentamos os caminhos metodológicos para o desenvolvimento do trabalho, os quais buscam, por meio da etnografia, um envolvimento profundo com o contexto observado. Por fim, apresentamos também a fundamentação do problema da pesquisa, assim como o objetivo geral e os específicos, justificando, com isso, as escolhas dos temas da análise.

Seção 2

Apresentamos ao leitor nosso conceito de “escola não convencional” e a justificativa para sua adoção neste trabalho. Ademais, descortinamos um panorama sobre tais escolas, a fim de informar que existem outras possibilidades educativas e têm sido praticadas em todo o território brasileiro. Elucidaremos ao leitor por que escolhemos usar o termo “não convencional” para nos referirmos às escolas em questão.

Seção 3

Para compreender as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, consideramos fundamental revisitar a constituição da disciplina ao longo da história escolar. Assim, nesta seção, apresentamos o percurso histórico da Educação

Física, evidenciando como seus conceitos foram transformados, atrelando-se aos fins políticos e econômicos da sociedade de cada época.

As temáticas em foco (currículo, avaliação e inclusão) são aqui apresentadas articuladamente e aprofundadas, de modo a anunciar ao leitor os eixos que orientarão a discussão ao longo do texto, buscando constituir um aporte teórico capaz de subsidiar o desvelamento do objeto de investigação.

Seção 4

Nesta seção, adentramos as três escolas: IFPR, *Campus* Jacarezinho (região Sul), Presidente Campos Salles (região Sudeste) e, por último, a escola de ensino integral Waldir Garcia (região Norte). As escolas foram descritas pela ordem cronológica das visitas. Conforme visto, o critério para escolha dessas escolas foi o desenvolvimento de práticas diferenciadas de ensino, as quais serão explicitadas ao longo da seção. Também queríamos que a pesquisa se desenvolvesse em escolas da rede pública e contemplasse amostras dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Médio.

Outrossim, consideramos importante a apresentação geral das três escolas, apontando aspectos que as distanciam de uma escola tradicional em todo o seu âmbito, favorecendo, assim, uma melhor compreensão quando nos ativermos às práticas pedagógicas dos seus respectivos professores de Educação Física.

Dessa forma, desejamos também aumentar a produção acadêmica acerca do tema em questão. Acreditamos que uma educação de qualidade e democrática é um direito de todos os indivíduos, crianças, jovens e adultos, ricos ou pobres.

Seção 5

Com a intenção de revelar os achados da pesquisa que visam responder como os professores de Educação Física das escolas não convencionais desenvolvem o currículo, a avaliação e a inclusão em suas aulas, esta seção apresenta os elementos que se destacaram na efetivação da ação pedagógica das respectivas escolas. Tais elementos, juntos, consolidam a configuração dessas escolas, identificadas por nós como não convencionais.

Seção 6

Retornamos à veia metafórica desta pesquisa e convidamos o leitor a acreditar que a mudança é possível, que já existem “escolas que não são de vidros”. Sua base se edifica com materiais diversos, com a força e a energia daqueles que se dispõem a transformá-la.

Identificamos, nesta seção, que ser uma escola não convencional tem relação com ampliação e flexibilidade de currículo. Mostramos que ser uma escola não convencional é considerar que todos os alunos são seres únicos, capazes, e, por isso, todos são incluídos de acordo com suas potencialidades e limitações.

Ademais, revelamos que uma escola não convencional também avalia e quantifica o progresso individual e coletivo de seus alunos, mas o faz de forma globalizada e sistêmica. A não convencionalidade diz respeito, portanto, à recusa em aceitar a reprodução de modelos ideológicos e políticos que impedem o desenvolvimento de uma educação democrática.

Seção 2

Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito. Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes... Eu ia para a escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro.

(Rocha, 2012, p. 32)



Arte: Renata Suzue²³

²³ Renata Suzue é uma artista londrinense, ilustradora de livros infantis; desenvolve seu trabalho na arte de ilustração com técnicas mistas de tintas aguadas. Pode ser encontrada no Instagram: via @suzueilustra.

2 COMPREENDENDO A DENOMINAÇÃO “ESCOLAS NÃO CONVENCIONAIS” NA PESQUISA

Historicamente, a escola tem ocupado um papel central na formação do sujeito e na organização social. Entretanto, as transformações provocadas pelo desenvolvimento tecnológico e pela globalização, sobretudo a partir do final do século XX, impuseram novos desafios ao campo educacional, tornando urgente a revisão dos métodos e das práticas de ensino que orientam o currículo contemporâneo.

A falta de uma estratégia didática mais integrativa, dinâmica e criativa apresentada na maioria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas se contrapõe a todo o aparato facilmente disponível ao aluno nas plataformas digitais. A escola, que deveria ser um espaço de desenvolvimento integral, muitas vezes se torna um ambiente hostil e desmotivador para muitos alunos.

O Censo Escolar 2023²⁴ apontou elevação nos índices de reprovação e abandono na Educação Básica. A Pesquisa Nacional de Saúde na escola (PeNSE, 2019), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) revela dados preocupantes sobre a saúde dos alunos, com destaque para sedentarismo, aumento no uso das telas interativas, alimentação inadequada, sentimento de tristeza e inadequação, agressividade.

Diante desse contexto, que reflete sobremaneira dentro do ambiente escolar, é imprescindível repensar a escola da contemporaneidade. É importante buscar estratégias que promovam não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. A implementação de práticas pedagógicas mais dinâmicas, o uso consciente das novas tecnologias educacionais e a valorização de um ensino mais humanizado são passos fundamentais para tornar a escola um espaço mais acolhedor e efetivamente educador.

²⁴ Fundação Carlos Chagas. **Censo Escolar 2023**: reprovação e abandono escolar retomam crescimento após pandemia. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc-noticia/censo-escolar-2023-reprovacao-e-abandono-retomam-crescimento-apos-pandemia>. Acesso em: 2 abr. 2025.

Alunos, professores e equipe de trabalho institucional são os principais afetados no cotidiano escolar, tendo em vista que lidam diariamente com problemas que, ao longo do tempo, persistem e se agravam. Sobre isso, Bernard Charlot (1979, p. 150) afirma que:

A inadaptação da escola à sociedade moderna é denunciada de um triplo ponto de vista: econômico, sociopolítico e cultural. A escola transmite um saber fossilizado que não leva em conta a evolução rápida do mundo moderno.

Oliveira e Caimi (2014, p. 90) nos convidam a pensar sobre a inserção de temas importantes muitas vezes invisibilizados pela rigidez do currículo:

Há outras questões que precisam ultrapassar os muros da escola e fazer parte dos saberes a serem ensinados e apreendidos a partir de uma perspectiva histórica. Tais questões são, em sua essência, interdisciplinares, a exemplo da maioria das temáticas contemporâneas, como, por exemplo, a educação ambiental, o uso das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, o papel da mulher nas relações sociais e no mundo do trabalho, a compreensão dos direitos e deveres nas sociedades democráticas e republicanas, a relação com o consumo, a valorização das raízes culturais, o exercício de mediação de conflitos dentro e fora do espaço escolar, a compreensão acerca dos direitos humanos, o respeito às diferenças e a valorização das relações intergeracionais, dentre outras tantas que poderiam ser aqui citadas.

Concordamos com a autora Maria Arruda Aranha, ao abordar a necessidade urgente de mudanças na esfera educacional:

Além das tentativas de mudanças metodológicas, é a própria instituição escolar que se acha em crise. Mesmo porque, neste final de século – e de milênio – é a maneira de pensar, sentir e agir do homem contemporâneo que está em questão (Aranha, 1996, p. 187).

Embora vivamos em um país que se declara democrático, é preciso indagar se essa democracia se manifesta no cotidiano escolar. Em grande parte das vezes, a lógica que impera é a da obediência: o aluno obedece ao professor, o professor ao coordenador, o coordenador ao diretor e o diretor às instâncias superiores. Essa cadeia hierárquica, simbolizada pelo verbo “obedecer”, revela a ausência de autonomia, liberdade e criatividade, princípios indispensáveis à vivência democrática na educação.

O discurso da autonomia, cidadania e participação tem marcado o debate educacional brasileiro na atualidade. Escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade. A participação e a democratização de um sistema público de ensino é um meio prático de formação de cidadania. E é nessa perspectiva que se reivindica a construção de um projeto político-pedagógico próprio de cada escola (Neira, 2007, p. 45).

Esta pesquisa apresenta as transformações que três escolas, de diferentes regiões brasileiras, ousaram fazer em seu contexto educativo. Essas e outras adaptações ou reformulações estão inclusive amparadas no art. 15 da LDB, a qual permite abertura para que as escolas vivenciem outras experiências educativas:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 2017a, p. 15).

A insatisfação com o engessamento das práticas curriculares desenvolvidas nas escolas convencionais tem impulsionado, no Brasil e no mundo, experiências exitosas de novas possibilidades de ensino, com escolas que se propõem quebrar paradigmas e dogmas, dialogando de outra forma com o constante nos documentos legais que versam sobre o conteúdo obrigatório. Tais escolas não são uma novidade contemporânea, elas despontaram e despontam em diferentes tempos históricos e são elementos de estudos para diversos autores.

Ao considerarmos o processo histórico da educação brasileira, é salutar dizer que o Movimento da Escola Nova, ocorrido na década de 1930, é um importante marcador temporal para a abertura de novas possibilidades nas maneiras de se ensinar. Nesse Movimento, também é reconhecida a importância de considerar o protagonismo dos alunos na construção de seu aprendizado.

Neste trabalho, o uso do termo **protagonista** apoia-se nas discussões teóricas de autores como Paulo Freire²⁵ e José Pacheco que o entendem não como uma mera autonomia individual, mas como a capacidade do estudante de participar de maneira crítica, consciente e colaborativa na construção do conhecimento. Para esses autores, o protagonismo está diretamente relacionado à ação reflexiva e à prática educativa

²⁵ Reconhecido por seu método de alfabetização de jovens e adultos. Em 1963, na cidade de Angicos-RN, um projeto-piloto de ensino conseguiu alfabetizar 300 trabalhadores rurais em um curto espaço de tempo.

democrática, em que o aluno exerce um papel ativo dentro de uma rede coletiva de aprendizagem, dialogando com professores, colegas e o contexto social em que está inserido.

Paulo Freire (1996), considerado o patrono da educação brasileira, defendia uma educação voltada para a emancipação do indivíduo. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, são compilados alguns dos saberes fundamentais em sua ação educativa: criticidade no ato de ensinar; respeito aos saberes que os educandos trazem; reflexão crítica sobre a prática; respeito e autonomia do educando; humildade e tolerância; alegria e esperança no ato de ensinar; competência profissional; comprometimento e escuta ativa; e disponibilidade para o diálogo.

José Pacheco, já citado na **Seção 1**, com sua experiência na Escola da Ponte em Portugal, há duas décadas tem promovido no Brasil um debate que ascende à reflexão e promove questionamentos sobre a forma de ser escola. Suas ideias e projetos inspiram diversas iniciativas pulverizadas no território brasileiro, incluindo a escola municipal Presidente Campos Salles, na cidade de São Paulo, presente nesta pesquisa.

Helena Singer²⁶ tem importante representatividade no cenário brasileiro por defender um projeto transformador de mudanças. Partindo de um movimento coletivo das escolas e seus sujeitos, coordenou um programa de mapeamento das escolas de Educação Básica no Brasil com características de inovação e criatividade²⁷.

Quer seja a defesa por uma educação emancipatória, libertária, democrática, inovadora ou transformadora, entendemos que os termos comumente usados pelos educadores citados e encontrados no banco de dados científicos utilizados nesta pesquisa dizem respeito ao desejo genuíno de conceber uma escola que se diferencie do modelo convencional de ensinar, de envidraçar os alunos como no conto utilizado na seção 1. Embora tais termos possam concorrer para uma ideia comum, escolhemos para esta pesquisa a utilização da denominação “convencional” e “não convencional”.

²⁶ Socióloga, escritora e educadora brasileira, conhecida por seu trabalho na área de **educação inovadora e democracia na escola**.

²⁷ Em 2015, o MEC lançou um edital com o intuito de mapear as principais organizações educativas e escolas públicas e privadas que promovem a inovação e práticas criativas na educação básica.

A referência a não convencionalidade nas escolas baseia-se nos estudos realizados por Miotto²⁸ (2022) ao estudar os dispositivos pedagógicos inovadores e os nós paradigmáticos arcaicos da educação. Para o autor, o sistema educacional brasileiro se apresenta emaranhado de nós paradigmáticos hegemônicos.

A educação convencional é aquela que está em contrassenso com a atualidade, que já está ultrapassada do ponto de vista da ciência pedagógica, que prejudica o avanço das transformações paradigmáticas, é antiquada para o presente. O “convencional” fica aqui, então, compreendido como essas amarras que enrijecem o paradigma, reforçando-lhe seu caráter de difícil irrefutabilidade. Amarraduras, quase enraizadas, localizadas em pontos da trama paradigmática. “Nós enrijecidos” que estagnam as transformações (Miotto, 2022, p. 65).

Neste estudo, as escolas convencionais referem-se àquelas que seguem o modelo padronizado de ensino, sem nenhum tipo de mudança, adaptação ou abertura em seu currículo comum; ou seja, escolas que não se questionam sobre suas práticas e seus resultados. São as escolas paralisadas no tempo e em relação às mudanças geracionais. Escolas que impedem a quebra de seus paradigmas, seus vidros. Escolas que defendem e reproduzem o ensino bancário²⁹ tão rechaçado por Paulo Freire.

O termo “não convencional”, por sua vez, será utilizado para anunciar escolas que, assim como no desfecho do conto de abertura, ousaram experimentar novos formatos, novas maneiras de ensinar e aprender, permitindo-se quebrar vidros e paradigmas. Escolas que se apresentam em constante movimento.

Entendemos que, ao direcionarmos nosso olhar para o universo das escolas nesta pesquisa, usaremos lentes que buscam identificar não os problemas, mas as soluções encontradas para as complexidades das escolas. Dessa maneira, nossa busca pode se aproximar, então, das ideias de Paulo Freire, acerca do inédito viável: aquilo que ainda não existe, mas que pode ser criado. Gimeno Sacristán também nos confronta com sua reflexão:

Nossas escolas podem ser diferentes de como são? Se não podemos ser, é porque chegamos ao final da história da criação humana e ao ponto mais alto possível. Como não é verossímil, se vão continuar sendo como são, é porque perdemos a capacidade de imaginá-las de outra forma. Às vezes não é

²⁸ Em sua tese de doutorado, Miotto denomina “nós paradigmáticos da educação” elementos como: a hiperespecialização das disciplinas, a monodocência, a progressão seriada, avaliação classificatória, distanciamento da comunidade e saberes locais, assim como o foco apenas no currículo conteudista.

²⁹ “Ensino Bancário” diz respeito ao ensino passivo, em que o aluno é um mero receptor de conteúdo.

preciso nem imaginar para encontrar como mudar. Basta olhar a história ou, simplesmente, olhar ao nosso redor (Sacristán, 2005, p. 212).

2.1 AMPLIANDO O MAPEAMENTO DAS ESCOLAS

Escolas que se diferenciam e destacam em suas ações pedagógicas têm sido campo de interesse tanto da esfera privada como da pública. Um campo que tem crescido nos âmbitos global e regional. Desde 2012, o projeto coletivo REEVO³⁰ compartilha em sua plataforma via web um panorama internacional com propostas alternativas no campo da Educação.

Em 2015, o Ministério da Educação (MEC), por meio de uma chamada pública³¹, buscou mapear as principais organizações educativas, escolas públicas e privadas que promoviam inovação e práticas criativas na Educação Básica. Para esse mapeamento, foram consideradas cinco dimensões: o ambiente, o método, a articulação com outros agentes, a gestão e o currículo.

Esse foi um projeto importante que contribuiu não apenas para evidenciar o trabalho desenvolvido pelas escolas, mas também para estimular aquelas que desejam mudanças. Devido ao momento político vivido em 2016³², o projeto não prosseguiu com seus desdobramentos.

Um projeto similar foi desenvolvido pela organização Ashoka³³ e o Instituto Alana³⁴ em 2015, visando identificar e apoiar escolas inovadoras que promovem empatia, protagonismo e criatividade entre os alunos, intitulando-se “Escolas Transformadoras”³⁵. Duas das destacadas no programa fazem parte desta pesquisa: a escola Professor Waldir Garcia, no estado do Amazonas, e o Instituto Federal do Paraná, *Campus* Jacarezinho, como podemos ver no Quadro 4.

³⁰ Disponível em: <https://reevo.wiki/Experiencia>. Acesso em: 20 jan. 2025.

³¹ As inscrições foram realizadas por meio de um questionário *on-line*, em que as instituições detalhavam suas práticas inovadoras. As experiências inscritas foram analisadas por grupos de trabalho regionais e nacionais, compostos por especialistas em educação.

³² No ano de 2016, a Presidente da República Dilma Rousseff sofreu um processo de impeachment e foi afastada definitivamente do cargo.

³³ Ashoka é uma organização global sem fins lucrativos, fundada em 1980 pelo norte-americano Bill Drayton. Seu principal objetivo é apoiar e fomentar o trabalho de empreendedores sociais, ou seja, pessoas que desenvolvem soluções inovadoras para problemas sociais e ambientais.

³⁴ Fundada em 1994, é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que aposta em programas que buscam a garantia de condições para a vivência plena da infância.

³⁵ Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/>.

Quadro 3 – Escolas selecionadas para o projeto “Escolas Transformadoras”.

Nº	Identificação	Localidade	Público	Ordem
01	Associação Pró-Educação Vivendo e Aprendendo	Brasília	Educação Infantil	Associação Civil
02	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) – Campo Limpo	São Paulo	Educação de Jovens e Adultos	Pública
03	Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Hermann Gmeiner	Manaus	Educação Infantil	Pública
04	Colégio Equipe	São Paulo	Educação Infantil, Fundamental e Ensino Médio	Cooperativa
05	Escola Municipal Anne Frank	Belo Horizonte	Ensino Fundamental	Pública
06	Escola Municipal Professor Paulo Freire	Belo Horizonte	Ensino Fundamental	Pública
07	Escola Municipal Professor Waldir Garcia	Manaus	Ensino Fundamental	Pública
08	Escola Nossa Senhora do Carmo	Paraíba	Ensino Infantil e Fundamental Completo	Privada, Confessional e Rural
09	Escola Pluricultural Odé Kayodê	Goiás	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	Privada
10	Escola Rural Dendê da Serra	Bahia	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Associação Civil
11	Escola Vila	Fortaleza	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Privada

12	Escola Vila Verde	Goiás	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Privada
13	Instituto Federal do Paraná	Jacarezinho	Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio	Pública
14	Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA)	Pernambuco	Ensino Técnico Integrado ao Médio	Associação Civil
15	Escola Amorim Lima	São Paulo	Ensino Fundamental	Pública
16	Escola Comunitária Luiza Mahin	Bahia	Ensino Infantil e Fundamental I	Associação Civil
17	Colégio Viver	São Paulo	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Privada
18	Escola Municipal Professora Acliméa de Oliveira Nascimento	Rio de Janeiro	Fundamental I	Pública
19	Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa	Ceará	Ensino Técnico integrado ao Médio	Pública
20	Escola Amigos do Verde	Rio Grande do Sul	Ensino Infantil e Fundamental I	Privada
21	Projeto Âncora	São Paulo	Infantil ao adulto	ONGs

Fonte: elaborado pela autora.

Em 2015, o lançamento do programa global Escolas 2030³⁶ alinha-se aos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), apoiado pela Organização das

³⁶ Escolas 2030 é um projeto global de pesquisa-ação que busca criar novos parâmetros para a avaliação da aprendizagem com base na prática da educação integral e transformadora, com vistas a garantir o Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4). Disponível em <https://escolas2030.org.br/>.

Nações Unidas (ONU) e demais colaboradores, por meio da Agenda 2030 (Kronemberger, 2019). Trata-se de um compromisso importante que as federações devem assumir para os próximos 15 anos no campo da Educação. Duas das escolas retratadas nesta pesquisa, Professor Waldir Garcia e a escola Presidente Campos Salles, são participantes do referido programa. Tais escolas e organizações educativas foram selecionadas considerando os mesmos cinco critérios já descritos pelo projeto desenvolvido pelo MEC anteriormente, devendo ser de caráter público ou comunitária com atendimento voltado para comunidades cujos contextos sejam de vulnerabilidade social.

Em seu texto documental, o programa Escolas 2030 apresenta o desejo de ver instalada uma escola capaz de formar cidadãos livres, dignos e capazes de promover a transformação social no planeta:

Nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos. Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. Essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS 4 “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e suas metas correspondentes. Com essa visão, transformadora e universal, percebem-se as “questões inacabadas” da agenda de EPT e ODM ³⁷relacionadas à educação e também se abordam desafios globais e nacionais da educação. Ela é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza (UNESCO, 2016, p. 4).

Paradigmas fortemente construídos e consolidados ao longo do tempo no campo educacional³⁸ não cederão de maneira fácil nem de forma coletiva; entretanto, eles já se mostram possíveis de serem desconstruídos, visto que algumas escolas já os romperam e consolidam suas práticas não convencionais há algumas décadas. Nesse contexto, o professor é um importante protagonista no movimento de transformação do ensino.

³⁷ EPT: Educação Para Todos; ODM: objetivos de desenvolvimento do milênio.

³⁸ Como por exemplo a manutenção do ensino bancário, centralidade do ensino na figura do professor, padronização e fragmentação das áreas de conhecimento, avaliação classificatória.

No âmbito da Educação Física, as escolas devem se permitir alargar, afrouxar, ou até mesmo quebrar seus “vidros” ou desfazer seus “nós”, possibilitando aprendizagens e movimentos existentes nos corpos que as compõem.

Devo dizer ao menino Firuli que, desde sua época de estudante, o vidro de algumas escolas já foram quebrados, três delas fazem parte deste estudo. Ademais, quando adentramos essas escolas, percebemos semelhanças entre seus alunos e Firuli: “Engraçado é que o Firuli desenhava melhor que qualquer um, o Firuli respondia perguntas mais depressa que os outros, o Firuli era muito mais engraçado” (Rocha, 2012, p. 38).

Seção 3

A gente só podia respirar direito na hora do recreio ou na aula de Educação Física. Mas aí a gente já estava desesperado de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar, a bater uns nos outros. As meninas, coitadas, nem tiravam os vidros no recreio. E na aula de Educação Física elas ficavam atrapalhadas, não estavam acostumadas a ficar livres, não tinham jeito nenhum para Educação Física.

(Rocha, 2012, p. 35).

3 A CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

A disciplina de Educação Física é permeada por estereótipos que a acompanham dentro e fora da escola. Para alguns alunos, essa disciplina representa um dos únicos momentos de movimentação passível de alegria, leveza, descontração e prazer no cotidiano escolar; já para outros, o momento da aula representa maior vulnerabilidade, anseio, frustrações e medos diante de corpos livres e expostos no espaço, visto que é uma disciplina eminentemente prática³⁹, que se desenvolve em espaços próprios e específicos dentro da estrutura física da escola, geralmente uma quadra ou um pátio.

Para além do conjunto de regras, conteúdos e formas inerentes à especificidade da área, o professor tem papel fundamental na forma como desenvolve suas práticas, tendo em vista que isso é um importante elemento gerador de emoções, memórias e aprendizados significativos durante a formação do aluno. Seguindo os preceitos de Paulo Freire (1996, p. 142), a experiência pedagógica “desperta, estimula e desenvolve em nós o gosto do querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido.”.

É salutar que, no contexto escolar, os aprendizados e as vivências sobre os aspectos físicos e motores sejam enfatizados, estimulados e proporcionados de forma estruturada e didática. Para isso, o currículo⁴⁰ é construído buscando desenvolver uma dinâmica própria de sistematização de seus conteúdos para todos os campos científicos, na tentativa de regular e padronizar também os alunos em suas idades e séries, competências e habilidades⁴¹ esperadas em cada ano letivo, aludindo aqui aos vidros narrados pela autora do conto de abertura desta seção. Zabala assevera que:

A função da escola e da verdadeira responsabilidade profissional passam por conseguir que nossos alunos atinjam o maior grau de competências em todas as suas capacidades, investindo todos os esforços em superar as deficiências que muitos deles carregam por motivos sociais, culturais e pessoais (Zabala, 1998, p. 212).

³⁹ De acordo com Betti e Zuliani (2002, p. 76), “A Educação Física possui uma tradição técnico-pedagógica de pelo menos um século e meio em estratégias de ensino nos campos da ginástica, recreação, esporte e atividades rítmicas e expressivas.”.

⁴⁰ Tal termo se origina da palavra latina *currere*, diz respeito a: carreira, percurso a ser realizado. “A escolaridade é um percurso para os alunos/as e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade” (Sacristán, p. 125, 2007).

⁴¹ Reconhece-se que ambos os conceitos são objeto de diferentes interpretações no campo educacional. No entanto, para fins deste estudo, adotamos apenas sua acepção pedagógica.

Cada “vidro” condensa e delimita os espaços que podem ser ocupados, da mesma forma, comporta os objetivos previamente indicados em um currículo prescrito. Entretanto, nesse percurso, deve-se lembrar da existência de inúmeros fatores que separam um currículo prescrito do currículo ensinado e, mais ainda, do currículo verdadeiramente realizado (Sacristán, 2017).

Consideramos importante a organização e a sistematização desses currículos (vidros), mas também concordamos que, em determinados momentos, tais “vidros” tornam os ambientes pequenos ou grandes demais, não atendendo às particularidades de alguns alunos, o que exige uma quebra de seus paradigmas, ou a quebra de alguns desses vidros como aludiu o conto. Para Sacristán (2017), um processo que busque repensar estratégias visando à melhoria do ensino passa inexoravelmente pela reestruturação do currículo.

É importante que o professor considere que tanto o currículo quanto a área do conhecimento, organizada em forma de disciplina, não são campos neutros: neles, estão instaurados aspectos sociais, culturais, políticos e ideológicos da sociedade, para Neira e Nunes (2008, p. 186), o currículo é:

O resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz que ele seja dividido em matérias ou disciplinas, que ele se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que ele esteja organizado hierarquicamente.

Dessa forma, aludimos, assim, que essa concepção de construção social pode ser relacionada também ao processo de escolha, implantação e obrigatoriedade de um determinado campo científico, de modo que este consiga relevância para consolidar-se e integrar-se ao currículo escolar. O processo que elege uma área de conhecimento como disciplina escolar inserida em um currículo educacional é constituído de elementos que precisam ser considerados. Buscamos respostas em Chervel (1990), o qual afirma em seus escritos que essa inserção nunca acontece por acaso, ela também é produto histórico e cultural da sociedade que a constitui.

Uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das

disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural (Chervel, 1990, p. 184).

Um exemplo desse discurso pode ser observado muito claramente quando nos remetemos às organizações curriculares do ensino direcionado para as mulheres previstas nos currículos das escolas do início do século XX, cujas disciplinas eram voltadas para a Educação Doméstica, Educação Familiar, Arte e Culinária, Artes Femininas, Direito Familiar (Barros, 2022), ou seja, uma educação voltada eminentemente para a vida matrimonial e o papel social vigente esperado pela figura da mulher daquela época. Essa limitação chega à literatura e é expressa por Firuli no conto apresentado na seção 1; Firuli afirma que as meninas ficavam atrapalhadas, pois não estavam acostumadas a ficar livres, não tinham jeito nenhum para a Educação Física (Rocha, 2012).

Seguindo para o século XXI, outro desenho de sociedade impulsiona adaptações, transformações e mudanças ao sistema educativo. Atualmente, algumas escolas investem no aparato tecnológico, crescem os incentivos ao empreendedorismo e educação financeira. Também é possível encontrar ambientes escolares cujo currículo pedagógico esteja voltado para o desenvolvimento de aspectos socioemocionais por meio de atividades cooperativas, sociais, lúdicas, mediação de conflitos, ioga e até meditação. Tudo isso acontece por força da dinâmica e da necessidade social e cultural vigente.

A sociedade, a família, a religião experimentaram, em determinada época da história, a necessidade de delegar certas tarefas educacionais a uma instituição especializada, que escola e o colégio devem sua origem a essa demanda, que as grandes finalidades educacionais que emanam da sociedade global não deixaram de evoluir com as épocas e os séculos, e que os comanditários sociais da escola conduzem permanentemente os principais objetivos da instrução e da educação aos quais ela se encontra submetida (Chervel, 1990, p. 187).

Chervel (1990) explicita em sua obra que o aspecto educacional das disciplinas é alinhado a finalidades previamente definidas, intervindo, assim, na história cultural da sociedade. Observando a gênese histórica da Educação Física no Brasil, sua inserção no currículo escolar remonta ao século XIX, precisamente com a Reforma

Couto Ferraz⁴² no ano de 1851. A partir do século XX, a idealização em valorizar o desenvolvimento apenas do aspecto físico e moral maximizou o discurso de uma geração forte e saudável, apta para lutar e vencer na guerra, foram as conhecidas fases higienistas e militaristas (Darido, 2008). Impressionante notar que, mesmo passados tantos anos, ainda há resquícios dessas e outras ideologias na contemporaneidade.

O próprio símbolo representativo oficial dessa área no Brasil, cuja escolha foi feita pelo Conselho Federal de Educação Física, já mundialmente reconhecido, fortalece o enaltecimento estético do corpo, como demonstra a Figura 1, a escultura do Discóbolo⁴³, produção do artista grego chamado Míron, cuja criação data de meados do século V antes de Cristo, feita em homenagem ao ganhador da prova de pentatlo:

Tal guerreiro/herói foi prestigiado e perpetuado como vitorioso na história da humanidade e, em particular, do mundo esportivo, tornando-se ícone de perfeição do movimento, harmonia e proporção de cada músculo daquela organização sociocultural e seus valores político-ideológicos, mitológico-ritualísticos, artísticos, educacionais e militares da Grécia Antiga. A escultura do lançador de disco não é apenas um exemplo de homenagem ao atleta guerreiro vitorioso da Grécia Antiga, tampouco somente um patrimônio artístico da humanidade, uma vez que carrega no bronze e no mármore as concepções corporais, as práticas sociais, educacionais e esportivas e as lições do mundo antigo, as quais foram além do seu tempo (Rocha, 2020, p. 2).

Figura 1 – Discóbolo.⁴⁴



⁴² Ministro dos Negócios do Império, Luís Pedreira do Couto Ferraz, por meio da Reforma Couto Ferraz, legitima a Educação Física como matéria, obrigando a prática da ginástica nas escolas primárias do Município da Corte (Rio de Janeiro). No final do Império, foi recomendada a utilização nas escolas da ginástica alemã, que havia sido adotada nos meios militares (Oliveira, 2004).

⁴³ Uma das obras mais importantes da arte grega, mede cerca de 160 cm de altura; uma de suas réplicas está no Museu Britânico de Londres.

⁴⁴ Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Disc%C3%B3bolo>

Além dessa representação artística, a literatura também é contributiva para umas das frases célebres utilizadas pela comunidade da Educação Física: “*Mens sana in corpore sano*”, associada pela primeira vez à área em uma conferência no ano de 1861:

Foi o poeta romano Juvenal (55 DC - 127 DC) que incluiu a expressão no verso “*orandum est ut sit mens sana in corpore sano*” (“deve-se orar por uma mente sã num corpo são”), na sua Sátira X. Era uma crítica a quem orava por poder, fama, beleza e longevidade, indicando que deveriam antes orar para não adoecer, nem perder o juízo. É, portanto, evidente que a origem da expressão “*mens sana in corpore sano*” não tinha qualquer relação com as práticas físicas, tendo sofrido uma adaptação por conveniência com vista à promoção do desporto como forma de aperfeiçoamento do ser humano, já que os defensores do desportismo não encontraram na literatura da Grécia antiga nada que referisse que os atletas de então tivessem igual preocupação com o cultivo do corpo e da mente (Serpa, 2022, p. 2).

Oliveira (2004), ao analisar a aproximação da Educação Física com a instituição escolar, lembra-nos que as ideias defendidas por dois filósofos, John Locke e Jean-Jacques Rousseau, foram de vital importância nesse processo:

Ambos deram destaque à Educação Física como elemento da Educação. Locke dispensa-lhe uma orientação médica, aconselhando que as crianças sejam sujeitas a um regime de vida bastante rigoroso, condição essencial para a manutenção da saúde. Rousseau, assim como Locke, dedicou especial atenção aos exercícios físicos para as crianças. Sua teoria evidenciava os aspectos benéficos da vida do campo e ao ar livre, com a prática de jogos, esportes e ginástica natural (Oliveira, 2004, p. 38).

É inegável que cada perspectiva sobre a educação do corpo apresenta seus próprios pressupostos e formas de ajuizamento, os quais serão detalhados em subseções posteriores. Neste momento, interessa-nos enfatizar que, tanto o currículo, como as práticas pedagógicas nas aulas e nas escolas⁴⁵, (aqui abordamos em específico a disciplina de Educação Física), ambos são constituintes de um sistema de ideias as quais se pretende reproduzir. Tal reprodução favorece ao modelo de sociedade a qual se quer manter.

Dito isso, emerge um questionamento inquietante, que nos instiga tanto na realização de nossa prática quanto na definição da presente pesquisa: Queremos mesmo continuar a manutenção de práticas pedagógicas que aprisionam o

⁴⁵ Segundo Sacristán (2017, p. 26), as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas e nas escolas são configuradas e replicadas a partir do currículo vigente.

movimento e a voz de nossos alunos? Escolas que perpetuam a invisibilidade, a seleção apenas dos melhores e mais fortes?

Qual grupo dominante é beneficiado por uma prática pedagógica distanciada da reflexão e da análise crítica diante dos aspectos sociais, históricos, econômicos e políticos de uma nação?

Seria possível a construção e a implementação de um currículo mais flexível, reflexivo e democrático? Parafraseando o autor Rubens Alves, ao escrever o poema “Escolas que são gaiolas e escolas que são asas”, seria possível existir mais escolas que são asas? Escolas que promovam o voo?

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.

Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.

Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.

Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros.

Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam

são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar.

Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos

pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(Alves, 2002, p. 29-32).

3.1 REFLEXÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO

Tendo sido o Currículo, um dos temas de nossa investigação, destacaremos, nesta seção, aspectos relacionados à sua construção, manutenção e transformação, bem como o papel desempenhado pela avaliação e os processos de inclusão no contexto da comunidade escolar, fazendo uma correlação com a área de Educação Física, como mencionado no título desta pesquisa.

Para isso, recorreremos a obras de autores basílicos como Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, que discutem o currículo de forma ampla, e posteriormente a autores cuja produção é voltada para o currículo da disciplina de Educação Física, como Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Nunes.

Quando se trata de currículo, é preciso considerar todas as nuances de poder que esta instância carrega:

O conhecimento corporificado no currículo carrega marcas indeléveis das relações de poder. O currículo capitalista. Ele reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista e transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (Neira; Nunes, 2008, p. 186).

Para além disso, Sacristán (2017, p. 16), nos lembra que “As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si.”.

Neira e Nunes (2008, p. 186 também consideram o arcabouço social e histórico embutido na formatação do currículo, fazendo com que este:

Seja dividido em matérias ou disciplinas, que ele se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que ele esteja organizado hierarquicamente... É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não.

Diante do exposto, será que os professores, no dia a dia de suas rotinas extenuantes, sobrecarregados com o acúmulo de aulas e atividades burocráticas, necessidade de trabalho em diferentes turnos e locais (cujo deslocamento muitas vezes toma grande parte do tempo), desvalorizados, com baixos salários e condições laborais desfavoráveis, e outras infinitas limitações impostas a essa classe

trabalhadora, que há muito perdeu o prestígio social, têm conseguido ao menos refletir acerca daquilo que está incutido no currículo vigente?

Neira e Nunes (2008), elencam duas perguntas basais para a reflexão do currículo:

- Quais são os conhecimentos considerados válidos pelo currículo vigente?
- Por que tal conhecimento é válido, e outro não?

Sacristán (2007, p. 124) aprofunda estes questionamentos:

- Esses conhecimentos servem a quais interesses?
- Como inter-relacionar os conteúdos selecionados oferecendo um conjunto coerente para os alunos/as?
- Com que recursos metodológicos, ou com que materiais ensinar?
- Que organização de grupos, professores/as, tempos e espaços convém adotar?
- Quem deve definir e controlar o que é êxito e fracasso no ensino?

A **Seção 4** deste trabalho apresenta o perfil das escolas sobre as quais se debruça esta pesquisa. Com essa análise, poderemos conhecer as composições de seus respectivos currículos e as razões que sustentam tais escolhas. Seriam as escolas não convencionais capazes de promover uma reflexão e mudança acerca de seus currículos? Tais mudanças são consonantes à aspiração das escolas retratadas nas obras do poeta Rubens Alves e da escritora Ruth Rocha já citadas anteriormente?

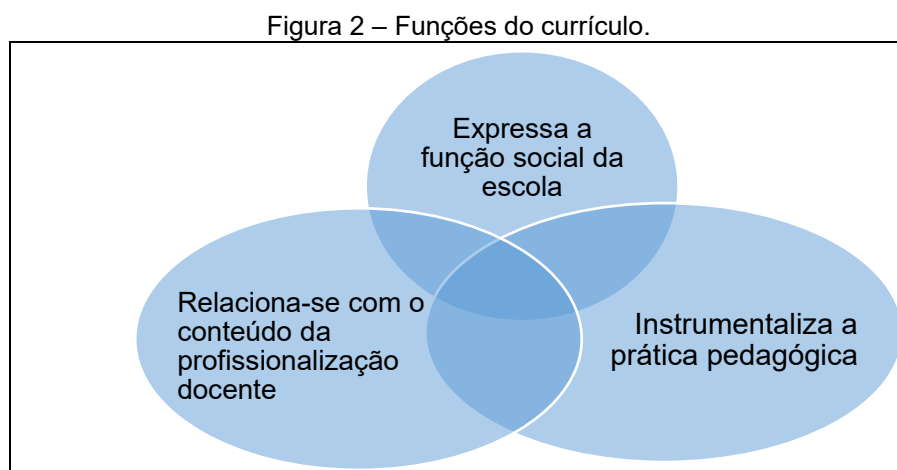
Nos alegra pensar que, sim, outros tipos de escola podem ser possíveis, partindo daqueles que se atrevem a repensar e reconstruir seus currículos. Entretanto, esta não parece ser uma tarefa fácil, pois a transformação, a adaptação de um currículo, exige uma quebra de paradigmas rigidamente consolidados.

Apesar do fascínio presente no ato de educar desta pesquisadora, não podemos adotar uma postura ingênua diante da realidade que acontece diariamente no chão das escolas. Embora seja imperioso uma reflexão sobre suas práticas, a atuação dos professores está diretamente mediada pelo papel que lhes é atribuído na constituição do currículo.

Ademais, segundo Sacristán (2017, p. 29), o Currículo se configura e se desenvolve entre diversas tramas.

Práticas políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais, junto a práticas estritamente didática; dentro de todas elas agem pressupostos muito diferentes, teorias, perspectivas e interesses muito diversos, aspirações e gestão de realidades existentes, utopia e realidade. A compreensão do currículo, a renovação da prática e a melhora da qualidade do ensino através do currículo não devem esquecer todas essas inter-relações.

De forma ilustrativa, a Figura 2 revela importantes considerações referenciadas ao currículo, encontradas na obra do autor supracitado.



Fonte: elaborada pela autora com base em Sacristán (2017)

Por fim, gostaríamos de terminar esta subseção sobre currículo com uma frase da educadora londrinense Luiza Cavazotti⁴⁶. A frase surgiu durante um ciclo de palestras ofertado pelo Instituto Farol⁴⁷, quando o debate tocava em temas sensíveis do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao discutirmos quais conteúdos deveriam ser contemplados, Luiza interveio de forma empática: **“O Currículo é a VIDA!”**. Com a sabedoria construída ao longo de meio século dedicado ao ato de educar, ela nos convida a refletir sobre que tipo de vida a escola tem se proposto a construir.

⁴⁶ Luiza Leonor Cavazotti e Silva fundou o Instituto de Educação Infantil e Juvenil (IEIJ) na cidade de Londrina-PR, um espaço educativo que se destaca pela forma interdisciplinar e visão pedagógica piagetiana. Esta foi uma das sete escolas pesquisadas pelo projeto PROENC.

⁴⁷ O Instituto Farol tem sede em Londrina e uma de suas ações é desenvolver Arte na Educação. A referência diz respeito à palestra proferida pela professora e psicóloga Adriana Lacava no dia 19 de setembro de 2025, cujo tema abordou o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Tal reflexão converge com a concepção de escola assumida pela pesquisadora, para quem os diferentes aspectos que compõem a vida devem, de algum modo, integrar-se ao currículo escolar. Nessa perspectiva, a aprendizagem não pode restringir-se a conteúdos numéricos, linguísticos ou retóricos, mas deve ampliar-se para abarcar dimensões formativas vinculadas à experiência de viver. Por isso, torna-se premente indagar: de que maneira as instituições escolares têm acolhido e tratado as vidas que nelas se constituem?

3.2 ATRAVESSAMENTOS ENTRE O CURRÍCULO PRESCRITO, REALIZADO E OCULTO

Para além da funcionalidade e intencionalidade, é somente lá, no interior da escola, do dia a dia dos desafios que nunca cessam, que é possível ver a materialização efetiva do currículo. Essa efetivação vai mostrar-se de formas distintas em cada escola de uma mesma rede de ensino.

Ademais, Neira e Nunes salientam que: “Em algumas escolas é percebida a coexistência de diversos currículos de Educação Física ou, até mesmo, intervenções que misturam, de forma descomprometida, os simulacros dessas teorias (Neira; Nunes, 2009, p. 90).

São muitas as interferências que provocam um distanciamento sobre aquilo que se é prescrito para ser desenvolvido no currículo escolar (regulamentado em tempo e espaço definido) e sua real consolidação, ou seja, sobre aquilo que realmente é possível de ser realizado. A começar pelas distintas realidades educacionais das cinco regiões brasileiras; estamos falando de escolas que sequer dispõem de quadra esportiva para o desenvolvimento de suas práticas, quiçá de espaços e materiais para o desenvolvimento de práticas de esporte de aventura, um conteúdo inovador da área, destacado do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua versão final.

Sacristan e Gómez nos convidam a refletir sobre o currículo oculto quando asseveram que:

Considerar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais ou os próprios professores/as dizem que querem transmitir é uma ingenuidade. Uma coisa é o que dizem aos professores/as o que devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos/as aprendem. [...] O resultado que obtemos das duas primeiras imagens – o que se diz que se ensina – forma o currículo manifesto. Mas a experiência de aprendizagem do aluno/a nem sempre reduz, nem se ajusta, à soma de ambas as versões. Ao lado do currículo que se diz estar desenvolvendo, expressando ideais e intenções, existe outro que funciona subterraneamente, que se denomina oculto. Na experiência prática que os alunos/as têm se misturam ou interagem ambos; é nessa experiência que encontramos o currículo real (Sacristan; Gomes, 2007, p. 131-132).

Ao se mencionar o termo “oculto”, faz parecer querer esconder, invisibilizar aquelas aprendizagens oriundas de outras facetas impregnadas neste currículo, como se apenas os elementos legitimados pela ciência pudessem ser dignos de ser validados. Entretanto, a sociedade atual vem demonstrando uma necessidade imperiosa de domínio de conhecimentos que ultrapassam os aspectos técnicos de uma disciplina ou matéria, são aprendizagens que perpassam as questões socioemocionais.

A verdadeira aprendizagem ultrapassa os muros da escola. O professor pode contribuir consideravelmente para a formação integral de seu aluno desde que o currículo que lhe é imposto não esteja envolto apenas da valorização técnica conteudista. Segundo Neira: “Também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e inserção social” (Neira, 2003, p. 61).

Em obra posterior, este autor destaca que a função social da Educação Física escolar é:

Proporcionar aos alunos de diferentes etapas da escolarização uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação simbólica de diferentes realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (Neira, 2007, p. 8).

Nas seções seguintes deste trabalho, conheceremos melhor como as escolas integrantes deste estudo escolheram desenvolver seus currículos de Educação Física; sim, tratamos de escolas que decidiram fazer escolhas acerca de suas realidades e

potencialidades. Certamente, nelas ficará mais visível a questão oculta do currículo, que diz respeito a algumas situações de aprendizagem que podem acontecer nas práticas e relações escolares.

3.3 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS TENDÊNCIAS CLÁSSICAS

O percurso histórico da área evidencia a construção de um “corpo” permeado por múltiplos signos e sentidos. Em determinados períodos, esse corpo foi idealizado como forte e preparado para a guerra; em outros, foi instrumentalizado como mecanismo de projetos eugênicos. Contudo, em todos os momentos históricos, tais ideais não se apresentaram de forma clara ou acessível à maioria da população. De maneira análoga, no contexto contemporâneo, ainda que marcado por avanços tecnológicos significativos, observa-se a permanência de contradições quanto aos sentidos atribuídos ao corpo.

Utilizamos o conto de Ruth Rocha “Quando a escola é de vidro” como forma de preambular nosso enredo e também demonstrar nossa crítica frente às escolas que enrijecem e embrutececem-se em sua maneira de ensinar. Paralelamente a isso, em que vidros a Educação Física Escolar tem se colocado? Revisitaremos autores como Paulo Ghiraldelli Junior, Lino Castelanni Filho e Carmem Soares, entre outros, considerando o marco temporal a partir do século XIX, por ser neste período que conceitos inerentes ao corpo e a utilização dele para a força do trabalho se elaboram (Soares, 2004).

Com a instalação e crescimento do Estado burguês, a classe burguesa sente que precisa instaurar uma classe operária. Dessa forma, percebe a importância de:

Investir na construção de um homem novo, um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases. A construção, desse homem novo, portanto, será integral, ela “cuidará” igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos (Soares, 2004, p. 5).

É sobre este prisma que a Educação Física ganha espaço, ganha seus “respectivos vidros” ou, como assevera Soares (2004, p. 6), “torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico...familiar.”

Mesmo com forte campanha, sua aproximação com o ambiente escolar não foi tão cordata; desde essa época, houve distinções sobre atividades físicas direcionadas aos filhos da elite e aquelas aplicadas aos filhos do proletariado. Em relação ao gênero, este aspecto foi ainda mais profundo, enquanto uma corrente julgava ser a prática dos exercícios físicos imoral, outra a defendia com o argumento de que: “O corpo feminino devia ser ‘fortalecido’ pela ginástica adequada ao seu sexo e às peculiaridades femininas, pois era a mulher que geraria os filhos da pátria, o bom soldado e o elegante e civilizado cidadão” (Soares, 2004, p. 83).

Sendo assim, ao pensarmos na questão curricular deste período, a Ginástica era a manifestação daquilo que hoje denominamos Educação Física escolar, sendo praticada de modo a priorizar o discurso biológico, ignorando os aspectos culturais e sociais do indivíduo. Assim, o currículo estruturou-se de forma a disciplinar movimentos, com caráter eugênico, voltado para o desenvolvimento de uma moralidade e a defesa da pátria (Soares, 2004).

Ghiraldelli Junior, em sua obra *Educação Física Progressista* (2003), nos apresenta outros “vidros”⁴⁸ em que a Educação Física Escolar pode ser reconhecida, desde a sua perspectiva higienista, militarista, pedagogicista, competitivista e a educação física popular (Figura 3).

⁴⁸ Escolhemos apresentar conceitos históricos usando a imagem do vidro, fazendo alusão ao conto metafórico de Ruth Rocha (2012). Podendo-se agregar também a ideia de compartimentação de conteúdos e sentidos criticados por Morin (2011).

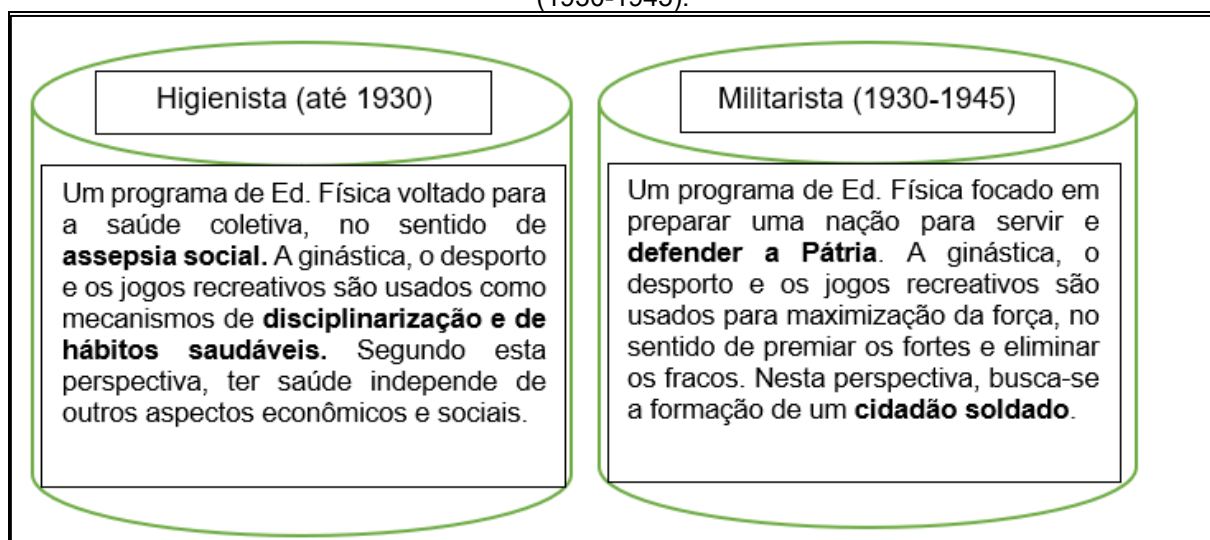
Figura 3 – “Vidros” representativos das perspectivas.



Fonte: elaborada pela autora com base em Ghiraldelli Junior (2003).

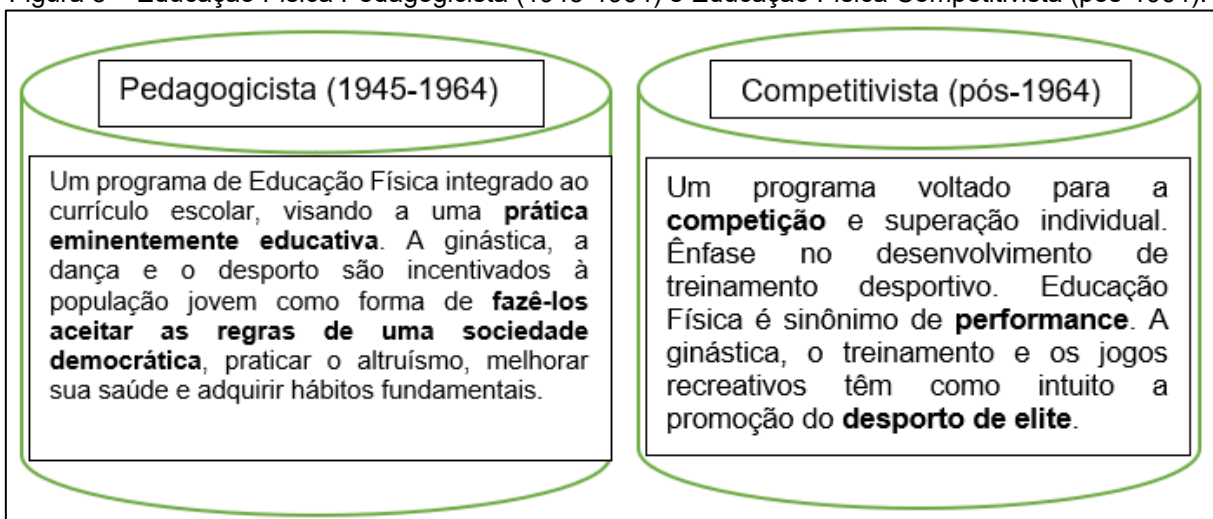
Veremos algumas de suas principais características tendo como foco a questão curricular desse período, segundo Ghiraldelli Junior (2003) (Figuras 4, 5 e 6).

Figura 4 – Características da Educação Física Higienista (até 1930) e Educação Física Militarista (1930-1945).



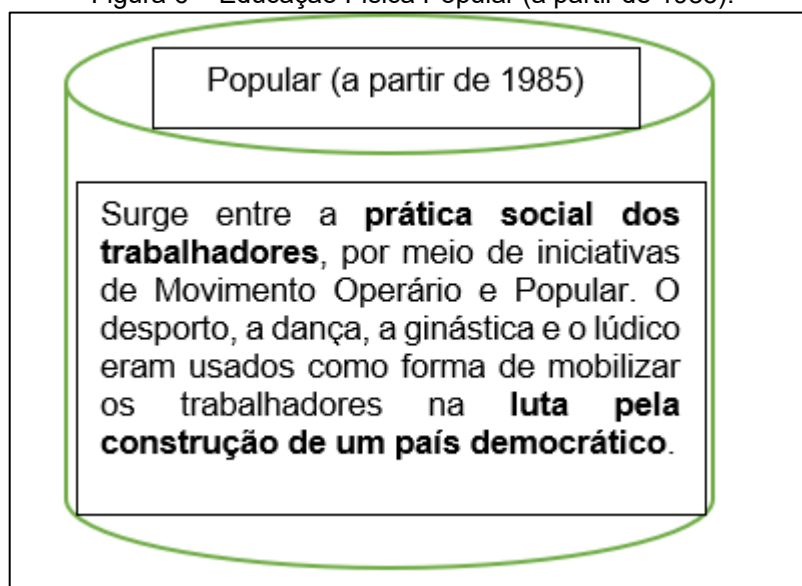
Fonte: elaborada pela autora com base em Ghiraldelli Junior (2003).

Figura 5 – Educação Física Pedagogicista (1945-1964) e Educação Física Competitivista (pós-1964).



Fonte: elaborada pela autora com base em Ghiraldelli Junior (2003).

Figura 6 – Educação Física Popular (a partir de 1985).



Fonte: elaborada pela autora com base em Ghiraldelli Junior (2003).

Em se tratando de perspectivas históricas no cenário da Educação Física Escolar brasileira, o autor Lino Castellani Filho (1989, p. 218-219) faz uma análise considerando três tendências distintas, representadas na Figura 7.

Figura 7 – Tendências da Educação Física.

Biologização
• Enfatiza apenas o aspecto biológico; <i>performance</i> esportiva.
Psicopedagogização
• Formação acrítica, centrada na capacitação técnico-profissionalizante.
Histórico-Crítica
• Concepção transformadora de uma prática educativa que considera os aspectos socioantropológicos do movimento humano.

Fonte: elaboração da autora com base no autor Castellani Filho (1989).

Para Castellani Filho, esta última tendência representa uma concepção transformadora importante trilhada pela Educação Física:

O entendimento de que o Movimento que privilegia enquanto elemento por excelência da Educação Física, reveste-se de uma dimensão humana, uma vez que extrapola os limites orgânicos e biológicos onde comumente se enquadra a atividade física, pois o Homem é um ser eminentemente cultural e o movimento humano, por conseguinte, representa um fator de cultura (Castellani Filho, 1989, p. 220).

Ao longo do percurso histórico, outras tendências/abordagens foram sendo descritas⁴⁹ por diferentes autores. Nesta pesquisa, optamos por adotar os descritos anteriormente, pois entendemos serem pressupostos clássicos e que atendem a este estudo.

3.4 AVANÇOS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Cada tempo histórico traz consigo mudanças paradigmáticas que refletem em todas as suas facetas sociais. O mesmo acontece com a questão do Currículo.

⁴⁹ Abordagens desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora, cultural, jogos cooperativos, saúde renovada.

A partir de década de 1980, com a defesa de uma proposta curricular que ficou conhecida como “crítico-superadora”⁵⁰, o Currículo de Educação Física voltou-se para o ensino dos jogos, da ginástica, da dança e da capoeira, de forma que seu ensino sistematize a contextualização dos fatos e seu resgate histórico, assumindo-se como o estudo da cultura corporal.⁵¹ (Neira; Nunes, 2008).

Em contrapartida, despontaram teorias crítico-reprodutivista, libertadora e emancipatória, deixando o campo da Educação Física cada vez mais sem identidade, provocando, assim, o que Medina (1987) caracterizou como “Crise na Educação Física”, fazendo referência justamente a uma crise identitária da área.

Foi a partir daí que se percebeu a necessidade de buscar ampliar as investigações e teorizações da área nos campos da:

História, Filosofia, Antropologia, Psicologia social, Semiótica e Política. O currículo da Educação Física nessa vertente assumiu para si uma nova responsabilidade: formar o cidadão e a cidadã para usufruírem, participarem e reconstruírem uma parcela da cultura mais ampla, a cultura corporal de movimento (Neira; Nunes, 2009, p. 82).

No momento que a Educação Física se ampliou para uma concepção de Cultura Corporal do Movimento, outros horizontes se despontaram favorecendo novas perspectivas pedagógicas:

A concepção de cultura corporal amplia a contribuição da Educação Física escolar para o pleno exercício da cidadania, na medida em que, tomando seus conteúdos e as capacidades que se propõe a desenvolver como produtos socioculturais, afirma como direito de todos o acesso a eles. Além disso adota uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos. O trabalho de Educação Física abre espaço para que se aprofundem discussões importantes sobre aspectos éticos e sociais, alguns dos quais merecem destaque (Brasil, 1997, p. 24).

Passadas quatro décadas dessa nova perspectiva para o currículo da Educação Física, nos impressiona como, em muitos ambientes de ensino, ainda é possível identificar nuances de uma prática pedagógica desprovida de elementos críticos e reflexivos. Os esportes com suas práticas hegemônicas, o discurso voltado

⁵⁰ De base marxista, defendidas pelos autores brasileiros José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani. (Neira; Nunes, 2008).

⁵¹ Nessa concepção, a cultura não é um conjunto de modos de vida, mas também práticas que expressam significados que permitem aos grupos humanos regular e organizar todas as relações sociais. [...] a cultura é um campo de luta pela validação dos significados (Neira, 2007, p. 6).

para a saúde, a longevidade e a busca pela eterna juventude movimentam toda uma cadeia de consumo e podem mascarar o discurso neoliberal, como nos evidencia Neira e Nunes:

A onda neoliberal atua em diversas frentes e a Educação Física como área de conhecimento que abrange não somente a dimensão pedagógica escolar, como também outros campos de intervenção sofreu um grande impacto em razão das características do seu objeto, ou seja, das práticas corporais sócio-historicamente produzidas e reproduzidas (Neira; Nunes, 2009, p. 85).

O currículo da Educação Física, segundo Neira e Nunes (2009), parece permear a tendência psicológica apoiando-se também na visão sociológica das relações existentes entre a escola e a sociedade. Verificou-se, até aqui, o caráter complexo e multifacetado que envolve a compreensão das dimensões constitutivas de um currículo, juntam-se a isso as especificidades ideológicas de cada área. A cada dia, torna-se mais imperioso que toda a comunidade escolar reflita sobre o que está por trás de determinados conteúdos curriculares. Certamente, ele não foi posto ali por mero acaso.

Acreditamos em um Currículo de Educação Física cujo corpo deva ser elemento de ação, das mais variadas possibilidades de movimento. Entretanto, todos esses movimentos devem ser criteriosamente analisados, embasados e estudados de forma crítica. O mesmo estudante que apreende o gesto técnico do futebol e se empenha nos treinamentos sonhando em integrar equipes europeias precisa igualmente ser conduzido a compreender, de forma crítica, o percurso histórico desse esporte, de suas origens elitizadas à apropriação popular nos campos de várzea brasileiros. Nessa direção, é essencial que a prática pedagógica promova espaços de diálogo e reflexão, nos quais o aluno possa problematizar a mercantilização de sua força de trabalho, questionar as desigualdades salariais de gênero e reconhecer o *fair play*⁵² como um princípio ético que ultrapassa as fronteiras do campo, orientando as relações humanas em sua totalidade.

Essas e outras características de trabalho pedagógico, cujo aprofundamento frente ao fenômeno escolhido exerce uma visão reflexiva e crítica, especialmente em

⁵² Diz respeito ao espírito esportivo, respeitar seus adversários e as regras do jogo.

relação a questões de desigualdade social, estão alinhadas ao currículo multiculturalista crítico⁵³. Diante disso, nós professores, somos convidados a

Analisar profundamente a maneira pela qual a dinâmica de poder se reflete na cultura viva e cotidiana do mundo, tomando nota como o patriarcado, a supremacia branca e o elitismo de classe invadem todas as dimensões humanas. O multiculturalismo crítico tenta “desocultar” a natureza dessas operações, descobrindo como se realizam na maior parte do tempo, sem que sejam percebidas, inclusive por quem delas participa. Às vezes, a sutileza desse processo é extremamente desconcertante, dado que a natureza obscura de muitas manifestações preconceituosas em relação a etnia, sexo e classe tornam difícil o convencimento da sua realidade aos indivíduos da cultura dominante (Neira, 2007, p. 96).

Tal trecho nos faz recordar os pensamentos de Paulo Freire frente a uma educação bancária⁵⁴.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicista compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1987, p. 38).

Abaixo temos exemplos de como o professor de Educação Física poderá vir a desenvolver suas ações embasadas por currículo multicultural crítico, segundo Neiva e Nunes (2008) :

- a) Considerar a realidade e experiência trazidas pelos alunos;
- b) Apresentar e selecionar temas relevantes ao local onde a escola está inserida;
- c) Promover ações coletivas;
- d) Integrar-se com a comunidade;
- e) Desenvolver ações de pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, relatos, narrativas, entrevistas;

⁵³ A Educação multicultural iniciou-se em 1960, produto de movimentos sociais reivindicatórios aos direitos civis, como liberdade, participação política e a igualdade econômica, por parte de professores e pais que se alinharam às lutas sociais de grupos étnicos sitiados e combatidos durante o processo de integração social ocorrido nos Estados Unidos (Neira, 2007, p. 93).

⁵⁴ Educação que vê o aluno como um depósito de conteúdo.

- f) Desenvolvimento de projetos;
- g) Análise crítica e reflexiva dos materiais da mídia esportiva e redes sociais;

Todas as ações didáticas devem ser planejadas visando desenvolver no aluno um pensamento crítico e analítico das relações de poder existentes na sociedade capitalista atual. Além disso, os autores defendem a importância de desenvolver aspectos da criatividade, pois ela será a teia construtora capaz de reconstruir, de refazer as novas formas de ser e se colocar no mundo.

O Firuli que habita em mim, dados os resquícios de minhas vivências nas aulas de Educação Física, muito se alegra com essas possibilidades criativas de ser fora dos “vidros”. Será possível encontrar tais currículos nas escolas contemporâneas? Essas descobertas serão reveladas nas seções seguintes deste trabalho.

3.5 LEIS E DOCUMENTOS LEGITIMADORES DO CURRÍCULO

Este tópico foi dedicado à análise do percurso histórico da Educação Física e de seu processo de inserção na instituição escolar. Encerrando esta etapa, abordar-se-ão os três documentos norteadores da legislação educacional brasileira, os quais contribuem substancialmente para a atual sistematização dos componentes curriculares da Educação Básica: a LDB, os PCNs e, a mais recente, a BNCC⁵⁵.

Na LDB, criada em 20 de dezembro de 1996, consta, em seu art. 26, parágrafo 3º, que “ a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica”(BRASIL, 2017a).

Os PCNs, elaborados um ano depois, trouxeram uma contribuição relevante para as propostas pedagógicas dos conteúdos da Educação Física, conforme evidencia o trecho: “A aula de Educação Física, além de ser um momento de fruição corporal, pode se configurar num momento de reflexão sobre o corpo, a sociedade, a ética, a estética e as relações inter e intrapessoais” (BRASIL, 1998, p. 86).

Em 2017, a BNCC trouxe um extenso material que elabora, apresenta e direciona todas as áreas de conhecimento científico inerentes ao currículo nacional de ensino. Na BNCC, a Educação Física se mantém integrada à área de Linguagens

⁵⁵ Embora tais documentos sejam alvo de críticas de diferentes correntes, consideramos que trouxeram contribuições significativas para a área da Educação Física Escolar.

e suas práticas corporais categorizadas em distintas unidades temáticas, que devem ser desenvolvidas ao longo de todo o Ensino Fundamental e Médio. Dentre as unidades a serem contempladas, são elencadas: as brincadeiras e os jogos, os esportes, a ginástica, a dança, as lutas e as práticas corporais de aventura (Brasil, 2018a).

Essa tríade regimental, de certa forma, demonstra um avanço positivo para uma área que, em sua genealogia, foi influenciada e subordinada a perfis e organizações médicas, militares e esportivas, sendo, conforme visto, privilégio de uma classe burguesa. Perante isso, torna-se compreensível a presença de alguns desses resquícios históricos na prática docente contemporânea, muitas vezes, mostrando-se de maneira sutil no cotidiano da escola.

Nesse contexto, os documentos norteadores são fundamentais, tendo em vista que trazem o arcabouço teórico para reflexão e alinhamento do trabalho corporal. A BNCC esteve presente no discurso de todos os professores de Educação Física entrevistados para esta pesquisa, quando indagados sobre como a escola onde trabalham desenvolve o currículo da Educação Física e sobre como se dá a sistematização e a distribuição dos conteúdos.

Observamos que os avanços no percurso histórico da Educação Física são notáveis. Sendo o Brasil um país de dimensão continental, que apresenta peculiaridades diversas, a singularidade de um discurso pautado em uma mesma legislação em regiões distintas, de norte a sul, aponta para o fortalecimento epistemológico da área. Corroboramos o pensamento de Azevedo e Shigunov, ao afirmarem que:

A trajetória da Educação Física Escolar (EFE) não foi historicamente um movimento isolado em si mesmo, mas reflexo e continuidade de um fenômeno maior: a evolução da educação escolar e o desenvolvimento da sociedade brasileira (Azevedo; Shigunov, 2012, p. 199).

Reconhecer a trajetória percorrida até aqui pela Educação Física Escolar, identificando as transformações ocorridas no passado se refletindo no presente, inspira-nos a lançar olhares para o futuro, especialmente o futuro que queremos para a área e, conseqüentemente, para a Escola. A sociedade contemporânea se difere daquela de outrora; assim como no conto de abertura da seção 1, a sociedade atual parece nos pedir outros “vidros”, outras escolas, outros professores, porque os alunos

há tempos já não são os mesmos. Nesse novo cenário, em que o avanço tecnológico se impõe de forma rápida e incontornável, torna-se imprescindível reconfigurar a escola e ressignificar as propostas de Educação Física. Compreender quais valores estão formatando o currículo das escolas aqui pesquisadas nos ajudará na interpretação dos dados obtidos na pesquisa. Concordamos com os autores Sacristán e Gómez (2007) quanto à dinâmica complexa e ideológica do currículo e também defendemos uma Educação Física pautada em uma concepção multicultural crítica dos contextos.

3.6 REFLETINDO SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

E assim, os vidros iam crescendo à medida que você ia passando de ano. Se não passasse de ano, era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado. Coubesse ou nãooubesse. Aliás nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E, pra falar a verdade, ninguém cabia direito (Rocha, 2012, p. 33).

No trecho retirado do conto que ancora a ludicidade de nosso trabalho, a “reprovação” aparece de forma subliminar, a palavra que a sucede é “horror”, sinônimo de medo e pavor; a reprovação se caracteriza como uma “avaliação negativa” dos resultados desejados. Mas, afinal, será que os objetivos inerentes ao ato de avaliar podem ser reduzidos apenas à função de aprovar ou reprovar?

O que precisa ser avaliado e qual a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem? Que concepção de avaliação tem sido preconizada pela Educação Física escolar? Neste tópico de nossa escrita, buscaremos discorrer sobre tais aspectos, visto que posteriormente discorreremos sobre a prática avaliativa nas escolas pesquisadas.

Avaliação é um campo sensível dentro do contexto da educação escolar. Apesar de seu caráter majoritariamente “classificatório”, a depender da filosofia educacional adotada pela escola, do currículo vigente, da especificidade da disciplina, e até mesmo do “perfil” de professor, ela pode se consolidar como apenas mais um momento presente no cotidiano escolar ou, ao contrário, tornar-se um cenário de julgamento e controle amedrontador.

O sistema de provas desconsidera o corpo emocional do aluno que é submetido à violência de um ato de julgamento tantas vezes único. A carga trazida pela ansiedade oriunda das expectativas familiares, tantas vezes marcadas pelo aceno de castigos ou punições, ainda que velado, transforma uma simples prova em verdadeiro suplício (Espírito Santo, 1996, p. 76).

São vários os tipos de medos e fetiches⁵⁶ que podem ser associados às tramas avaliativas dentro das escolas. A quem será que este medo beneficia e a quem aniquila? Em uma sociedade plural, de seres com diferentes habilidades e potencialidades, por que será que aceitamos e continuamos replicando uma avaliação na qual os sujeitos são abreviados por conceitos e números? Muitas vezes, essa prática acaba sendo uma repetição automática daquilo que o professor viveu e aprendeu em sua formação acadêmica. Será possível uma avaliação sistêmica já preconizada por Vasconcellos, ao conceber que o aluno deve ser avaliado em toda sua abrangência, afinal:

Estamos comprometidos com a sua formação integral; numa perspectiva de educação democrática, não ficamos indiferentes diante de um aluno que tem ótimo aproveitamento, que domina bem os conceitos, mas, por exemplo, não se relaciona bem com os colegas (Vasconcellos, 2009, p. 243).

Edgar Morin (2002), ao escrever o livro *Sete saberes necessário à Educação do Futuro* propõe uma reforma do modo de pensar o mundo e a escola. Refuta o ensino fragmentado e defende o direito do aluno de ser reconhecido em toda sua inteireza, ou seja, a complexidade humana.

A compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela se encontra a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral na humanidade (Morin, 2002, p. 81).

⁵⁶ Termo utilizado para ilustrar o controle social por meio de exames e provas escolares. “A sociedade, por intermédio do sistema de ensino e dos professores, desenvolve formas de ser da personalidade dos educandos que se conformam aos seus ditames. A avaliação da aprendizagem utilizada de modo fetichizado é útil ao desenvolvimento da autocensura. De todos os tipos de controle, o autocontrole é a forma como os padrões externos cerceiam os sujeitos, sem que a coerção externa continue a ser exercitada” (Luckesi, 2013, p. 37).

Para começar a trincar os “vidros” da escola “convencional”, muitos paradigmas precisam ser “estremecidos”, a avaliação, assim como o currículo, é um dos componentes que trazemos aqui para reflexão acerca da escola que queremos construir, a “não convencional”.

Segundo Sacristán, ao refletirmos sobre o processo avaliativo, devemos considerar que:

A avaliação atua como pressão modeladora da prática curricular, ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas mas quais se expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades (Sacristán, 2017, p. 312).

A proposta avaliativa tem sido historicamente um dos aspectos mais complexos e desafiadores no contexto de mudanças educacionais, especialmente em decorrência de sua consolidação ao longo do tempo. Sua aplicação nas escolas remonta ao século XVIII, configurando-se, desde então, como um instrumento de seleção social, utilizado pela burguesia para preservar seus privilégios (Vasconcelos, 2009). Após três séculos, essa prática continua a ser reproduzida com escassos questionamentos críticos. Durante sua formação nos cursos de licenciatura, muitos professores são expostos à natureza excludente e ideológica do modelo avaliativo tradicional, sendo incentivados a replicá-lo sem reflexão crítica.

Consequentemente, ao ingressarem no mercado de trabalho e se depararem com instituições que adotam abordagens avaliativas “alternativas”⁵⁷, os professores tendem a experimentar estranhamento e resistência, uma vez que não foram preparados para conceber a avaliação de maneira distinta. Para Vasconcelos (2009), é preciso e possível ressignificar o caráter da avaliação:

Embora haja a existência de nota, podemos colocá-la a serviço da qualidade da aprendizagem. Uma coisa é o professor dizer a um aluno: “Você é 3, outra é dizer: “Você atingiu 30% dos objetivos propostos; vamos ter de retomar para que você possa atingir o mínimo necessário.” Não é a pessoa que é 3; trata-se daquela sua produção naquele momento. A nota torna-se um indicador – provisório – que orienta o trabalho do professor. Assim, se o professor toma o 3 não como uma referência à pessoa do aluno, à sua capacidade de aprender, mas como um indicador de que determinadas aprendizagens ainda não se deram ou consolidaram (ou de que ele não conseguiu estabelecer uma comunicação mais significativa com o aluno) e será preciso buscar

⁵⁷ Aquelas que ultrapassam o formato pragmático de provas e exames.

estratégias para que venham a acontecer, já estará assumindo nova postura (Vasconcelos, 2029, p. 250).

No final do século XIX e meados do XX, a figura do professor carregava uma autoridade equiparada à dos pais, tanto que punições severas e castigos físicos em casos de má conduta ou não compreensão do conteúdo eram comuns, algo impensável e totalmente inapropriado nas escolas de hoje.

Segundo Sacristán e Gómez (2007, p. 298):

As formas de conceber e praticar a avaliação têm a ver com: a evolução das funções que a instituição educativa cumpre na sociedade e no mercado de trabalho; as posições que se adotem sobre a validade do conhecimento que se transmite; as concepções que se tenham da natureza dos alunos/as e da aprendizagem; a estruturação do sistema escolar, já que serve a sua organização; a despersonalização da relação provocada pela massificação, que leva a uma perda de conhecimento direto entre professores/as e alunos/as; a forma de entender a autoridade e a manutenção da disciplina e a emulação dos alunos/as nas escolas e nas aulas.

Por tudo isso, acreditamos que o sistema avaliativo educacional e o currículo podem ser revistos e novas formas de ser escola podem ser sonhadas e realizadas.

3.6.1 Avaliação e seus desdobramentos

É comum associar a prática avaliativa a exames, provas e questionários. Algumas escolas conferem para esses instrumentos dias especiais do calendário escolar; geralmente, nesses dias, até as aulas de Educação Física são suspensas. Porém, Luckesi vem nos alertar sobre a verdadeira função da avaliação:

Em decorrência de padrões histórico sociais, que se tornaram crônicos em nossas práticas pedagógicas escolares, a avaliação no ensino assumiu a prática de “provas e exames”; o que gerou um desvio no uso da avaliação. Em vez de ser utilizada para a construção de resultados satisfatórios, tornou-se um meio para classificar os educandos e decidir sobre os seus destinos no momento subsequente de suas vidas escolares. Em consequência desse seu modo de ser, teve agregado a si um significado de poder, que decide sobre a vida do educando, e não um meio de auxiliá-lo ao crescimento (Luckesi, 2013, p. 177).

Esse mesmo autor defende que a avaliação da aprendizagem deve ter como princípio uma certa amorosidade. O que nos parece algo muito distante tanto daquilo vivido por nós na vida acadêmica (salvo um ou outro professor) quanto dos relatos advindos de alguns colegas professores e alunos, os quais expressam passar por um aumento no nível de estresse, ansiedade e, às vezes, até quadros de síndrome do pânico. Entretanto, apesar do espanto inicial na declaração do autor, nossa concepção de avaliação também se alterou, resultado do processo de imersão nas três escolas pesquisadas e nas demais que integraram o projeto Proenc; difícil para nós agora é admitir que os alunos sejam avaliados apenas em seu caráter conteudista das disciplinas.

Para Luckesi, esta amorosidade é definida pela forma acolhedora, integrativa e inclusiva que deveria caracterizar a avaliação:

Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão). O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo (Luckesi, 2013, p. 198).

Dessa forma, segundo este mesmo autor (2002), a avaliação só consegue cumprir seu papel quando desenvolve criteriosamente as três etapas descritas a seguir:

- 1º juízo de qualidade, etapa em que se identifica qual nível de aprendizagem o aluno alcançou, podendo ser satisfatória ou insatisfatória, costumeiramente expressada por meio de números ou conceitos.
- 2º Dados relevantes, deve-se ter clareza de quais aprendizagens precisam ser alcançadas, evitando considerações arbitrárias acerca dos conhecimentos específicos desejados.
- 3º Tomada de decisão: que estratégias serão planejadas para que o aluno consiga adquirir tais aprendizagens?

Ao adotar um sistema de avaliação considerando apenas a etapa classificatória (juízo de valor), a escola renuncia uma etapa importante do processo, a tomada de decisão quanto à real necessidade apresentada pelo aluno. (Luckesi, 2002).

Sobre as possibilidades de intervenção para melhor atender às expectativas de aprendizagem desejadas, ou seja, tomar decisão sobre o que precisa ser feito diante daquilo que foi encontrado, algumas escolas buscam oferecer aulas de revisão de conteúdo, reforço escolar, oficinas pedagógicas ou até mesmo aulas no período de contraturno; entretanto, todas essas ações, por vezes, geram impacto no âmbito organizacional e logístico de toda a comunidade escolar, causando inclusive movimentos de recusa, o que nos parece contraditório frente ao que acreditamos ser a finalidade da instituição escolar:

A prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando, ou seja, há que se estar interessado em que o educando aprenda aquilo que está sendo ensinado. Parece um contrassenso essa afirmação, na medida em que podemos pensar que quem está trabalhando no ensino está interessado em que os educandos aprendam. Todavia, não é o que ocorre. O sistema social não demonstra estar tão interessado em que o educando aprenda, a partir do momento em que investe pouco na educação. Os dados estatísticos educacionais estão aí para demonstrar o pequeno investimento, tanto do ponto de vista financeiro quanto do pedagógico, na efetiva aprendizagem do educando (Luckesi, 2013, p. 53).

O autor Ruy Espírito Santo, em seu livro *Pedagogia da Transgressão*, relata como conseguiu fazer sua chamada “transgressão avaliativa”:

Sempre pude observar em minha prática o prazer dos alunos em fazer os trabalhos de avaliação a que periodicamente os submeto. Adoto trabalhos em dupla, em sala de aula, onde são discutidas questões avaliativas ao conteúdo apresentado no período. Outras vezes peço que individualmente escrevam, também em classe, o que aprenderam na matéria dada. Finalmente, além de outros exercícios escritos e orais, dependendo da matéria trabalhada, findo o semestre com uma autoavaliação, que na verdade significa uma longa redação individual na qual, como já mencionei neste trabalho, é proposto um confronto entre um texto poético, que preparo especialmente para a ocasião, e a matéria discutida em classe (Espírito Santo, 1996, p. 76).

Embora seja um relato desenvolvido com alunos do Ensino Superior, pensemos nas infinitas possibilidades que poderiam ser desenvolvidas na tenra infância e demais alunos de Educação Básica, principalmente nos Anos Iniciais, cuja

fonte de criatividade natural ainda se encontra, de certo modo, um pouco mais preservada.

Percebemos que outras escolhas capazes de confrontar o atual sistema de avaliação prevalecente em nossas escolas são possíveis, algumas até já estão sendo desenvolvidas. Porém, tais mudanças exigem “uma transformação real no funcionamento da mentalidade dos professores” (Sacristán, 2017, p. 317), principais agentes dessa transformação.

3.6.2 Da transgressão da avaliação classificatória para uma perspectiva diagnóstica

Apesar de uma conotação aparentemente impactante, o uso da palavra transgressão, aqui, é um convite para olharmos de forma crítica e transformadora para o ato de avaliar. Enquanto estamos no papel de professores, quantas vezes ignoramos as potencialidades de alguns, reconhecemos os pontos de melhoria de outros, mas ficamos impotentes diante da possibilidade de decisão diante dos fatos? Alguns alunos rechaçados por vezes até conseguem desvencilhar-se da figura estereotipada que lhe foi dada (insuficiente, desqualificado, inadequado, reprovado, incapaz) e conseguem alçar grandes voos. Outros, por sua vez, internalizam em toda sua trajetória de vida uma história de “humilhação e fracasso” ocasionados pelo ambiente escolar.

Tinha menino que tinha até que sair da escola porque não havia jeito de se acomodar nos vidros. E tinha uns que mesmo quando saiam do vidro ficavam do mesmo jeitinho, meio encolhidos, como se estivessem tão acostumados que até estranhavam sair dos vidros (Rocha, 2012, p. 37).

Como aluna, reflito sobre as inúmeras vezes em que fui submetida a processos avaliativos de caráter essencialmente classificatório, centrados em medir resultados e ranquear desempenhos, em vez de compreender aprendizagens. Em meu fazer docente, reconheço que, por vezes, também reproduzi tais práticas, sustentadas por uma lógica tradicional e excludente, que pouco dialoga com o sentido formativo da avaliação. Essas experiências me levam a questionar: que concepção de avaliação tenho efetivamente construído?

E, sobretudo, a partir de agora, que caminhos trilhar para uma prática avaliativa que seja diagnóstica, emancipadora e comprometida com a aprendizagem significativa de todos os estudantes? Nesse movimento, a avaliação deixa de ser um instrumento de controle para tornar-se um ato ético e político, devendo servir para a promoção do desenvolvimento humano e para a reconstrução permanente do processo educativo. Somos favoráveis, então, à adoção de práticas avaliativas diagnósticas da Educação, desta forma:

Deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. Desse modo, a avaliação não seria tão-somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem. Se um aluno está defasado não há que, pura e simplesmente, reprová-lo e mantê-lo nesta situação (Luckesi, 2002, p. 81).

3.6.3 Avaliação no contexto da Educação Física Escolar

Se refletida em seus aspectos macro, a avaliação já se delineia complexa. Essa dificuldade se amplia ainda mais quando a trazemos para o contexto da Educação Física. Um terreno arenoso e espinhoso, no qual poucos autores decidem pisar, o que representa uma produção no campo teórico incipiente. Para além disso, seu contexto histórico e inserção no currículo da escola (aspectos já mencionados anteriormente nesta seção) contribuem para aumentar os desafios dessa discussão. Concordamos com Betti e Zuliani (2002, p. 77) quando afirmam que “a avaliação em Educação Física tem características e dificuldades comuns aos demais componentes curriculares, mas também apresenta peculiaridades.”. Algumas dessas peculiaridades referem-se àquelas mencionadas por Darido (2012, p. 130):

Como avaliar a aprendizagem do movimento quando se reconhece a infinidade de fatores envolvidos, tais como força muscular, resistência, agilidade, equilíbrio, ritmo, sentimentos, cognição, afetividade, experiências anteriores, conhecimento e tantas outras variáveis? Como conduzi-la? Como ajudar os alunos a progredirem? De que forma conduzir a avaliação durante as aulas, de modo a motivar os alunos a continuar a aprender? Como explicar para os alunos que errar é um passo fundamental para a aprendizagem do

esporte? Enfim, são muitas questões delicadas que compõem o universo de preocupações do professor quando o tema é avaliação da aprendizagem.

Santos, pesquisando o estado da arte acerca deste tema nas décadas de 1970, 1980 e 1990, assevera que:

Os profissionais de Educação Física, em sua grande maioria, realizam suas avaliações com base na aptidão física, assiduidade e participação, cujo principal instrumento avaliativo é a observação. Segundo eles, a avaliação é realizada apenas para cumprir normas impostas por lei, ocorrendo sem planejamento e, conseqüentemente, sem objetivos educacionais predefinidos (Santos, 2005, p. 13).

Nesse sentido, é de suma importância rompermos as limitações e buscarmos avançar nessas reflexões.

Para João Batista Freire, a avaliação da aprendizagem em Educação Física está “contaminada” pelo ato de medir, “o que pesa na avaliação é a objetividade dos instrumentos quantitativos.” (Batista Freire, 1997, p. 201).

Na obra *Educação de Corpo Inteiro*, este mesmo autor citado demonstra a fragilidade e a complexidade da avaliação em nossa área:

Em Educação Física, a avaliação, qualquer que seja o instrumento adotado, apresenta inúmeras limitações. Se for um instrumento quantitativo, logo se poderá perceber que a atividade humana é imensurável e que só poderá fornecer alguns dados que ajudem uma avaliação também qualitativa. Se for um instrumento qualitativo, faltar-lhe-á objetividade, o que exigirá, de quem o aplicar, um conhecimento mais amplo do sujeito avaliado. Além disso, deve-se considerar também a questão prática da aplicação de testes. Não se pode esquecer que, nas escolas, um só professor cuida de dezenas e dezenas de crianças, e que um teste bem aplicado requer muito tempo e dedicação (Batista Freire, 1997, p. 202).

É preciso alegrar-se com os avanços alcançados pela Educação Física Escolar, desde sua adesão ao conceito de cultura corporal do movimento. Tais avanços são acompanhados na busca de novas formas de conceber o sentido da avaliação. As recomendações sugeridas por Betti e Zuliani (2002, p. 79) podem colaborar no exercício docente para desenvolvimento de uma nova perspectiva de avaliação, a qual defendemos que seja democrática e diagnóstica.

Quadro 4 – Possibilidades avaliativas.

Buscar desenvolver a avaliação de forma contínua, desta forma avalie-se no início, durante e ao final dos processos de aprendizagem.	Além da perspectiva motora do movimento, lembra-se dos aspectos emocionais, sociais, cognitivos.	Referir-se às habilidades motoras essenciais relativas ao esporte, jogo, ginástica, dança e aptidão física.
Relacionar-se aos conhecimentos científicos inerentes à prática das atividades corporais de movimento.	Considerar os objetivos anunciados no plano de ensino.	A avaliação deve considerar a capacidade do aluno de comunicar, oralmente e por escrito, os conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento e de realizar, na prática, as formas de movimentar-se que ela propõe.

Fonte: elaborado pela autora com base em Betti e Zuliani (2002, p. 79).

Outra orientação norteadora que contribuiu significativamente para a compreensão e organização do processo avaliativo foi aquela apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ao estabelecerem critérios pautados nas dimensões dos conteúdos. Assim, a avaliação da aprendizagem deve contemplar as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, considerando a integralidade do desenvolvimento do estudante.

Neira (2013) apresenta essas três dimensões, as quais considera favorecer a integração entre saber, saber fazer e ser:

Quadro 5 – Dimensões Avaliação.

Dimensão Conceitual	Dimensão Procedimental	Dimensão Atitudinal
Conteúdos cujo objetivos relacionam-se a conceitualização, fatos, capacidades e princípios cognitivos.	Ações das práticas: a depender do conteúdo: correr, rolar, saltar, equilibrar-se, driblar, coordenar.	Normas e valores, respeitar o adversário, colaborar.

Fonte: elaborado pela autora.

A partir desta proposta apresentada nos documentos, juntamente com os ideais estabelecidos no Projeto Político Pedagógico da escola, os professores de Educação Física atualmente já dispõem de recursos suficientes para desenvolver avaliações

comprometidas com um currículo multicultural e democrático, que se distancie de verificações de resultados simplistas e classificatórios.

Vejamos um exemplo de como, na unidade temática da Dança, tais princípios podem ser organizados:

Quadro 6 – Detalhamento das dimensões avaliação.

Dimensão Conceitual	Dimensão Procedimental	Dimensão Atitudinal
- Verificar com os alunos quais conhecimentos gerais dominam sobre a dança, como as classificam, quais gostam, quais as representatividades nacionais, regionais e locais; - Definir qual estilo de dança será escolhido para aprofundamento pedagógico; - Pesquisar sobre o processo histórico deste ritmo, seus precursores, pessoas ou grupos representativos; - Assistir a filmes, documentários, vídeos sobre o tema; Nesta fase, o professor deve fazer uso de toda a produção científica referente ao assunto abordado, dentro do seu recorte estabelecido e de acordo com o nível de ensino.	- As vivências motoras que são representativas e necessárias para execução da unidade temática escolhida. No caso da dança em questão, o ritmo, a fluidez, a coordenação motora, força e equilíbrio são elementos imprescindíveis para o bailar; - Visita a escolas de dança ou grupos da cidade; - Aulas específicas de composição coreográfica; - Apresentação pública (ou não) somente para a turma, somente para o professor, em eventos internos ou externos.	- Aspectos que envolvem o preconceito, a construção de estereótipos, as relações de gênero e diferentes formas de discriminação têm na dança um campo fértil de discussão; - Quando a composição coreográfica envolve um grupo, cada indivíduo precisa limitar-se ao seu próprio espaço e respeitar o lugar do outro. Buscar a sincronização do movimento para gerar a harmonia coreográfica exige do indivíduo o senso de coletividade. Essas e outras aprendizagens reverberam nas demais esferas da vida.

Fonte: elaborado pela autora.

Com esse exemplo simplificado, notamos como as três dimensões de conteúdos podem auxiliar no processo avaliativo do professor. Deve-se levar sempre em consideração as peculiaridades regionais, da escola, da turma, ou até mesmo do indivíduo. No caso da dança, exemplo supracitado, é provável que o professor encontre uma forte resistência ao ensino de alguns ritmos, bem como uma recusa de participação do gênero masculino. Entretanto, um professor comprometido com sua ação docente não poderá se esquivar desses desafios, na verdade, é justamente o trabalho com temas sensíveis que potencializa rupturas paradigmáticas.

3.7 ENSINO MÉDIO *VERSUS* EDUCAÇÃO FÍSICA

Sendo componente obrigatório de toda a Educação Básica, a representatividade da área de Educação Física nesta fase final do ciclo escolar diz muito daquilo que foi consolidado durante toda a trajetória acadêmica deste aluno, bem como as posturas e concepções pedagógicas adotadas pelos seus respectivos professores e, claro, perfil da escola pelas quais esse aluno passou.

Atuando no Colégio de Aplicação, que oferece todos os segmentos de ensino⁵⁸, consigo acompanhar, mesmo que de forma indireta, as diferentes fases dos alunos que ali optam por permanecer durante toda a jornada acadêmica na Educação Básica. Uma característica marcante dessas transformações diz respeito à energia e ao movimento dispensados das diferentes etapas da vida. Quando as crianças entram no ambiente escolar, aos cinco anos, a euforia e o entusiasmo pelas aulas de Educação Física às vezes chegam a comprometer o desenvolvimento pedagógico. Nessa fase, o movimento é uma necessidade básica, e elas priorizam o correr, o brincar e o saltitar.

Apesar de não atuar no Ensino Médio, é perceptível a diminuição da disponibilidade para o movimento com a chegada da adolescência, o que exige por parte do professor de Educação Física planejamentos criativos e dinâmicos capazes de aprofundar os conhecimentos da área.

Confrontando, portanto, os objetivos do Ensino Médio com os que se tem no cotidiano da Educação Física nas escolas, deparamo-nos com uma incongruência. Enquanto as demais áreas de estudo dedicam-se a aprofundar os conhecimentos dos alunos, através de metodologias diversificadas, estudos do meio, exposição de vídeos, apreciação de obras de diversos autores, leituras de textos, soluções de problemas, discussão de assuntos atuais e concretos, as aulas do “mais atraente” dos componentes limita-se aos já conhecidos fundamentos do esporte e jogo (Brasil, 2000, p. 34).

Diante da crítica retratada nos PCNs do Ensino Médio, reforçamos, assim, a relevância do papel que nós, professores de Educação Física, assumimos na construção de uma prática docente crítica e reflexiva, que se renova e se fortalece diariamente a partir da análise e reinterpretação das ações pedagógicas realizadas.

⁵⁸ O aluno pode ingressar por meio de sorteio público para a Educação Infantil e, se assim o quiser, permanecer até o final do Ensino Médio.

Tal percepção citada anteriormente, que ilustra uma indisponibilidade motora por parte dos alunos do Ensino Médio, pode ser agora redimensionada devido à mudança de postura de uma das minhas colegas de trabalho.

Desde a chegada desta professora de Educação Física, agora do quadro efetivo⁵⁹, os alunos têm apresentando uma postura participativa diferenciada nas aulas, envolvimento nos projetos coletivos e atuação ativa frente às manifestações de cultura do movimento apresentadas. Mas qual é a relação disso com a avaliação de Educação Física?

Somente um plano de trabalho bem elaborado e assim desenvolvido pode possibilitar o processo de avaliação dos alunos e do próprio trabalho. É essa postura – de compromisso com o trabalho desenvolvido – que eleva a auto-imagem do professor e, em última instância, encaminha-o à auto-realização profissional (BRASIL, 2000, p. 35).

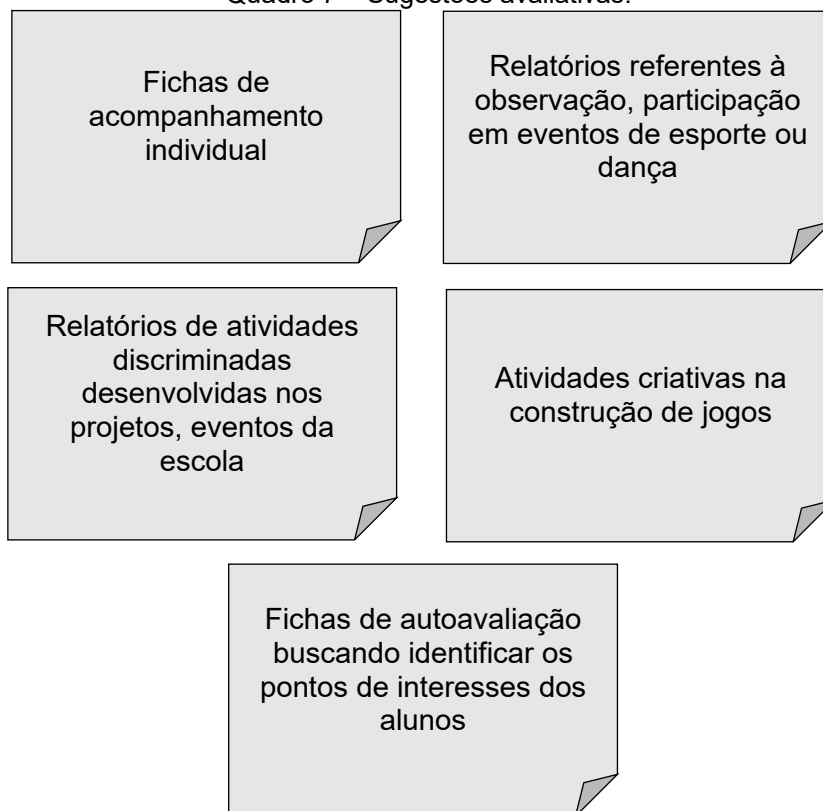
Diante do exposto, entende-se que a avaliação da aprendizagem envolve a análise de um conjunto de fatores que, de forma integrada, colaboram para o alcance do principal objetivo educacional: a efetiva aprendizagem do aluno.

Entretanto, mais do que avaliar o desempenho discente, é imprescindível que o professor adote uma postura de autoavaliação constante, revisitando e ressignificando suas práticas pedagógicas à luz dos resultados obtidos e das necessidades dos estudantes.

⁵⁹ A vaga de professor de Educação Física para o Ensino Médio do Colégio de Aplicação do Acre por muitos anos foi preenchida através de concurso provisório, cuja duração é de dois anos. A rotatividade do quadro docente impossibilitou por muito tempo o desenvolvimento de um trabalho de qualidade contínuo.

Também é possível encontrar nos PCNs (Brasil, 1998, p. 60-61) sugestões de instrumentos avaliativos a serem considerados de acordo com os objetivos de suas respectivas propostas e ciclos. O Quadro 8 apresenta algumas delas.

Quadro 7 – Sugestões avaliativas.



Fonte: elaborado pela autora.

Compete ao professor definir a tipologia e a quantidade de instrumentos avaliativos a serem empregados, assegurando que o aluno compreenda de forma transparente os momentos e os procedimentos que compõem o seu processo de avaliação. Ou seja, a avaliação não pode ser uma caixinha de surpresas.

3.7.1 Avaliação em Educação Física segundo PCNs

Nos PCNS, as dimensões citadas são descritas como categorias. O documento demonstra preocupação quanto ao risco de que essas categorias se segmentem ao longo do processo avaliativo, quando, na verdade, elas devem estar associadas, embora possam ser desenvolvidas de forma específica.

Por exemplo, os aspectos conceituais do desenvolvimento da resistência orgânica são aprendidos junto com os procedimentais, por meio da aplicação de exercícios de natureza aeróbica e anaeróbica junto dos aspectos atitudinais de valorização (sentir-se envolvido e responsabilizar pelo seu desenvolvimento). Essas categorias constituem-se em referenciais para o diálogo entre o ensino e a aprendizagem (BRASIL, 1997, p. 73).

Delineia para todas as áreas de conhecimento, bem como para os ciclos de aprendizagem, quais critérios seguir no processo avaliativo, mas deixa claro também que a escola tem autonomia para adaptações necessárias às suas realidades. É por esse motivo que muito nos intriga a postura cerceadora e limitadora adotada por instituições frente a qualquer possibilidade de mudança. Preocupa-nos ainda mais a apatia de professores que se colocam sob essa égide de “submissão”.

Além disso, o documento orienta quanto às três etapas que compõem o processo de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa, as quais devem ser compreendidas como momentos interdependentes que possibilitam ao professor acompanhar, intervir e refletir sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Quadro 8 – Etapas de Avaliação.

Avaliação Diagnóstica	Avaliação Formativa	Avaliação Somativa
Etapa em que o professor avalia os conhecimentos prévios de seus alunos.	Acontece em paralelo ao processo de ensino e aprendizagem, sinalizando ao professor o direcionamento de seu planejamento pedagógico.	Ao final do período determinado, ocorre uma verificação pontual acerca dos objetivos propostos. Tais resultados devem ser apresentados com clareza ao aluno.

Fonte: elaborado pela autora.

Zabala (1998) critica o caráter uniformizador e seletista de avaliar. Denomina avaliação inicial a etapa mais importante deste processo, o qual denota um caráter investigativo, consistindo basicamente em saber o que sabem Firuli, Hermenegildo, Ruth, Helena, João e os demais 20 (na maioria das vezes muito mais que isso) alunos da sua turma: “Conhecer o que cada um dos alunos sabe, sabe fazer e é, e o que pode chegar a saber, saber fazer ou ser, e como aprendê-lo” (Zabala, 1998, p.199).

A partir dessas informações, a etapa seguinte é chamada por ele “avaliação reguladora”, baseada no desenvolvimento do plano de ação e suas possíveis adequações. A terceira etapa diz respeito à verificação dos resultados alcançados:

As competências conseguidas em relação aos objetivos previstos -, por outro, analisar o processo e a progressão que cada aluno seguiu, a fim de continuar sua formação levando em conta a suas características específicas (Zabala, 1998, p. 200).

Diferentemente do quadro anterior, este autor define como avaliação somativa/integrativa a etapa do processo em que o percurso do aluno é revelado de forma global, como chegou, como se desenvolveu, que ações foram tomadas, seus resultados finais. Uma espécie de registro que, juntos, norteiam os próximos passos.

Os PCNs (1998) evidenciam a importância da participação ativa por parte do aluno na construção desse processo avaliativo, como o instrumento de autoavaliação, contribuindo para melhorar o trabalho docente. Além disso, enfatiza positivamente as particularidades da área quanto às suas possibilidades e, justamente por isso, sugere uma comunicação assertiva:

Outro fator importante a ser ressaltado é a clareza dos instrumentos de avaliação; mesmo para os aspectos mais subjetivos, como, por exemplo, “participar com interesse”, o aluno deverá saber logo de início como, quando e de que modo estará sendo avaliado, para que sua participação e entendimento do processo de ensino e aprendizagem sejam ampliados. O professor de Educação Física encontra-se em uma posição privilegiada para avaliar a partir desses critérios informais, como o interesse, a participação, a organização para o trabalho cooperativo, o respeito aos materiais e aos colegas, pois esses aspectos tornam-se bastante evidentes nas situações de aula. O fundamental é que esses critérios devem estar claros para o professor e serem explicitados para os alunos (BRASIL, 1998, p. 59).

3.7.2 Avaliação em Educação Física segundo a BNCC

Para a BNCC, avaliar consiste na conferência das “competências” almeçadas para a etapa de ensino:

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

A BNCC estruturou seu documento de forma a garantir que, ao longo de toda a Educação Básica, os alunos tenham assegurado seu direito a algumas aprendizagens essenciais, consideradas como 10 competências primordiais da Educação Básica (BRASIL, 2018a), as quais, por sua vez, devem estar articuladas com as competências específicas da Educação Física.

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018a, p. 8).

As competências gerais devem permear todo o percurso da Educação Básica. Analisamos que, ao buscar desenvolver tais competências, a escola está fazendo um movimento que concorre para o comprometimento com a Educação Integral do indivíduo. Destacamos, a seguir, as 10 competências apresentadas pela BNCC (BRASIL, 2018a, p. 223) para a Educação Física no Ensino Fundamental.

Compreender a gênese da cultura corporal do movimento e sua implicação na vida cotidiana.

Analisar criticamente as relações entre a prática das atividades corporais e os processos de saúde e doença, incluindo seu impacto no contexto do trabalho.

Elaborar e utilizar estratégias para superar desafios e expandir as oportunidades de aprendizado das práticas corporais, além de participar ativamente da ampliação do repertório cultural nessa área.

Reconhecer a variedade de padrões de performance, bem-estar, aparência e estética corporal, examinando de maneira crítica os modelos difundidos pela mídia e debatendo comportamentos consumistas e discriminatórios.

Reconhecer as maneiras pelas quais os preconceitos são gerados, entender seus impactos e combater atitudes discriminatórias em relação às práticas corporais e seus praticantes.

Analisar e reinventar os valores, os significados e as interpretações atribuídas às diversas práticas corporais, assim como aos indivíduos que delas tomam parte.

Identificar as práticas corporais como componentes essenciais da identidade cultural de povos e grupos.

Desfrutar das práticas corporais de maneira independente, a fim de aumentar a participação em atividades de lazer, expandir as redes de socialização e promover a saúde.

Encarar o acesso às práticas corporais como um direito do cidadão, sugerindo e criando soluções para sua implementação no contexto comunitário.

Vivenciar, aproveitar, apreciar e criar diversas brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e atividades de aventura, valorizando o esforço em equipe e a liderança individual.

A Educação Física nos PCNs estava organizada nos chamados blocos de conteúdos, agora segue a estrutura das unidades temáticas, as quais devem ser desenvolvidas ao longo dos nove anos: **Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura.**

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BRASIL, 2018a, p. 28).

Tais unidades temáticas devem seguir critérios progressivos de aprendizagem, considerando as possibilidades e realidades de cada espaço educativo, bem como da comunidade atendida. Para cada unidade, a BNCC orienta quais os conteúdos específicos a serem trabalhados (objetos de conteúdo), bem como as habilidades a serem alcançadas, conforme pode ser visto no Anexo 1.

Sua proposta explicita também o desejo de aprimorar o processo avaliativo mediante uma ação colaborativa e articulada entre a comunidade escolar e as famílias, configurando-se como uma estratégia para a superação dos desafios educacionais.

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BRASIL, 2018, p. 17).

Ambos os materiais aqui destacados, são objetos de críticas e contestação por diferentes segmentos, que questionam acerca de aspectos pedagógicos, políticos e culturais⁶⁰ intrínsecos no decorrer de seus respectivos textos.

⁶⁰ Ideias neoliberais, mercantilização da educação, dificuldade de aplicabilidade nas escolas, o processo político de *impeachment* da Presidente do Brasil Dilma Rousseff (2016) – ocorrido antes da

Penso ser justa e legítima a possibilidade de analisar e contestar, até porque defendemos a democracia e a criticidade do indivíduo; o ato de questionar, argumentar, colabora para que nada seja aceito sem um criterioso julgamento. Ademais, aqueles que fazem parte da base alicerçadora da educação, quem está na escola, gestores e professores, têm consciência do que vivem em seu cotidiano e, por isso, seus saberes devem ser considerados e validados.

Também não somos alheios frente a algumas proposições apresentadas, temos nossos questionamentos internos e inquietantes. Eu, como professora em atuação e como ser no mundo, penso no poderoso poder de fazer escolhas. Mais do que manter uma postura idealista diante dos desafios impostos pela implementação dos PCNs e da BNCC quando, em muitos casos, direitos previstos não se concretizam, entendo que me cabe decidir como tentarei superá-los: se por caminhos afetivos ou por intervenções mais contundentes, tendo em vista que, embora normativos, esses documentos nem sempre se traduzem em garantias efetivas.

Concordamos com o posicionamento do professor Dr. Teodoro Zanardi⁶¹ frente à implementação da BNCC: “É uma hipótese que merece atenção, merece ser conhecida. Não se pode negar aos licenciandos e licenciados o conhecimento da Base, mas com adoção de uma perspectiva crítica frente a essa imposição.” É essa protagonização do ser professor que sentimos falta. De professores que não se submetem ao comodismo, daqueles que, para além da discordância e questionamentos, buscam partir para ações mais práticas. O professor precisa exercer sua autonomia.

A autonomia, enquanto educador crítico tá muito mais em ir além daquilo que são as prescrições – com a problematização das prescrições. É muito mais difícil ser um educador crítico do que ser um educador “acrítico” reproduzidor. [...] Se o slide vem pronto, eu vou problematizar, vou ensinar o que está lá, mas vou dizer o que não está, porque não está lá e porque isso não foi escolhido (Conferência Dr. Teodoro Zanardi, 2025).

Por outro lado, não podemos deixar de reconhecer os avanços que ambas as produções proporcionaram para o campo da Educação Física, sobretudo a inserção

finalização da BNCC e seguido por uma gestão com ideais divergentes – são alguns dos pontos questionáveis.

⁶¹ Professor Doutor da PUC/MG, em Conferência que aconteceu no I Congresso Internacional do Grupo de Estudos e Pesquisas: Currículo, Formação e Trabalho Docente, no dia 19 de novembro de 2025, na Universidade Estadual de Londrina.

e integração no currículo escolar⁶². A consolidação da Educação Física como componente curricular escolar constitui um marco histórico, ao contribuir para a formação integral do sujeito e promover impactos positivos na sociedade, sobretudo ao valorizar a cultura corporal e o bem-estar coletivo.

De atividade complementar fora do período e com objetivos pedagógicos que se afastavam das demais áreas, passou, lentamente, a uma nova condição: componente curricular obrigatório cujos objetivos, conteúdos e avaliação passaram a fazer parte do debate educacional mais amplo, ou seja, novas preocupações em relação à ação educativa da educação física surgiram, o que possibilitou aos professores, por exemplo, maior participação coletiva na escola e uma crescente integração ao movimento pedagógico proposto para o cotidiano escolar (Neira, 2007, p. 43).

Tais leituras até aqui nos ajudaram a ampliar os conhecimentos acerca da questão avaliativa e sua problemática, especialmente quando seus objetivos não são compreendidos por aqueles que estão sendo avaliados. Entendemos que a avaliação é um processo importante do processo educativo; entretanto, ainda precisa ser desmitificada e aprimorada por muitos docentes.

3.8 REFLETINDO SOBRE A INCLUSÃO

A terceira categoria de análise de nossos estudos diz respeito à ação inclusiva na escola. Destacaremos alguns aspectos normativos relevantes para a implementação da inclusão no ambiente escolar; entretanto, esses não constituem o foco central desta análise. Tratar da inclusão escolar não é uma tarefa simples. Diferentemente das temáticas de currículo e avaliação, que historicamente integram a organização do trabalho pedagógico, se observamos o percurso histórico da educação brasileira, podemos dizer que a escola voltou-se para as questões inclusivas apenas recentemente. Na formação acadêmica dos docentes, currículo e avaliação já se constituem como elementos estruturantes do processo de ensino-aprendizagem, ao passo que a inclusão permanece como um campo em desenvolvimento, que ainda demanda aprofundamento teórico e consolidação prática.

⁶² Embora esteja assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), entendemos que tanto os PCNs como a BNCC representaram importantes marcos na consolidação da Educação Física como componente curricular da Educação Básica brasileira.

A questão é tão recente que trago em minhas memórias um episódio escolar que remonta ao final da década de 1990. Quando ainda era aluna do Ensino Médio, em uma escola pública central de Rio Branco, recordo-me do completo estranhamento diante de um aluno que havia acabado de chegar à escola: um jovem que não falava, andava com marcha marcada e fazia movimentos repetitivos com as mãos.

Esse estudante, quando aparecia nos corredores e no intervalo, facilmente virava alvo de risos e chacotas. Embora não fosse da minha turma, em nenhum momento do curto período em que ele permaneceu na escola o vi sendo acompanhado pela coordenação ou recebendo algum outro tipo de suporte. O cenário era agravado pelo fato de que nós, alunos, naquela época, não fazíamos ideia do que se tratava; ninguém estava preparado para conviver com a diferença. Nunca fui orientada na escola sobre os aspectos inclusivos, e nem mesmo na educação familiar essas questões eram abordadas. Como cidadã e professora, fico contente em ver os avanços dados, embora saibamos que ainda muito precisa ser feito.

3.8.1 Considerações sobre a Educação Inclusiva

Educação inclusiva diz respeito ao direito de todos os alunos, independentemente de suas necessidades, capacidades ou diferenças, a usufruir igualmente de uma Educação de qualidade. Diferentemente do conceito limitador de integração, que apenas permitiu o ingresso do aluno na escola regular, mantendo o modelo de ensino inalterado e exigindo dele sua adaptação aos critérios estabelecidos para os demais. Ou seja, se por um lado existe o acolhimento físico, isso não era suficiente na garantia de aprendizagem, participação plena ou pertencimento.

A prática de integração, principalmente nos anos 1960 e 1970, baseou-se no “modelo médico da deficiência”(habilitar, reabilitar, educar) a pessoa com deficiência, a fim de torná-la apta a satisfazer os padrões aceitos no meio social (familiar, escolar, profissional, recreativo, ambiental) (Ferreira; Guimarães, 2003, p. 109).

É fundamental compreender também a diferença entre *igualdade* e *equidade*, princípios essenciais da inclusão escolar. A igualdade, prevista na LDB (Art. 3º), determina que o ensino deve assegurar igualdade de condições para o acesso e a

permanência na escola. Esse princípio assegura que todos tenham as mesmas oportunidades de ingresso e participação no ambiente educacional.

Entretanto, tratar todos de forma igual não é garantia de uma aprendizagem igualitária, visto que as pessoas apresentam processos e ritmos pessoais únicos. Por isso, a equidade busca considerar as particularidades de cada estudante, oferecendo estratégias e recursos diferenciados para que todos alcancem resultados educacionais equivalentes. Assim, enquanto a igualdade garante o acesso, a equidade assegura que cada sujeito tenha as condições necessárias para aprender e participar plenamente (Figura 8).

Figura 8 – Imagem representativa: Igualdade e Equidade.



Fonte: Imagem produzida por Inteligência Artificial (IA), solicitada pela autora.

No âmbito educacional, o público-alvo da educação especial inclusiva são os estudantes com deficiência⁶³, com transtorno do espectro autista⁶⁴ (TEA), estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Mazzotta (2005) assinala que os primeiros movimentos propositivos voltados à efetivação do atendimento educacional às pessoas com deficiência tiveram origem

⁶³ A lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência diz que: “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (Brasil, 2015, p. 8).

⁶⁴ Lei Berenice Piana, nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, passou a reconhecer o TEA como deficiência.

em países europeus. Tais transformações influenciaram sobremaneira os caminhos traçados pelo Brasil. Ferreira e Guimarães explicitam alguns instrumentos normativos influenciadores para a construção da política inclusiva brasileira:

A Declaração dos Direitos do Impedido, de 1975; a Constituição Federal Brasileira de 1988; o Programa da ação das Nações Unidas, de 1982; as Normas Internacionais do Trabalho sobre a readaptação profissional, publicadas em 1984, pela OIT; a Declaração de Cartagena das Índias sobre as políticas integrais, para as pessoas portadoras de deficiência, na região ibero-americanas, de 1992; a Declaração de Manágua, para um novo modelo de desenvolvimento de política para crianças e jovens portadores de deficiência e suas famílias, de 1993; a Primeira Conferência Internacional de ministros responsáveis pela atenção de pessoas portadoras de deficiência, de 1992; as Normas Uniformes sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas portadoras de deficiência, aprovados pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1993; a Declaração de Salamanca e o Plano das Ações sobre necessidades educativas especiais, de 1994 (Ferreira; Guimarães, 2003, p. 85).

Dois marcos importantes para a Educação inclusiva no Brasil foi seu amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conhecida como Lei nº 9.394/96, que, em seu art. 58, confere:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2017a, p. 39).

E a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008:

A PNEEPEI define a Educação Especial como um conjunto de princípios, diretrizes, estruturas, profissionais, recursos e práticas que buscam garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Para isso, é imprescindível identificar as barreiras que dificultam ou impedem a escolarização dos estudantes público da Educação Especial e elaborar um plano de enfrentamento à discriminação e ao capacitismo no contexto educacional, o que constitui dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade (BRASIL, 2008, p. 21).

Embora na LDB já apareça a disposição de um agente de apoio para os casos que assim precise, é somente a partir da PNEEPEI que se tem oficializada a figura do profissional de Atendimento Educacional Especializado, o AEE:

O AEE objetiva identificar, desenvolver e organizar estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade de forma institucional e contínua para eliminar as barreiras com vistas a plena participação dos estudantes público da Educação Especial e assegurar o acesso ao currículo comum. Os recursos de acessibilidade à educação são o conjunto de instrumentos, materiais didáticos e pedagógicos, avaliativos, espaços, mobiliário e equipamentos, sistemas de comunicação e informação, que asseguram acesso ao currículo e transporte escolar. O acesso a recursos de tecnologia assistiva, comunicação alternativa e aumentativa, códigos e línguas, assim como à estrutura e mobiliário acessíveis e aos equipamentos multifuncionais, constitui padrão de qualidade ao direito à educação dos estudantes da Educação Especial Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 22).

Dessa forma, o sentido maior de “inclusão” utilizado neste trabalho diz respeito às questões próprias da individualidade humana. Considerando que trouxemos para o cerne desta pesquisa três escolas aqui descritas como não convencionais, corroboramos a ideia de Pacheco (2007) quando se refere ao perfil de uma escola inclusiva:

As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração) (Pacheco, 2007, p. 15).

Para a inclusão se efetivar no contexto escolar, precisa-se de articulação e envolvimento de toda a comunidade escolar, interna e externa:

As mudanças de uma escola tradicional para uma prática inclusiva são complexas e não podem ser feitas de um dia para o outro. A inclusão demanda reflexão de uma nova visão em relação à educação escolar, à aprendizagem e aos aspectos sociais (Pacheco, 2007, p. 130).

Na sociedade contemporânea, a escola enfrenta, no campo da inclusão, um desafio que extrapola os limites pedagógicos: a superação de práticas discriminatórias enraizadas historicamente no contexto brasileiro. Ainda que o discurso oficial proclame a igualdade de direitos, a sociedade brasileira revela, cotidianamente, comportamentos segregadores e preconceituosos, manifestados em diferentes dimensões: xenofobia, desigualdades de gênero, hierarquias de classe social, discriminações étnico-raciais e estigmatização relacionada à orientação sexual. Assim, a escola é convocada a assumir um papel político e ético na desconstrução

desses paradigmas excludentes, transformando-se em um ambiente capaz de acolher a diversidade humana como um valor, e não como um obstáculo.

A inclusão é uma forma cultural para a renovação da escola, mas para ter sucesso, as escolas devem tornar-se comunidades conscientes. Sem esse sentido de comunidade, os esforços para alcançar resultados expressivos são inoperantes. [...]O contato das crianças entre si reforça atitudes positivas, ajudando –as a aprender a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares. TODAS as crianças, sem distinção, podem beneficiar-se das experiências obtidas no ambiente educacional. Os alunos com deficiência, em especial, quando em ambientes inclusivos, podem apresentar melhor desempenho no âmbito educacional, social e ocupacional. Eles aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo “real” (Ferreira; Guimarães, 2003, p. 117).

3.8.2 Educação Física na perspectiva inclusiva

Sendo a Educação Física um componente curricular obrigatório, compete a essa área também o enfrentamento das demandas relacionadas aos processos inclusivos. Quando a inclusão envolve aspectos físicos e motores dos estudantes, o desafio docente torna-se ainda mais complexo, pois, além de lidar com as particularidades individuais, o professor precisa adequar as propostas pedagógicas às capacidades e limitações de cada aluno. Ademais, questões estruturais, como a disponibilidade de espaços apropriados, condições da quadra, materiais adaptados e acompanhamento especializado, podem constituir obstáculos adicionais. Tais dificuldades, se não forem devidamente consideradas e superadas, podem comprometer não apenas a participação efetiva desses estudantes, mas também sua segurança e integridade física durante as atividades corporais.

Ademais, foi somente em 2004, por meio do Parecer CNE/CES 0058/2004, que se regulamentou a obrigatoriedade de os cursos de graduação em Educação Física inserirem em seus currículos disciplinas voltadas para o trabalho com pessoas com deficiências (Feijó, 2011).

Historicamente, a Educação Física escolar consolidou-se como um espaço privilegiado para a valorização do desempenho físico, da força, da agilidade e da aptidão atlética, características que, inevitavelmente, colocavam em evidência apenas os estudantes considerados mais fortes, mais habilidosos e mais “saudáveis”. Tal lógica não apenas restringiu a participação de uma parte significativa do alunado,

como também reforçou estigmas e desigualdades, negando à Educação Física seu potencial formativo mais amplo.

Contudo, o cenário contemporâneo pede uma ruptura paradigmática. Diante das demandas sociais por equidade, inclusão e respeito às diferenças, torna-se imperativo que a Educação Física assuma, de forma plena e consciente, seu caráter pedagógico no contexto escolar. Isso implica romper definitivamente com concepções reducionistas pautadas na seleção e no rendimento, reconhecendo que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, motoras, sensoriais ou cognitivas, têm direito de participar, aprender e se expressar por meio das práticas corporais.

De acordo com Alves e Duarte (2019), estes desafios incorporados à área fazem com que o professor de Educação Física precise repensar sua prática, frente ao que está sendo exigido no currículo e às reais necessidades e possibilidades do aluno. Para elucidar, até que ponto faria sentido um aluno cadeirante em quadra quando o conteúdo abordado for os fundamentos do futebol convencional?

Como promover a participação deste aluno em aula quando as atividades estão centradas em habilidades motoras impossíveis para este aluno com deficiência? A inclusão, nesse contexto escolar específico, traz um grande embate entre como este professor entende a inclusão versus o currículo, prática e valores da EF. Para o professor de EF a inclusão exige que aula seja em conjunto com alunos sem deficiência e com as mesmas atividades e conteúdos curriculares, porém, o currículo, prática e valores presentes na aula negligenciam as reais necessidades e capacidades do aluno com deficiência. Como resultado, alunos com deficiência não conseguem participar das aulas e professores não compreendem como promover a aprendizagem e participação para esse aluno em conjunto e sem prejuízo de alunos sem deficiência (Alves; Duarte, 2019, p. 19).

Tais autores defendem que a aprendizagem deve partir de princípios significativos para todos os alunos: “A inclusão vai além do estar no mesmo lugar; é a busca por objetivos em conjunto com o seu grupo, com o desenvolvimento e aprendizagem de todos.” (Alves; Duarte, 2019, p. 20).

3.8.3 Educação Física e o desafio da inclusão

Com o intuito de compreender como esse cenário inclusivo da Educação Física escolar tem se apresentado na esfera acadêmica, realizamos uma busca com os

descritores “Inclusão *and* Educação Física” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na base SciELO, no mês de novembro de 2025. No Catálogo da CAPES, a busca identificou 25 trabalhos (com recorte temporal entre 2002 e 2022); já na plataforma SciELO, foram encontrados 67 trabalhos⁶⁵, sem restrição temporal, mas filtrados pelas áreas de Ciências Humanas e Educação. Após uma leitura minuciosa, esse quantitativo foi reduzido, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Representação quantitativa dos trabalhos.

Plataforma	Quantidade	Período	Correlatos
Capes	25	2002 a 2022	3 Dissertações
Scielo	67	2010 a 2024	11 artigos

Fonte: elaborada pela autora.

Para além da narrativa considerada “legítima”, frequentemente centrada nos desafios relacionados à infraestrutura escolar, à insuficiência de recursos materiais, à ausência de formação continuada, à falta de apoio institucional, ao grau de comprometimento da deficiência do aluno, à omissão familiar e às demandas de planejamento pedagógico diferenciado, decidimos evidenciar os aspectos que nos pareceram distintos e podem vir a contribuir para o singular trabalho do professor de Educação Física em suas práticas inclusivas.

Referimo-nos ao uso da Tecnologia Assistiva (TA), ao Ensino colaborativo (ou Coensino), à questão da autoeficácia do professor e ao uso da consultoria colaborativa.

O Instituto de Tecnologia Social (ITS) define Tecnologia Assistiva como:

Toda e qualquer ferramenta, recurso ou processo utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência ou dificuldades. É considerada Tecnologia Assistiva, portanto, desde artefatos simples, como uma colher adaptada ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a apreensão, até sofisticados programas especiais de computador que visam à acessibilidade (ITS Brasil, 2008, p. 26).

⁶⁵ Muitos destes trabalhos se aproximavam mais da área médica, especialmente fisioterapia, ou da área de exatas – física. Foram destacados aqueles que fazem relação direta com a escola e com o professor de Educação Física.

Segundo Bersch, seu uso tem potencial para contribuir para o desenvolvimento e inclusão dos alunos no âmbito educacional. Dessa forma, a Tecnologia Assistiva na esfera educacional caracteriza-se quando:

Ela é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente (Bersch, 2017, p. 12).

Pereira et al. (2024) demonstraram, em sua pesquisa⁶⁶, a escassez de produção científica sobre o uso da TA pelo professor de Educação Física no âmbito escolar, com um total de sete trabalhos achados. Um dos resultados destacou a existência de:

[...] alguns dispositivos, como por exemplo, um iPod Touch, que mediante um software podem personalizar e suportar especificidades relacionadas à linguagem, além de citar exemplos mais simples, como uma bola de beisebol com guizos, que podem fazer toda a diferença na aula para estudantes com deficiência visual (Pereira et al., 2024, p. 10).

Considerando que, no Brasil, o número de docentes atuantes na educação supera amplamente o contingente de profissionais envolvidos com pesquisa científica, é plausível inferir que muitos professores que vivenciam cotidianamente os desafios do contexto escolar inclusivo já usam recursos e estratégias de Tecnologia Assistiva. Ainda que, em diversos casos, tais práticas ocorram de forma empírica e sem o domínio conceitual ou a utilização explícita dessa nomenclatura, observa-se que esses educadores mobilizam saberes e instrumentos que contribuem para a participação, o acesso e a aprendizagem de estudantes com deficiência.

Tal fato pôde ser constatado por nós durante pesquisa nas três escolas selecionadas para este estudo. Uma delas, em especial, apresentou diversos recursos para o suporte dos alunos com deficiência; porém, em nenhum momento a nomenclatura TA foi usada.

⁶⁶ Pesquisa que buscou verificar a produção científica das áreas de conhecimento de Educação Física sobre o uso da Tecnologia Assistiva como possibilidade de inclusão nas aulas dessa disciplina escolar. Foi uma revisão sistemática da literatura, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de janeiro de 2007 e julho de 2021.

Com relação ao Ensino Colaborativo/Coensino, este se constitui como um modelo educacional no qual os docentes compartilham, de maneira articulada, a responsabilidade pelo planejamento, pela mediação das aprendizagens e pela avaliação de todos os estudantes, sejam eles público da Educação Especial ou não. Nessa perspectiva inclusiva, o aluno com deficiência permanece na sala comum e participa das mesmas atividades que seus colegas, uma vez que todos os professores atuam conjuntamente, assumindo, de forma corresponsável e cooperativa, o acompanhamento pedagógico de toda a turma (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Carvalho et al. (2024), entre os cinco resultados achados, constatou em sua pesquisa⁶⁷ existir uma lacuna que diz respeito às especificidades inerentes à área de Educação Física:

Evidenciamos a necessidade de ampliar estudos na perspectiva colaborativo-crítica no âmbito da Educação Física, considerando a possibilidade de fomentar práticas inclusivas que sejam elaboradas coletivamente com a equipe da escola e com os alunos. Entendendo que as especificidades da Educação Física não fazem parte da formação acadêmica dos professores de educação especial (denominados professores colaboradores das ações inclusivas em nosso lócus), faz-se necessária a participação de um professor colaborador com formação nas duas áreas: Educação Física e educação especial (Educação Física Adaptada), a fim de atender as demandas do aluno em consonância com as especificidades da disciplina. Os textos também apontaram a forma como os professores de Educação Física escolar se sentem à margem em relação aos demais docentes na escola. Evidenciam, ainda, as potencialidades da pesquisa-ação como método para que esses profissionais reflitam sobre sua prática pedagógica, considerando o cotidiano escolar. Isso pode ocorrer inclusive pela via da consultoria colaborativa, o que para nós poderia ser efetivado com a presença ativa e colaborativa de um professor colaborador com formação específica em Educação Física Inclusiva/Adaptada (Carvalho et al., 2024, p. 16).

Não sendo possível o ensino colaborativo, a consultoria colaborativa pode contribuir sobremaneira para o trabalho do professor de Educação Física no processo de inclusão escolar. Nesse modelo, oferece-se um serviço de apoio em que o professor – formado em Educação Física e especializado em adaptação e inclusão – não atua diretamente na quadra ou em sala de aula, porém será responsável por orientar, assessorar e formar o professor de Educação Física regente da escola,

⁶⁷ Pesquisa que mapeou a discussão sobre o ensino colaborativo na produção acadêmica dos cursos de pós-graduação das universidades brasileiras, consultando o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, uma revisão de literatura realizada entre junho e agosto de 2019.

oferecendo sugestões técnicas, adaptações e estratégias para lidar com necessidades específicas dos alunos.

Ponderamos que essa medida constitui como uma alternativa plausível e de menor custo para os sistemas de ensino, alinhando-se às políticas de inclusão escolar ao possibilitar a ampliação do atendimento educacional especializado sem exigir vultosos investimentos em infraestrutura ou expansão de quadro docente.

Oliveira et al. (2023) descreveram, em sua pesquisa⁶⁸, a percepção de um dos professores atendidos com sua ação de consultoria colaborativa:

É possível destacar no discurso do professor que o serviço de consultoria forneceu suporte e informações de como trabalhar com sua aluna, possibilitou a superação de antigas crenças e concepções limitantes, estimulou o interesse em aprofundar seus estudos, além de fornecer direcionamentos e reconhecimentos dos pontos fortes de sua prática pedagógica.[...] Dessa forma, os aspectos relacionados à formação, que ocorreu de forma indireta no serviço de consultoria prestado, se deram principalmente pelas trocas de informações e construção colaborativa de novos conhecimentos, pela organização das informações obtidas a partir do PEI-EF, pelo esclarecimento de dúvidas, no planejamento colaborativo; na disponibilização de materiais de apoio e pela validação da prática e valorização dos conhecimentos do professor participante (Oliveira et al., 2023, p. 15).

Oliveira (2018) vê com otimismo os resultados de consultorias colaborativas; além disso, defende que ações diretas ligadas a grupos de pesquisa institucionalizados com as escolas pode ser uma maneira viável de expandir esta estratégia. Tais movimentos “se caracterizam como empreendimentos precursores de uma futura consolidação de modelos de apoio à inclusão escolar com base em colaboração” (Oliveira, 2018, p. 55).

Independentemente das estratégias adotadas, compreende-se que o papel do professor é central nesse processo. Ademais, torna-se imprescindível considerar aspectos subjetivos e formativos do próprio docente, uma vez que suas percepções, crenças e disposições influenciam diretamente a maneira como ele compreende e intervém nas demandas educacionais de alunos com deficiência.

Reconhecer e fortalecer o sentido de autoeficácia também pode ser um caminho importante a ser trilhado nesta perspectiva pedagógica, pois a crença que o indivíduo tem em sua própria capacidade de organizar e executar ações necessárias

⁶⁸ Estudo de caso em uma escola municipal de Educação Básica da cidade de São Paulo, onde se planejou, aplicou e avaliou um programa de consultoria colaborativa como modelo de suporte à inclusão de estudante com deficiência física no contexto da Educação Física escolar.

para alcançar determinados objetivos ou desempenhar tarefas específicas pode ser um fator importante de comprometimento com a ação inclusiva.

A autoeficácia torna-se central no entendimento dos aspectos que influenciam os comportamentos do professor acerca da escolha e seleção de tarefas, quantidade de esforço, persistência e resiliência em face da inclusão de alunos com deficiência em aulas regulares de Educação Física. Uma vez que a crença de autoeficácia está ligada aos processos motivacionais do professor, é relevante destacar o seu papel na superação dos prováveis impedimentos ou barreiras que estão presentes, para que a inclusão ocorra adequadamente (Fernandes et al., 2019, p. 4).

Vivemos em uma sociedade marcada por paradoxos. Embora a contemporaneidade seja caracterizada pela diversidade de identidades, culturas e modos de existir, ainda persiste a hegemonia de padrões normativos que estabelecem uma ideia de "normalidade" artificial e excludente. Nesse cenário, torna-se imprescindível que a formação inicial de professores seja sólida, fundamentada em conhecimentos científicos, humanos e sociais, capazes de problematizar tais construções e promover práticas pedagógicas inclusivas. Quanto mais precocemente o futuro docente for exposto às discussões e experiências relacionadas à inclusão, maiores serão as possibilidades de desenvolver crenças positivas acerca de sua própria capacidade de atuar nesse contexto, fortalecendo, assim, sua autoeficácia profissional.

Fernandes et al. (2019, p. 11), em sua pesquisa,⁶⁹ buscaram verificar o nível de autoeficácia docente de futuros professores para a inclusão em aulas de Educação Física, revelando níveis moderados de autoeficácia nas dimensões que propuseram avaliar; entre elas, a deficiência física foi a que recebeu valores mais altos.

A incorporação dessa abordagem no âmbito das Instituições de Ensino Superior constitui um avanço significativo no campo da formação docente. Tal progresso se evidencia, sobretudo, a partir da obrigatoriedade legal estabelecida no ano de 2004, que determinou a inclusão de conteúdos relacionados às pessoas com deficiência nos currículos universitários. Desde então, as universidades passaram a assumir, ainda que de maneira gradual e heterogênea, a responsabilidade de promover discussões teóricas e práticas que visem à compreensão das diferenças,

⁶⁹ Participaram do estudo 188 estudantes de Licenciatura em Educação Física de duas universidades do interior de São Paulo. Os participantes tinham idade entre 18 e 38 anos (M = 22,6 anos) e 51,6% eram do sexo masculino.

ao desenvolvimento de competências profissionais e ao fortalecimento de uma cultura educacional mais inclusiva e fundamentada em princípios de equidade.

Nesse sentido, o autor sugere que mais ações de aproximação com as questões inclusivas possam ser desenvolvidas no âmbito educacional; entre elas, cita “os estágios e projetos de extensão universitária com crianças com deficiências múltiplas, visitas às escolas que tenham alunos de inclusão nas aulas regulares”. (Fernandes et al., 2019, p. 11).

Na pesquisa realizada nas sete escolas do projeto Proenc, foi possível verificar que, em todas elas, existiam casos de alunos com deficiências, abrangendo variadas tipologias, física, mental, auditiva, TEA e síndromes. Entretanto, algo que nos surpreendeu diz respeito ao caráter integrador desses alunos no contexto escolar; fato que talvez decorra das respectivas propostas educacionais das escolas já referenciadas. A deficiência desses estudantes não era evidenciada, ou seja, não assumia centralidade nas práticas ou interações, o que favorecia uma dinâmica educativa em que eles eram reconhecidos primordialmente como alunos, e não como pessoas com uma condição que demandasse olhares de estranhamento ou estigmatizantes, algo muito diferente daquele relato descrito pela autora no início desta seção.

A seguir, transcrevemos o relato de uma professora do IEIJ, integrante do projeto Proenc; a escola em que ela trabalha tem por base a teoria da inteligência de Jean Piaget, cujo principal pressuposto é que todos podem aprender, de diferentes formas e em diferentes ritmos. Esse princípio, em certa medida, confere contornos importantes para a inclusão de todas as crianças. Segundo a professora Nabila:

Nós não temos nenhum tipo de diferenciação aqui, os alunos que possuem algum tipo de laudo, seja de TDAH, autismo, enfim, qualquer laudo, ele vai ser tratado como um aluno que não possui laudo porque o [nosso intuito] aqui é que todos sejam tratados e tenham um acesso à educação igualitária. Então a gente vai fazer com que os alunos não percebam e não tenham problema nenhum com essa questão de laudo. Obviamente os laudos são do conhecimento dos professores, mas não dos outros alunos, que nem chegam a saber que aquela criança tem algum tipo de laudo. Mas nós sabemos e tratamos todos iguais para que eles consigam se desenvolver em sociedade, de maneira eficaz e sem nenhum tipo de preconceito (Entrevista Professora Nabila).

Esse discurso fez parte de uma entrevista na qual se buscou saber como as outras crianças lidam com os alunos com deficiência. Era uma sala de Anos Iniciais

do Ensino Fundamental, uma escola cujo alunos costumam entrar ainda crianças e sair na fase da adolescência; nesse sentido, é importante não estereotipar. É certo que, para cada deficiência, serão feitas as devidas adaptações pedagógicas.

Compreendemos que a inclusão constitui um desafio que demanda estudo contínuo, compromisso ético e sensibilidade humana. Embora seja amplamente discutida no âmbito das políticas educacionais e dos marcos legais, sua efetivação ultrapassa a mera adoção de diretrizes normativas: requer uma mudança de paradigma, capaz de deslocar olhares e práticas historicamente alicerçados na homogeneização e na exclusão. Reconhecer que todos somos diferentes em algum nível de nossa condição humana implica compreender a diversidade não como exceção ou obstáculo, mas como elemento constitutivo do processo educativo.

A inclusão, portanto, não se materializa apenas na presença física do aluno em sala de aula, mas na transformação das relações, das práticas pedagógicas e das estruturas que sustentam o cotidiano escolar. Impõe-se, com urgência, a efetivação dessa transformação. Nesse sentido, segundo Vilella (2008), é preciso redimensionar os conceitos acerca de deficiências:

“Deficiente” é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino. “Louco” é quem não procura ser feliz com o que possui.

“Cego” é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

“Surdo” é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês. “Mudo” é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

“Paralítico” é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

“Diabético” é quem não consegue ser doce.

“Anão” é quem não sabe deixar o amor crescer.

Renata Vilella (BRASIL, 2008, p. 5).

Seção 4

Se a gente reclamava? Alguns reclamavam. Então os grandes diziam que sempre tinha sido assim; ia ser assim o resto da vida. Uma professora que eu tinha dizia que ela sempre tinha usado vidro, até para dormir, por isso é que ela tinha boa postura. Uma vez um colega meu disse pra professora que existem lugares onde as escolas não usam vidro nenhum, e as crianças podem crescer à vontade. Então a professora respondeu que era mentira. Que isso era conversa de comunistas. Ou até coisa pior

(Rocha, 2012, p. 36).

4 ASPECTOS NÃO CONVENCIONAIS DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Nesta pesquisa, um dos critérios utilizados para escolher as escolas a serem estudadas foi que tais instituições integrassem a rede pública de ensino, por duas razões específicas: a primeira se deve à situação funcional desta pesquisadora, que desenvolve sua ação docente há duas décadas em esfera de órgão público, no Colégio de Aplicação da UFAC; em segundo lugar, também nos interessa contrapor um discurso vigente segundo o qual existe dificuldade e até impossibilidade da quebra paradigmática⁷⁰ no sistema público de ensino, considerando essa viabilidade apenas na rede de ensino privada. Como exemplo, podemos citar a educação desenvolvida pelas escolas da pedagogia Waldorf⁷¹, acessível tradicionalmente a apenas um grupo social economicamente privilegiado.

Como já abordado na **Seção 3**, a escola, assim como a Educação Física, assumiu diferentes características educacionais ao longo do processo histórico, refletindo as transformações sociais, políticas e culturais de cada período. Cada uma dessas fases apresenta tanto fragilidades quanto potencialidades, as quais, em suas particularidades, contribuíram para a construção da educação que conhecemos atualmente. Nesta pesquisa, escolhemos olhar para as potencialidades das escolas estudadas.

Mas, afinal de contas, o que acontece no interior das três escolas escolhidas que as diferenciam ou, ao menos, as distanciam das ações pedagógicas comumente desenvolvidas nas demais escolas chamadas por nós de “convencionais”⁷²? De que forma se desenvolvem o currículo, os processos inclusivos e avaliativos nas aulas de Educação Física?

Para responder a esse questionamento, seguimos o caminho metodológico anunciado na introdução deste trabalho. Destacaremos a seguir mais alguns dos

⁷⁰ Estamos nos referindo à resistência em conceber formas diferenciadas de organizar e promover o ensino. A recusa em reconhecer o potencial pedagógico de práticas como a disposição circular da turma, o trabalho não segmentado por disciplinas ou a superação do modelo estritamente expositivo constitui exemplos desse movimento de oposição à inovação. Considerando que tais práticas já são amplamente fundamentadas por distintos referenciais teóricos, a quebra de paradigmas que defendemos não pode ser entendida como mera “rebeldia ao sistema”, mas, ao contrário, deve estar ancorada em bases científicas sólidas e demonstrar resultados positivos em relação ao modelo ao qual se contrapõe.

⁷¹ Criada por Rudolf Steiner em 1919 e baseada na antroposofia, propõe uma educação holística do ser humano.

⁷² Considerando o uso do termo “não convencional” e “convencional” explicado por esta pesquisadora na **Seção 2**, os quais seguem a referência dos estudos realizados por Mioto (2022), quando abordou os dispositivos pedagógicos inovadores e os nós paradigmáticos arcaicos da educação.

aspectos observados quando de nossa chegada e permanência na escola, a fim de envolver o leitor na jornada imersiva de que trata uma pesquisa etnográfica.

Entendemos também que, antes de mergulharmos nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, é importante conhecer o contexto em que essas práticas se inserem, ou seja, de que escolas estamos tratando? Nesse sentido, a etapa de trabalho desenvolvida para o projeto Proenc foi fundamental para compreensão e visão do macro. Na **Seção 5**, a questão da Educação Física em específico será tratada com mais profundidade.

4.1 CONTEXTUALIZANDO O TRABALHO DE CAMPO

Tendo sido feito um contato prévio com as escolas sobre as datas e a proposta do trabalho⁷³, fomos acolhidos pelos gestores, coordenadores, professores e funcionários de forma cordial e receptiva. Cada escola desenvolveu de forma peculiar essa recepção, considerando as dinâmicas do período escolar. Solicitamos permissão para observar o ambiente, assistir às aulas, conversar e realizar entrevistas.

No Instituto Federal do Paraná, *Campus* Jacarezinho, o primeiro contato foi com o diretor, que deixou livre o acesso aos ambientes e às aulas de Educação Física. As ruas no entorno do Instituto foram rapidamente observadas, visto que a maior parte da área vizinha é desabitada.

Na escola Municipal Presidente Campos Salles, por sua vez, o antigo diretor nos convidou para conhecer (um dia antes de nossa chegada oficial à escola) as vielas do bairro Heliópolis. A partir do momento que se conhecem as realidades vividas pelos alunos, é possível tentar compreender aquilo que eles trazem para as escolas, nas ações rotineiras de comportamento e aprendizagem.

No dia seguinte, fomos recebidos pelo coordenador pedagógico e tivemos livre acesso ao espaço e às aulas de Educação Física. Essa é uma escola habituada a receber visitantes interessados em conhecer sua dinâmica. Logo nas primeiras horas desse mesmo dia, presenciamos a Comissão Mediadora em pleno desenvolvimento, um dispositivo pedagógico utilizado pela escola para resolução de conflitos. Essa é a natureza de uma pesquisa etnográfica, a vivência dos acontecimentos no momento

⁷³ Para o Instituto Federal e a Escola Campos Salles, por meio da coordenadora do Proenc; para a escola Waldir Garcia, por meio desta pesquisadora.

que eles acontecem. Dos quatro professores da área de Educação Física, entrevistamos três.

Na escola Professor Waldir Garcia, fomos recebidos pela diretora. Também houve a permissão de conhecer todos os ambientes, conversar e entrevistar os interessados. A escola nos foi apresentada por duas alunas, foram entrevistados os dois professores de Educação Física, e um deles nos levou para conhecer as ruas adjacentes à escola.

Interessante registrar que, apesar de apresentarem diferentes níveis de estrutura e quantitativo de alunos, assim como de professores e funcionários, percebemos uma confluência nas falas dos sujeitos, seja na convicção da escola que defendem, seja no sentimento de pertencer àquele espaço. Todos demonstravam ter ciência e compreensão dos aspectos institucionais.

Em todas as três escolas, a Educação Física se mostrou como parte de um todo; embora tenham sido percebidas e citadas algumas limitações espaciais, a área estava integrada com o projeto político-pedagógico da escola. Estar presencialmente nessas escolas, bem como ver seu funcionamento, trouxe-nos ainda mais questionamentos.

- Seriam necessárias mudanças extraordinárias no ambiente escolar para que uma escola se descaracterizasse em relação a escolas convencionais?
- Quais fatos e acontecimentos foram motivadores para as adaptações, mudanças e transformações?
- Quais são as ações em desenvolvimento?
- Quais foram os “Firulis” que fizeram com que essas escolas quebrassem seus vidros?
- É preciso que todos os vidros sejam quebrados? Ou somente alguns?

Esta seção nos aproxima do conceito de “inérito viável” de Paulo Freire, ou seja, o sonho que se realiza a partir de uma ação prática cotidiana e reflexiva. As escolas participantes desta pesquisa reconheceram a necessidade de mudança e empreenderam uma mobilização coletiva que impacta profundamente sua forma de ser e atuar como instituição educativa.

4.2 CONHECENDO AS ESCOLAS PESQUISADAS

4.2.1 Instituto Federal do Paraná, *Campus Jacarezinho*

Figura 9 – Entrada do Instituto Federal *Campus Jacarezinho*.



Arte Renata Suzue

Escola: Instituto Federal do Paraná

Local: Jacarezinho-Paraná

Ano de fundação: 2010

Ordem: Pública

Público atendido: Técnico integrado ao Médio, Curso subsequente, Graduação e Especialização *lato sensu*.

Quantidade de alunos: 350

Valores: Educação de Qualidade e Excelência, Empreendedorismo e Inovação, Respeito às características regionais, Qualidade de Vida

Data de visita: 24 a 27 de abril de 2023



DIÁRIO DE CAMPO

24 de abril 2023, manhã de uma segunda-feira...

Dentro do carro, a caminho do *Campus* de Jacarezinho, aproveito para apreciar a paisagem, com ares de uma cidade típica interiorana. A vegetação e as ruas pouco movimentadas, tanto no número de carros quanto de pedestres, parecem transmitir a bucolidade de um lugar tranquilo, onde viver pode ter um ritmo mais leve. Embora ainda seja 7h, essa calma será confirmada nos dias que se seguirão ao nosso trabalho.

Após um rápido e curto trajeto, adentramos o amplo espaço do estacionamento, que, por estar em uma área alta da cidade, já nos oferece uma visão panorâmica. De início, e ainda por fora, a estrutura física já me impressiona, de onde estou, já consigo visualizar o Ginásio de esportes. Sim, um ginásio poliesportivo: quadra poliesportiva, arquibancada, vestiários, sanitários e palco, totalizando 1.682,74 m² de área construída. Tudo aquilo que faz o coração de uma professora de Educação Física saltar. Entretanto, como estava acompanhada por um grupo de pesquisadores, seguimos para o bloco principal e nos deparamos com uma enorme biblioteca. Serei obrigada a usar bastante a categoria gramatical dos superlativos aqui; pessoalmente, para minha realidade docente, a estrutura física do local se mostrou robusta.

A biblioteca, com uma área de 711,9 m² e 15.410 exemplares, evidencia o compromisso institucional com o aprofundamento teórico. Ao adentrar os ambientes de sala de aula e demais laboratórios, me veem à lembrança os ambientes vistos por mim em redes privadas de ensino.

Fico muito feliz em saber que estudantes de origem socioeconômica desfavorecida podem ter acesso a esse tipo de ensino.

Os alunos, professores e demais funcionários parecem desenvolver suas atividades em grande harmonia. Embora todos fossem sabedores da presença de pesquisadores na escola, tudo me transpareceu acontecer muito naturalmente.

Quando finalmente pude adentrar o espaço do Ginásio, me senti pequena diante de sua imensidão; é tanto que o professor estava usando apenas $\frac{1}{4}$ do espaço para sua atividade. O momento era propício para conversar com o professor, pois, neste dia, dia ele recebia os alunos da Universidade Estadual do Norte Paraná (UENP), instituição em que ele é preceptor do Programa de Residência Pedagógica (PRP), que consiste em uma ação formativa que promove a inserção gradual e orientada de estudantes de cursos de licenciatura no cotidiano das escolas.

Durante a conversa, foi possível perceber que o professor demonstrou-se muito satisfeito com seu ambiente de trabalho, especialmente por já ter passado por outras instituições de ensino e ter experienciado dificuldades rotineiras, como a questão de material de trabalho. O professor relatou se sentir acolhido e respeitado especialmente pelos alunos, mas também teceu elogios à equipe gestora e aos colegas. Lamenta pelo afastamento dos pais e responsáveis que pouco se fazem presentes nas reuniões escolares.

Presenciar uma aula de badminton já nos evidenciou uma ação diversificada no desenvolvimento desse currículo. Anualmente, com o apoio de colegas, ele nos disse promover a Semana de Educação Física (que já estava em sua 5ª edição). Nesta mesma semana, para outro grupo de alunos, dentro da sala de aula, os alunos do PRP desenvolveram o tema sobre as aptidões físicas, sempre com a supervisão atenta do professor preceptor. Penso o quão importante é esse tipo de programa na formação acadêmica dos futuros professores. Espera-se que, ao vivenciar práticas pedagógicas diferenciadas daquelas que por muito tempo foram as identidades clássicas da Educação Física escolar (nos reportamos especialmente ao quarteto hegemônico do voleibol, futebol, basquetebol e handebol), ao exercer sua prática, o professor, ao se formar, explore as demais possibilidades da cultura corporal do movimento.

Embora tenhamos elogio quanto à estrutura física, algo nos chamou atenção. Notamos que o trajeto do prédio 1 para o ginásio não dispõe de corredor coberto de acesso; dessa forma, professores e alunos se molham em dias de chuva. Seria este um resquício histórico de um lugar que a Educação Física por muito tempo ocupou no aparelho escolar? (Infelizmente em alguns lugares ainda ocupa.)

Ao sair desta instituição, permaneceu comigo a sensação agradável de poder ver alunos aparentemente tranquilos, bem diferente do quadro ilustrado acerca dos episódios de ansiedade e estresse. Mas também me intriga o fato de existirem matrículas ociosas... O que passa no imaginário da comunidade local? Será que não se acham merecedores de receber uma educação de qualidade?

A lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, é um marco temporal importante para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Brasil, pois trata-se da institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando, assim, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Atualmente, há, no Brasil, 38 Institutos Federais (IFs) com aproximadamente 686 unidades, incluindo os IFs, Cefets, Colégio Pedro II e outras escolas técnicas vinculadas a universidades federais.

Os Institutos Federais representam centros de excelência ao atuarem desde o Ensino Técnico de Nível Médio até a pós-graduação, no desenvolvimento de programas de extensão, divulgação científica e tecnológica, além de realizarem e estimularem a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo.⁷⁴

O estado do Paraná conta com 26 *campi* e 2 centros de referência⁷⁵. Esta pesquisa abordará as práticas pedagógicas do professor de Educação Física no *Campus* da cidade de Jacarezinho. Direccionamos, assim, nosso olhar investigativo para a última etapa da Educação Básica, neste caso, o Ensino Médio. É importante lembrar que, na rede dos IFs, curso técnico integrado é voltado para aqueles estudantes que buscam uma formação do Ensino Médio integrada à formação

⁷⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/rede-federal/perguntas-frequentes>. Acesso em: 19 jan. 2026.

⁷⁵ O Centro de Referência é uma unidade do IFPR, vinculado administrativamente a um *campus*.

profissional. Dessa forma, o estudante tem as disciplinas do Ensino Médio integrada àquelas do curso técnico escolhido.

O município de Jacarezinho fica na região Norte do estado do Paraná, uma cidade do interior com aproximadamente 40 mil habitantes. O IFPR-Jacarezinho está localizado na parte alta da cidade, uma região afastada e ainda em fase de desenvolvimento residencial urbano; na parte de trás de seu terreno, encontra-se um bairro popular (Panorama), de alta vulnerabilidade social. No sentido oposto, que dá acesso à estrada, um outro estilo de comunidade se apresenta, formada em sua maioria por servidores públicos, caracterizando um outro modelo arquitetônico de moradias.

O *Campus* Jacarezinho foi inaugurado no ano de 2010. Na data desta pesquisa, estavam sendo ofertados os seguintes cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio: Técnico em Eletromecânica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Informática e Técnico em alimentos. O ingresso ocorre por meio de inscrição em edital aberto. O público atendido é, em sua maioria, de baixa renda.

Durante a entrevista com o gestor, foi relatado que, embora a instituição seja federalizada, disponha de um quadro técnico qualificado, excelente estrutura física e material, além de políticas de acesso consolidadas, ainda enfrenta dificuldades para o preenchimento total das vagas ofertadas nos cursos. Segundo o entrevistado, existe um distanciamento da comunidade intensificado nos últimos anos pela polarização política. Por desconhecimento, alguns chegam a falar que se trata de uma escola para formar “comunistas”. Acredita-se também que essa situação esteja relacionada ao fato de o Instituto estar localizado em uma cidade do interior, cuja população possui um perfil mais conservador e com limitado acesso a bens culturais, o que pode gerar resistência e até preconceito em relação à proposta de trabalho da Instituição.

Esse fato nos chamou atenção na pesquisa de campo, pois a estrutura física do *Campus* representa um espaço privilegiado para o processo de ensino e aprendizagem. Muitos de seus equipamentos são equivalentes ou até superiores aos disponíveis em instituições privadas. No contexto desta pesquisa, percebemos então que a resistência e o estranhamento com escolas que “quebram seus vidros” não se restringem aos segmentos iniciais da Educação Básica.

Um índice alto de vagas remanescentes nos parece ser contraditório, pois, anteriormente, relatamos que o perfil da população mostrou-se de baixa condição socioeconômica.

O ensino médio integrado à educação profissional, como dissemos, é tanto possível quanto necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino. Mas ele pode potencializar mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (Ramos, 2008, p. 16).

O *Campus* conta com um bloco administrativo, dois blocos com 15 salas de aula, e outro com laboratórios, biblioteca e ginásio esportivo. Tendo em seu quadro funcional aproximadamente 65 docentes e 40 técnicos, tem capacidade para atender 500 alunos; entretanto, no momento da pesquisa, esse quantitativo era cerca de 350, o que abrange o Técnico integrado ao Médio, o Curso subsequente, a Graduação e a Especialização *lato sensu*. Apresenta excelente estrutura física, equipamentos de ponta e um quadro docente especializado. As aulas do Ensino Médio são concentradas prioritariamente no período da manhã, estratégia encontrada para garantir a permanência dos alunos, dadas as condições econômicas destes que inviabilizam os gastos com alimentação e transporte.

O Instituto tem como um dos focos principais a relação do saber associado às linguagens das novas tecnologias; por isso, no currículo dos educandos, são amplamente incluídas aulas de informática e atividades/projetos em laboratórios especializados.

O ensino médio é a etapa da educação básica em que a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia; e é a etapa biopsicológica e social de seus estudantes em que ocorre o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho, no mundo adulto. Disto decorre o compromisso com a necessidade dos jovens e adultos de terem a formação profissional mediada pelo conhecimento (Ramos, 2008, p. 14).

Em 2023, ano que coletamos os dados desta pesquisa, era o último ano sob a gestão do diretor participante da entrevista. Para ele, o desejo era que a gestão seguinte pudesse dar continuidade e promovesse melhorias sobre os avanços já conquistados. A gestão é escolhida a cada quatro anos, de forma democrática, pela comunidade escolar.

O *Campus* Jacarezinho está em funcionamento há 15 anos. A ruptura paradigmática em seu currículo convencional teve início apenas cinco anos após sua fundação, no ano de 2015. Durante a entrevista, o funcionário responsável pelo setor

de psicologia⁷⁶ relatou que um dos fatores importantes para a reflexão e tomada de decisão diz respeito aos constantes episódios de crises de ansiedade e pânico apresentados por vários alunos, tornando frequente a presença do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (Samu) na Instituição.

Essa recorrência foi um alerta para toda a equipe repensar as práticas educativas. Naquela época, o modelo educacional era o convencional, e o aluno, às vezes, tinha de cumprir entre 18 e 20 matérias por ano. No ano de 2013, a própria reitoria manifestou interesse em rever a carga horária geral, com o intuito de reduzi-la, tendo assim um disparador importante para a viabilização e reflexão sobre novos caminhos a serem percorridos.

As mudanças e adaptações foram pensadas de forma bastante coerente e responsável, o Projeto Pedagógico do Curso Técnico integrado ao Ensino Médio de Eletrotécnica (PPC, 2017, p. 23) elucida melhor a compreensão desse processo:

No início de 2014, a Direção Geral do campus instituiu três Grupos de Trabalho - GT (formados pela totalidade de docentes e por técnicos da Seção Pedagógica) que teriam a tarefa de aprimorar o entendimento local sobre a Identidade do campus, o Currículo dos cursos e a concepção de Avaliação. Em julho daquele ano, durante o encerramento do primeiro semestre, cada grupo partilhou com os demais o resultado de seus trabalhos. O GT Currículo, especificamente, indicou a necessidade de dar continuidade ao aperfeiçoamento de uma proposição para uma nova organização curricular e, a partir de setembro, a comissão foi reformulada com a manutenção de alguns membros e a inclusão de outros (PPC, 2017, p. 23).

Para mudar, também é preciso coragem. O *Campus* de Jacarezinho teve essa coragem e tem vivenciado essa ruptura paradigmática em sua estrutura curricular. Edgar Morin (2021) defende que são os professores que devem iniciar a reforma do pensamento, sendo agentes de mudanças necessárias para a Educação do futuro. Em sua página eletrônica, são referendados os seguintes valores: Visão sistêmica, Educação de qualidade e excelência, Eficiência e eficácia, Ética e Sustentabilidade, Qualidade de vida, Diversidade humana e cultural, Inclusão social, Empreendedorismo e inovação, Respeito às características regionais, Democracia e transparência.

⁷⁶ O Instituto Federal *Campus* de Jacarezinho conta com um psicólogo especialista em assuntos educacionais.

Em um modelo engessado de ensino, no qual ao aluno não é dado o direito sequer de questionar, dificilmente esses valores seriam apreendidos.

Um sistema de ensino existe para formar seres humanos que se tornem cidadãos, com capacidade de ir e vir, de decidir sobre sua vida e sobre os destinos da nação. Esta compreensão inclui, como não poderia deixar de ser, a preparação para o mundo do trabalho. Para isso, deve fornecer todos os “instrumentos” necessários, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, a essa formação, para sujeitos históricos em uma dada sociedade (Ferreira, 2007, p. 128).

Veremos, a seguir, as maneiras encontradas pelo Instituto Federal do Paraná, *Campus* Jacarezinho, para “sair do vidro”; analisaremos como a intenção transformadora se manifestou na prática de um currículo escolar.

Unidades Curriculares

As Unidades Curriculares (UC) de ensino formam o principal dispositivo pedagógico inovador do *Campus* do Instituto Federal. Todo o conteúdo previsto pelo EMI foi dividido em três grandes eixos temáticos: “Linguagens”, “Ciências Humanas” e “Ciências da Natureza”⁷⁷. As Unidades Curriculares são planejadas coletivamente pelos educadores dentro desses eixos e podem ser concebidas de forma extremamente criativa, a partir da inventividade dos educadores ou a partir da demanda de interesse dos educandos. Assim, não há uma sequência fechada de acesso curricular, ou seja, não há uma linearidade rígida no itinerário formativo do educando.

Cada curso oferecido tem seu próprio projeto pedagógico, o que equivale ao projeto político-pedagógico, com uma matriz geral e as demais especificidades de cada curso ofertado. No Projeto Pedagógico do Curso de Eletrotécnica (2017), evidencia-se que a organização dos conteúdos trabalhados nessas Unidades Curriculares favorece um melhor encadeamento dos processos educativos.

⁷⁷ Outras 1.200 (mil e duzentas) horas são voltadas para os conhecimentos técnicos (Núcleo Técnico - NT), conforme prega o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos;

Neste sistema de UCs, há efetiva participação de todas as áreas na oferta curricular, mediante diálogo multilateral no qual os problemas e necessidades são apresentados constantemente, algo que não acontecia na metodologia tradicional, na qual, efetivamente, cada docente em particular executava sua disciplina de forma isolada e descontextualizada. Tal isolamento - muito embora as turmas fossem organizadas serialmente e por curso - era prejudicial na formação integrada, pois a mesma aula, com os mesmos conteúdos, eram ofertadas *[sic]* para todas as turmas de cursos diversos, da mesma forma, no mesmo período serial e com os mesmos vícios curriculares, sem levar em conta as necessidades da área técnica, do núcleo comum, e, principalmente, dos atores principais do processo: os estudantes (PPC, 2017, 51).

Durante entrevista, o diretor Rodolfo relatou as vantagens dessa mudança para o uso das Unidades Curriculares:

Dão liberdade ao professor, de criação e de execução, porque ela não segue um formato tradicional e rígido, o professor ele é livre, e... para construir os temas que ele irá trabalhar, no semestre seguinte, todo semestre ele está construindo, portanto, os seus conhecimentos, os conteúdos que serão ali discutidos com os estudantes. Por que isso é possível? Porque a gente rompeu o tradicionalismo, do currículo engessado. O professor então, com demandas dos estudantes, com demandas da sociedade, com demandas do mundo natural, com demandas econômicas, ele consegue pegar sua área de conhecimento e construir uma unidade curricular temática, de... tema-problema, pra responder a determinadas questões, que envolvem a vida das pessoas, especificamente dos estudantes. E é um currículo que a gente chama de... mais evoluído, do que o tradicional, porque ele permite todo tipo de configuração. O professor que quer fazer diferente, ele pode (Rodolfo, 2023).

O formato das Unidades Curriculares garante que os educandos escolham em quais irão se matricular, o que lhes confere autonomia para compor o seu currículo. Em uma Unidade Escolar, é possível agrupar alunos do 1º ao 4º ano.

Os professores têm a liberdade de construir e adaptar suas Unidades Curriculares semestralmente, e os estudantes têm autonomia para escolher quais unidades desejam estudar, considerando que devem atingir um quantitativo exigido de horas (total de 3.390 horas). A carga horária é dividida por áreas, conforme descrição a seguir, podendo esse tempo de percurso ser minimizado ou maximizado de acordo com a disponibilidade e a dedicação:

- 690 horas para cada uma das áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias.
- 1.200 horas para o núcleo técnico e 120 horas para o Estágio Supervisionado.

Tutoria

Cada professor é responsável por um grupo composto por até 10 alunos, devendo acompanhá-lo por, pelo menos, três dos quatro anos em que consiste a formação.⁷⁸ Essa tutoria consiste em reuniões semanais, além de contato direto e constante via Whatsapp. O tutor auxilia na construção da “bússola estudantil”, como é chamado o currículo escolhido pelo aluno para desenvolver durante o semestre letivo.

Essa é uma função de extrema importância, pois é o momento de equiparação das horas obrigatórias dentro das unidades que estão sendo oferecidas; o tutor deve incentivar o aluno até mesmo em relação àquelas unidades que ele tem mais resistência de aceitação, compreendendo a necessidade de diversificar seus conhecimentos. A tutoria é contabilizada no sistema de créditos como uma Unidade Curricular.

Para além dos aspectos estritamente acadêmicos, é natural e provável que professores e alunos desenvolvam vínculos afetivos ao longo do processo educativo.

Não descartamos nesse cenário a influência das amizades, a qual exerce um peso considerável na trajetória escolar, porque essas também serão objeto de problematização nas orientações com os tutores (PPC, 2017, p. 54).

Observatório de convivência

Buscando evitar ou dirimir situações já ocorridas no passado (as quais inclusive ensejaram as mudanças que estão acontecendo), instituiu-se uma comissão, formada por professores e funcionários, responsável pela escuta atenta aos alunos. O psicólogo relata que a Instituição empenha-se em implementar práticas de caráter preventivo, fundamentadas na promoção do diálogo e com relações interpessoais positivas. Quando surgem as situações de conflito, como aquelas relacionadas ao

⁷⁸ No último ano dos Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, este aluno passa a ser supervisionado no estágio.

bullying, racismo, transfobia, xenofobia, assédio e outras que precisam de uma intervenção maior, um caminho encontrado tem sido a prática das rodas de conversa e, a depender da situação, a proposta da mediação de conflitos. Em casos pontuais e necessários, a família pode ser acionada. Não existe um protocolo rígido, uma vez que a ideia é humanizar cada vez mais as ações.

Balaio cultural

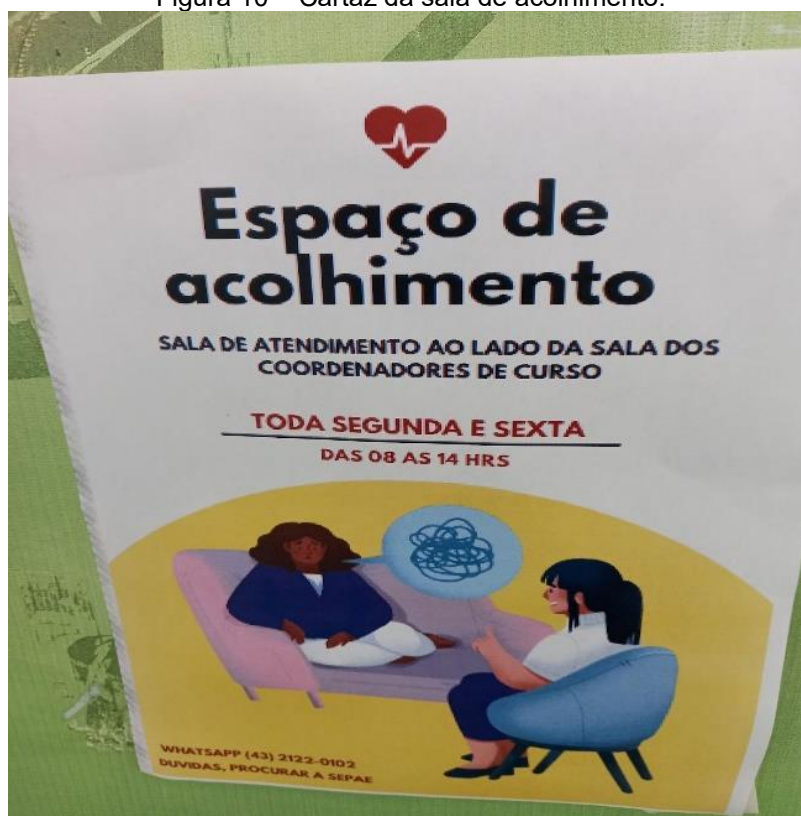
Trata-se de um evento artístico – realizado em duas datas diferentes do mesmo ano – que promove oficinas e interações sociais, culminando nas apresentações culturais. Em razão de sua magnitude, já é uma atividade incluída no calendário anual da Instituição. Segundo entrevista com o psicólogo, a ideia desse evento foi pensada a partir do momento que a equipe percebeu o alto grau de estresse vivido e demonstrado pelos alunos.

Diante disso, buscou-se uma maneira de proporcionar momentos de integração e socialização entre os grupos, visando estimular as partes artística e emocional. Como resultado, segundo o psicólogo, já foram descobertos inclusive talentos, os quais, não fosse por meio dessa iniciativa, jamais teriam sido revelados. “Percebemos que é uma atividade que ajuda a extravasar, vencer a timidez, melhorar a autoestima, diminuição de sofrimento mental” (Psicólogo, 2023).

Seção pedagógica e de assuntos estudantis

Na Instituição, há duas profissionais da área de assistência social, duas pedagogas, um técnico em assuntos educacionais e um psicólogo. Esses profissionais atuam diretamente no enfrentamento de situações sensíveis trazidas pelos alunos. Foi possível perceber uma preocupação real com o desenvolvimento do aluno em todos os aspectos humanos (Figura 10).

Figura 10 – Cartaz da sala de acolhimento.



Fonte: acervo da autora.

Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) é o setor responsável por oferecer suporte às necessidades educacionais dos alunos. O atendimento acontece em uma sala que conta com suporte material (Figura 11) e até uma impressora para produção de material em braile (Figura 12). Os professores também recebem apoio necessário para suas intervenções e planejamento didático.

Figura 11 – Estante de materiais pedagógicos



Fonte: acervo da autora.

Figura 12 – Impressora de material em braile.



Fonte: acervo da autora.

Registro pedagógico Adaptado

O modelo de plataforma do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) adotado pelos Institutos Federais não contemplava a nova forma de trabalho (com as Unidades Curriculares). Essa situação motivou um dos

professores a criar um modelo que atendesse às novas demandas. Assim, nasceu a versão do “SIGAHEBER”, na qual os dados são reorganizados; esse nome foi dado em homenagem ao professor que o criou. O diretor Rodolfo detalha com orgulho essa conquista:

O professor Heber, ele é da área de programação, e ele portanto, junto com estudantes do curso de informática, começou a desenhar um sistema acadêmico, pro Campus Jacarezinho, que hoje tá em pleno funcionamento, atende às nossas necessidades, e passou a ser nomeado por nós da instituição de SIGAHEBER, porque é o sistema acadêmico, do Campus Jacarezinho, feito, coordenado pelo professor Heber. Então nós tivemos inclusive, além de superar os obstáculos internos, os obstáculos políticos e institucionais externos, nós tivemos que criar nosso próprio sistema acadêmico, pra dar conta de gerenciar isso. Como vocês podem perceber, é muito difícil inovar na educação, e se não for por, por uma concepção muito firme de transformação, de compromisso social, compromisso político pedagógico, com o país e com a comunidade na qual nós estamos instalados, isso jamais aconteceria (Rodolfo, 2023).

Grêmio

Os alunos são incentivados a se organizar e desenvolver sua autonomia e criticidade. Uma das iniciativas foi a articulação do movimento do grêmio estudantil, que estava sendo retomado no ano de 2023; durante a visita, foi possível vivenciar a articulação do grupo (Figura 13).

Figura 13 – Reunião do Grêmio.



Fonte: acervo do pesquisador Luis Miotto.

Avaliação

No IFPR *Campus* Jacarezinho, os tipos de avaliação recorrem aos vários instrumentos de coleta de dados, como: seminários; trabalhos individuais e/ou em grupos; testes escritos e/ou orais/sinalizados; demonstrações de técnicas em laboratório; dramatizações; apresentações de trabalhos finais de iniciação científica; artigos científicos ou ensaios; trabalho de conclusão de curso; relatórios de estágio; portfólios; resenhas; autoavaliações; participações em projetos; participações em atividades culturais e esportivas; visitas técnicas; atividades em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); participação em atividades de mobilidade nacional e internacional; outras atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação pertinentes aos cursos.

O docente deve utilizar, pelo menos, dois instrumentos ao longo de cada período avaliado, a fim de emitir resultados parciais e finais. Os resultados podem ser classificados em conceitos A, B, C e D. Pelo fato de se trabalhar com a somatória das horas nas respectivas Unidades Curriculares, a reprovação não cabe nesse sistema, sendo o referido prejuízo concernente ao tempo que o aluno despende para concluir toda a carga horária obrigatória (PPC Técnico em informática, 2017).

Projetos de extensão

A carga horária dos professores de carreira do Ensino Básico Técnico Tecnológico (EBTT) precisa ser distribuída em ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, todos os professores desenvolvem, ao longo do semestre, projetos de ensino que atendam tanto a comunidade interna como a externa.

Formação continuada (professores)

Pelo fato de serem professores-pesquisadores com títulos de mestrado ou doutorado, costumam ser membros de associações científicas, o que favorece um bom nível de formação pessoal e coletiva. Os docentes têm carga horária de 40 horas; dentro dessas, são separadas 24 horas para ensino e 16 horas para pesquisa e extensão.

Organização do espaço educativo

Com uma estrutura física ampla e adequada, os alunos têm à disposição diferentes ambientes de aprendizagem. Os espaços são utilizados de acordo com a

intenção pedagógica, podendo ter aulas em salas com mesas e cadeiras (Figura 14), laboratórios (Figuras 15 e 16), biblioteca, quadra esportiva.

Figura 14 – Formato de uma das salas de aula.



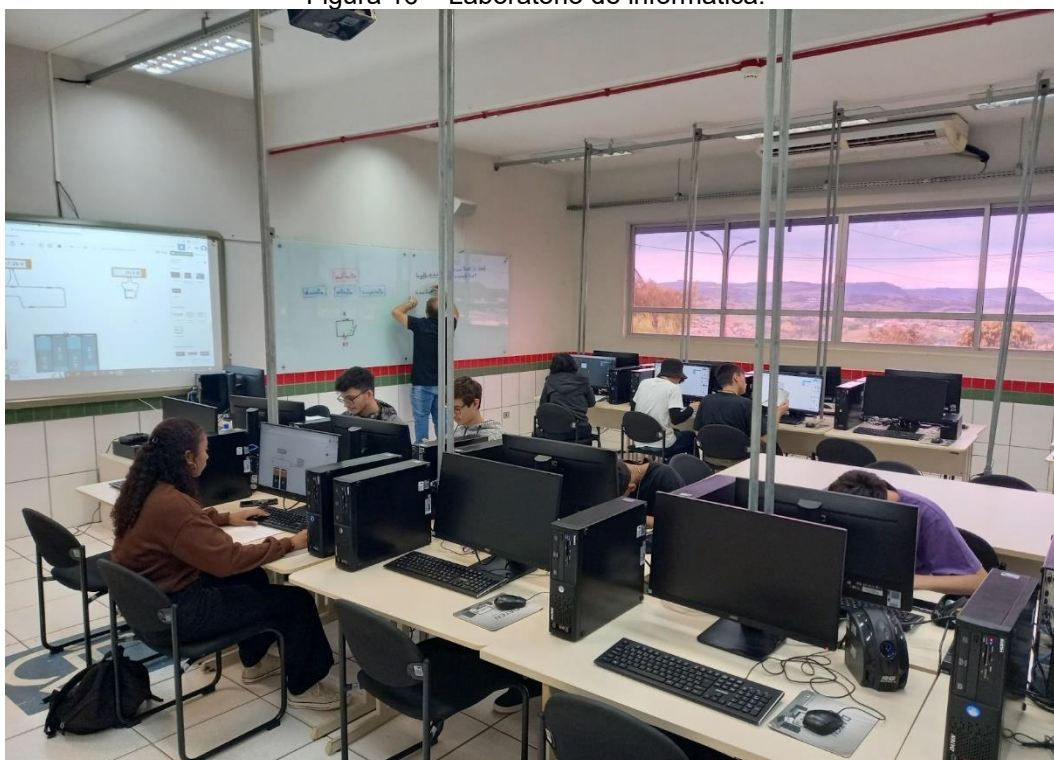
Fonte: acervo da autora.

Figura 15 – Laboratório de experimentos.



Fonte: acervo do pesquisador Luis Mioto.

Figura 16 – Laboratório de informática.



Fonte: acervo da autora.

Gestão

Podem concorrer à eleição de diretor do *Campus* tanto os professores como os servidores de plano de carreira do cargo Técnico Administrativo em Educação lotados naquela Instituição. O tempo de mandato é de quatro anos. Têm direito a voto todos os professores e servidores técnicos, assim como os alunos devidamente matriculados nos cursos, desde o Ensino Médio até a pós-graduação.

Das três escolas escolhidas para o recorte desta pesquisa, o Instituto Federal *Campus* Jacarezinho é o que tem menos tempo de fundação. Embora seja uma escola da rede federal, embates, questionamentos, dúvidas e incertezas também fizeram e ainda fazem parte daqueles que se propõem a questionar o sistema. Essas limitações abarcam tanto aspectos inerentes à formação docente originária de uma academia ortodoxa quanto a questões burocráticas de uma tabulação de dados em uma plataforma digital. Como exemplifica o depoimento colhido durante entrevista.

Os sistemas acadêmicos no geral, eles atendem aos currículos engessados, o sistema digital, onde a gente faz lançamento de nota, de conteúdo, de presença, enfim. Eles atendem formatos engessados de currículo. Você não acha no Brasil hoje um sistema que... que consiga colocar um currículo, flexível, dentro da dinâmica do sistema acadêmico. Então um dos argumentos da nossa reitoria para não inovar pedagogicamente é que o sistema acadêmico não atendia. O que é uma inversão, é inacreditável quanto aos

princípios pedagógicos. Quem estava determinando o processo pedagógico e educativo da instituição era um sistema digital, de lançamento de nota, e não as necessidades pedagógicas, sociais, intelectuais, cognitivas, dos nossos estudantes e da educação enquanto ciência. Então, são vários aspectos de resistência, que a gente teve que superar, internos e externos, para que a gente conseguisse executar esse currículo e, e trouxesse ele, até aqui. É um processo” (Rodolfo, 2023).

Espaços destinados à prática de Educação Física

Em relação à Educação Física, escolhemos destacar aqui apenas os ambientes físicos destinados à sua prática. Deixaremos para a **Seção 5** um diálogo mais aprofundado de que trata esta pesquisa.

A Instituição dispõe de um ginásio poliesportivo (Figuras 17 e 18), que fica nos fundos do terreno. Observamos que o espaço fica distante dos blocos 1 (administrativo), 2 e 3 (salas de aula e laboratório, respectivamente); além disso, durante o deslocamento até o ginásio, alunos e professores certamente devem molhar-se em dias de chuva, já que não existe uma cobertura durante o trajeto (diferentemente da entrada principal da Instituição, que é coberta) (Figura 19).

Figura 17 – Ginásio poliesportivo.



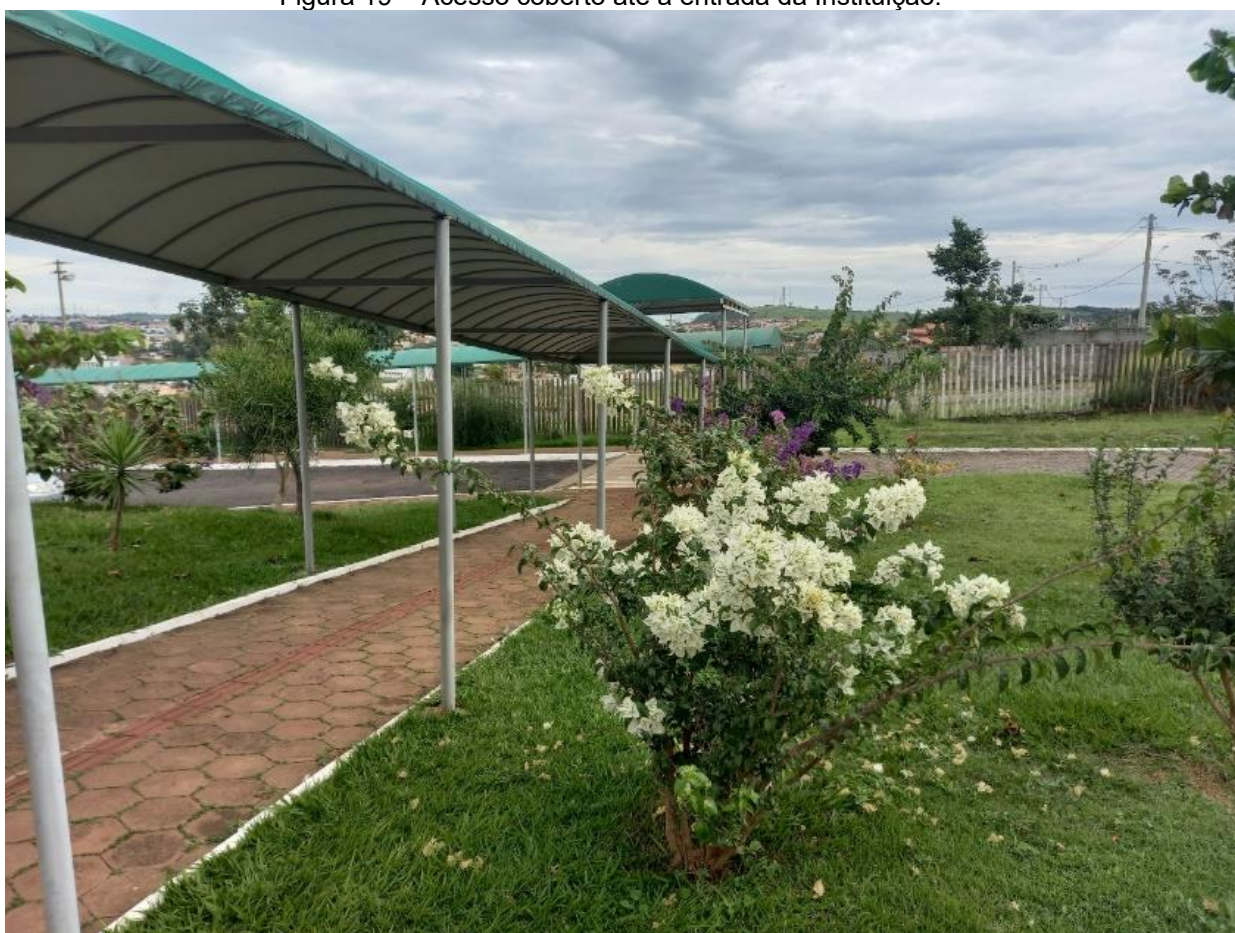
Fonte: acervo da autora.

Figura 18 – Interior do ginásio poliesportivo.



Fonte: acervo da autora.

Figura 19 – Acesso coberto até a entrada da Instituição.



Fonte: acervo da autora.

Um campinho de várzea fica ao lado do Ginásio (Figura 20).

Figura 20 – Campinho de várzea.



Fonte: acervo da autora.

Há também um laboratório denominado “Corpo e Movimento” (Figura 21), usado para ginástica, dança e lutas.

Figura 21 – Laboratório “Corpo e Movimento”.



Fonte: acervo da autora.

O laboratório de informática e a biblioteca também são ambientes que podem ser usados pela Educação Física, com agendamento prévio. Salas de aula com equipamentos multimídia e refrigeradas também são utilizadas durante as aulas de Educação Física (Figura 22).

Figura 22 – Sala de aula com equipamentos multimídia.

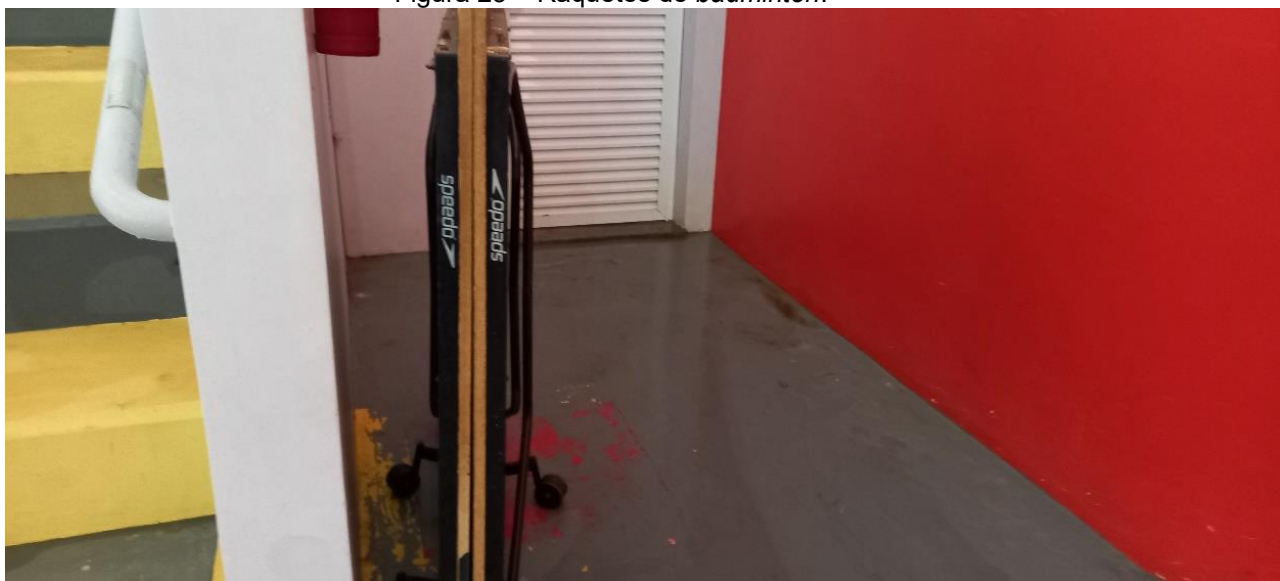


Fonte: acervo da autora.

Sobre os materiais, o professor da Instituição informou que são usadas bolas diversas (voleibol, basquetebol, handebol, futebol de campo e salão), além de redes, bambolês, cones, aparelho de som.

Durante a visita, observamos também uma mesa de pingue-pongue, bem como bolas e raquetes de *badminton* (Figura 23).

Figura 23 – Raquetes de *badminton*.

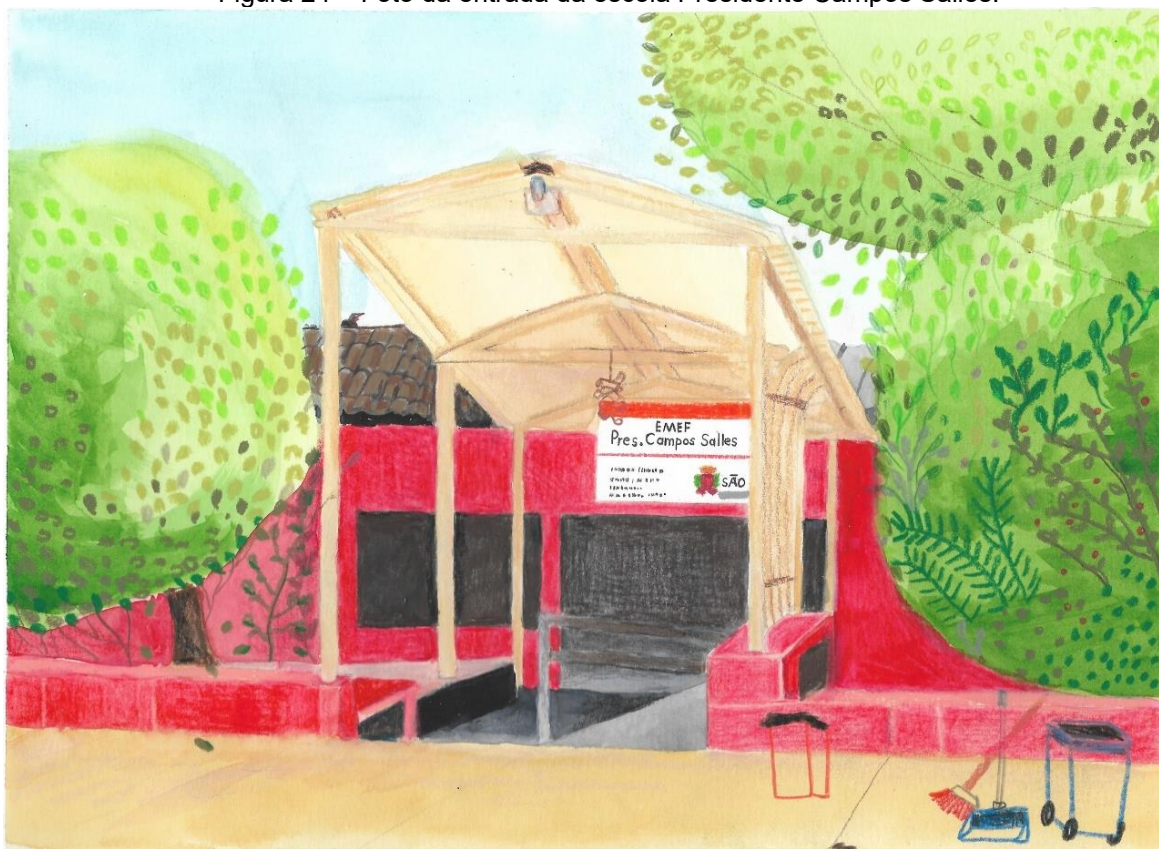


Fonte: acervo da autora.

Consideramos que a estrutura física do Instituto Federal é um elemento potencializador das múltiplas possibilidades educativas no âmbito da prática da Educação Física.

4.2.2 Escola Municipal Presidente Campos Salles

Figura 24 – Foto da entrada da escola Presidente Campos Salles.



Arte Renata Suzue

Local: São Paulo (capital)

Ano de fundação: 1957

Ordem: Pública

Público atendido: Ensino Fundamental I, II e EJA

Quantidade de alunos: 900

Valores: Tudo passa pela Educação, a Escola como Centro de Liderança, Autonomia, Responsabilidade e Solidariedade.

Data de visita: 1 a 5 de maio de 2023



DIÁRIO DE CAMPO

01 de maio de 2023, feriado “Dia do Trabalho”, manhã de uma segunda-feira ensolarada.

O diretor aposentado da Escola Campos Salles, um dos precursores das mudanças na instituição, nos deu a honra de nos receber e nos levar para conhecer o bairro Educador de Heliópolis. Aqui, tudo difere da escola anterior: percurso mais longo, com carros e avenidas em grande movimento, cenário típico de uma cidade como São Paulo.

Conhecer o ambiente que circunda a escola é fundamental para compreendermos os contextos nos quais nossos alunos estão inseridos. Nunca havia estado antes em uma comunidade como a de Heliópolis. Quando o professor Braz Nogueira nos convidou para conhecer as vielas do bairro, foi uma oportunidade única de observar os sujeitos da pesquisa fora do ambiente escolar. Caminhando ao lado do professor Braz, fomos bem acolhidos e cumprimentados pelos moradores. A popularidade do professor é grande, ele ainda é uma forte referência no bairro, que conta com a própria rádio comunitária, a qual também pudemos conhecer. As casas enfileiradas, as vielas e as pequenas vendas retratam a luta de um povo que busca “sobreviver” em um país de desigualdades e preconceitos.

E a escola, situada em um contexto como esse, precisa evidenciar aos seus estudantes que sonhar e conquistar são possibilidades concretas. Nesse sentido, assume um papel fundamental na apropriação de valores simbólicos que favoreçam a construção de uma consciência crítica do mundo, habilitando o aluno a reconhecer e a lutar pelos seus direitos.

Nos dias seguinte, já no ambiente escolar, pude presenciar na prática ações que buscam consolidar esses valores, como a realização de uma assembleia para tratar de questões de homofobia, reunião de pais e mestres, condução das aulas no salão de estudos.

Embora o espaço externo da escola seja integrado aos outros aparelhos educacionais e não tenha muro, o portão de entrada fica permanentemente fechado e é supervisionado por uma simpática servidora que recebe todos com um radiante sorriso. Os alunos demonstram afetividade por ela sempre ao entrar e transitam livremente pelos espaços da escola, parecendo muito familiarizados e à vontade para entrar nas salas da equipe de administração e coordenação, que ficam com suas portas abertas na maior parte do tempo.

Passou-me uma sensação de segurança e pertencimento aquele lugar.

Comportamentos condizentes com adolescência despontam nos gestos, corpos, maneira de se vestir e de falar. Devo confessar que o uso de palavrões, ouvidos especialmente na hora do intervalo e, às vezes, na aula de Educação Física, em um primeiro momento me chamou a atenção, mas depois entendi que se tratava de expressões rotineiras usadas por eles de forma natural. Os intervalos eram bem diferentes daquele descrito no conto: aqui, não havia alvoroço para sair das salas, dos “vidros”.

Em se tratando das aulas de Educação Física, também percebi essa “liberdade”, quando, durante uma aula de futebol de salão na quadra, os alunos que não queriam jogar ficaram tranquilamente agrupados em outro espaço ao lado da quadra, conversando, olhando o celular. Ignorando os chamados do professor. Cena esta muito frequente naquelas escolas que conhecemos como “convencionais”...

Essa “liberdade” também é observada nas vestimentas, especialmente nos calçados, alguns de chinelo, ou sandálias, inadequados para a atividade prática; foi nos dito que, quando questionados, muitos alunos relataram a dificuldade financeira de adquirir um tênis.

Durante os dias em que permanecemos na escola, as aulas de Educação Física, por si sós, não se apresentaram em contextos significativos de ruptura paradigmática. Entretanto, percebemos, pela proposta curricular e pelas conversas com os professores, um comprometimento e uma crença na proposta metodológica, além de inserção e abertura com a equipe escola. Ademais, as limitações estruturais, como o fato de uma quadra pequena ser usada por três professores no mesmo turno, mostraram-se limitadoras e, por vezes, impeditivas de ações efetivas.

No final, saí da Escola Campos Salles refletindo sobre:

É possível que, em uma escola denominada “não convencional”, as práticas pedagógicas de Educação Física permaneçam dentro da esfera “convencional” de ensino? Até que ponto as condições de trabalho podem influenciar o desenvolvimento de um trabalho “não convencional” do professor?

Penso ser incoerente e injusto exigir do professor de Educação Física um trabalho pedagógico diferenciado quando lhe são negadas as condições materiais básicas e os recursos mínimos necessários para o pleno exercício de sua prática docente. Para que a Educação Física transcenda a mera reprodução de práticas tradicionais, não basta apenas a boa vontade do professor ou da gestão escolar, esses aspectos isolados são desgastantes e não produzem resultados satisfatórios.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Presidente Campos Salles fica localizada na zona sudeste do município de São Paulo, no distrito de Sacomã, entre o bairro de São João Clímaco e a comunidade de Heliópolis, uma das maiores da América Latina. Seu nome homenageia o ex-presidente da República do Brasil (1898), Manuel Ferraz de Campos Salles, que, no período de seu governo, teve grande representatividade pelas pautas minoritárias (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR CAMPOS SALLES, 2024).

A data de fundação da Escola Campos Salles é de fevereiro de 1957, porém pode-se dizer que seu processo de transformação profunda se iniciou no ano de 1995, com a chegada do diretor Braz Rodrigues Nogueira⁷⁹. Com o apoio das duas coordenadoras pedagógicas da escola de então – Natalina Maria Blasquez e Rosemeire Aparecida Figueiredo (Mioto 2022) –, conseguiram articular a equipe da escola, conjuntamente aos estudantes, pais e lideranças locais, para reformular o projeto pedagógico da instituição, tendo como base os princípios democráticos, os

⁷⁹ Braz Nogueira destaca sua aproximação aos ensinamentos de Paulo Freire durante seu curso de Filosofia. As ideias de José Pacheco lhe surgem durante o período de especialização na Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, escola de São Paulo que implantou uma proposta educacional por roteiro-tutoria inspirada na Escola da Ponte (Mioto, 2022).

quais foram ampliados a partir dos anos 2000 e que até hoje estão em processo de constante revisão e aprofundamento.

Outro fato fundamental para as transformações desenvolvidas na escola foi a criação do Centro Educacional Unificado (CEU)⁸⁰ Heliópolis em 2009, a partir da articulação da própria comunidade, principalmente dos gestores da Escola Campos Salles, com o apoio da União de Núcleos, Associações de Moradores de Heliópolis (Unas), em diálogo com o poder público.

O CEU (Figuras 25 e 26), além da Escola Campos Salles, é composto de outras três escolas, um ginásio poliesportivo, uma biblioteca e a Torre da Cidadania⁸¹. Esse conjunto de ações ampliou a relação de proximidade da escola com a comunidade, fortalecendo a condição de Heliópolis como um “bairro educador”.

Uma dessas noções que se desenvolveram junto à ideia do Bairro Educador é o conceito de Educação Integral. Durante as décadas de 1920 e 1930, foi construída no Brasil uma concepção que via na Educação Integral como uma forma de levar o país à modernização e, especialmente, ao desenvolvimento democrático. Essa concepção foi desenvolvida a partir de uma crítica ao modelo tradicional de escola, considerado ultrapassado e excludente – especialmente com respeito às necessidades, demandas, saberes e culturas populares. A ideia principal é de que a educação, como prática humana, se dá em diversos espaços, não apenas na escola, e durante toda a vida de uma pessoa, e não apenas quando ela é criança (Sala, 2022, p. 17).

⁸⁰ Os Centros Educacionais Unificados são equipamentos educacionais implantados em São Paulo pela primeira vez em 2002, como resultado da reflexão e do desenvolvimento de diversas teses sobre educação no Brasil, desde o modelo das escolas-parque, proposto pelo educador Anísio Teixeira, até chegar ao conceito atual na cidade. Desde então, os CEUs consolidaram-se como referência na educação e na articulação de políticas públicas no território. Disponível em: <https://ceu.sme.prefeitura.sp.gov.br/sobre/>. Acesso em: 19 jan. 2026.

⁸¹ Um prédio de cinco andares onde acontecem aulas de dança, artes plásticas, culinária, artes marciais e cursos de capacitação profissional, nas mais diversas áreas, inclusive com um laboratório de fabricação digital com impressoras 3D. Conta também com uma sala multiuso com capacidade para 200 pessoas e uma Universidade Aberta do Brasil (UAB), com cursos de graduação e pós-graduação gratuitos e a distância. Disponível em: <https://ceu.sme.prefeitura.sp.gov.br/unidade/ceu-heliopolis/>. Acesso em: 19 jan. 2026.

Figura 25 – Prédio de um polo do CEU.



Fonte: acervo da autora.

Figura 26 – Centro esportivo do CEU.



Fonte: acervo da autora.

Com 68 anos de fundação, a escola Municipal Presidente Campos Salles antecede a criação da comunidade Heliópolis na cidade de São Paulo e é parte do complexo CEU. O ex-diretor Braz Rodrigues Nogueira, que atualmente está aposentado, assumiu a direção da escola no ano de 1995 e assim permaneceu por mais de duas décadas.

Podemos dizer que foi uma pessoa visionária e corajosa. Durante entrevista cedida, Nogueira relatou episódios desafiadores e traumáticos ocorridos principalmente no início de sua gestão, dentre os quais: diversas brigas entre alunos, entre alunos e comunidade na frente da escola; o assassinato de uma aluna no ano de 1999; e, em 2002, o furto dos computadores que eram usados pelos alunos.

A perda trágica de uma adolescente para a violência é relatada no PPP (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR CAMPOS SALLES, 2024, p.11) como um acontecimento disparador para escolher novos rumos a serem seguidos:

Em meio aos sentimentos de indignação e impotência durante o velório da estudante, na madrugada póstuma, o diretor Braz, que já elucubrava há alguns meses sobre um movimento significativo como resposta aos alarmantes índices de violência da região, pensou rapidamente e chamou o professor ali presente e disse: “Precisamos fazer alguma coisa maior e coletiva. Vamos fazer?” E o professor, já liderança constituída entre seus pares, respondeu: “Vamos, fazer!”. Em três meses de trabalho, a escola mobilizou a comunidade e realizou a Primeira Caminhada pela Paz de Heliópolis. No final de 1999 foi realizada também a Primeira Mostra Cultural da escola.

Assim, a Caminhada pela Paz se tornou um evento anual de grande representatividade que acontece até os dias atuais (Figura 27) de forma tão organizada que um outro Movimento foi criado para discutir mensalmente as pautas a serem defendidas na ação: o Movimento Sol da Paz (Santis, 2014).

Figura 27 – Caminhada pela Paz de Heliópolis (10 de junho de 2024).



Fonte: França, 2024.

O então diretor Braz Rodrigues Nogueira, no ano de 2005, estava concluindo seu estágio no curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Comunitária, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, e decidiu construir, com sua equipe, uma nova proposta pedagógica, a qual foi apresentada às lideranças da comunidade de Heliópolis, a um grupo de jovens participantes dos projetos da Unas de Heliópolis, bem como para os estudantes e para os professores da escola. Posteriormente, a proposta foi apresentada e aprovada pelo Conselho Escolar, no dia 27 de setembro de 2005 (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR CAMPOS SALLES, 2024, p. 42).

Assim, de forma legítima, iniciaram-se as transformações que fizeram a Escola Municipal Presidente Campos Salles ganhar projeção nacional, chamando a atenção de pesquisadores, professores e a mídia em geral, o que gerou acervo significativo de material bibliográfico e audiovisual sobre a escola.

Além disso, a estrutura organizacional da comunidade, com suas lideranças unidas no propósito de promover a paz, a educação e a valorização de seus espaços, fez com que Heliópolis passasse a ser considerado um bairro educador:

A noção de Bairro Educador se construiu historicamente a partir da luta da comunidade organizada – até mesmo antes do conceito ser elaborado de forma consciente. Essa noção foi surgindo pela percepção de que a escola é apenas uma parte do que chamamos de educação, e também como decorrência da compreensão de que as políticas públicas deveriam ser formuladas de maneira intersecretarial e com a participação intensa da população. Quer dizer, o Bairro Educador parte da ideia de que o povo tem não só direito, como competência para construir *[sic]* junto aos nossos governantes, as políticas que garantirão os direitos de todos e todas (Sala, 2022, p. 16).

A abertura e a aproximação da escola com sua comunidade tornaram-se um dos principais pilares de sustentação para as rupturas paradigmáticas que serão apresentadas a seguir.

A escola é uma instituição viva, gerida por pessoas e seus ideais passíveis de mudanças e transformações ao longo dos diferentes ciclos que se apresentam. Tanto é assim que, durante a visita à escola, foi possível perceber novos desafios para a atual gestão e sua equipe, o que envolve também questões políticas e administrativas relacionadas com todo o complexo do CEU, impactando diretamente o Projeto Político-Pedagógico da Escola. O município de São Paulo tem um concurso específico para gestores; quando aprovados, são eles que escolhem a escola em que desejam trabalhar, com um mandato de quatro anos. Na época da visita, a equipe gestora tinha sido renovada e ainda estava em fase de organização e adaptação.

Não obstante, o legado já construído permanece presente nos documentos da escola, nas práticas e na fala de alguns professores quando mencionam a satisfação de trabalhar em uma escola como a Campos Salles:

Gosto daqui, da parceria com a comunidade, daqui da Campos Salles, da autonomia que os professores têm de pensar suas aulas, de desenvolver seu planejamento, o espaço que a gente tem para utilizar, e da concepção dos princípios, autonomia, responsabilidade e da interação que eu acho que a comunidade tem com os alunos e a oportunidade que os alunos têm de explorar esse espaço que poucas escolas têm. Um espaço onde a comunidade venha, veja os alunos aqui livremente, eles podem circular por aqui (Professor C, CS).

Com uma equipe formada por cerca de 90 pessoas (técnicos e professores), o quadro docente da Escola Campos Salles, em sua maioria, teve sua formação acadêmica nas universidades da cidade de São Paulo. Ademais, a formação continuada é oferecida pela Prefeitura da cidade.

Os alunos pertencem a uma camada social de baixo poder aquisitivo. Durante a caminhada pelo bairro, observamos que a maioria das moradias foram construídas de forma desordenada, sem planejamento, com infraestrutura precária, sobretudo em relação à rede de esgoto. Em entrevista com o coordenador pedagógico, foi evidenciado o elevado índice de aliciamento de jovens pelo tráfico de drogas. Diante desse contexto, torna-se ainda mais evidente o papel essencial da escola, que deve não apenas oferecer um ensino de qualidade, mas também promover formação humanizada e acolhedora.

Em relação ao currículo, é importante salientar que o município de São Paulo tem uma proposta curricular própria, intitulada Currículo da Cidade, preparada por um coletivo de professores e alunos. No ano de 2018, tal proposta começou a ser desenvolvida nas escolas. Segundo o documento:

A proposta da atualização do Currículo da Cidade de São Paulo reforça a mudança de paradigma que a sociedade contemporânea vive, na qual o currículo não deve ser concebido de maneira que o estudante se adapte aos moldes que a escola oferece, mas como um campo aberto à diversidade. Essa diversidade não é no sentido de que cada estudante poderia aprender conteúdos diferentes, mas sim aprender conteúdos de diferentes maneiras (SÃO PAULO, 2017, p. 11-12).

Para além da proposta curricular da cidade, as escolas elaboram seu Projeto Político-Pedagógico. No PPP da Escola Municipal Presidente Campos Salles, encontra-se a descrição dos cinco princípios norteadores que embasam sua ação pedagógica:

Tudo passa pela Educação – Educar-se está para além dos muros da escola e sua ausência ou ineficácia reflete em todos os outros setores da sociedade.

A escola como centro de liderança na comunidade onde atua – Por ser um direito da criança e do adolescente, espera-se que a maioria desse público adentre esse espaço, contribuindo assim, para uma formação cidadã e crítica, capaz de provocar as mudanças necessárias para a sociedade.

Autonomia – O indivíduo deve ser livre para pensar, refletir e criticar, e não ser um mero repetidor de pensamentos e ações.

Responsabilidade – Todo indivíduo deve aprender a ter responsabilidades sobre seus atos, só assim, sua ação anteverá uma reflexão.

Solidariedade – A solidariedade é um processo dialético que possibilita o desenvolvimento do potencial humano e dele se nutre. Sendo assim, ela é fundamental para a construção de uma ordem social cada vez mais justa

(ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR CAMPOS SALLES, 2024, p. 26).

Após a descrição dos cinco princípios que regem a ação pedagógica da Escola Municipal Campos Salles, apresentamos a seguir quais estratégias são desenvolvidas pela equipe docente a fim de concretizá-las.

Tutoria

O professor-tutor é responsável por acompanhar um grupo de alunos, durante todo o ano letivo, em seu processo de desenvolvimento nas dimensões cognitivas, afetivas, emocionais; também é de responsabilidade do tutor orientar o trabalho colaborativo autoral (TCA) dos tutorados, material que é apresentado no fim do ano.

A distribuição dos grupos acontece no início do ano letivo nos salões de estudos, espaço coletivo de aprendizagem que abrange cerca de 75 alunos que cursam o mesmo ano escolar. Para a composição desses espaços, algumas paredes das salas de aulas foram quebradas, as carteiras enfileiradas deram lugar a mesas e não há aulas expositivas, os tutores caminham no salão orientando seus tutorados (Figura 28).

Figura 28 – Sala de aula com mesas agrupadas.



Fonte: acervo da autora.

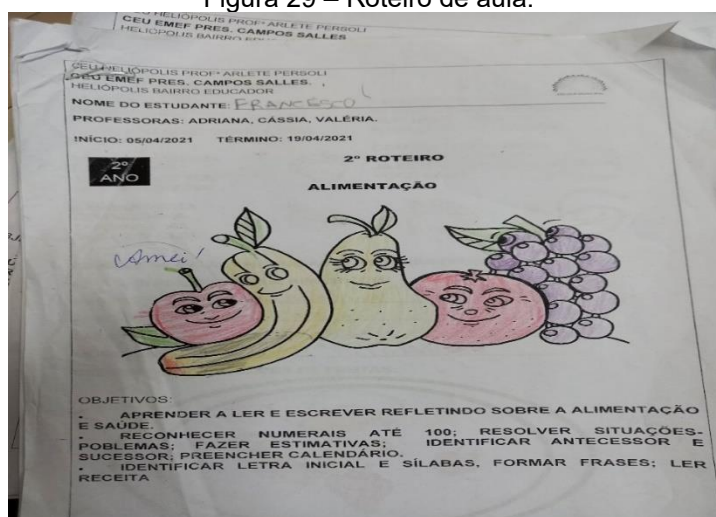
O Projeto Político-Pedagógico da Instituição descreve a tutoria como uma atividade fundamental capaz de desenvolver nos alunos o senso de solidariedade, autonomia, responsabilidade. Também é uma maneira de aproximar o professor do educando, visto que o tutor tem autonomia para convocar reuniões com seus tutorados sempre que considerar pertinente.

Nas equipes de Tutoria as atividades terão como objetivo principal o exercício dos princípios da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade, bem como o acompanhamento e a avaliação constante do processo de aprendizagem de cada estudante. Esse dispositivo pedagógico visa, assim, garantir, ampliar e fortalecer os espaços de escuta; além de suscitar reflexões e debates sobre assuntos da atualidade, desenvolvendo o senso crítico em uma perspectiva de formação cidadã; estreitar vínculos por meio de um professor referência para cada estudante; acompanhar de forma mais individualizada a aprendizagem; e auxiliar na organização do planejamento e de metas estabelecidas, sanando dúvidas na busca da superação das dificuldades (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR CAMPOS SALLES, 2024, p. 69).

Roteiro de estudo

Os temas para desenvolver os roteiros são debatidos e escolhidos em assembleia, por votação democrática. Os roteiros, elaborados em grupos com no máximo quatro alunos, baseiam-se na proposta curricular intitulada “Currículo da Cidade”, que, desde 2018, começou a ser implantada em todas as escolas da rede municipal da cidade de São Paulo. A Figura 29 exemplifica um roteiro de aula, da turma do 2º ano.

Figura 29 – Roteiro de aula.



Fonte: acervo da autora.

Comissão mediadora de estudantes

Todo salão elege cerca de 10 alunos da escola para compor a comissão mediadora. Acontece em todos os níveis de ensino, do 1º ao 9º ano. Ou seja, desde o início do percurso acadêmico, o aluno é incentivado a participar de um contexto de reflexão, responsabilização e autonomia.

Essa comissão não tem como objetivo ser “disciplinadora” de seus pares dentro do salão de estudos, mas sim ser ponte. Ponte entre: estudantes – estudantes, estudantes – educadores, estudantes – pais, estudantes – direção/coordenação pedagógica e estudantes – comunidade. Sendo assim, ajudam na sua organização e na da escola em geral, para que haja um clima cada vez mais favorável para o desenvolvimento de todas as atividades escolares, das relações com o conhecimento, com colegas e com educadores (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR CAMPOS SALLES, 2024, p. 67).

No primeiro dia de visita à escola, presenciamos uma reunião da Comissão (Figura 30), com 15 alunos, dois deles são citados como os provocadores dos atos de Transfobia. Para mediação, sempre se faz presente a figura de um professor ou membro da coordenação, todos têm direito de voz e, ao final, tudo é registrado em uma ata.

Figura 30 – Reunião da comissão mediadora.



Fonte: acervo da autora.

Assembleias

As assembleias são realizadas nos salões sempre que há necessidade de decisões coletivas, de solucionar impasses ou de estabelecer e revisar regras (novas ou já existentes).

Projetos no contraturno

Para além da carga horária do currículo escolar, os alunos da escola Municipal Campos Salles podem frequentar diferentes projetos oferecidos pela escola no horário de contraturno. Segundo o PPP (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR CAMPOS SALLES, 2024, p. 70-71), para o ano letivo de 2024, as seguintes opções podiam ser escolhidas: Conselho de Comissões de Estudantes, Dramaturgia para o Audiovisual, Educação Ambiental e Sustentabilidade, Futsal, Horta na Escola, Imprensa Jovem, Iniciação Científica, Jogos e Desafios Matemáticos, Mancala, Robótica Educacional, Voleibol e Yoga. Além dessas possibilidades, os alunos também podem ter acesso às atividades oferecidas nos aparelhos educacionais do CEU.

Formação de grupos provisórios

Voltada para auxiliar alunos que apresentam dificuldade de alfabetização, uma atividade diferenciada é desenvolvida para um pequeno número de alunos durante o seu período normal de estudo.

Organização dos espaços educativos

As atividades educativas são distribuídas em diferentes espaços da escola. Ao longo do dia, os alunos se deslocam entre: os salões de estudos (com capacidade para 75 alunos); as salas de oficinas (Figura 31), que agrupam 25 alunos para aprendizagens específicas (por exemplo, alfabetização, matemática, produção de textos, leitura, informática, inglês, música, artes).

As aulas de Educação Física ocorrem na quadra e no pátio da frente da escola. Além do espaço interno da escola, também é possível solicitar e usar a infraestrutura do CEU (Figura 32), espaço situado do outro lado da rua.

Figura 31 – Sala de oficina.



Fonte: acervo da autora.

Figura 32 – Sala de lutas do CEU.



Fonte: acervo da autora.

Conhecemos o ambiente da Torre da Cidadania, voltado para as artes marciais, que conta com uma excelente estrutura física e material. Contudo, nenhuma atividade de parceria entre eles e a Escola Campos Salles estava sendo desenvolvida naquele momento. Nos foi relatado que, em tempos de outrora, com outros gestores, os laços pareciam mais estreitos.

Oficinas

Nas oficinas, o professor tem a oportunidade de conhecer melhor as capacidades e as limitações de seus alunos, podendo, assim, desenvolver estratégias individuais de aprendizagem. São nelas que os conteúdos para desenvolver a linguagem alfabética e a matemática ganham ênfase. Aqui, os agrupamentos também são preservados, e a utilização das mesas se mantém (Figura 33).

Figura 33 – Sala de oficina.



Fonte: acervo da autora.

Projeto de Apoio Pedagógico

O Projeto de Apoio Pedagógico (PAP) é um projeto da Prefeitura da cidade de São Paulo que atende (no horário do contraturno) alunos com dificuldade de

aprendizagem. Os alunos são indicados pelo Conselho de Classe. Durante a entrevista, a professora Karina, responsável pelo projeto na Escola Municipal Campos Salles, destaca que, depois de formados os grupos, explica detalhadamente para os alunos como será realizado o trabalho.

A primeira ação é uma sondagem para que eles mostrem o que sabem e “o que eles ainda não conseguem fazer”⁸². A partir desse ponto, o trabalho é desenvolvido com uso de jogos e atividades diversificadas. Cada turma é atendida duas vezes por semana; todavia, estudantes que precisam de atendimento adicional recebem atendimento mais vezes. Para cada aluno, é feita uma programação diferente.

Na escola, alguns alunos do 7º ao 9º ano ainda não estão totalmente alfabetizados e frequentam a sala do PAP. O número de alunos atendidos por turma atinge um patamar de quase 30%.

Segundo a professora Karina, o trabalho no PAP apresenta bons resultados e são vários os alunos que (após um tempo) saem por não precisar mais do apoio. A frequência dos alunos do projeto é boa e há incentivo dos pais.

Academia Estudantil de Letras

Trata-se de um projeto permanente que acontece na escola desde o ano de 2016. Foi criado pela professora Sueli Gonçalves, servidora da Rede Municipal de ensino da Cidade de São Paulo; Sueli é responsável por implantar a iniciativa em todas as escolas da rede. Em entrevista, a professora Marilúcia explica o funcionamento da Academia Estudantil de Letras:

São dois encontros semanais, com duração de uma hora e meia, acontece em horário de contraturno, com uma média de 20 participantes. Neste projeto, os participantes, que são chamados “acadêmicos”, conhecem autores diversos, e devem fazer a escolha daquele cujo mais se identifica para ser seu “amigo literário”, ao final do ano letivo, cada acadêmico apresenta seu autor escolhido por meio de palestras, seminários, reuniões, tendo o direito portanto de, assim, “fundar” a cadeira deste autor na Academia Estudantil de Letras. A participação no projeto é por adesão, atualmente no grupo do ciclo autoral participam alunos do 7º, 8º e 9º ano que contam com a condução de duas professoras, uma no teatro e a outra na literatura. Os alunos do 5º e 6º ano estão com o ciclo interdisciplinar, outra professora está com a turma de 4º ano trabalhando literatura. Algumas atividades promovidas por este projeto são os encontros com as Academias Estudantis de outras escolas, assim como também o evento desenvolvido pela Rede de ensino que se chama

⁸² Embora tenhamos ficado um tempo reduzido nesse ambiente, não nos pareceu que essa fala se relacionasse com a cultura *maker*. Por todo o contexto envolvido, identificamo-la como um processo inicial de avaliação, etapa importante já mencionada na seção anterior.

“Semana de Arte Moderna”, onde são feitas apresentações artísticas elaboradas ao longo do ano. Alguns autores já foram convidados a visitar a Academia Estudantil de Letras (Marilúcia, 2023).

Uma das paredes da escola destaca as atividades desenvolvidas nesse projeto, juntamente a fotos de seus respectivos acadêmicos (Figura 34).

Figura 34 – Mural de fotos da Academia Estudantil de Letras.



Fonte: acervo da autora.

Grêmio Estudantil

O coordenador Robson relata que o fortalecimento do Grêmio é uma ação promovida pelo sistema municipal das escolas desde 2019:

Está no plano Municipal de Educação, que todas as escolas do município tenham grêmio. É uma luta dos estudantes histórica, de constituir ali um espaço de fala, de ter um Grêmio, que foi absorvida pela rede e que agora a rede tá querendo que todas as escolas tenham grêmio, e tá financiando, no sentido assim, parte da verba que vem pra escola todo ano é destinada ao grêmio, é de controle do grêmio, o grêmio pode usar 5.000 reais por ano, para gastar com que eles bem entenderem. Então, pensando que a escola vai ter um grêmio (estávamos na escola na semana da eleição) a gente oficializou ele ano passado, tem um grêmio e tem as comissões (Robson, 2023).

Avaliação

Na Escola Municipal Campos Salles, a possibilidade de reprovação acontece apenas nos últimos anos de cada ciclo (5º e 9º anos) do Ensino Fundamental e na EJA nesses mesmos anos, caso o aluno não demonstre ter adquirido as habilidades desejadas para o segmento. Nas demais etapas/ano de ensino, a progressão acontece de forma contínua (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR CAMPOS SALLES, 2024, p. 63).

A avaliação em si não acontece por disciplina ou de forma segmentada, ouvimos do professor de Educação Física que essa etapa de verificação é consolidada em reunião do Conselho de Classe, quando todos os professores, de todas as disciplinas, reúnem-se, conversam e avaliam cada aluno, de forma integral, buscando uma visão interdisciplinar do processo de ensino e aprendizagem:

Competências e habilidades, então desde a questão ética, questão de comportamento, questão de relação, a questão de princípios da escola e aí passa pela questão da aprendizagem, da leitura, da escrita e a questão motora também, então a gente faz uma avaliação global, não é uma avaliação segmentada, a gente tenta avaliar o aluno mais completo possível, então sempre a gente vai avaliar um a um, todos os estudantes. Então o conselho nosso demora mais que numa escola normal, a gente não faz prova, mas a gente tem as avaliações e tem os relatórios, e a gente procura entender esse aluno por completo, e a nota que esse aluno recebe porque é obrigado a ter uma nota, por conta da rede, essa nota é global, então a gente dá uma nota e vale para todas as disciplinas (Professor E, CS).

Formação continuada dos professores

Muitos dos professores atuais vivenciaram as transformações iniciais promovidas pela antiga gestão e sua equipe. Participam da formação continuada por meio de dois projetos institucionais:

Projeto de Docências compartilhadas em parceria com pesquisadores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP e os Roteiros de Estudos, Avaliação e Cidadania: qualificando o dispositivo da EMEF Pres. Campos Salles para uma Educação Antirracista, integral, inclusiva, interdisciplinar, e que favoreça as aprendizagens à luz do Currículo da Cidade (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR CAMPOS SALLES, 2024, p. 81).

Gestão

Para atuar como diretor na rede de Educação do município de São Paulo, o professor precisa passar por um processo seletivo (prova e avaliação de currículo).

Em seguida, se aprovado, de acordo com sua pontuação, escolhe a escola de seu interesse, podendo permanecer nela toda a sua vida profissional. A gestão da Escola Municipal Presidente Campos Salles passou pela transição no ano de 2020, no período marcado pelo colapso da pandemia de Covid-19.

A equipe atual demonstrou interesse em dar continuidade aos trabalhos consolidados em gestões anteriores, assim como também defende a gestão democrática, com participação ativa da comunidade escolar.

Educação Física

Assim como na escola anterior, destacaremos aqui apenas os ambientes físicos destinados à prática de Educação Física. A escola conta com uma única quadra poliesportiva, que foi recém-reformada (Figura 35); os quatro professores precisam revezar os dias de uso, o que, de certa forma, impacta o planejamento diário das aulas. A situação se agrava em dias de chuva. Novamente desponta uma questão arquitetônica observada por nós nas plantas dos espaços esportivos: uma passarela coberta conecta o prédio da escola à quadra, evitando que os alunos e professores se molhem durante o deslocamento, não foi um fator relevante contemplado na reforma.

Figura 35 – Quadra poliesportiva.



Fonte: acervo da autora.

À frente da escola, um grande pátio aberto, que é usado nas horas do intervalo, é o segundo lugar mais usado para desenvolvimento das aulas. Entretanto, o uso desse espaço também é restrito aos dias de sol (Figura 36).

Figura 36 – Pátio aberto usado para prática de Educação Física.



Fonte: acervo da autora.

Embora exista a entrega anual de uniforme (camiseta) pela prefeitura, este não é de uso obrigatório. Os alunos têm liberdade de escolher suas vestimentas. Foi possível presenciar um dos alunos fazendo a atividade descalço. Perguntei a um dos professores sobre como eles lidam com essa questão, visto que a prática de Educação Física exige roupas adequadas para a mobilidade. O professor relatou que o diálogo é sempre feito para essa conscientização, os alunos sabem os horários e os dias das

respectivas aulas, mas, para além disso, a questão socioeconômica é preponderante. Segundo o professor, alguns alunos explicam que, naquele momento, os pais não tinham condições de providenciar um tênis adequado.

A rua em frente à escola (Figura 37) também é um espaço usado para as aulas de Educação Física. É importante lembrar que a escola fica dentro de um complexo, um bairro educador; nessa área, apenas a passagem de pedestres é permitida. Durante a visita, esse foi um dos fatos que chamou bastante atenção. Alunos livres dos muros da escola, espaços conectados. Foi possível ver que, como é um espaço interligado entre o bairro e a escola, enquanto a aula acontece, familiares passam a caminho do trabalho e se deparam com seus filhos, netos ou sobrinhos fazendo aula.

Figura 37 – Rua em frente à escola.



Fonte: acervo da autora.

O espaço do refeitório costuma ser adaptado para atividade de jogos de mesa (Figura 38). É nesse espaço que a mesa de pingue-pongue é aberta (Figura 39). Esse contexto exige do professor planejamento, disponibilidade e tempo para organizar os materiais na saída e na volta, além de um diálogo com a equipe da cozinha, que precisa utilizar o espaço também.

Figura 38 – Espaço do refeitório adaptado para atividades de jogos de mesa.



Fonte: acervo da autora.

Figura 39 – Mesa de pingue-pongue.



Fonte: acervo da autora.

Centro esportivo (Figura 40) do complexo CEU fica na parte da frente da escola e, durante a visita, estava em reforma. Contudo, segundo os professores, também é um espaço bastante utilizado por eles, com uma boa infraestrutura; inclusive, um projeto de natação é desenvolvido com os alunos menores.

Figura 40 – Centro esportivo.



Fonte: acervo da autora.

Em relação aos materiais pedagógicos, fomos conhecer a sala de material com um dos professores, o qual nos disse considerar que a escola dispõe de material diversificado e com um bom quantitativo (Figura 41).

Figura 41 – Material pedagógico.



Fonte: acervo da autora.

A presença de espaços físicos apropriados para a prática da Educação Física nas escolas é fundamental para a efetivação de propostas pedagógicas que valorizem o movimento como dimensão essencial da formação integral dos estudantes. Percebemos que, nesta escola, diferentemente da anterior, a estrutura física se mostra como um elemento desafiador e limitador das práticas educativas dos professores de Educação Física. Apesar disso, percebemos, mais uma vez, o caráter criativo e superador dos professores da escola, que ousam “quebrar os vidros” de uma

Educação Física estigmatizada aos limites de uma quadra esportiva para adaptá-la a outros espaços possíveis de movimento e aprendizagem.

4.2.3 Escola Municipal Professor Waldir Garcia

Figura 42 – Entrada da Escola Professor Waldir Garcia.



Arte Renata Suzue

Local: Manaus-AM

Ano de fundação: 1986

Ordem: Pública

Público atendido: Ensino Fundamental I

Quantidade de alunos: 243

Valores: Criatividade, Protagonismo, Trabalho em Equipe, Empatia e Justiça.

Data de visita: 01 a 05 abril 2024



DIÁRIO DE CAMPO

01 de abril de 2024, segunda-feira.

A alta temperatura da cidade de Manaus me faz recordar que estou a pouco mais de 8 mil km distante da minha cidade natal, o que, de alguma forma, me remete às minhas raízes.

Saber que estarei em uma escola que atende à faixa etária com a qual sempre atuei (do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) já me desperta um sentimento de pertencimento, pois este sempre foi o público para o qual mais gostei de lecionar. Ao chegar à escola, já me chama a atenção a cor do uniforme, laranja, o que parece trazer mais cor e alegria para o ambiente escolar; diferentemente das duas outras escolas, nesta, todos os alunos usam o uniforme.

E foram justamente dois alunos que ficaram incumbidos de apresentar o espaço da escola quando cheguei. Isso para mim já não era surpreendente, pois se trata de uma prática comum nas escolas que se inspiram na pedagogia desenvolvida pela “Escola da Ponte”. Vivenciei essa experiência tanto quando estive em Portugal quanto ao percorrer as escolas que integraram a pesquisa do projeto Proenc já mencionadas aqui.

Com uma quadra poliesportiva, os dois professores conseguiam trabalhar simultaneamente, dividindo os espaços. Das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física, todas as que tive oportunidade de presenciar durante os dias em que permaneci na escola fazem parte daquelas preconizadas pela BNCC.

Porém, me chamou a atenção a forma como os dois professores de Educação Física e suas respectivas aulas estão integrados às demais atividades da escola. É como se aqui, por ser uma escola de educação em período integral, essas aulas ganhassem uma dimensão maior em seu contexto. As relações pessoais também me pareceram mais estreitas, visto que tanto o corpo docente quanto o discente convivem por um período maior de horas diárias.

A escola transmitiu-me uma atmosfera feliz e receptiva, que acolhe o diferente, os imigrantes em especial. As crianças mostraram-se comunicativas, dispostas e participativas nas aulas. Percebi um engajamento por parte dos dois professores, que se mostraram comprometidos, demonstrando um esforço considerável para contornar as limitações de recursos materiais daquele contexto. Acompanhar a dedicação desses dois professores em seu fazer docente me fez retornar ao passado, lembrando-me de minha vitalidade, especialmente nos primeiros anos de docência, momento em que a gente sai da universidade cheia de ânimo e coragem, quase acreditando que pode mudar o mundo; todavia, ao se deparar com a dura realidade do chão da escola, os empecilhos, as dificuldades, a fonte de energia vai sendo minada ao longo dos anos.

Deixo esta escola com um certo sentimento de orgulho pelos colegas da área, de vê-los tão comprometidos e integrados ao contexto escolar. Algo bem diferente dos primórdios da Educação Física escolar que já retratamos neste trabalho.

Certamente, nossa ação educativa, isoladamente, não será capaz de transformar o mundo. No entanto, seria utópico demais acreditar que o “pequeno mundo” de alguém possa ser profundamente tocado por uma prática docente comprometida?

Fundada em 04 de outubro de 1986, com o nome inicial de Centro Comunitário Manoel Ribeiro, localiza-se na Travessa Pico das Águas, n. 339, São Geraldo – Zona Urbana da Cidade de Manaus. Em 1989, por meio de um parecer estadual do Conselho de Educação do Amazonas, seu nome foi alterado para Escola Municipal Professor Waldir Garcia, uma homenagem ao advogado e pedagogo amazonense Waldir Garcia (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR WALDIR GARCIA, 2021)

De acordo com o Censo (2022) do IBGE, Manaus conta com 2.063.689 habitantes, o que a caracteriza como a cidade mais populosa da região Norte do Brasil. Da mesma magnitude do seu tamanho, também é sua desigualdade social.

Apesar de a escola estar próxima a uma região central e comercial, seu bairro é mesclado por características mais periféricas.

O perfil socioeconômico da comunidade escolar é considerado de baixa renda, atende alunos imigrantes haitianos e venezuelanos. A Escola se destaca pela formação continuada de seus professores, a integração com a comunidade e sua participação ativa no programa global Escolas Transformadoras (como já mencionado anteriormente), uma organização que mapeia e incentiva ações pedagógicas com potencial de influenciar os alunos a serem protagonistas sociais.

A Escola Waldir Garcia tem mantido a mesma gestora por quase duas décadas. Em Manaus, a escolha do gestor é feita por indicação política⁸³. A equipe é composta por 32 funcionários, entre técnicos e professores, sendo a maioria do quadro efetivo com longa permanência na escola, atuando diretamente nas adaptações pedagógicas desenvolvidas pela escola ao longo de sua existência. Com uma reforma estrutural no ano de 1995, a escola passou a ter dois pisos, atualmente são nove salas de aula climatizadas, sala de informática, sala da diretoria, sala dos professores, secretaria, biblioteca, sala de recursos, refeitório, um ginásio poliesportivo (aberto para uso da comunidade) e um barracão, também conhecido como chapéu de palha⁸⁴.

Tendo 38 anos de existência, é uma escola que, embora a mesma gestora esteja há mais de 20 anos, suas posturas foram modificadas ao longo do tempo, segundo nos relatou a diretora durante a entrevista. O que antes era gestão autoritária passou a se transformar em uma gestão participativa e democrática. Para que essas mudanças fossem possíveis, a formação continuada e a aproximação com teorias e organizações que defendem uma educação democrática foram elementos fundamentais para a mudança de pensamento, conforme afirma a diretora.

Durante a entrevista, ela revela ainda que a adesão da escola ao Programa Mais Educação durante cinco anos (2010 a 2015) proporcionou melhorias significativas tanto no nível de aprendizado dos alunos como em algumas questões materiais. Concomitantemente a isso, em 2015, o Coletivo Escola Família Amazonas

⁸³ Desde que sejam professores concursados da rede de ensino.

⁸⁴ No Norte do Brasil, principalmente em áreas rurais, ribeirinhas ou indígenas, **chapéu de palha** pode ser uma maneira informal de se referir a construções cobertas com **folhas de palmeira ou palha trançada**. Esses barracões servem para várias finalidades.

(CEFA)⁸⁵, composto por pais e professores universitários dedicados ao estudo da Educação, apresentou um projeto à Secretaria de Educação de Manaus. O objetivo era estabelecer uma parceria colaborativa com uma escola pública que adotasse um modelo de gestão participativa e democrática. A ideia era que essa escola pudesse acolher os filhos dos próprios membros do coletivo. Com o aceite da secretaria de Educação, foi sugerido o nome da Escola Municipal Waldir Garcia. Esse movimento demonstra a força do coletivo quando uma comunidade resolve fazer escolhas que tenham sentido para sua realidade. Essa é uma das razões pelas quais acreditamos ser possível acontecer as mudanças desejadas na escola.

A diretora afirma que, no decorrer de seu percurso gestor, muitas ações diversificadas foram sendo implementadas no currículo da escola; porém, foi somente com a adesão da escola à rede de Educação Integral que houve uma sistematização dessas ações. Esse marco temporal é do ano de 2016, e a escola foi a pioneira do município de Manaus (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR WALDIR GARCIA, 2021).

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), ser uma escola de Educação Integral é uma escolha que deve partir de seus professores e gestores, devidamente esclarecidos das vantagens e dos desafios dessa proposta por meio de seminários e visitas oferecidos pela própria SEMED.

Para que uma escola adote esta proposta é necessário, primeiramente, que os gestores e professores decidam aceitar os desafios inerentes à Educação Integral. Para ajudar nesta decisão, a SEMED organizará seminários e visitas às Unidades Escolares do município para a divulgação e esclarecimentos sobre os conceitos e os desafios da Educação Integral. Não há condicionantes de estrutura física a priori, ainda que deva haver um compromisso da Unidade Escolar em trabalhar no sentido de adaptar gradualmente os seus recursos para atingir os objetivos de um Projeto Político-pedagógico de Educação Integral (MANAUS, 2017, p. 49).

A missão e os valores são partes identitárias de uma escola. No documento do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Professor Waldir Garcia (ESCOLA

⁸⁵ O CEFA surgiu em abril de 2015, quando as inquietações sobre a educação que nossos/nossas filhos/filhas (a maioria na primeira infância) vinham experienciando nas escolas privadas de Manaus já não podiam mais ficar restritas ao espaço doméstico. Naquela ocasião, as insatisfações e os tensionamentos visíveis na relação com as escolas começaram a ser expressos nos encontros sociais entre amigos. Nesses espaços-tempos de conversa, as questões do passado e do presente em torno da educação tradicional experimentada por nós (pais e mães) e a vivida pelos/pelas nossos/nossas filhos/filhas passaram a ser um tema corriqueiro, mobilizando um “pensar sobre” mais engajado (Simões; Bocchini; Macedo, 2018).

MUNICIPAL PROFESSOR WALDIR GARCIA, 2021, p.25), encontramos a descrição dos valores adotados:

Quanto aos valores, defendemos a justiça dentro da escola, apoiamos a criatividade e a inovação dos alunos e funcionários, acreditando que com empenho e dedicação nas atividades escolares contribuem para a formação de alunos críticos e capazes de agir na sociedade.

Esses valores encontram-se no mural da escola, em forma de cartaz, os quais resumimos a seguir.

- **Criatividade** – A escola apoia ações criativas e inovadoras vindas tanto dos alunos como dos funcionários.
- **Protagonismo** – Ao aluno e à comunidade escolar a autonomia é amplamente incentivada.
- **Trabalho em Equipe** – Existe uma mobilização para o trabalho coletivo e colaborativo de forma geral.
- **Empatia** – Praticar a solidariedade e respeito mútuo no dia a dia.
- **Justiça** – Dentro e fora dos muros da escola, a promoção da justiça é fundamental para um mundo melhor.

Durante a visita, percebemos que esses são conceitos bem internalizados por toda a equipe escolar, presentes nas ações rotineiras da escola, sendo citados pelos professores durante a aula, compreendidos pelos alunos e apresentados visualmente em vários dos ambientes.

A Escola Municipal Professor Waldir Garcia aponta como sua missão ofertar “um ensino de qualidade que valorize a criatividade e liberdade do homem, conscientizando-o e comprometendo-o diante do mundo.” (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR WALDIR GARCIA, 2021, p. 25).

Assim, a partir do momento que os valores e a missão foram desvelados, buscaram-se formas de alinhamento do discurso com a prática. Para isso, foram efetivadas as seguintes implementações para o desenvolvimento do currículo, considerando sempre o preconizado pela BNCC.

Tutoria⁸⁶

Cada tutor, professor ou outro funcionário, inclusive da equipe de trabalho terceirizada (serviços gerais), é responsabilizado por um número de 10 alunos, de idades variadas. A escolha é feita pelo próprio aluno, com encontros uma vez por semana.

O processo de tutoria aproxima os participantes e cria vínculos estreitos de parceria. Também serve para delegar funções pertinentes para o bom funcionamento de atividades desenvolvidas pela escola, como, cuidados com a horta, cuidados durante o momento do recreio.

É no momento da tutoria que cada aluno é incentivado a sonhar e planejar seu futuro; o tutor ajuda a construir o projeto de vida de seu tutorando, atendendo, assim, um dos elementos norteadores da Educação Integral:

No processo de construção de seu projeto de vida, o estudante identifica e organiza seus propósitos, que contribui para o desenvolvimento do senso de responsabilidade com a sua própria vida. Isso dá sentido à sua formação, assumindo de forma criativa, natural e autônoma seu protagonismo na aprendizagem (MANAUS, 2017, p. 56).

Assembleia

Com o intuito de gerar reflexão e solução para situações concernentes à comunidade escolar, o uso da assembleia na escola é uma constante. Acontece uma vez por semana, tendo como prévia uma discussão dos assuntos pertinentes na própria sala de aula, para, posteriormente, serem levados para o grande grupo, sempre com a mediação de um adulto que, com o grupo, intercala o direito de falar e ouvir de todos, incentivando a oratória e o posicionamento de todos.

Adota-se o uso de ata como registro e a votação das soluções sugeridas para determinado assunto, aprendendo, assim, de forma orgânica, o uso da democracia desde a mais tenra idade:

Os Espaços de Decisão Coletiva tornam-se uma atividade curricular importante nas unidades de ensino de Educação Integral no município de Manaus, por possibilitar que os estudantes apreendam a importância de sua

⁸⁶ A tutoria está relacionada a um acompanhamento mais individualizado e personalizado oferecido por um professor (ou tutor) a um aluno ou a um grupo pequeno de alunos, com o objetivo de **ajudar no desenvolvimento acadêmico, pessoal e social**. Nesse sentido, na Escola Waldir Garcia, outros funcionários, além dos professores, integram a equipe de tutoria para auxiliar em aspectos que ultrapassam os saberes científicos.

corresponsabilidade para a gestão compartilhada da unidade escolar (MANAUS, 2017, p. 55).

Oficinas

Com o currículo de uma Educação Integral, as oficinas formam uma estratégia de diversificação. Os temas ofertados são planejados de acordo com a área de interesse de seus respectivos professores e alunos, assim como a faixa etária de cada turma. As oficinas devem abranger diversos aspectos do desenvolvimento humano.

A Educação Integral atende às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano: físico, intelectual, social, emocional, simbólico, etc., integrando diferentes tempos e espaços e agentes educativos, para além da sala de aula, da disciplina e do professor-educador. As oficinas e os projetos curriculares se organizarão de maneira integrada com os componentes curriculares tendo em vista atividades que serão realizadas a partir dos grupos de interesses, considerando as peculiaridades e o desenvolvimento humano (MANAUS, 2017, p. 57).

Percebemos que a escola se empenha para atender aos critérios de diversificação dos temas das oficinas ofertadas aos alunos, o que evidencia a preocupação com o desenvolvimento global do estudante. Também é notório que essas informações sejam coletivas, o que favorece uma fluidez na comunicação por parte da comunidade escolar, as paredes e murais da escola explicam e sinalizam os acontecimentos do seu dia a dia.

Roteiro de estudo

Foi um dos mecanismos encontrados para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem no início do período da pandemia de Covid-19. Tendo obtido excelentes resultados, tornou-se referência para a rede de ensino municipal, provocando sua replicação nas demais escolas. O tema é definido pelo professor de acordo com os objetivos a serem alcançados e duram em média um mês.

Oficinas de aprendizagem

Direcionadas especialmente para os conteúdos específicos das áreas de conhecimento de Português e Matemática, as oficinas têm uma dinâmica metodológica diferenciada, em ambiente especial (Figura 43) e com agrupamento de no máximo cinco alunos.

Figura 43 – Sala de oficina.



Fonte: acervo da autora.

A escola demonstra ter uma grande preocupação com o processo de aprendizagem do aluno em seu âmbito geral. Em razão das peculiaridades do público atendido (baixa renda, imigrantes), o aspecto do desenvolvimento cognitivo tem sido um dos grandes enfrentamentos da equipe escolar, que se empenha na busca de alternativas para sua superação. Nesse sentido, as parcerias colaborativas com o Centro Municipal de Atendimento Sociopsicopedagógico, o Complexo Municipal de Educação Especial, o Centro de Atenção Integral à Criança e o Conselho Tutelar são fundamentais (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR WALDIR GARCIA, 2021, p. 39).

Projetos interdisciplinares

A escola é um ambiente dinâmico, e os professores demonstram esse movimento por meio do desenvolvimento de projetos interdisciplinares ao longo do ano:

Os Projetos focam na socialização, aprendizagem significativa e principalmente no protagonismo de nossos alunos a fim de ampliar seus conhecimentos e proporcionar a possibilidade de conviver com as diferenças bem como aprender com elas. (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR WALDIR GARCIA, 2021, p. 41)

Cabe destacar o projeto cultural que diz respeito ao folclore amazônico, com menção ao Boi Garantido e Caprichoso, uma tradicional festa popular reconhecida como patrimônio cultural do Brasil que acontece na cidade de Parintins, distante 369 km de Manaus. Assim como na cidade de origem, a festa na escola Municipal Professor Waldir Garcia acontece no mês de junho e tem seu próprio mascote chamado Boi “Garcioso” (Figura 44).

Figura 44 – Mascote da escola.



Fonte: acervo da autora.

Avaliação

Desde 2016, a Escola Municipal Professor Waldir Garcia adotou a progressão continuada, em que o aluno é acompanhado de forma individualizada. Um diagnóstico de aprendizagem é feito no início e no final do ano letivo, a fim de nortear estratégias a serem adotadas. Além das atividades específicas de alfabetização nas oficinas, a Escola recebe apoio pedagógico do Programa Mais Alfabetização, que disponibiliza mediadores e assistentes nas salas de aula.

Formação continuada dos professores

A maioria dos professores fica o dia inteiro na escola. Diante disso, buscou-se uma estratégia de interação em um momento coletivo da refeição, chamado “almoço pedagógico”, uma vez por semana, às quartas-feiras, das 12h às 13h30; a equipe aproveita esse momento para desabafar, compartilhar ideias e projetos. “O Almoço Pedagógico foi pensado a partir da necessidade desta equipe de um encontro

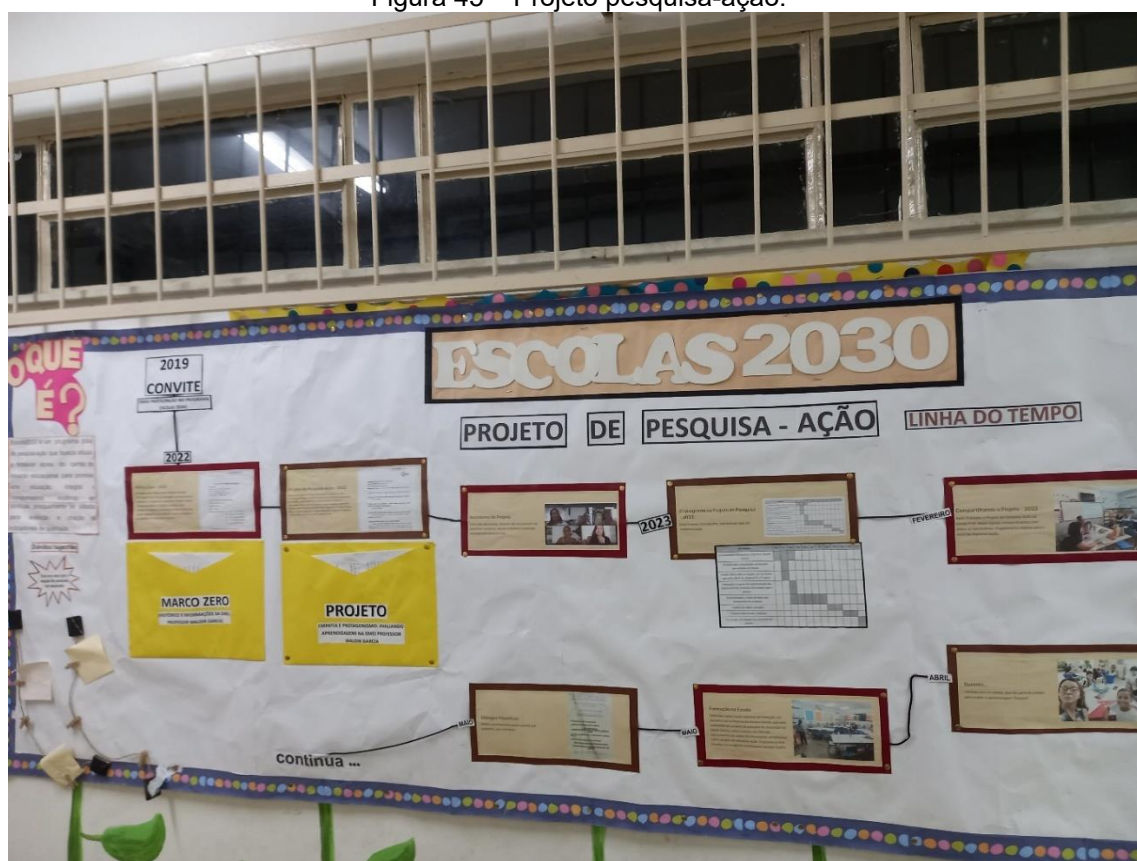
constante de diálogo, escuta para tomadas de decisão, autoformação, heteroformação e ecoformação.” (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR WALDIR GARCIA, 2021,p. 40).

Formações mensais são oferecidas pela Secretaria de Educação e fazem parte da carga horária do professor. Na semana em que estivemos na escola, presenciamos o esforço da coordenação em organizar a saída desses professores e, em contrapartida, tendo que administrar sua ausência na sala de aula.

A escola como participante do programa global Escolas 2030 (Figura 45) desenvolve pesquisa-ação com sua equipe pedagógica.

A pesquisa-ação é feita em ciclos anuais com o objetivo de elaborar e/ou aprimorar soluções de aprendizagem, o uso de ferramentas existentes e/ou a serem construídas para avaliar a implementação dessas soluções e a disseminação de conhecimentos por meio de encontros nacionais e internacionais (Escolas 2030)⁸⁷.

Figura 45 – Projeto pesquisa-ação.



Fonte: acervo da autora.

⁸⁷ Disponível em: <https://escolas2030.org.br/o-programa/>.

Gestão

O cargo de direção escolar no município de Manaus é ocupado por indicação política (o que não nos parece algo muito democrático). A atual diretora está na gestão ininterruptamente desde 2005⁸⁸ e relata ter sido surpreendida duas vezes com ordem de exoneração do cargo, sendo reconduzida ao cargo devido ao apelo popular local, em ambas as vezes.

Tendo sido uma escola em crescente evolução, demonstrada matematicamente pelos índices de parâmetros nacionais, resta-nos questionar a quem interessa o desmonte e o retrocesso de uma ação educativa que não seja propositiva, questionadora e livre?

Organização da sala e repouso

Nas salas de aula, as carteiras foram trocadas por mesas, agrupando o número de quatro alunos, o que favorece a aprendizagem mútua (Figura 46).

Figura 46 – Sala de aula com mesas de agrupamentos.



Fonte: acervo da autora.

⁸⁸ Segundo relatado por ela, quando assumiu, foi via concurso público específico para o cargo; entretanto, poucos anos depois, passou a vigorar apenas o regime de indicação, até os dias atuais.

Após o almoço, os alunos têm um período de descanso, cerca de uma hora, que acontece na própria sala de aula (Figura 47).

Figura 47 – Descanso pós-almoço.



Fonte: acervo da autora.

Escola que acolhe a comunidade

A quadra poliesportiva da Escola Municipal Waldir Garcia é um espaço disponibilizado para uso tanto da comunidade escolar como dos moradores do bairro. É usada pela comunidade no período da noite e aos finais de semana, além de sediar alguns eventos esportivos locais. Outrossim, Manaus tem sido um lugar de refúgio para muitos imigrantes, especialmente venezuelanos e haitianos; na época de coleta de dados, dos 243 alunos matriculados, 33 eram refugiados.

Para atender a essa demanda, a escola firmou parceria com o núcleo da igreja católica, a Pastoral do Imigrante, buscando lidar da forma mais digna possível com esse público. Também desenvolveu o projeto “Acolher para todos envolver e aprender”, que ganhou destaque nacional em 2020, com o prêmio do concurso Educador Nota 10, uma importante premiação que reconhece e valoriza iniciativas educativas de sucesso da Educação Básica.

Grêmio Estudantil

A escola incentiva e apoia a organização do Grêmio Estudantil, fomentando sempre a autonomia, bem como contribuindo para a formação de alunos críticos e agentes de mudanças e transformações.

Educação Física

Em uma escola de Educação Integral, as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física precisam ser diversificadas, a fim de contemplar satisfatoriamente o período letivo. Aqui, apresentaremos apenas os aspectos estruturais utilizados pelos dois professores, que se revezam pelo uso da quadra poliesportiva (Figura 48).

Figura 48 – Quadra poliesportiva.



Fonte: acervo da autora.

Destacamos, na Figura 49, uma cobertura lateral que protege alunos e professores no deslocamento durante os dias de chuva, obra feita com recursos advindos de ações da escola, pois originalmente a planta arquitetônica dessa quadra também não contemplava essa necessidade. O professor disse que essa era uma reivindicação antiga e, por meio de uma mobilização interna, o dinheiro arrecadado em uma das festas da escola foi direcionado para sua construção.

Figura 49 – Acesso coberto lateral.



Fonte: acervo da autora.

A escola também dispõe de um barracão (chapéu de palha) utilizado para o revezamento das aulas de Educação Física (Figura 50).

Figura 50 – Barracão.



Fonte: acervo da autora.

Há também um parquinho na quadra de areia (Figura 51), predominantemente utilizado na hora do intervalo.

Figura 51 – Parquinho.



Fonte: acervo da autora.

As salas de aula, assim como a sala de informática e a biblioteca, também podem ser utilizadas pelos professores de Educação Física (Figuras 52 e 53).

Figura 52 – Sala de aula.



Fonte: acervo da autora.

Durante a visita, foi relatado que o depósito de material havia sido roubado poucos meses atrás. Dessa forma, poucos materiais restaram (Figura 55), bolas e cones. Um ofício relatando o ocorrido, com a solicitação de novos materiais, já estava em processamento pela SEMED.

Figura 55 – Bolas e cones.



Fonte: acervo da autora.

A ausência ou precariedade de espaços adequados, como quadras cobertas ou áreas seguras, bem como a escassez de equipamentos esportivos em bom estado, comprometem diretamente a diversidade de atividades que podem ser desenvolvidas, sendo um obstáculo para a efetivação de uma prática pedagógica de qualidade. Além disso, a falta de manutenção dos materiais existentes e a inexistência de recursos pedagógicos complementares dificultam a adaptação das aulas às diferentes necessidades dos alunos. Tais restrições não apenas limitam o desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas e socioafetivas dos estudantes, como também impactam negativamente sua motivação e participação nas aulas.

É inegável que se trata de uma problemática frequente no contexto da educação pública. Nesta seção, foram analisadas realidades distintas de três instituições de ensino públicas, as quais atendem a comunidades e níveis de ensino diversos. Observa-se que os aspectos relacionados à estrutura física e aos recursos materiais exercem influência direta sobre a atuação pedagógica dos professores de Educação Física, em especial na Escola Campos Salles e na Escola Waldir Garcia, escolas que atendem estudantes do Ensino Fundamental.

Seção 5

E de agora em diante ia ser assim: nada de vidro, cada um podia ser esticar um bocadinho, não precisava ficar duro nem nada, e que a escola agora ia se chamar Escola Experimental. Dona Demência, que apesar do nome não era louca nem nada, ainda disse timidamente: Mas seu Hermenegildo, Escola Experimental não é bem isso...Seu Hermenegildo não se perturbou: Não tem importância. A gente começa experimentando isso. Depois a gente experimenta outras coisas [...]

(Rocha, 2012, p. 44-45).

5 OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM AÇÃO

Nesta seção, aprofundaremos os estudos no sentido de compreender o desenvolvimento do currículo, o processo avaliativo e as práticas inclusivas desenvolvidas pelos professores de Educação Física nas escolas pesquisadas, desvelando, assim, o proposto nos objetivos específicos já citados na **Seção 1**.

A partir de tais análises, possivelmente conseguiremos identificar (ou não) a existência de práticas diferenciadas de ensino no contexto das aulas de Educação Física das escolas visitadas. Seriam essas práticas elementos norteadores para uma nova perspectiva educativa da área? Em que exatamente elas se distanciam das já conhecidas e praticadas?

Para isso, agrupamos em três eixos as informações obtidas com a aplicação do questionário: a) Currículo, b) Avaliação da Aprendizagem, c) Inclusão. Tais temas serão discutidos ao longo desta seção, por meio da *análise* das respostas ao questionário.

Para começar, precisamos entender que, no Brasil, a Educação Básica é segmentada da seguinte forma:

- Educação Infantil, que abrange crianças de 0 a 5 anos de idade.
- Ensino Fundamental, que se subdivide em dois agrupamentos: Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano).
- Ensino Médio, que compreende 1º ao 3º ano, podendo se estender até o 4º ano quando for o Ensino Médio integrado ao Técnico, como no caso escolhido para estudo.

Esta pesquisa contempla dois desses segmentos: Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Waldir Garcia; Anos Finais, na Escola Campos Salles; e Ensino Técnico Integrado ao Médio, no IFPR.

De acordo com Sacristán (2017, p. 16), os currículos são responsáveis por desempenhar “distintas missões em diferentes níveis educativos, de acordo com as características destes, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis”.

Sendo assim, o que o currículo de Educação Física tem preconizado para as diferentes etapas de ensino? Como esses currículos são desenvolvidos nas escolas analisadas?

5.1 O CURRÍCULO DESENVOLVIDO PELA ESCOLA PROFESSOR WALDIR GARCIA

Para compreender o currículo desenvolvido pela Escola Waldir Garcia, teremos como base o livro didático adotado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)⁸⁹ utilizado pela escola no ano desta pesquisa, mas, principalmente⁹⁰, a proposta de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e o seu Projeto Político-Pedagógico. Ambos foram sinalizados pela própria professora de Educação Física como os documentos norteadores de suas práticas.

Embora todos os documentos sejam fundamentados nas diretrizes estabelecidas pela BNCC, seu uso se apresentou com viés crítico e transformador. Isso ficou evidente no diálogo com o professor, o qual revelou que, no ano de 2025, uma das temáticas abordadas durante o ciclo de estudos⁹¹ dos professores foi justamente a visão doutrinadora que se tem sobre o referido documento, algo que não condiz com a postura de uma escola democrática como a Waldir Garcia. O Anexo 2 exemplifica o material de estudo.

Escolas não convencionais se apresentam em constante movimento, nunca estão prontas e inertes diante das transformações que acontecem rotineiramente na escola. Entretanto, as mudanças não devem acontecer de forma aleatória, precisam ser bem estruturadas. Nesse sentido, a equipe pedagógica da Escola Waldir Garcia considera importante dedicar momentos reflexivos para sua prática. O texto da reformulação anterior do PPP demonstra o viés crítico adotado pela escolha pedagógica da escola:

Portanto, para reelaboração do Projeto Político Pedagógico foi necessária uma reflexão sobre a realidade atual, no contexto neoliberal, um modelo de estado que na crise se exime do processo e atribui culpa dos fracassos a outrem, não permitindo a leitura da totalidade (MANAUS, 2021, p. 20).

⁸⁹ Programa do Governo Federal brasileiro, coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo garantir o acesso a livros e materiais didáticos, pedagógicos e literários a alunos e professores das redes públicas de ensino

⁹⁰ Também nos debruçamos sobre os seguintes materiais: o Currículo Escolar Municipal (2021), que se fundamenta principalmente a partir da BNCC; o Referencial Curricular Amazonense (RCA); e as Diretrizes da Educação Integral Antirracista para o Ensino Fundamental: Uma contribuição da sociedade civil (2024), uma produção coletiva da Associação Cidade Escola Aprendiz.

⁹¹ No ano de 2025, a formação continuada tinha como foco a reformulação do PPP a ser apresentada no ano de 2026. Para isso, o grupo de professores e a gestão se reuniam semanalmente.

No decorrer da **Seção 3**, o currículo foi apresentado como um sistema que deve ser fluido e flexível. Tendo em vista esse princípio, a Proposta de Educação Integral da SEMED estabelece que:

Currículo é toda atividade educativa vivenciada por todos que dele participam. Este deve ser visto como um projeto permanentemente construído no dia a dia da escola, com a participação ativa de todos interessados na atividade educacional, possibilitando troca de experiências que formulam novas identidades. A partir daí cria-se o novo, pois mesmo que o ambiente escolar tenha uma tendência à homogeneização, pode ser também espaço de ressignificações, criando condições para uma criação da sociedade de conhecimentos por questionamentos, considerando a diversidade de saberes, habilidades, princípios e valores. Desse modo, os estudantes se tornam protagonistas, autônomos e responsáveis (MANAUS, 2017, p. 55).

Assim, quando se busca uma educação integral e(m) tempo integral, esse conceito se amplia e parece fazer mais sentido para o ato de educar para a vida. A proposta de Educação Integral da SEMED de Manaus⁹² destaca a importância da Educação Física na Educação Integral, contribuindo, assim, para o reconhecimento e a valorização da área.

Enfatizando a Educação Física, seu saber e seu objeto de ensino, firma-se a reflexão da importância do desenvolvimento deste componente para a proposta de Educação Integral no município de Manaus/AM a partir de um fazer presente no cotidiano, que se constitui fruto de um longo percurso influenciado por diferentes concepções e abordagens teóricas (MANAUS, 2017, p. 67).

Para compreender a proposta da Educação Integral, devemos considerar seu embasamento em quatro pilares fundamentais: a **equidade**, a **sustentabilidade**, a **inclusão** e a **contemporaneidade**. A escola da contemporaneidade precisa formar sujeitos mais responsáveis e autônomos, que possam exercer com criticidade seu papel na sociedade. Ao ter como princípio a equidade, reconhece-se o direito igualitário de todos a uma educação que busque suprir as necessidades que se apresentam nas diferentes camadas de desigualdades socioeconômicas, considerando também as singularidades dos sujeitos por meio da inclusão. Na Educação Integral, a sustentabilidade é representada pelo compromisso com os

⁹² Construída coletivamente com o objetivo de instituir a Educação Integral e(m) tempo integral nas escolas públicas, a proposta foi homologada por meio da Resolução nº 020/CME/2016 e publicada no Diário Oficial do Município em 12/09/2016.

processos educativos que se retroalimentam no exercício diário de praticar aquilo que se aprende (Weffort et al., 2019).

Na Escola Waldir Garcia, estamos nos referindo também ao conceito de educação integral e(m) tempo integral para além de sua abrangência temporal, conforme os preceitos da Educação Integral dispostos na BNCC:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2018a, p. 12).

De acordo com a Proposta de Educação Integral de Manaus (Manaus, 2017, p. 9), para que essa Educação aconteça, de fato, algumas mudanças e adaptações precisam acontecer, sendo fundamental que:

As dinâmicas escolares ganhem novos contornos, especialmente, [sic] no que se refere à criação de oportunidades de aprendizagens mais significativas, à inovação dos processos pedagógicos, à integração da escola com a comunidade e seu entorno, tendo em vista novos horizontes para o fortalecimento da escola como um tempo-espço mais justo e solidário, em que todos os estudantes possam concretizar seus percursos escolares de forma bem-sucedida.

Ser uma escola de educação integral e(m) tempo integral é uma escolha pedagógica que deve ser abraçada pelo coletivo, funcionários, gestores, professores, alunos, família e comunidade, considerando-se também que o fator tempo pode ter maior flexibilidade para ajustes e direcionamentos.

Um aspecto comum percebido durante os dias de visita às escolas diz respeito ao nível de entrosamento, pertencimento e empoderamento dos alunos, conforme o que é disposto para a Educação Integral:

Na Educação Integral os processos de aprendizagens e suas dimensões são compromisso de todos, o que exige a resignificação da concepção de ver, de sentir e de cuidar do estudante pela ampliação das práticas pedagógicas e de gestão que valoriza no estudante a iniciativa, a liberdade de escolha e o desenvolvimento da autorresponsabilidade. Estes aspectos ligam-se à efetivação de ações autônomas, com a oportunidade de pensar criticamente: avaliar, decidir, escolher e ainda de aprender a ser e de responsabilizar-se por suas decisões (MANAUS, 2017, p. 38).

Uma proposta pedagógica que incentive o aluno a gerir seu próprio processo de aprendizagem impacta consideravelmente o planejamento das ações dos professores de Educação Física, passando a ocupar um espaço importante no contexto da escola.

Durante a visita, foi possível presenciar um planejamento e uma organização mútua dos dois professores, cuja carga horária⁹³ de trabalho estava concentrada apenas na Escola Waldir Garcia, o que possibilitava a dedicação exclusiva àquela comunidade escolar.

Os dois professores, além de darem as aulas específicas de Educação Física, revezam-se nas oficinas de desporto (Figura 56) e dança (Figura 57) que acontecem diariamente.

Figura 56 – Oficina de desporto.



Fonte: acervo da autora.

⁹³ Na época desta pesquisa, cerca de 90% dos professores da Waldir Garcia atuavam sob o regime de **dedicação exclusiva**, com uma carga horária de **40 horas semanais**. Esse regime permite que os educadores se envolvam profundamente nas atividades pedagógicas e nos projetos da escola, contribuindo para a implementação efetiva da Educação Integral.

Figura 57 – Oficina de dança.



Fonte: acervo da autora.

As oficinas são estratégias previstas na organização da educação integral:

Na perspectiva da educação integral, espera-se que os conteúdos, as competências e as habilidades de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física sejam aprendidos por meio de atividades diversificadas e interdisciplinares, tais como oficinas, projetos didáticos, feiras literárias/culturais, dentre outras (MANAUS, 2017, p. 72).

O desenvolvimento de atividades por oficinas representa uma das principais mudanças do currículo da escola:

Em 2016, momento das principais transformações nas práticas pedagógicas da Escola Waldir Garcia, iniciou o processo de mudanças do currículo para Educação Integral onde cada professor escolheu sua oficina de acordo com suas áreas de interesse, tendo como base o currículo municipal de educação integral da cidade de Manaus em sua parte diversificada (MANAUS, 2021, p. 35).

Cada turma participa diariamente de duas dessas atividades, uma no período da manhã e outra no período da tarde.

Aqui na escola a gente trabalha com oficinas. Além de ser professor de Educação Física, eu sou professor de oficina. Sou professor de Educação Física de três turmas, dois primeiros anos e uma de segundo ano. E, já a minha oficina é chamada de desporto, né? Esportes Desportivos, que abrange queimada, basquetebol, voleibol, futsal, atletismo, e entre outros. Nessa oficina eu atendo todas as séries, são nove turmas, do primeiro ao quinto ano (Professor B, WG).

Tais ações descritas são consonantes às orientações enunciadas na Proposta de Educação de Integral do município, que incentiva que os componentes curriculares sejam trabalhados de forma diversa e integrada a outras áreas de conhecimento. “Atividades diversificadas podem propiciar aos estudantes não só o aprendizado de conteúdos, mas seu uso em diversas situações significativas de relações interpessoais e colaborativas.” (MANAUS, 2017, p. 72).

Observa-se que o ensino de voleibol, basquetebol e futsal permanece no eixo das práticas de Educação Física escolar. Ainda que novos conteúdos e abordagens tenham emergido ao longo dos anos, tais modalidades esportivas continuam a ocupar um lugar hegemônico no cotidiano das aulas, revelando a persistência de um modelo tradicional que pouco se renova.

Tais práticas são incentivadas através das “**Municipiadas⁹⁴ de Educação Física Escolar de Manaus**”, evento esportivo anual da rede municipal (SEMED) que envolve alunos de 9 a 17 anos, com inscrições geralmente no mês de maio, promovendo competições em diversas modalidades⁹⁵ para integrar e desenvolver os estudantes.

Em abril de 2024, mês que estivemos na escola, o professor nos relatou que o desporto é feito com todos os alunos, e, para competir, alguns são selecionados e treinados em horário extracurricular:

Trabalha mais com os alunos do quarto e quinto ano, que são na faixa etária que estipulam na prefeitura. De nove a onze anos. Então a gente faz, nas aulas são todos os alunos, mas tem um horário específico para trabalhar o desporto de competição (Professor B, WG).

⁹⁴ As Municipiadas têm o objetivo de desenvolver o desporto escolar, promovendo a socialização dos alunos e o aprimoramento das habilidades motoras, consideradas fundamentais para a aquisição de conhecimentos, além de favorecer as relações socioafetivas. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/semmed/not%C3%ADcias/educacao/prefeitura-de-manaus-realiza-premiacao-a-alunos-na-23a-municipiadas-da-semmed/>. Acesso em: 20 jan. 2026.

⁹⁵ Como xadrez, tênis de mesa, judô, jiu-jitsu, handebol, futebol, basquetebol, voleibol, natação, minivoleibol, futsal, badminton, atletismo e ginástica rítmica. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/semmed/municipiadas-regulamento-2022/>. Acesso em: 20 jan. 2026.

Para a sistematização dos conteúdos, os professores de Educação Física dispõem do livro didático, um manual de atividades “sugestivas” a serem desenvolvidas nas unidades temáticas específicas da área, deixando claro, logo em seu texto de abertura, que o professor tem total autonomia em sua escolha pedagógica:

O manual do Professor possibilita que você adapte, crie ou eleja suas próprias atividades que, porventura, façam mais sentido ao contexto no qual a escola e os estudantes estão inseridos. Dessa forma, a mediação do professor é essencial para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados (Moderna, 2021, p. 5).

Para além das modalidades de basquete e futebol, o livro propõe outras quatro opções esportivas para o primeiro bimestre letivo do 4º e 5º anos, conforme ilustrado na Figura 58.

Figura 58 – Ilustração das sugestões das unidades de ensino.

ÍNDICE DE CONTEÚDOS E SUGESTÃO DE PLANEJAMENTO SEMANAL - 4º Ano		ÍNDICE DE CONTEÚDOS E SUGESTÃO DE PLANEJAMENTO SEMANAL - 5º Ano	
1º BIMESTRE		1º BIMESTRE	
UNIDADE 6 – BRINCADEIRAS E JOGOS		UNIDADE 11 – BRINCADEIRAS E JOGOS	
SEMANA (equivalente a duas aulas)	CONTEÚDO	SEMANA (equivalente a duas aulas)	CONTEÚDO
1ª	PRÁTICA 1: O'TA / INYU (GAVIÃO E GALINHA)	1ª	PRÁTICA 1: QUEIMADA OU DODGEBALL
2ª	PRÁTICA 2: PEGUE O BASTÃO	2ª	PRÁTICA 2: CABO DE GUERRA
3ª	PRÁTICA 3: CORRIDA JANKENPON	3ª	PRÁTICA 3: PETECA
4ª	PRÁTICA 4: ALERTA	4ª	PRÁTICA 4: SALTANDO O FEIJÃO
UNIDADE 7 – ESPORTES		UNIDADE 12 – ESPORTES	
5ª	PRÁTICA 1: SOFTBOL	5ª	PRÁTICA 1: BEISEBOL
6ª	PRÁTICA 2: BADMINTON	6ª	PRÁTICA 2: MINITÊNIS
7ª	PRÁTICA 3: BASQUETE 3 X 3	7ª	PRÁTICA 3: FUTEBOL
8ª		8ª	

Fonte: Moderna (2021, p. 11).

É plausível supor que as escolhas pedagógicas do professor B estejam vinculadas às suas próprias afinidades, uma vez que sua formação em Educação Física foi motivada pela vivência prévia no futsal, modalidade na qual atuou como atleta durante a adolescência. Além disso, embora as “Municípiadas” se proponham contemplar diferentes modalidades esportivas, as limitações estruturais e materiais da Escola Waldir Garcia impõem desafios significativos à implementação de práticas diversificadas na Educação Física escolar.

O professor também informou que, nos meses seguintes, estava prevista uma capacitação promovida pela prefeitura, a ser realizada na própria quadra da Escola Waldir Garcia, voltada para a modalidade de badminton.

Segundo ele, as escolas recebem os convites para participar dessa formação e, aquelas cujos docentes aderem ao processo formativo, passam a receber materiais pedagógicos específicos, possibilitando a inserção gradual da modalidade nas aulas de Educação Física.

Na Escola Waldir Garcia, a prática pedagógica dos professores de Educação Física se mostra integrada às ações do Projeto Político-Pedagógico da escola, o que demonstra um alinhamento entre teoria e prática. A preocupação com a aquisição da leitura no depoimento a seguir é um exemplo de interdisciplinaridade:

Eu trabalhei junto com a biblioteca, literatura. Porque ela fazia a parte teórica, contou a história, tudinho, eu fiz a dramatização e as danças aqui na quadra. Então a gente se envolve, às vezes a professora da sala tem um projeto, folclore. [...] Então ela trabalha lá as lendas, e eu aqui trabalho a parte da dança, a parte da dramatização (Professor A, WG).

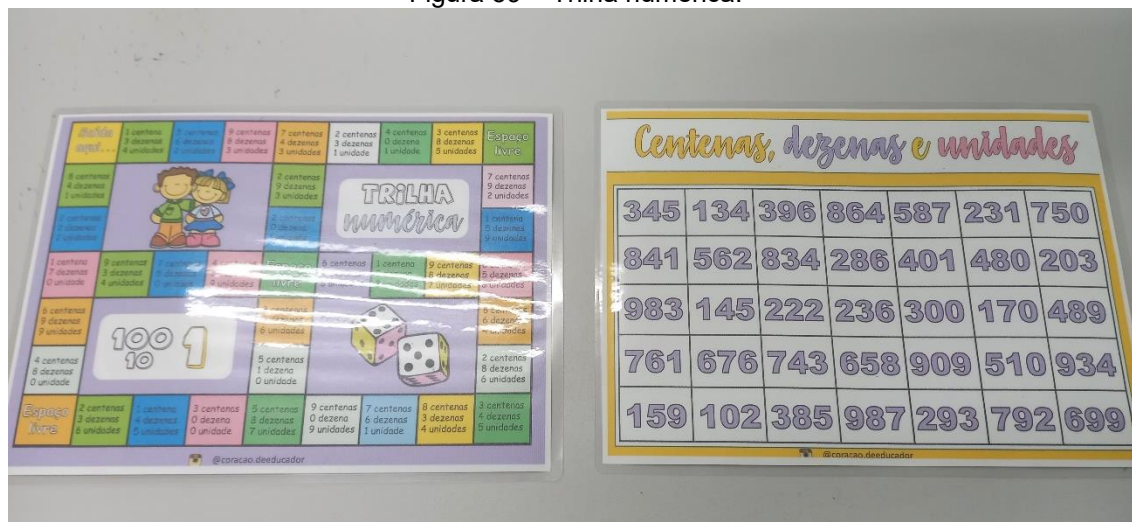
Aqui a gente trabalha muito com o professor de sala. Além de eles terem os roteiros deles, a gente tem o nosso, português e matemática. A gente faz, tem um roteiro agora do primeiro e segundo ano, trabalhar adição com subtração, então a gente tem que fazer uma atividade que seja voltada para esse lado. [...] Aí a gente bate foto, filma para depois mostrar para o professor para saber se era aquilo mesmo, até porque tem que estar alinhado também né (Professor B, WG).

Nesse mês na oficina, eu tenho que trabalhar a dança de matriz africana, então vai ser o jongo, uma dança. Na parte teórica, para ter a leitura e interpretação das crianças, eu vou trabalhar a origem e a característica. E na prática a dança (Professor A, WG).

Utiliza muito palavras cruzadas, agora eu tô no primeiro ano, é palavra cruzada com meus esportes. Tem uma imagem de bola de futebol, aí liga com as palavras. Uma bola, uma bola de basquete com a palavra basquetebol, eles vão tentando decifrar e vão ligando a palavra com a imagem ou uma palavra cruzada (Professor B, WG).

Registramos alguns dos materiais produzidos pelo próprio professor para desenvolver sua ação interdisciplinar (Figuras 59 e 60).

Figura 59 – Trilha numérica.



Fonte: acervo da autora.

Figura 60 – Caderno de planejamento.

descontado; • Divisores de um número natural: Divisor; - Divisibilidade; • MMC e MDC: Divisores comuns; MDC: Números primos; Decomposição em fatores primos; Múltiplos de um número natural; MMC.				
MAIO – OFICINAS				
Cultura Digital	Ed. Física	Dança	Desporto	Artes
• Jogos digitais envolvendo a tabuada de multiplicação e divisão; • Jogos digitais envolvendo a resolução de problemas com multiplicação e divisão;	• Jogo: Dominó das multiplicações; • Jogo envolvendo a tabuada de multiplicação; • Fazendo divisões com o dominó;	←	• Brincadeira envolvendo a tabuada	• Confeccionando Dominó (Com papel kraft)
MATERIAIS/CARTAZES PARA PROVIDENCIAR - MAIO				
• Criar na sala de aula o Cantinho da Matemática com atividades de Mentalidades Matemáticas – WiiXii; • Cartaz com os termos da multiplicação e divisão; • Cartaz com a tabuada; • Cartaz com as Classes Gramaticais; • Cartaz com os números primos; MMC e MDC;				

Fonte: acervo da autora.

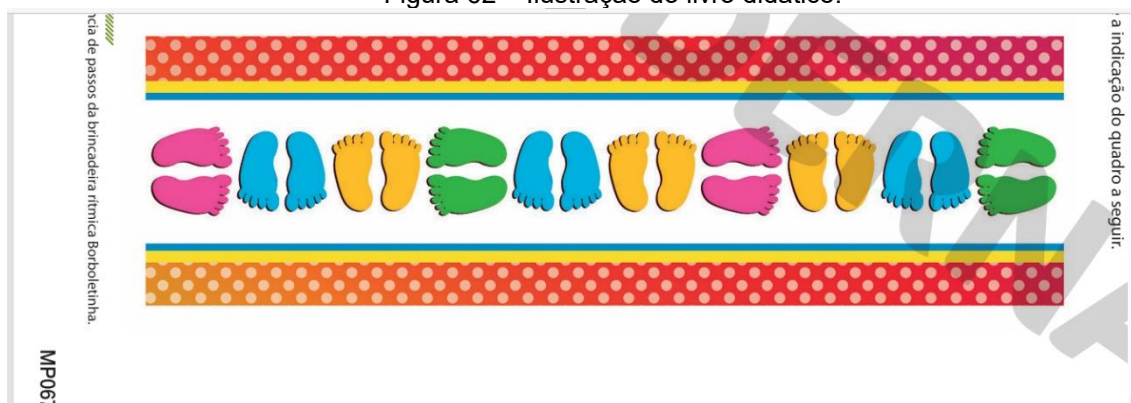
Destacamos, nas Figuras 61 e 62 a seguir, o material confeccionado pelo professor e uma ilustração do livro didático ao tratar a unidade da dança para alunos do 2º ano.

Figura 61 – Produção de material didático.



Fonte: acervo da autora.

Figura 62 – Ilustração do livro didático.



Fonte: Moderna (2021, p. 69).

É importante citar que o livro didático está em consonância com a Política Nacional de Alfabetização (PNA), a qual:

Prevê o apoio dos componentes curriculares para a alfabetização nos Anos Iniciais, por meio de atividades que possam reforçar os aprendizados das crianças. Durante as orientações ao professor, são propostas estratégias que contribuem com o desenvolvimento de quatro elementos previstos na PNA: a produção de escrita, a compreensão de texto, a fluência oral e a ampliação do vocabulário (Moderna, 2021, p. 16).

Ambos os professores, quando questionados acerca do desenvolvimento do currículo de Educação Física pela escola, reportaram-se aos documentos legais, conforme depoimento a seguir.

Nós temos o conteúdo... da BNCC que ele deve ser cumprido, então a gente recebe esse conteúdo da SEMED, mas dentro desse conteúdo a gente também tem os nossos conteúdos, assim, interdisciplinares que a gente tenta trabalhar com as crianças, paralelo, principalmente com roteiro (Professor A, WG).

Os roteiros referem-se a temas de estudo escolhidos a partir de uma motivação coletiva ou individual, espontânea, geralmente, durante a abordagem de um conteúdo de aula devidamente planejado pelo professor. O roteiro também pode se originar de alguma situação cotidiana vivenciada pela criança, desde que, de alguma forma, seja possível um desdobramento investigativo e científico. Os roteiros de estudo constituem uma estratégia dinâmica, interdisciplinar, criativa e individualizada de estudo, com metas e prazos exequíveis. Nota-se que esse dispositivo pedagógico foi um recurso utilizado pela maioria das escolas pesquisadas pelo Proenc.

A utilização dos roteiros no currículo da escola estimula a autonomia dos alunos, assim como a autonomia dos professores na organização de seus conteúdos. Evidencia-se uma flexibilidade quanto aos elementos da aprendizagem, seus significados e o tempo dedicado ao processo de aquisição do conhecimento, considerando que os indivíduos têm interesses e processos cognitivos distintos.

Os professores citam também o material disponibilizado pela SEMED⁹⁶ para elaboração e organização dos conteúdos curriculares⁹⁷. Conforme afirma o professor B: “A SEMED, que é do ensino, da prefeitura, a gente segue um roteiro de estudo em cada bimestre. Primeiro, segundo, terceiro, quarto, matemática, de cada ensino, pra cada série, primeiro ao quinto ano” (Professor B, WG).

O período de observação em uma escola de educação integral e(m) tempo integral possibilitou-nos presenciar o desenvolvimento de um currículo de Educação Física em consonância com as propostas apresentadas na BNCC e com a proposta de educação integral da SEMED regional; esta demonstrou fazer um

⁹⁶ Na cidade de Manaus, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são de responsabilidade da prefeitura de Manaus.

⁹⁷ Anexo 3.

acompanhamento constante e rigoroso do planejamento pedagógico⁹⁸. Nesse sentido, é importante destacar que os professores dispõem de horário reservado para planejamento, participação em reuniões, cursos e formações oferecidas tanto pela escola como pela própria SEMED.

Tais práticas pedagógicas também se articulam à proposta do PPP da escola e, apesar de tantos desafios, aparentam ocupar um espaço respeitado e valorizado, alinhado com as demais áreas de ensino. Verifica-se um movimento de interdependência que dialoga com a abordagem sistêmica de Edgar Morin, para a qual o conhecimento só se fortalece quando as partes se conectam e se complementam.

5.2 O CURRÍCULO DESENVOLVIDO PELA ESCOLA MUNICIPAL PRESIDENTE CAMPOS SALLES

A Escola Campos Salles tem como missão contribuir para a transformação social, baseando-se na justiça, na democracia, na autonomia, na responsabilidade e na solidariedade (ESCOLA MUNICIPAL PRESIDENTE CAMPOS SALLES, 2024). Embora seja uma escola que atenda a todos os nove anos do Ensino Fundamental, nosso olhar será voltado para a Educação Física dos Anos Finais.

Para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC orienta que os conteúdos voltados para as práticas corporais tenham uma sequência progressiva de aprofundamento e que possam ser realizados também em contextos internos e externos ao ambiente escolar, fazendo correlação aos aspectos de lazer e saúde do indivíduo (BRASIL, 2018a).

As unidades temáticas são as mesmas dos Anos Iniciais (Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Lutas, Danças e Práticas Corporais de Aventura), mas apresentam progressão em relação aos Anos Iniciais. A unidade Brincadeiras e Jogos, entretanto, é descrita apenas no primeiro bloco (6º e 7º anos), tendo como objeto de conhecimento os jogos eletrônicos. Para os blocos do 8º e 9º anos, nota-se a ausência

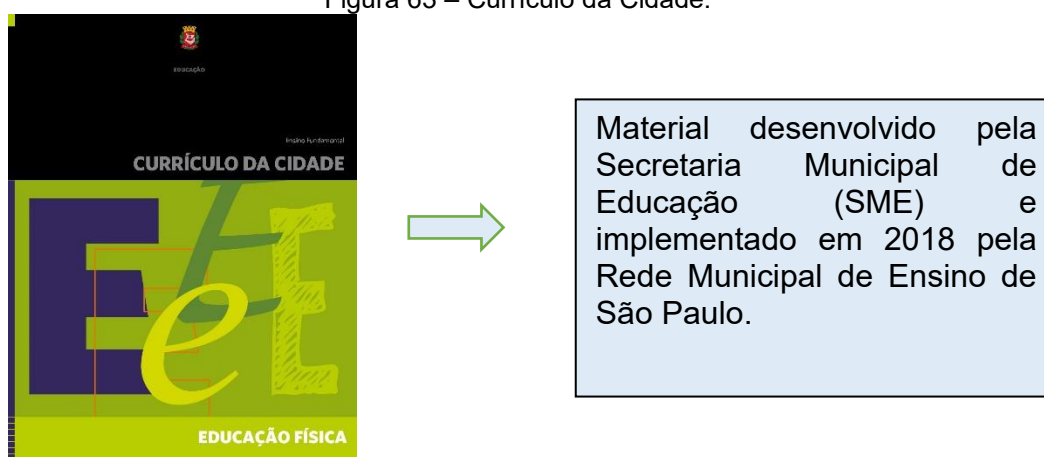
⁹⁸ Uma vez por semana, uma profissional da Secretaria desloca-se para a escola a fim de conferir o caderno de ponto e o caderno pedagógico de cada professor. Essa ação foi presenciada por nós durante o período da pesquisa. Registros fotográficos de ações desenvolvidas também devem ser enviados pelos professores para alimentar o portal de registros da rede. A responsabilidade pela formação continuada dos professores é da Semed de Manaus; porém, eles participam, junto com a equipe pedagógica da escola, do planejamento mensal e das formações do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

descritiva da unidade Brincadeiras e Jogos. Vale lembrar, todavia, que a BNCC ressalta o seguinte:

O caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola. Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos (BRASIL, 2018a, p. 220).

Igualmente à escola anterior, aqui também os professores fazem referência ao documento da BNCC; entretanto, se na Escola Waldir Garcia o documento regional da SEMED destacava a proposta de Educação Integral, na Escola Campos Salles o destaque se dá ao documento denominado “Currículo da Cidade” (Figura 63):

Figura 63 – Currículo da Cidade.



Fonte: São Paulo (2017).

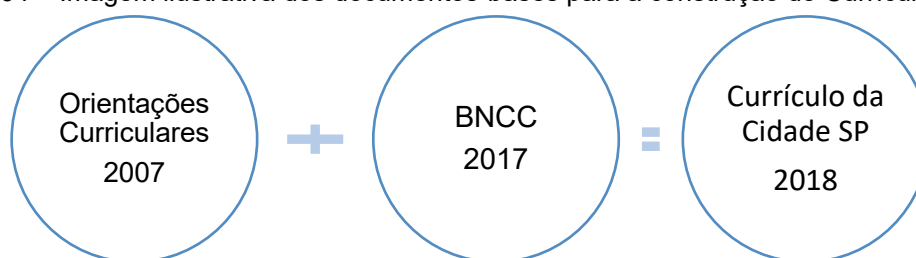
Trata-se de um material que orienta o trabalho na escola e na sala de aula; o Currículo da Cidade foi organizado em três ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) que integram em seu conteúdo os objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a matriz de saberes para toda Educação Básica e os objetivos de aprendizagem baseados na concepção de uma Educação Integral do indivíduo (SÃO PAULO, 2017).

São Paulo foi a primeira cidade brasileira a lançar um documento cuja versão está alinhada às diretrizes nacionais da BNCC. Na introdução do referido documento, o texto ressalta a importância de considerarmos novos caminhos para o processo de

ensino-aprendizagem. Tendo em mente que, na sociedade contemporânea, novas perspectivas devem ser incorporadas ao currículo escolar, o documento destaca as possibilidades existentes nas diferentes maneiras de aprender um conteúdo científico (SÃO PAULO, 2017).

Anteriormente, a rede municipal de ensino dispunha do documento *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental*. No processo de elaboração do novo currículo da cidade, buscou-se estabelecer consonância entre esse material e as diretrizes apresentadas pela recém-implementada BNCC. Essa articulação resultou na consolidação do currículo atualmente adotado por toda a rede municipal de ensino, conforme demonstrado na Figura 64.

Figura 64 – Imagem ilustrativa dos documentos-bases para a construção do Currículo Cidade SP.



Fonte: elaborada pela autora.

Tendo sido construído de forma coletiva, contando com a participação de professores e estudantes⁹⁹:

A proposta da atualização do Currículo da Cidade de São Paulo reforça a mudança de paradigma que a sociedade contemporânea vive, na qual o currículo não deve ser concebido de maneira que o estudante se adapte aos moldes que a escola oferece, mas como um campo aberto à diversidade. Essa diversidade não é no sentido de que cada estudante poderia aprender conteúdos diferentes, mas sim aprender conteúdos de diferentes maneiras (SÃO PAULO, 2017, p. 11).

Ademais, é norteador por três conceitos orientadores: Educação Integral, Equidade e Inclusão do aluno. Esses três conceitos, quando transpostos para a

⁹⁹ Professores e estudantes da Rede foram consultados por meio de amplo processo de escuta, que mapeou suas percepções e recomendações sobre o que e como aprender. Enquanto 43.655 estudantes enviaram suas percepções por meio de um questionário individual disponibilizado via aplicativo, 16.030 educadores deram indícios de como organizam suas práticas curriculares, compartilhadas por meio do site da SME (SÃO PAULO, 2017, p. 10).

prática educativa, têm potencial para promover mudanças paradigmáticas na compreensão, organização e vivência da escola, reconfigurando não apenas as práticas pedagógicas, mas também as relações, os valores e os processos que sustentam o cotidiano escolar.

Corroborando a concepção de um currículo flexível, já discutida na **Seção 3** e com a qual igualmente comungamos, o texto do Currículo da Cidade deixa claro que a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo o considera como um documento orientador do PPP das escolas, portanto, este não tem nenhum “caráter impositor ou rígido” (SÃO PAULO, 2017, p. 18).

Cabe ressaltar que os currículos devem ser sempre revisados e atualizados, seja para adequarem-se a mudanças que ocorrem de forma cada vez mais veloz em todos os setores da sociedade, seja para incorporarem resultados de novas discussões, estudos e avaliações. Embora a função do currículo não seja a de fechar-se à criatividade e à inovação, sua característica mais fundamental é a clareza com que enuncia princípios e que cria clima e roteiros instigantes ao diálogo, à aprendizagem e à troca de experiências mediadas por conhecimentos amplos e significativos da história (SÃO PAULO, 2017, p. 18).

Desde o início deste trabalho, temos buscado tornar explícita a concepção de escola que acreditamos ser possível não apenas imaginar, mas concretizar, ainda que, em um primeiro momento, não em sua totalidade, mas por meio de transformações parciais que incidam sobre seus pilares estruturantes. Entretanto, reconhecemos que, para que tal mudança se efetive, é necessário abalar profundamente o sistema escolar vigente, a ponto de provocar fissuras em seus “vidros”, historicamente rígidos e resistentes a qualquer alteração. Nesse processo, atribuímos ao professor um papel central e insubstituível, pois é nele que reside a potência de tensionar práticas consolidadas, ressignificar experiências pedagógicas e instaurar novas formas de organização do trabalho educativo.

Nesse sentido, é particularmente alentador identificar, no documento supracitado, o reconhecimento formal de que cabe ao professor o direito e o dever de realizar escolhas pedagógicas fundamentadas. Tal prerrogativa reafirma sua condição de agente intelectual e político do processo educativo, legitimando sua autonomia e fortalecendo a compreensão de que não há transformação escolar sem a valorização de quem, cotidianamente, habita, interpreta e reinventa o espaço da escola.

O professor é o sujeito principal para a elaboração e implementação de um currículo, uma vez que tem a função de contextualizar e dar sentido aos

aprendizados, tanto por meio dos seus conhecimentos e práticas, quanto pela relação que estabelece com seus estudantes. Para tanto, os educadores precisam reconhecer o seu papel de protagonistas nesse processo, sentindo-se motivados e tendo condições de exercê-lo. Compreendendo a importância desse envolvimento, o Currículo da Cidade foi construído com a colaboração dos professores da Rede Municipal de Ensino, que participaram do processo enviando propostas ou integrando os Grupos de Trabalho. Tal engajamento buscou, ainda, valorizar o protagonismo dos atores educativos frente ao desafio de tornar significativo o currículo praticado na escola (SÃO PAULO, 2017, p. 18).

Sendo assim, embora o Currículo da Cidade tenha sido elaborado em consonância com as diretrizes da BNCC, documento marcado por intensos embates, disputas conceituais e críticas ao longo de sua construção, torna-se imprescindível reconhecer que, seja a partir dele ou de qualquer outro instrumento normativo legitimado em âmbito nacional, cabe ao professor exercer sua criticidade de forma contínua e consciente. Não se trata de mera obediência às prescrições curriculares, mas da capacidade docente de interpretá-las, tensioná-las e ressignificá-las à luz das realidades concretas da escola, dos sujeitos que nela habitam e dos desafios que emergem no cotidiano educativo.

Entendemos que o currículo construído em cada unidade escolar será mais importante do que qualquer intenção expressa na BNCC. Por isso fica a pergunta: qual currículo a Base irá ajudar a construir nas escolas brasileiras? Infelizmente, a possibilidade de um currículo contendo, essencialmente, uma listagem de conteúdos que siga fielmente o estabelecido em livros didáticos, até nos parece possível, se o panorama em que se dá propriamente a docência não se apropriar desta visão mais crítica (Paiva, 2021, p. 44).

Percebemos na organização do Currículo da Cidade que o Ensino Fundamental se apresenta subdividido em três ciclos: o primeiro, denominado “Alfabetização”, engloba do 1º ao 3º ano; o segundo ciclo, denominado “Interdisciplinar”, abarca do 4º ao 6º ano; o terceiro, denominado “Autorial”, envolve os três anos finais (7º ao 9º).

O documento defende que essa organização oferece ao estudante um maior tempo de aprendizagem no âmbito de cada ciclo, em período longitudinal de observação e acompanhamento (São Paulo, 2017). Portanto, seguindo essa estrutura, consideramos, nesta pesquisa, o último ano do segundo ciclo e todo o terceiro ciclo.

Também nos alegra constatar que, ao menos no plano documental, a visão arcaica de uma Educação Física marcada pelo disciplinamento dos corpos e pelo

predomínio do esportivismo começa a perder sustentação. É evidente, contudo, que romper integralmente com tais pressupostos não é tarefa simples. Ao longo da história, esses modelos cristalizaram-se como referenciais hegemônicos, impregnando discursos, práticas pedagógicas e expectativas sociais sobre o papel da Educação Física na escola. Desconstruí-los implica enfrentar resistências, revisitar tradições, desnaturalizar concepções consolidadas e, sobretudo, assumir uma postura crítica diante do que, durante décadas, foi tomado como verdade incontestável.

Nos documentos oficiais da rede municipal de ensino (RME) de São Paulo, a Educação Física está fundamentada nos

Estudos culturais e pós-estruturalistas, os quais encontram sua grande produção nas universidades paulistas. A Educação Física na perspectiva cultural compreende em sua prática pedagógica que o corpo traz as marcas históricas dos sujeitos e da cultura. Assim, o movimento expressa intencionalidades e comunica e difunde os modos de ser, de pensar e de agir das pessoas. Cabe a essa perspectiva proporcionar aos diferentes estudantes a oportunidade de conhecer, ampliar e compreender em profundidade seu próprio repertório cultural e dos outros e perceber o patrimônio cultural elaborado ao longo do tempo, seja ele do universo particular dos sujeitos, seja de universos distantes, de modo que possam contribuir para a ampliação da experiência pedagógica e da aprendizagem (SÃO PAULO, 2017, p. 64).

Para o componente curricular da Educação Física, o documento deixa claro que:

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento devem servir como balizas ao longo da Educação Básica, sem com isso determinar um programa de ensino único para todas as escolas da Prefeitura de São Paulo. Para todos os ciclos, foram considerados os estudos sobre cultura corporal como elaboração coletiva, por meio da pesquisa e mapeamento das práticas corporais, reconhecendo a importância do acolhimento dessas, a partir dos grupos sociais presentes na escola. Alguns objetos do conhecimento foram elaborados partindo do contexto próximo (comunitário e ancestral), estabelecendo relações com a realidade brasileira e mundial (SÃO PAULO, 2017, p. 67).

Sendo assim, interessa-nos saber como essa concepção tem se efetivado na prática dos professores de Educação Física da Escola Campos Salles, esta que é, no âmbito desta pesquisa, a instituição de ensino que atende ao maior número de alunos e está há mais tempo em funcionamento. Para isso, também recorreremos ao PPP, visto que, quando pela primeira questão de nosso questionário acerca de como desenvolviam seus currículos e sistematizavam seus conteúdos, o Currículo da

Cidade e o PPP da escola sempre se faziam presentes no discurso dos professores entrevistados. Isso, de alguma maneira, pode representar uma ação plural.

A gente trabalha com o currículo da cidade, eu faço uma pré-seleção entre os conteúdos, e discuto com os alunos para ver quais eles têm interesse ou não de tá fazendo. Então é uma construção que é coletiva, ela é feita juntamente com os estudantes de cada salão¹⁰⁰ (Professor D, CS).

O currículo da Educação Física para mim dialoga bem com o projeto da escola, porque ele traz essa questão do local, onde que a escola está inserida, e quais são as práticas desse local aqui, que é por exemplo o funk. Então no Fundamental II os professores trabalham a questão do funk e da dança, do movimento, como que o funk interfere na comunidade na questão social? Questão econômica, o que que isso reflete para as famílias. Então tem uma questão de estudo, estudo sobre as questões corporais (Professor E, CS).

Em apenas dois depoimentos, muitas camadas podem ser analisadas. Primeiro, não podemos perder de vista a localização geográfica desta escola, assim como as questões socioeconômicas e culturais de sua população: esta pesquisa abarcou o estudo de uma escola inserida em uma das maiores comunidades da América do Sul, a comunidade de Heliópolis, na cidade de São Paulo. O último depoimento traz dois apontamentos relevantes acerca do Currículo da Educação Física e do projeto adotado pela escola.

Um PPP que se entrelaça à proposição curricular da Educação Física sugere-nos, a princípio, um ambiente favorável para que o professor consiga desenvolver suas práticas, no sentido harmônico da situação. Constata-se que, em determinadas instituições de ensino, mesmo quando o professor detém pleno domínio do currículo prescrito para a Educação Física, a própria escola impõe resistências, recusando determinadas ações pedagógicas. Nessas circunstâncias, ainda que haja intencionalidade e competência docente, práticas alinhadas às diretrizes curriculares acabam sendo constrangidas por posicionamentos institucionais que desautorizam ou deslegitimam iniciativas inovadoras.

Este não é o caso da escola em questão. Isso porque, quando questionamos os três professores de Educação Física sobre o grau de reconhecimento e aceitação de suas práticas pedagógicas por parte dos colegas e da equipe gestora, eles

¹⁰⁰ Salões são um dispositivo pedagógico da escola Campos Salles que agrupa em um mesmo espaço três turmas de um mesmo segmento. Embora as aulas de Educação Física aconteçam em formato de oficina, com uma média de 25 alunos, os professores de Educação Física em alguns momentos participam ativamente das atividades dos salões como forma de apoio.

atribuíram notas elevadas, situadas entre 8 e 10. Tal avaliação evidencia que esses profissionais se percebem em um ambiente institucional favorável, no qual suas ações, seus conhecimentos e suas iniciativas são legitimados pela comunidade escolar. A sensação de acolhimento e respaldo não apenas fortalece sua identidade profissional, como também contribui para o incremento de sua motivação e engajamento.

O depoimento alude também à questão do reconhecimento local da escola. Nesse sentido, a abordagem do estilo musical, a expressão corporal, bem como os elementos socioculturais inseridos na manifestação artística do *funk*, estão presentes. Mesmo assim, muitas vezes, seus adeptos são vistos de forma marginalizada e estigmatizada, assim como os próprios moradores de Heliópolis, pelo fato de residirem em uma comunidade.

A Dança é uma das unidades temáticas a serem desenvolvidas na Educação Física; portanto, cabe ao professor desse componente curricular elaborar atividades que a envolvam. Ao abordar esse conteúdo de forma ampla e educativa, é possível avançar para uma condição de análise histórica e contextualizada, favorecendo, assim, uma abordagem crítica estética.

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento (BRASIL, 2018a, p. 214).

Para Neira e Nunes (2008, p. 233), a escola como espaço público e democrático deve aproveitar a oportunidade de problematizar as manifestações corporais, “o breack [*sic*], o funk e o forró constituem-se representações da cultura popular, enquanto o balé, o voleibol e o tênis representam os signos da cultura dominante”.

Em relação ao projeto adotado pela escola, citado pelo respectivo professor, pode-se dizer que esta é uma escola que escolheu ser democrática, reconhecer-se e religar-se com os espaços e as pessoas que constituem seu ambiente.

De acordo com os princípios do nosso Projeto Político-Pedagógico, entendemos a cidade e o bairro como territórios educadores, onde diferentes espaços, tempos e sujeitos são compreendidos como agentes pedagógicos

e devem assumir intencionalidade educativa, favorecendo o processo de formação das crianças para além da escola, de modo a potencializar a “Educação Integral” e integrando os diferentes saberes, as famílias, a comunidade, o bairro, resultando, assim, na construção e potencialização do território como bairro educador (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR CAMPOS SALLES, 2024, p. 55).

A gente trabalha aqui com o projeto inovador, o pilar deste projeto são cinco pilares: Tudo passa pela educação, autonomia, responsabilidade, solidariedade, e a escola como centro de liderança (Professor C, CS).

Uma mudança específica feita pela Escola Campos Salles em 2007 diz respeito aos salões de estudos, espaço pedagógico onde três turmas (do mesmo ano) se concentram para seu processo de ensino-aprendizagem dos respectivos componentes curriculares.

Entretanto, o componente de Educação Física é denominado “oficina” e não funciona com o agrupamento de três turmas. Essa junção está em fase de experimentação com as turmas do 9º ano, as demais turmas são trabalhadas individualmente.

Normalmente eu saio com os nonos anos porque já tem uma maior autonomia, porque como eles ficam espalhados, eu preciso que eles tenham autonomia e solidariedade e a responsabilidade bem forte neles para não ter problema (Professor D, CS).

Como as unidades temáticas a serem trabalhadas são discutidas de modo conjunto com alunos no início do ano letivo, um dos professores relatou que a unidade dos esportes costuma ser a mais solicitada.

Esportes de aventura. Os esportes de taco, né? Taco e raquete, e os esportes tradicionais também. Futebol, basquete, o vôlei e o handebol. E a queimada também. O esporte que a gente trabalha nas interclasses é a queimada aqui na escola, a gente não trabalha outros esportes (Professor D, CS).

No discurso acima, nota-se que, embora outros tipos de esportes tenham sido inseridos no currículo da Educação Física, o quarteto hegemônico do esporte de quadra ainda é fortemente citado. No período em que acompanhamos a prática do professor D em questão, todas suas aulas se deram nesse contexto; é dele também o projeto de futsal e voleibol nas atividades de contraturno oferecidas pela escola:

O projeto futsal está de acordo [...] com as Diretrizes da SME e com o Projeto Pedagógico da U.E. CEU EMEF Presidente Campos Salles, pois visa o crescimento do educando, tendo o esporte como fonte de aprendizado e troca constante de informações (interação social), elevando a autoestima, otimizando a qualidade de vida e melhorando a autonomia, a solidariedade e a responsabilidade. Os estudantes irão vivenciar atividades práticas em grupo, para melhorar suas habilidades básicas, valorizando o respeito, a amizade e o trabalho em grupo. (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR CAMPOS SALLES, 2024, p. 109).

Pensando no projeto da nossa escola, os esportes podem melhorar a autonomia, a solidariedade e a responsabilidade nos alunos pois por se tratar de um esporte coletivo, o aluno precisa de seus colegas para atingir os objetivos propostos, assim como é na realização dos roteiros de estudo nos salões. Ou seja, o trabalho coletivo é essencial para se obter sucesso dentro do esporte. (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR CAMPOS SALLES, 2024 p. 141).

No ano de 2023, o projeto de futsal atendeu 82 alunos; em 2024, foram atendidos 56 alunos no projeto de futsal e 45 alunos no projeto de Voleibol, nos quais meninos e meninas participam juntos. Essa prática demonstra um trincar de “vidros” paradigmáticos que estereotipam e rotulam esportes por seus respectivos gêneros. Nesse contexto, meninas também podem jogar futsal, inclusive integrando o time dos meninos.

Ainda sobre a prática esportiva, outro professor demonstra, em seu depoimento, a busca pelo sentido educativo dessas práticas:

O Currículo da prefeitura dialoga com a nossa história, valoriza as experiências do estudante e o brincar, valoriza o gesto motor como uma cultura dos povos, não é aquele currículo que antigamente a gente tinha, que aprendia quatro esportes eurocêntricos: futebol, vôlei, basquete, handebol, que também aprendemos aqui, mas não eurocêntrico, mas não tem uma concepção só de habilidades técnicas, a questão de entender como que o esporte, o jogo, o movimento dialoga com as práticas culturais do local, por exemplo, aqui na Heliópolis, o pessoal gosta muito de futebol, então a gente tenta trabalhar a questão do futebol, não na questão de competição, na questão da habilidade, é entender como é a prática do futebol nessa comunidade que não tem espaço de moradia, que não tem prática esportiva, que não tem espaço de lazer (Professor E, CS).

O Brasil tem no futebol uma de suas maiores expressões culturais e esportivas, sendo mundialmente reconhecido como o “país do futebol”, detentor do maior número de títulos em Copas do Mundo e berço de figuras emblemáticas, como Pelé e Marta. Nesse sentido, é evidente que tal conteúdo não deve ser negligenciado no contexto escolar; ao contrário, sua presença pode constituir um recurso pedagógico potente.

Entretanto, sua utilização nas aulas de Educação Física exige intencionalidade e contextualização, de modo que ultrapasse a mera prática esportiva e se converta em oportunidade de aprendizagens significativas¹⁰¹, críticas e inclusivas.

Em nossa prática escolar, mesmo atuando com turmas de estudantes mais jovens, esse tema sempre se mostrou desafiador. Observamos que alguns alunos, por frequentarem clubes esportivos e vivenciarem o futebol de maneira sistematizada no âmbito privado, tendiam a considerar a quadra da escola como mera extensão desses espaços, reproduzindo comportamentos, expectativas e lógicas externas ao contexto educativo. No entanto, ainda que o professor disponha de um amplo repertório de estratégias pedagógicas, é inegável que o futebol permanece como um dos conteúdos mais privilegiados nas aulas de Educação Física. Tal cenário, infelizmente, pode estar relacionado ao fato de que muitos docentes acabam restringindo sua prática à utilização da bola como principal e, por vezes, único recurso pedagógico, limitando as possibilidades formativas que a área pode oferecer quando abordada de maneira crítica, contextualizada e plural.

O Currículo da Cidade evidencia, de forma clara e objetiva, a postura pedagógica que se espera da área de Educação Física no contexto escolar:

Nessa perspectiva da Educação Física como linguagem, espera-se que qualquer estereótipo não seja utilizado para não permitir ou impedir a experiência da cultura corporal na escola. Ensinar apenas as quatro modalidades esportivas (futsal, basquetebol, voleibol e handebol) não são suficientes para mobilizar o interesse, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes nas aulas de Educação Física e tampouco deixar a “aula solta” vai gerar o conhecimento e os sentidos presentes na vivência das práticas corporais (SÃO PAULO, 2017, p. 65).

O depoimento também trouxe à tona outro elemento, o “jogo de queimada”, muito popular em diversas regiões brasileiras, também conhecido como “baleado”. Não é considerado um esporte, podendo, então, ser englobado pela unidade temática de Jogos e Brincadeiras. Dada a sua ampla popularidade, muitos alunos chegam a pensar que se trata de uma modalidade esportiva, devido à sua inserção nas escolas, o que os mobiliza até mesmo para eventos interclasses, como no caso da Escola Campos Salles. Segundo o professor organizador, essa é a única “modalidade” praticada nos jogos integradores da escola.

¹⁰¹ Considerando a ideia de Paulo Freire, que defende uma aprendizagem com sentido, partindo da realidade concreta para chegar ao conhecimento elaborado.

Só de queimada. Que é um esporte que agrega todo mundo, a nossa escola não faz seleção, então na queimada todos jogam, inclusive quem é queimado, então ninguém fica sem participar, por isso que a gente escolhe a queimada (Professor D, CS).

Durante a visita, também foi possível observar a prática de jogos de tabuleiros entre os alunos do 6º e 7º anos, no espaço do refeitório da escola (Figura 65).

Figura 65 – Jogo de damas.



Fonte: acervo da autora.

A Escola Campos Salles já teve muitos movimentos disruptivos, como a quebra da parede de algumas de suas salas, ocorrida no ano de 2007, o que criou os salões. O ato, além de demonstrar coragem frente a um elemento físico e concreto, simbolicamente representa o desejo de ver uma educação de forma menos fragmentada, compactada em suas respectivas “salas”. Corroborando a ideia de Sacristán, isso não se apresenta como uma tarefa fácil, por vários motivos: “a integração do saber não dispõe dos espaços, nem dos meios, nem das pessoas, nem do apoio dos interesses que mantêm a especialização.” (Sacristán, 2007, p. 184). Morin também critica a fragmentação dos saberes. Acredita que “o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender o ‘que é tecido junto’, isto é, o complexo” (Morin, 2021, p. 14).

O currículo da escola Campos Salles ultrapassou esses limites compartimentalizados, pois desenvolve uma metodologia que se

Baseia na docência compartilhada e nos estudos em equipes a partir de roteiros em que as áreas do conhecimento estão integradas (ruptura das paredes entre as disciplinas), respeitando os estudantes como seres integrais e que se organizam individual e coletivamente para aprender. (ESCOLA

MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR CAMPOS SALLES, 2024 p. 43).

O texto do Currículo da Cidade defende que o professor de Educação Física, ao desenvolver os conhecimentos da cultura corporal, deve promover ações interdisciplinares, visto que:

Para desvendar a complexidade de certos fenômenos da natureza, da vida e, neste particular, da cultura corporal, a quebra e o rompimento das fronteiras do componente curricular são essenciais para encontrar novas explicações para esses elementos, já que a interdisciplinaridade não posiciona as disciplinas em hierarquia, mas propõe que caminhem juntas (SÃO PAULO, 2017, p. 72).

Os três professores entrevistados afirmaram participar de projetos interdisciplinares com colegas de outras áreas. O Professor C citou como exemplo o que foi desenvolvido durante a Copa do Mundo de Futebol (2022) que envolveu toda a escola. Já o professor D, licenciado em Educação Física e Matemática¹⁰², exemplificou com uma atividade de tabulação de dados baseada no atletismo, envolvendo a corrida de 100 metros e o arremesso: “O que tem de interdisciplinar é isso, trazer dados obtidos na realidade dos alunos, para a matemática, para tornar uma aprendizagem significativa”.

Uma escola “desconstruída”, sem paredes e sem muros, integrada à comunidade e estruturada a partir de ações interdisciplinares, pode inicialmente causar estranhamento, sobretudo porque desafia os referenciais tradicionais de organização escolar aos quais temos estado a tanto tempo habituados, ou melhor seria dizer, “condicionados” a reconhecer como uma maneira legítima. À primeira vista, sua funcionalidade pode causar estranhamento, entretanto, tais questionamentos se dissipam rapidamente quando passamos a conviver com aqueles que optaram por ousar em seu ato de educar e conseguiram construir uma proposta pedagógica coerente com princípios de participação, autonomia e coletividade.

No que concerne à interdisciplinaridade, observa-se uma compreensão compartilhada de que toda a equipe, docentes, estudantes e comunidade, faz parte do processo educativo e de que nenhum conhecimento é secundário ou descartável. A mesma lógica se aplica à abordagem da cultura corporal, entendida como dimensão

¹⁰² Além das aulas de Educação Física, afirmou dar aulas de Matemática para duas turmas do 8º ano.

fundamental da formação humana e, portanto, integrada ao currículo de modo orgânico.

No PPP de 2024, essa perspectiva torna-se evidente. Todos os projetos pedagógicos são apresentados como partes complementares de um ecossistema educacional vivo e colaborativo. Assim, não nos surpreende que, além do futsal e do voleibol já mencionados, uma professora de Geografia ofereça o projeto “Yoga, Corpo em Movimento”. Tal iniciativa reforça que, naquela escola, o trabalho com a cultura corporal não se restringe ao campo disciplinar da Educação Física, mas se expande e se enriquece por meio de diferentes áreas do conhecimento. Por essa razão, a questão avaliativa na Escola Campos Salles também acontece de forma interdisciplinar.

Da mesma forma que na Escola Waldir Garcia, a Escola Campos Salles busca compreender o aluno de forma sistêmica, defendendo, assim, uma Educação Integral do sujeito, mas, neste caso, sem estender o período de permanência escolar (embora ocorra a oferta de diversas atividades extracurriculares, como projetos e oficinas, além das oferecidas pelo espaço CEU).

O Currículo da Cidade orienta-se pela Educação Integral, entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e a sua formação como sujeitos de direito e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta (SÃO PAULO, 2017, p. 19).

De modo geral, observa-se que as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física da Escola Campos Salles apresentam um alinhamento sistemático com as diretrizes estabelecidas pela BNCC, as quais são aprofundadas no Currículo da Cidade e articuladas com o PPP da Instituição. A convergência desses três documentos, com foco no respeito à individualidade dos alunos, evidencia um avanço significativo na forma como a escola vem se estruturando e organizando suas ações pedagógicas, contribuindo para uma maior flexibilização curricular.

Diferentemente da escola retratada no conto “Quando a escola é de vidro”, em que a autora traz a Educação Física como único momento libertador dos prisioneiros dos vidros, parece-nos que a Escola Campos Salles há muito avançou quanto à quebra de alguns paradigmas relacionados à sua estruturação curricular.

Toda mudança, por menor que seja, deve ser valorizada quando orientada pelo propósito de romper com padrões cristalizados ou aprimorar um sistema existente. Em muitos casos, transformações significativas têm origem em pequenas alterações ou em simples adaptações, as quais, ao longo do tempo, desencadeiam processos mais amplos de inovação e desenvolvimento.

5.3 O CURRÍCULO DESENVOLVIDO PELO IFPR *CAMPUS* JACAREZINHO

O terceiro olhar desta pesquisa dirige-se à etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio, que, na instituição analisada, integra a rede federal de ensino e oferece, entre suas modalidades, o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio. O Instituto Federal *Campus* Jacarezinho define como sua missão:

Promover uma educação profissional e tecnológica, pública, de qualidade, socialmente referenciada, por meio do ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com a sustentabilidade.¹⁰³

Em uma perspectiva crítica, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) busca a formação omnilateral de modo a preparar os estudantes para atuar de maneira consciente e autônoma no mundo do trabalho. A formação técnica e profissional, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 3/2018, art. 12, deve desenvolver:

Programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018b).

¹⁰³ Disponível em: <https://ifpr.edu.br/jacarezinho/missao-e-valores-2/>. Acesso em: 20 jan. 2026.

Sendo assim, para alcançar os objetivos desta pesquisa, debruçamo-nos especialmente sobre dois materiais¹⁰⁴ do IFPR *Campus Jacarezinho*: o livro¹⁰⁵ *Currículo Inovador: experiências didáticas no IFPR Jacarezinho*, bem como o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Desse modo, é possível afirmar que o IFPR *Campus Jacarezinho* trincou e quebrou seus vidros paradigmáticos quando:

Se propôs a tentar encontrar alternativas que conseguissem convergir, dentro de uma estrutura educacional-administrativa, às necessidades de um mundo em mudanças, com os objetivos e a missão dos Institutos Federais: remodelando o ensino técnico integrado via uma estrutura curricular que contemplasse as diversidades de docentes e discentes, respeitando as variadas histórias de vida e perspectivas futuras, promovendo um ensino de qualidade, que tem como meta a construção de uma sociedade mais justa e apta para os tempos hodiernos (Corrêa et al., 2018, p. 7).

Portanto, declara-se como uma instituição que tem um currículo vivo, fluido e dinâmico, convergindo com a ideia de currículo já descrita por nós na **Seção 3**, “o currículo é a vida”. Afinal, o Ensino Médio poderia:

Dar as dimensões todas da vida (arte, cultura, ciência, política, economia, esportes) para que os jovens saiam desse ciclo educacional socialmente inseridos e autônomos. O que deveria especializar e afunilar é o ensino superior. Antes desta etapa é temerário podar a formação holística de um sujeito ainda imaturo e se construindo como cidadão (Corrêa; Fiorucci, 2018, p. 25).

Tais mudanças também são uma resposta reativa frente a um sistema opressor:

Esse modelo é totalmente diferente da proposta de Novo Ensino Médio do Governo Federal, sob a presidência de Michel Temer, que mais uma vez retrocede para uma educação dual, instrumental, não integral e não politécnica, mas com consequências ainda mais graves do que a estabelecida nos anos 1990 (Corrêa; Fiorucci, 2018, p. 25).

¹⁰⁴ Também utilizamos a entrevista realizada com o professor, que se pronunciou apenas acerca do uso da BNCC, além de outros documentos armazenados no *site* da instituição.

¹⁰⁵ Uma obra institucional ricamente construída a partir daqueles que se propuseram a pensar novas formas de promover o ensino Disponível em <https://editora.ifpr.edu.br/index.php/aeditora/catalog/book/18>. Acesso em: 20 jan. 2026.

É estimulante ver tanta potencialidade em um grupo de professores que resolveu unir forças, romper as barreiras (e a incredulidade dos que duvidaram) e fazer a mudança acontecer. Certamente, resistências internas também ocorrem, até porque estamos diante do novo, do inédito (mas viável); contudo, é nesse contexto que deve prevalecer o processo democrático.

Mas e a Educação Física? Qual seu lugar? Como se integra? O componente de Educação Física, na etapa do Ensino Médio, deve consolidar e aprofundar aquelas aprendizagens desenvolvidas nos anos anteriores:

No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário (BRASIL, 2018a, p. 484).

O professor de Educação Física desta escola, assim como os demais professores das escolas aqui pesquisadas, demonstrou, durante a entrevista, que os trabalhos desenvolvidos pelas Unidades Curriculares¹⁰⁶ se baseiam diretamente nas orientações preconizadas pela BNCC.

Como descrito na **Seção 4** deste trabalho, no Instituto Federal de Jacarezinho, todas as áreas do conhecimento montam suas respectivas Unidades Curriculares, as quais podem atender a diferentes unidades temáticas descritas pela BNCC, esportes, lutas, danças etc. Na Educação Física, as Unidades Curriculares são planejadas por dois professores sempre no começo de cada semestre e posteriormente disponibilizadas no portal institucional para matrículas.

Para fins de execução, o número de inscritos precisa estar entre o mínimo (5) e o máximo (35). Os alunos de diferentes períodos e cursos ofertados pelo Instituto podem se inscrever na unidade que mais lhes interessar; dessa forma, existe o agrupamento por interesses, e não por curso ou idade.

¹⁰⁶ Unidades Curriculares diz respeito à organização de conteúdo relativo aos três eixos temáticos: “Linguagens”, “Ciências Humanas” e “Ciências da Natureza”, trabalhados durante um semestre por seus respectivos professores de forma criativa, a partir da inventividade dos educadores ou a partir da demanda de interesse dos educandos.

As temáticas das Unidades Curriculares se modificam a cada semestre. Durante esta pesquisa, estavam sendo trabalhadas as seguintes Unidades: Basquete (Figura 66), Esporte da escola, Ginástica, Dança, Comportamento individual e saúde do adolescente (Figura 67), Badminton (Figura 68), Esportes adaptados, Ginástica rítmica e dança, Promoção de saúde para o mundo do trabalho, Corpo, alma e coração, além das quatro linhas – Esporte, Performance, Educação Física e Mundo.

Figura 66 – Alunos jogando basquete.



Fonte: acervo da autora.

Figura 67 – Aula teórica sobre saúde.



Fonte: acervo da autora.

Figura 68 – Badminton.



Fonte: acervo da autora.

A escolha por concentrar as unidades que se modificam a cada semestre ao longo dos quatro anos é vista pelo professor como um elemento potencializador do aprendizado:

Eu gosto bastante desse sistema, porque, justamente por essa questão de você ter uma continuidade no conteúdo, a gente inicia e consegue terminar no semestre aquilo que a gente propôs. Então eu acho é, pra compreensão do aluno, pro entendimento dele, é muito satisfatório, porque no convencional você inicia o conteúdo com ele, uma parte do conteúdo no primeiro ano, aí você retoma no segundo, mas aí você tem que repetir um pouquinho do primeiro pra ele poder lembrar aquilo. Então, nesse sistema, de verdade, você consegue ter uma sequência nessa dinâmica com eles. Então, eu acho que isso faz, torna o ensino mais fácil, pra compreensão dos alunos. É, o legal é que também, por exemplo, o aluno ele faz a matrícula dele num conteúdo que ele tem interesse em fazer. Então, isso eu acho que é uma motivação a mais pra ele aprender, porque ele quer fazer (Professor F, IF).

O professor considera de extrema importância para o aprendizado o agrupamento de diferentes idades nas unidades curriculares: “A gente consegue deixar uma aula bem rica, com as experiências que eles trazem. E, e aquilo que a gente pode contribuir é com as unidades que a gente elabora.” (Professor F, IF).

A BNCC defende que o trabalho com a diversidade esteja presente por toda a Educação Básica, contribuindo, assim, para um mundo mais compreensivo.

É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro (BRASIL, 2018a, p. 473).

Trabalhar com aspectos diversos da condição humana no contexto do IFPR nos parece ser inerente à sua natureza, visto que:

O IFPR, alinhado às políticas de inclusão educacional e social do período pré-golpista, destina 80% (oitenta por cento) das vagas de todos os seus cursos para candidatos negros, pardos, indígenas e egressos de escolas públicas, além da reserva para pessoas com deficiência física. Logo, em termos socioeconômicos, considerando que o *Campus* Jacarezinho atende municípios de pequeno porte e com profundas diferenças sociais, é possível dizer que, no todo, o perfil é praticamente homogêneo, sendo complementado pelos 20% (vinte por cento) de estudantes que não estão no rol das cotas, geralmente oriundos de instituições privadas (Silva, 2018, p.. 161).

Tendo em vista que as unidades temáticas mudam em todos os semestres, em atendimento à unidade de Esporte, o professor afirma que:

Tem o esporte da escola, que é essa unidade, nessa unidade, é, a gente traz a, as modalidades esportivas, é, de acordo com o que a escola consegue é, desenvolver. Então por isso essa diferença, não é o esporte na escola, porque a gente, não é o esporte convencional que a gente trabalha ele especificamente aqui. A gente tem esse molde, esse modelo do esporte convencional, a gente apresenta pros alunos, mas na aplicabilidade, a gente se adapta ao grupo que a gente tem, e às condições que a gente tem pra tá trabalhando nessas modalidades esportivas, por isso que é o esporte da escola né, como a escola consegue trabalhar, de acordo com os recursos... é, humanos e materiais que a gente tem pra desenvolver (Professor F, IF).

O professor menciona “esporte da escola” e “esporte na escola”. O primeiro diz respeito justamente aos esportes que são possíveis de serem executados no contexto escolar, considerando os materiais e os espaços da escola, assim como as condições dos alunos, objetivando-se sempre a participação de todos. Por outro lado, o esporte na escola refere-se geralmente a um esporte hegemônico, sem flexibilização das regras, excludente e voltado para fins competitivos.

O currículo de Educação Física no IFPR *Campus* Jacarezinho apresenta diversas possibilidades no âmbito da cultura corporal, e o esporte, conteúdo inerente à área, perpassa todos os semestres de ensino, como podemos ver no plano de trabalho do professor, apresentado para desenvolvimento em 2022 (Figuras 69 e 70).

Figura 69 – Plano de trabalho – semestre 1.

CURSO	COMPONENTE CURRICULAR
Técnico integrado	Ginástica na escola
Técnico integrado	O esporte da escola
Técnico integrado	Comportamento individual e saúde do adolescente

https://sei.ifpr.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_

7/06/2021

SEI/IFPR - 1248001 - Plano de Trabalho

Técnico integrado	Atividades rítmicas e dança
Técnico integrado	Jogos, brinquedos e brincadeiras
Técnico integrado	Iniciação desportiva: basquetebol II
Técnico integrado	Iniciação desportiva: voleibol
Técnico integrado	Iniciação desportiva: futsal

Fonte: IFPR, 2022.

Figura 70 – Plano de trabalho – semestre 2.

CURSO	COMPONENTE CURRICULAR
TÉCNICO INTEGRADO	INICIAÇÃO DEPORTIVA: BASQUETEBOL
TÉCNICO INTEGRADO	INICIAÇÃO DEPORTIVA: VOLEIBOL
TÉCNICO INTEGRADO	GINÁSTICA
TÉCNICO INTEGRADO	O ESPORTE DA ESCOLA
TÉCNICO INTEGRADO	ATIVIDADES RÍTMICAS E DANÇA
TÉCNICO INTEGRADO	ATIVIDADES CIRCENSES
TÉCNICO INTEGRADO	COMPORTAMENTO INDIVIDUAL E SAÚDE DO ADOLESCENTE
TÉCNICO INTEGRADO	PRÁTICAS CORPORAIS
TÉCNICO INTEGRADO	JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS
TÉCNICO INTEGRADO	TUTORIA

Fonte: IFPR, 2022.

Tornar explícita aos estudantes a distinção entre o esporte enquanto conteúdo pedagógico e o esporte praticado fora do contexto escolar é essencial para que a Educação Física atual não repita os modelos tradicionais que predominaram no passado, frequentemente marcados por práticas excludentes, competitivas e pouco pedagógicas. Conforme afirma Fernandes (2018):

Ora, para se abordar a temática esporte nas aulas de educação física, foi criada a Unidade Curricular (UC) “O esporte da escola”. A UC almeja suprir a demanda dentro da instituição escolar, tendo como principal objetivo a democratização do acesso às práticas esportivas. A garantia dessa possibilidade aos alunos vai ao encontro de um dos objetivos basilares da educação física escolar, qual seja, o de inseri-lo na cultura corporal do

movimento, ofertando-lhe condições de usufruir de todos os benefícios que ela proporciona (Fernandes, 2018, p. 178).

No IFPR *Campus* Jacarezinho, o professor demonstrou sensibilidade e consideração em relação à história de vida de seus alunos, desde o momento do planejamento das aulas, como evidencia o relato a seguir.

O planejamento que eu faço é a partir do momento que eu tenho contato com os alunos. Porque daí no primeiro dia a gente conversa, eu vejo quais são as expectativas, os interesses, o que eles buscam nesse conteúdo, e aí, a partir daí, é que eu consigo realmente planejar o que que eu vou trabalhar com eles (Professor F, IF).

Ou seja, estamos diante de uma construção curricular que leva em consideração a condição humana:

Outro ganho visível neste formato curricular é o fato de o currículo se adaptar ao indivíduo e não padronizar todos como se fossem iguais. Cada ser humano é único, um elemento sem cópia em qualquer rincão do mundo. Cada um traz sua história, sua vivência, suas dificuldades, suas condições socioeconômicas, suas características psíquicas e emocionais. Sendo assim, a padronização curricular inflexível, em que cada um dos diferentes tem que se adaptar a um padrão, gerava dificuldades e incômodos significativos (Corrêa; Fiorucci, 2018, p. 29).

Interessante perceber também que prevalece um trabalho de continuidade em relação ao previsto na Educação Fundamental, havendo a manutenção, no Ensino Médio, da oferta da unidade temática Jogos e Brincadeiras.

Tem uma unidade de jogos, brinquedos e brincadeiras, que quando eu trabalho as brincadeiras populares, a gente trabalha com bolinha de gude, pique-esconde, bets, então a gente usa toda essa, é, área externa também pra, pra trabalhar com os alunos (Professor F, IF).

Segundo o professor, aspectos lúdicos, bem como trabalhos voltados para a conscientização ambiental, fazem-se presentes nas Unidades Curriculares, conforme relatado na produção acadêmica do referido professor:

Elaboramos a Unidade Curricular (UC) "Jogos, brincadeiras e brinquedos", em que fosse possível se desenvolver um trabalho educativo e divertido ao mesmo tempo e que pudesse aproximar o aluno a esses conhecimentos, dando-lhe condições de usufruir dos seus benefícios. As aulas de Educação Física, quando bem planejadas, possibilitam aos alunos um desenvolvimento

integral, com plenas condições de serem atuantes em quaisquer atividades físicas que beneficiam a sua saúde e qualidade de vida (Fernandes, 2018, p. 86).

Outra abordagem interessante fez menção à educação ambiental. Nesse tópico, os alunos aprenderam como fazer o descarte consciente. Foi possível reciclar alguns materiais que seriam descartados no lixo, os quais foram utilizados na confecção de brinquedos que foram doados para outras instituições com atendimento infantil (Fernandes, 2018, p. 90).

Além das Unidades Curriculares obrigatórias para a composição da carga horária final, o Instituto também oferece a oportunidade de atividades no contraturno, como voleibol, basquete, tênis de mesa e xadrez. Essas modalidades são oferecidas no contraturno porque as aulas do Ensino Médio acontecem no período da manhã, por questões de logística para alunos que moram distante e pelo fato de a instituição não dispor de um restaurante estudantil. Como os professores trabalham em regime de dedicação exclusiva, essas modalidades são enquadradas no âmbito dos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos por eles.

O professor relatou ausência de uma equipe de futsal feminino, o que remete a um aspecto abordado na **Seção 3**, que trata dos estereótipos associados aos esportes masculinos e femininos. Embora o Brasil tenha revelado a maior jogadora de futebol do mundo, a modalidade ainda permanece socialmente marcada como uma prática predominantemente masculina.

A gente tá trabalhando com essas modalidades, que são as modalidades que mais, a gente tem por exemplo a participação em jogos que eu trabalho futsal com os meninos, porque as meninas não, elas brigam professora não tem treino, mas eu faço, a seletiva por exemplo não apareceu uma menina você acredita no futsal? (Professor F, IF).

O depoimento do professor nos faz lembrar que os pressupostos inseridos em um currículo escolar são indicadores de modelos sociais os quais se pretende replicar. Uma situação similar a esta foi vivida pela Escola Campos Salles, ao adotar o treinamento com turmas mistas, conforme visto anteriormente.

Por se tratar da etapa final da Educação Básica, espera-se que o currículo de Educação Física tenha contribuído para a formação de uma visão crítica e reflexiva nos estudantes, especialmente no que diz respeito aos elementos da corporeidade e à sua representação nos contextos culturais e sociais:

Ao final do Ensino Médio, o jovem deverá apresentar uma compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença das práticas corporais em sua vida e na sociedade, incluindo os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e nos discursos que circulam sobre elas. Prevê também que o jovem valorize a vivência das práticas corporais como formas privilegiadas de construção da própria identidade, autoconhecimento e propagação de valores democráticos. Nessa direção, é importante que os estudantes possam refletir sobre suas preferências, seus valores, preconceitos e estereótipos quanto às diferentes práticas corporais (BRASIL, 2018a, p. 495).

No Instituto Federal de Jacarezinho, o currículo da Educação Física demonstra alinhamento com princípios educativos que objetivam “emancipação intelectual do trabalhador, transformando-o em um cidadão pleno e adaptado às acelerações e flexibilidades do mundo do trabalho contemporâneo (Corrêa; Fiorucci, 2018, p. 23).

5.4 AVALIAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR WALDIR GARCIA

Desde sua implementação como uma escola de Educação Integral e(m) Tempo Integral, no ano de 2016, o modelo avaliativo anteriormente utilizado, que classificava os alunos como aptos ou não aptos, aprovados ou reprovados, foi reformulado. Passou-se a adotar uma abordagem diferenciada de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, com foco na individualização do desenvolvimento do estudante, permitindo intervenções mais precisas para o aprimoramento de suas habilidades.

Na Educação Integral, a aprendizagem se dá por meio de diferentes linguagens, saberes, habilidades e competências desenvolvidas de forma integrada e integradora. Isto torna imprescindível a elaboração e ressignificação periódica do PPP, de maneira dialogada, democrática e participativa com intencionalidades e expectativas de aprendizagens expressas claramente. Esse documento deve contemplar os interesses dos estudantes e de todos os envolvidos nesse processo de aprendizagens e construção da identidade escolar (MANAUS, 2017, p. 41).

Esse documento da SEMED defende a necessidade de ressignificar conceitos e olhares, de modo a considerar as diversas dimensões humanas. A nota avaliativa expressada de forma numérica deve buscar abranger tais dimensões.

Essa reformulação do processo avaliativo adotado pela escola¹⁰⁷, em um primeiro momento, pode ser alvo de estranhamento por parte daqueles que ainda não compreendem plenamente sua dinâmica. No entanto, considerando que a educação está em constante transformação e exige superar antigos paradigmas, a avaliação não poderia permanecer inalterada nesse processo.

Mais do que se supõe, esse tipo de abordagem demanda um esforço significativo tanto dos docentes quanto da instituição como um todo, uma vez que pressupõe um acompanhamento individualizado, exigindo, portanto, a adaptação de estratégias específicas para cada aluno:

Nessa perspectiva, pensamos numa avaliação escolar, para que ela venha a ser, realmente, mais um recurso pedagógico capaz de contribuir para que a escola desempenhe seu papel na educação e na formação do aluno cidadão. Com isso, serão realizados momentos de avaliação escolar bimestral, semestral e anual com a participação de toda comunidade escolar. Assim sendo, avaliação será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno, num processo contínuo, sistemático, compreensivo, comparativo, cumulativo, informativo e global (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR WALDIR GARCIA, 2021, p. 58).

Tais pressupostos avaliativos convergem com aqueles apresentados na **Seção 4**. Desse modo, entendemos ser possível tensionar e, gradualmente, desmistificar o caráter punitivo e essencialmente classificatório que historicamente permeou os processos de avaliação da aprendizagem. Ao adotar abordagens mais formativas, dialógicas e centradas no desenvolvimento integral do estudante, abre-se espaço para ressignificar a avaliação como um instrumento de acompanhamento, orientação e promoção das aprendizagens.

A estratégia de observação e a de participação na Educação Física foram dois elementos importantes citados por ambos os professores quando questionados sobre suas formas de avaliar:

Eu procuro observar, eu procuro observar bastante, entendeu? Aí a partir da observação, eu dou uma certa nota pra eles, principalmente a participação deles, né? A participação deles (Professor A, WG).

¹⁰⁷ A escola não realiza provas e testes, tampouco há semana avaliativa, com preferência aos instrumentos que fortalecem uma avaliação qualitativa, contínua e de acordo com o esforço individual, de modo que o aluno é avaliado em todas as dimensões. Utiliza-se a autoavaliação para que os alunos se reconheçam como protagonistas de sua aprendizagem (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR WALDIR GARCIA, 2021).

A nota que a gente dá é observação, além da prática e da teórica, a gente chega num consenso de o aluno também se comportar dentro das aulas, pra dar nota como comportamento também. Porque como a gente não utiliza provas né? A gente utiliza muito a parte da quadra, [...] então a gente faz uma análise mais comportamental, nesse quesito das notas (Professor B, WG).

Incentivar o aluno a se tornar um indivíduo autônomo e protagonista de seu próprio desenvolvimento requer esforço contínuo e sistemático por parte da escola e dos professores. Nesse contexto, a utilização da autoavaliação pode desempenhar papel fundamental, pois permite ao estudante refletir criticamente sobre suas ações e seu processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da autorregulação e da responsabilidade pelo próprio percurso educativo. Para Singer (2016, p. 78), “a autoavaliação aparece como uma ferramenta bastante valorizada, que substitui a competição e o individualismo por uma perspectiva que favorece o autoconhecimento e a cooperação”.

Os alunos da Escola Waldir Garcia têm pleno conhecimento da estrutura e dos critérios da dinâmica avaliativa, nenhum deles é surpreendido no meio do processo. No término de cada bimestre, todos já estão cientes da necessidade de realizar sua autoavaliação.

Quando chega perto de terminar o bimestre, vamos lá, vamos reunir. Que nota você acha que você merece? É interessante que eles se dão nota, não pensa que eles vão te dar dez, dar dez não, [...] porque eu não mereço dar não, tô muito danado, não sei o que, aí diminui a nota, entendeu? (Professor A, WG).

A autoavaliação geralmente acontece na sala de aula e de forma coletiva. O professor relatou que a maioria dos alunos costuma ser bem crítica ao realizar a autoavaliação e cita um exemplo que aconteceu:

Teve uma aluna ano passado do primeiro aninho, excelente, né. Excelente, falando de sala de aula mesmo. E ela falou assim: Quero me dar nove, eu não mereço dez. Mas por quê? Aí ela deu lá os critérios dela pra eu ter dado essa avaliação pra ela, né? Aí a professora perguntou na turma, vocês acham que ela merece nove? A turma toda, não, ela merece dez (RISOS). Então assim eles, eles têm essa visão sabe, eles conseguem se autoavaliar (Professor A, WG).

A autoavaliação também está contemplada pela proposta de Educação Integral da SEMED:

Na perspectiva da educação integral, a avaliação não deve ser feita apenas [sic] momento da conclusão de uma atividade, mas desde o momento inicial e permanecer presente durante o processo. A avaliação deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer atividade didático-pedagógica. Identificar o que os estudantes já sabem e dominam é condição para o professor decidir o que vai ensinar. A avaliação não deve ser vista também como forma de decidir os alunos que vão ser aprovados para outra série, mas para analisar os avanços dos alunos e suas necessidades. Na educação integral, os estudantes devem ser estimulados a fazerem [sic] autoavaliação, promovendo assim sua criticidade e comprometimento (MANAUS, 2017, p. 64).

Para Santos (2005), a autoavaliação constitui um recurso fundamental para ambos os sujeitos do processo educativo, aluno e professor, pois:

Objetiva a conscientização do aluno quanto a seus acertos, erros, dificuldades, motivações e possibilidades e, para os educadores, são fontes importantes para analisar em que medida os objetivos foram ou estão sendo alcançados e se as estratégias teórico-metodológicas estão possibilitando a concretização desses objetivos (Santos, 2005, p. 105).

Essa etapa da pesquisa apresenta relatos sobre a prática autoavaliativa de alunos com idades entre 7 e 11 anos, evidenciando o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo em relação a seus direitos e deveres. Quando um estudante, por iniciativa própria, reconhece que, ao longo do bimestre, não conseguiu alcançar a nota máxima, esse processo revela um aprendizado que transcende a mera avaliação quantitativa, promovendo a autorreflexão e a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento.

Paulo Freire argumenta que a autonomia deve ser um princípio central na formação do sujeito, sendo inicialmente fomentada no núcleo familiar e continuada no ambiente escolar. Ele defende que a escola não pode ser um espaço em que o aluno é tratado como um mero receptor de informações, mas como um ser ativo no processo de aprendizagem. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (Freire, 1996, p. 59).

5.5 AVALIAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL PRESIDENTE CAMPOS SALLES

A Escola Campos Salles compreende a avaliação como um processo formativo e contínuo. De acordo com o Currículo da Cidade, busca-se pela Educação Integral¹⁰⁸ do indivíduo, de modo que:

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizam-se de forma progressiva do 1º ao 9º ano, permitindo que sejam constantemente revisitados e/ou expandidos, para que não se esgotem em um único momento, e gerem aprendizagens mais profundas e consistentes. Embora descritos de forma concisa, eles também apontam as articulações existentes entre as áreas do conhecimento (SÃO PAULO, 2019, p. 47).

O processo ocorre de forma interdisciplinar, considerando assim não apenas competências e habilidades acadêmicas, mas também aspectos éticos, comportamentais, relacionais e a postura do estudante diante dos princípios defendidos pela escola. As provas tradicionais foram substituídas por provas orais (viabilizadas por meio da tutoria), roteiros de estudo, relatórios descritivos, autoavaliação, portfólios e Conselhos de Classe¹⁰⁹. O resultado das observações culmina na atribuição de um conceito unificado, válido para todas as disciplinas.

Não é uma avaliação segmentada, a gente tenta avaliar o aluno mais completo possível, então sempre, a gente tenta avaliar um a um, todos os estudantes. Então o conselho nosso demora mais que numa escola normal, a gente não faz prova, mas a gente tem as avaliações e tem os relatórios, e a gente procura entender esse aluno por completo, e a nota que esse aluno recebe porque é obrigado a ter uma nota, por conta da rede, essa nota é global, então a gente dá uma nota e vale para todas as disciplinas (Professor E, CS).

Tais escolhas avaliativas parecem convergir com as preconizadas pelo autor Espírito Santo (1996), quando este discorre sobre formas transgressoras de proceder

¹⁰⁸ “Entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e a sua formação como sujeitos de direito e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta” (São Paulo, 2019, p. 21).

¹⁰⁹ “Os momentos de ‘Avaliação bimestral’ acontecem intercaladamente, com um revezamento, de maneira que os salões as realizam em dias diferentes, possibilitando que aconteçam com a presença da coordenação pedagógica, da comissão de mediação de estudantes e dos professores.” (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR CAMPOS SALLES, 2024 p. 61)

à avaliação, conforme visto na **Seção 3**. Para Sacristán, a avaliação ideal deve considerar diferentes aspectos do indivíduo:

Dentro da escolaridade e da avaliação dos níveis de educação infantil e fundamental, a própria filosofia pedagógica que fundamenta a avaliação estimula que se leve em consideração os critérios que se referem a facetas muito diversas (Sacristán, 2017, p. 323).

O depoimento do professor sobre a obrigatoriedade de atribuir uma nota quantificando o aprendizado do aluno nos parece ser um dos maiores dilemas a serem enfrentados, principalmente em escolas que buscam romper paradigmas, mas que permanecem vinculadas ao sistema de uma rede de ensino padronizada. É importante lembrarmos que, historicamente, a lógica da nota tem preceitos burgueses, visando à manutenção das classes sociais. Em uma escola democrática, a nota assume outras conotações. Vasconcelos nos convida a repensar a forma de quantificar os saberes dos alunos: se a métrica é uma exigência, precisamos ressignificar seu sentido:

O que significa um 7? Os professores que já avançaram na concepção de avaliação queixam-se dessa exigência de ter que enquadrar o aluno num número. Além disso, a nota 7 de um aluno tem um significado bem diferente da de outro, pois, matematicamente falando, 7 é 7. Por isso, como estamos nos posicionando desde o começo desta reflexão, a nota deve ser superada. No entanto, enquanto existir, ela não impede em termos absolutos a mudança de postura do professor. Dificulta, mas não impede. A questão essencial não é a nota em si (a quantificação), mas a função seletiva que a ela foi agregada. Numa fase de transição, enquanto ainda se utiliza a nota, pode-se buscar anular ou minimizar seu caráter classificatório e excludente (Vasconcelos, 2009, p. 250).

Campos Salles mantém um sistema de progressão continuada, com possibilidade de retenção apenas no último ano de cada ciclo do Ensino Fundamental (5º e 9º). Sua representação pode acontecer por meio de conceitos e notas, a depender dos ciclos trabalhados (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR CAMPOS SALLES, 2024). Como nosso público aqui trata-se de alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, para estes, são atribuídas notas de 0 a 10.

A proposta avaliativa adotada pela Escola Campos Salles promove uma equiparação entre os componentes curriculares previstos no currículo. Para esta pesquisadora, é satisfatório testemunhar essa mudança, considerando que a Educação Física, ao longo de seu processo histórico já discutido, frequentemente tem sido relegada a um papel secundário em relação às demais disciplinas. Percebe-se,

nos depoimentos dos professores de Educação Física entrevistados, que essa é uma ação concebida com muita naturalidade. Ou seja, a mudança parece ser algo possível.

Ela é feita junto com os outros conteúdos. Então participo da reunião de Conselho de escola, trago a minha visão do aluno na Educação Física, ela é compartilhada com os outros professores, e a gente dá uma nota global pra eles. Então, o aluno tira a mesma nota de educação física, matemática, ciências, mas a gente é contemplado também. Então às vezes, ah... o aluno não produz, mas em Educação Física ele é muito ativo, então isso compõe a nota dele também (Professor D, CS).

É mais pela observação, e depois no Conselho a gente discute, junto, porque a nota é unificada, então a gente discute no Conselho, então a mesma nota que ele vai ter de Educação Física, ele vai ter de matemática, em história (Professor C, CS).

Em Educação Física, a observação é um instrumento bastante utilizado, mas precisa ser bem sistematizada,

Ao contrário do que ocorria em décadas passadas, para atribuir notas, muitos professores de Educação Física têm preferido utilizar critérios mais relacionados à participação, ao interesse e à frequência do que, exclusivamente, aos resultados do desempenho dos alunos em testes físicos e habilidades motoras. Desse modo, muitos professores atualmente não atribuem nota ou avaliam os seus alunos pelo seu desempenho no jogo, mas sim por meio da observação da sua motivação e de seu interesse nas aulas. Consideramos que essa é uma mudança positiva, porém insuficiente para ajudar o aluno a aprender Educação Física e incorporá-la na sua vida (Darido, 2012, p. 129).

É recomendado que essa observação tenha critérios específicos sobre o que está sendo observado, fornecendo ao professor elementos para aprimorar seu planejamento. Contudo, o número elevado de alunos e turmas também é um desafio para este tipo de instrumento. Para Bratfische (2003, p. 22), uma observação efetiva só acontece quando: “o professor consegue ouvir, prestar atenção nas habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras dos alunos e registrar estas observações em ficha de controle e escala de classificação”.

É possível identificar uma coerência substancial no discurso dos docentes no que se refere à concepção coletiva de avaliação, especialmente aquela realizada no âmbito do Conselho de Classe. As falas evidenciam não apenas a centralidade desse espaço colegiado, mas também a consideração das dimensões fundamentais do processo avaliativo, já discutidas na **Seção 3**. Como destaca um dos professores, “a

avaliação é discutida no Conselho de forma global, considerando as três dimensões: atitudinal, conceitual e procedimental” (Professor C, CS). De modo geral, os três docentes demonstraram alinhamento em suas compreensões e práticas, reforçando a ideia de que a avaliação, quando concebida de forma coletiva e multidimensional, contribui para uma leitura mais integral do desenvolvimento dos estudantes.

A Escola Campos Salles faz parte de uma rede municipal de ensino cujos registros avaliativos precisam ser compartilhados no Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) da SME. No entanto, por ter dinâmicas próprias de organização, como o uso de salões de estudo e interdisciplinaridade no ensino, este tem sido um empecilho a ser enfrentado. Isso ocorre porque, nesta plataforma de sistema, os critérios desenvolvidos pela escola não se encaixam. Nesse sentido, foi relatado que:

Para o ano de 2024, a equipe gestora tem realizado reuniões com o setor responsável pelo Sistema de Gestão Pedagógica (SGP) para adequar tal sistema ao Projeto Especial da Campos Salles. Pretende-se, com tais encontros, pensar e implementar uma solução em que o Sistema esteja a serviço da realidade da U.E. (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR CAMPOS SALLES, 2024, p.62)

Esse tipo de situação, especialmente no que se refere à necessidade de o macrossistema educacional se readaptar às novas dinâmicas propostas por escolas que ousaram romper com modelos tradicionais e implementar práticas inovadoras, evidencia tensões estruturais ainda presentes no campo educativo. Demandas como estas foram frequentemente observadas nas escolas pesquisadas durante o projeto Proenc. Quando essas escolas escolhem “fazer rachaduras em seus vidros”, o sistema não sabe como responder às novas demandas.

Na Escola Campos Salles, assim como na Escola Waldir Garcia, há uma grande preocupação em manter o aluno no ambiente escolar, considerando sua vulnerabilidade social¹¹⁰. Nos casos de faltas recorrentes, uma equipe é acionada e, caso seja preciso, são feitas até visitas à casa do aluno, sendo tomadas medidas

¹¹⁰ “A grande maioria das famílias é de migrantes nordestinos. São vítimas do desemprego, da violência, dos baixos salários, das péssimas condições de moradia, saúde, alimentação e educação. [...] As famílias, por sua vez, são numerosas e, mais da metade das mães e pais trabalhadores, *[sic]* não constitui mão de obra especializada, trabalhando como operários, ou na informalidade. Gerando consequentemente, uma faixa de rendimento baixo. A vulnerabilidade social, portanto, atinge grande parte da população”. (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR CAMPOS SALLES, 2024, p.20)

necessárias para repor o conteúdo perdido. O depoimento a seguir demonstra essa questão.

Porque o aluno, ele tem a possibilidade de fazer uma compensação de ausências também. O aluno que faltou ele vem no fim do ano, ele pega atividades que ele faz pra compensar aquelas ausências dele. Educação Física também, tem roteiros de Educação Física, que ele faz também pra poder compensar (Professor D, CS).

Observa-se um esforço significativo para manter o aluno no ambiente escolar, uma vez que, para a grande maioria deles, a escola representa a única possibilidade de ascensão social. Os casos de evasão, segundo PPP (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR CAMPOS SALLES, 2024, p.23) quando acontecem, são relacionados a:

Mudança de endereço, mudança de cidade, questões familiares, vulnerabilidade social, dentre outros. Poucas vezes constatamos que o motivo da evasão seja o projeto diferenciado que a escola oferece. Ao contrário, ter a oportunidade de participar de um projeto que atenda os estudantes em suas singularidades é motivo de permanência e de valorização do percurso acadêmico em nossa Unidade Educacional.

Percebe-se, por parte da equipe gestora, que a escola tem uma preocupação em aprimorar suas escolhas avaliativas. Por isso, os professores participam da formação continuada, duas vezes por semana, em 2024, o tema foi : “Roteiros de Estudos, Avaliação e Cidadania: qualificando o dispositivo da EMEF Pres. Campos Salles para uma Educação Antirracista, integral, inclusiva, interdisciplinar, e que favoreça as aprendizagens à luz do Currículo da Cidade.” (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR CAMPOS SALLES, 2024, p.81)

O projeto Especial de Ação do ano de 2024 do CEU EMEF Presidente Campos Salles buscará, além da tematização das práticas pedagógicas, principalmente por meio dos roteiros de estudos, a elaboração e aprofundamentos dos estudos sobre a avaliação informal e formativa, a fim de construir instrumentos avaliativos que dialoguem com os objetivos pedagógicos e formativos dos estudantes da Unidade (PPP, 2024, p. 150).

Nota-se que uma das características centrais das escolas aqui denominadas não convencionais diz respeito ao seu movimento contínuo de transformação. É justamente esse caráter dinâmico que impulsiona e sustenta a efetivação de mudanças que acreditamos serem importantes na educação.

5.6 AVALIAÇÃO NO IFPR CAMPUS JACAREZINHO

A Resolução nº 50, de 14 julho 2017, estabelece as normas avaliativas a serem empregadas pelo IFPR. Caberá ao professor escolher aquelas que considerar mais convenientes para sua etapa de ensino. De acordo com art. 9º, há a orientação para que a composição conceitual mescle vários instrumentos: seminários; trabalhos individuais ou em grupo; testes escrito ou orais; demonstração de técnicas em laboratório; dramatizações; apresentação do trabalho final de iniciação científica; artigo científico ou ensaio; trabalho de conclusão de curso; relatório de estágio; portfólios; resenhas; autoavaliação; participações em projetos; participações em atividades culturais e esportivas; visitas técnicas; participação em atividades de mobilidade nacional e internacional; e outras atividades de ensino, pesquisa, extensão e inovação pertinentes ao curso. Tais instrumentos comporão os conceitos, distribuídos em A, B e C.

Essa flexibilidade na escolha avaliativa certamente é um mecanismo que favorece o processo de ensino-aprendizagem, pois confere ao professor a liberdade de escolher a estratégia mais pertinente e capaz de responder aos questionamentos quanto ao aprendizado de seu grupo de alunos para aquele momento pontual do ensino.

A avaliação de um espaço de aprendizagem, independentemente da forma que está organizado (disciplina, unidade curricular, módulo...), além de levar em consideração o que os estudantes efetivamente aprenderam, também inclui as impressões de quem organizou (no caso, o docente), comparando as expectativas e o resultado final (Silva, 2018, p. 169).

É fundamental que, durante o processo de ensino e aprendizagem, o professor, em parceria com a equipe pedagógica da escola, avalie continuamente os aspectos satisfatórios e aqueles que precisam de melhorias na aquisição de conhecimento dos alunos. Esse acompanhamento torna-se ainda mais relevante no contexto da EPT, visto que se espera que seus concluintes em breve compartilhem seus saberes com a sociedade.

Ao questionar sobre como aconteciam as avaliações nas Unidades Curriculares de Educação Física, o professor do IFPR *Campus* Jacarezinho aponta para os aspectos que se relacionam tanto ao conteúdo acadêmico como ao conteúdo interpessoal:

A gente trabalha muito o corpo, é, eu falo pra eles que essa avaliação ela é, muito importante a participação efetiva deles nas aulas. Então assim, que é onde eu percebo a evolução do aluno, a dificuldade que ele tem, o que que de fato ele está compreendendo, tá aprendendo do que a gente tá ensinando. Eles também, a gente faz trabalho de pesquisa com eles, muitas pesquisas, é, deles se colocarem nesse lugar de, de ensinar os demais alunos, né? (Professor F, IF).

Nesse depoimento, a observação sobre o desenvolvimento e a participação nas aulas converge com as práticas adotadas pelos demais professores das duas outras escolas aqui pesquisadas. Destaca-se, porém, a atividade de pesquisa, que faz parte dos princípios norteadores da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio:

Integração de conhecimentos gerais e profissionais, na perspectiva da articulação entre saberes específicos, tendo a pesquisa como eixo nucleador da prática pedagógica; Trabalho e pesquisa, respectivamente, como princípios educativo e pedagógico (PPC . Técnico em Alimento, 2019, p. 30).

O depoimento seguinte revela elementos de uma avaliação para além dos aspectos cognitivos; nele, as questões interpessoais importam e são valoradas, implicando uma concepção integral do ser:

Porque a gente trabalha também essa questão do respeito quando um grupo tá apresentando, quando o aluno tá apresentando o trabalho, todos os outros também estão sendo avaliados no comportamento que eles têm, porque, e aí é onde eles aprendem com essa dificuldade, é, a dar mais valor naquilo que o professor tá ensinando, porque quando eles se colocam nesse lugar de ensinar, e que os amigos não tão colaborando, eles veem a dificuldade que é pra você tentar ensinar. Então essa troca também com eles é bem importante. Então a gente tem também as avaliações teóricas e muito mais a prática, a participação efetiva deles, e tudo isso é somativo pra gente compor depois o conceito final (Professor F, IF).

Nos escritos acadêmicos desse professor, é possível verificar a condução do processo avaliativo em uma determinada UC, conforme explicita o excerto¹¹¹ a seguir:

¹¹¹ No livro que versa sobre o currículo da instituição, citado no início desta seção, os professores dissertam sobre suas práticas, o que nos ajudou consideravelmente na escrita desta fase específica.

As avaliações desse processo foram fundadas na participação, no interesse e na evolução dos alunos. Não era o objetivo do trabalho a execução de uma técnica apurada, mas a evolução gradativa da mesma quando comparada ao seu estágio inicial. Além do progresso da parte prática, a exposição verbalizada e escrita do conhecimento obtido também foi avaliada. Tudo o que apresentaram de evolução foi considerado (Fernandes, 2018, p. 123).

Ao indagar o professor sobre a condução do planejamento pedagógico, ficou claro que existe uma escuta ativa aos interesses dos alunos desde o primeiro dia de aula:

Cada semestre a gente tem que se preparar de acordo com os alunos que a gente recebe, porque assim, eu dificilmente aproveito um plano de aula desse semestre pro semestre que vem. Por quê? Porque é outra turma. Então, é outro nível que chega pra mim, são outras expectativas que eles têm, são outras possibilidades que eles apresentam pra gente desenvolver, então esse planejamento, embora a gente tenha que colocar o plano de ensino bonitinho né, lá no nosso portal, mas na verdade o planejamento que eu faço é a partir do momento que eu tenho contato com os alunos. Porque daí no primeiro dia a gente conversa, eu vejo quais são as expectativas, os interesses, o que que eles buscam nesse conteúdo, e aí a partir daí, é, que eu consigo realmente planejar o que que eu vou trabalhar com eles (Professor F, IF).

Essa forma de atuar se aproxima do pensamento de Vasconcellos quando defende a potencialidade deste primeiro contato:

Ao nos referirmos aos primeiros momentos, não estamos falando só do planejamento da aula e do estabelecimento de regras de trabalho. É muito mais que isso. É sobretudo desejo e competência. Nos momentos iniciais, além de terem dimensão da proposta de trabalho trazida (visão geral, sentido, perspectivas, articulações), os alunos devem perceber no professor o que ele tem de melhor, ou seja, o desejo profundo de que cresçam, aprendam, sejam gente, se tornem seres humanos cada vez melhores. Daí o empenho dos docentes na preparação inicial. Se é necessário preparar bem todas as aulas, as primeiras sejam com um cuidado excepcional, para que o aluno sinta interesse, esse cuidado (Vasconcellos, 2009, p. 166).

O posicionamento do autor desabrochou em mim uma reflexão que atravessa a alma da minha docência. Ao olhar para as crianças, seres ainda moldados pela delicadeza, pela curiosidade primeira e pela sensibilidade que só os começos carregam, posso reconhecer o quanto minha ação pedagógica precisa ser abrigo, ponte e horizonte.

É certo que a responsabilidade e o cuidado que sustentam o ato de ensinar devem iluminar todos os níveis da Educação. Contudo, o cotidiano escolar, tantas

vezes aprisionado a rotinas rígidas e a processos conteudistas, acaba por sombrear o brilho que o professor precisa conservar dentro de si.

Todos os professores com os quais interagimos durante o desenvolvimento desta pesquisa, além daqueles que participaram do projeto Proenc, demonstravam muita satisfação e senso de pertencimento ao seu lugar de trabalho. Conviver alguns dias com profissionais tão comprometidos com suas práticas reacendeu-me o esperar no sentido mais freiriano de ser professor, ou seja, a esperança ativa para concretizar a transformação desejada.

No IFPR *Campus* Jacarezinho, o professor considera que a avaliação diagnóstica é um instrumento importante para sinalizar a aprendizagem do aluno. Desse modo, segundo o professor, na última fase do processo de conhecimento sobre o tema, realiza-se novamente a avaliação diagnóstica, a fim de identificar se houve mudança no entendimento e consequentemente nas respostas dadas anteriormente.

Segundo Luckesi, a avaliação diagnóstica pressupõe que:

Os dados coletados por meio dos instrumentos sejam lidos com rigor científico tendo por objetivo não a aprovação ou reprovação dos alunos, mas uma compreensão adequada do processo do aluno, de tal forma que ele possa avançar no seu processo de crescimento. Os resultados da avaliação deverão ser utilizados para diagnosticar a situação do aluno, tendo em vista o cumprimento das funções de autocompreensão acima estabelecidos (Luckesi, 2002, p. 84).

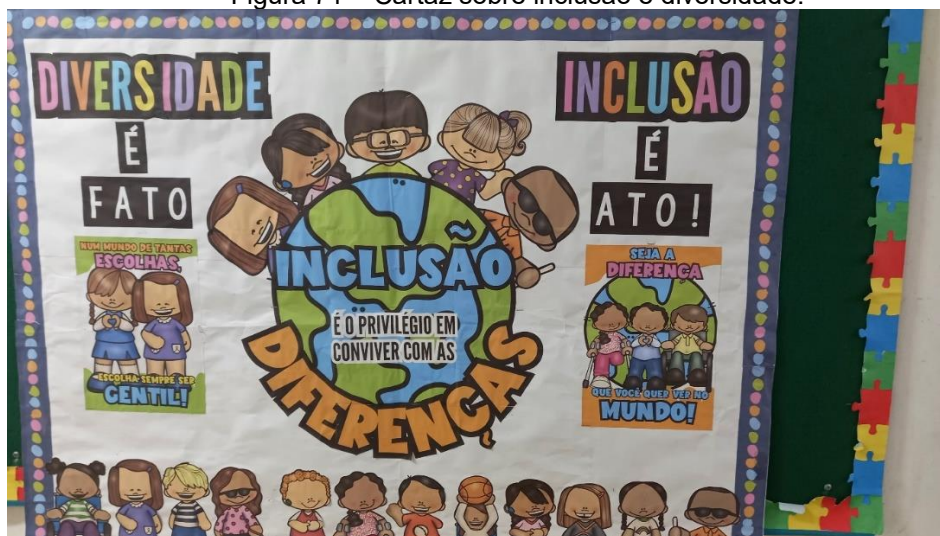
Tal postura se apresenta em conformidade com o disposto na Resolução nº 50, de 14 de julho de 2017, cujo texto reafirma a necessidade de observância das três etapas avaliativas do processo de aprendizagem: diagnóstica, formativa e somativa.

As mudanças de paradigmas educacionais costumam enfrentar resistências até mesmo dos instrumentos tecnológicos de registros. Assim como na Escola Campos Salles, com sua diversidade avaliativa, o IFPR *Campus* Jacarezinho, com suas Unidades Curriculares, não encontrava aderência no sistema de captação de notas institucionalizado. Diante disso, foi preciso que um de seus professores mobilizasse seus conhecimentos a fim de criar um sistema que atendesse às especificidades adotadas pelo Instituto. Dessa forma, a barreira foi superada, outro “vidro” paradigmático foi quebrado.

As adversidades no caminho das mudanças mostram-se constantes; por isso, a escolha pela mudança precisa ser uma decisão do coletivo, visto que, ao longo do processo, será preciso unir forças e conhecimento para superar os obstáculos.

5.7 A INCLUSÃO NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR WALDIR GARCIA

Figura 71 – Cartaz sobre inclusão e diversidade.



Fonte: acervo da autora.

É no corredor, caminho que leva ao refeitório, um trajeto que todos os alunos precisam passar várias vezes ao dia, que a presença de um cartaz com cerca de dois metros comunica de forma colorida e lúdica que TODOS devem fazer parte, que TODOS devem ser respeitados. Pode parecer um ato simples, mas elementos visuais presentes no cotidiano escolar, como cartazes afixados nos murais ou corredores que abordam temas relacionados à diversidade, ao respeito e à convivência ética, constituem importantes indicadores desse compromisso institucional. Essas mensagens não apenas comunicam valores, mas também sinalizam, de forma simbólica e cotidiana, o cuidado da escola em promover um ambiente inclusivo, no qual as diferenças são reconhecidas, valorizadas e tratadas como parte essencial da formação humana.

Acreditamos que o ambiente escolar deve ser concebido como um espaço acolhedor, plural e democrático, onde se valorizem as diversas identidades culturais, sociais e linguísticas dos estudantes. É fundamental que as práticas pedagógicas se orientem por ações que contemplem a diversidade, promovam o respeito às diferenças e incentivem relações pautadas na empatia, na equidade e na justiça social. Quando, ainda na infância, um período decisivo para a formação do caráter e para a internalização de valores, a criança vivencia experiências que afirmam que as diferenças humanas devem ser reconhecidas e respeitadas, cria-se um terreno fértil para a consolidação desses aprendizados ao longo da vida. Assim, investir em

práticas que valorizem a pluralidade desde os primeiros anos escolares contribui significativamente para a construção de uma sociedade composta por adultos menos intolerantes, mais abertos ao diálogo e capazes de conviver de maneira ética e humanizada com o outro.

Na Escola Waldir Garcia, as respostas e observações à pergunta **Como acontece a inclusão dos alunos?** evidenciaram que não existe uma abordagem separatista entre as aulas de Educação Física e as demais atividades da escola. Dentre todas as especificidades carentes de um olhar diferenciado, o transtorno do espectro autista (TEA), segundo o professor entrevistado, é o mais prevalente.

Durante a entrevista, foi relatado que, de maneira geral, da etapa diagnóstica até o efetivo cumprimento dos direitos dos alunos, um longo e sinuoso caminho é percorrido. Muitas vezes, a dificuldade se inicia no próprio ambiente familiar, que não reconhece, ignora ou até mesmo omite informações importantes ainda no ato da matrícula escolar. Existem também as limitações de natureza socioeconômica, que caracterizam a maior parte da população atendida. No outro extremo, o poder público ainda enfrenta dificuldades em fornecer suporte profissional tanto em termos quantitativos quanto em termos técnicos de forma satisfatória.

A gente tem profissional de apoio, mas também são poucos. [...] eu tenho muitos alunos inclusos, mas, é, profissional de apoio eu tenho quatro, não atende a demanda. Tinha quatro, e um saiu na semana passada, acabou o convênio (Gestora WG).

Aqui a gente sofre um pouco ainda com, com a questão de mediadores né, pra cada, pra cada aluno. Tem um grau específico pra cada tipo de aluno, autismo, TDH (Professor B, WG).

Todas essas situações demonstram o quão longe a escola e a sociedade de um modo geral ainda estão de efetivar o preconizado na Lei nº 13.146/2015, em seu art. 1º.

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

A condição socioeconômica desfavorável amplia significativamente as barreiras de acesso aos atendimentos especializados e aos serviços terapêuticos necessários a esse público, o que compromete seu pleno desenvolvimento e a continuidade de intervenções adequadas às suas necessidades. Como exemplo, podemos citar dois casos ocorridos à época da visita à escola.

1. Aluno de aproximadamente 10 anos, diagnosticado com TEA. É filho de professores universitários. A mãe o acompanhava permanentemente na rotina escolar matutina, e o pai assumia as terapias cognitivas particulares no período vespertino. Mesmo sendo um aluno de Educação Integral e(m) tempo integral, a maioria das tardes desse aluno eram direcionadas a ações externas ao ambiente institucional da escola. As atividades externas obedecem a prescrições médicas e seus resultados reverberam significativamente no processo de ensino-aprendizagem almejado pela escola.
2. Aluno de aproximadamente 9 anos, diagnosticado com TEA, necessidade maior de suporte, com professor de apoio, demonstrava maior grau de comprometimento, agressividade e quase nenhuma interação na quadra. Foi nos dito que a família se mostra um pouco omissa, tendo em vista que a criança estava sem terapia externa e os outros irmãos menores também apresentavam comprometimento.

Nesse segundo caso, percebemos o esforço dos professores de Educação Física e do professor de apoio, entretanto, a situação mostrava-se desafiadora e complexa. Constatamos também, durante a visita, que a escola permite a ação de serviço voluntário; na época, uma jovem cubana se fazia presente duas vezes na semana e acompanhava um professor em sua docência. Em alguns momentos, devido à ausência de profissional de apoio, sua presença se tornava de extrema importância.

De modo geral, observamos que existe um esforço significativo e um compromisso por parte da gestão e dos professores em oferecer um trabalho de qualidade. No entanto, a estrutura da administração pública parece não estar conseguindo atender de maneira satisfatória a essa demanda, especialmente diante do aumento expressivo de casos. Essa limitação resulta na sobreposição de diversos

desafios, incluindo o desgaste dos docentes e, principalmente, o comprometimento do desenvolvimento dos alunos nos aspectos relacionados à aprendizagem.

Em abril de 2024, época de nossa visita à escola, estavam matriculados 243 alunos, dos quais 16 tinham laudos¹¹² e alguns outros estavam aguardando fechamento de laudo conclusivo. Tais alunos eram distribuídos em dupla ou de forma individual para o atendimento na sala de recursos (Figura 72), duas vezes por semana, com um professor especialista da escola.

Figura 72 – Sala de recursos.



Fonte: acervo da autora.

Naquele período, a escola contava com 33 alunos imigrantes, entre haitianos e venezuelanos. O êxodo migratório¹¹³ fez com que a escola acrescentasse oficinas de idiomas em seu currículo, as quais, até aquele momento, ainda não tinham sido iniciadas, apesar dos destaques no mural informativo da parede (Figura 73).

¹¹² Foram descritos um caso de deficiência intelectual e os demais se enquadravam na categoria de TGD e TEA.

¹¹³ Segundo Silva e Pinto (2024), fatos geográficos e históricos provocaram uma grande movimentação migratória por parte dos venezuelanos, haitianos, peruanos, colombianos e africanos para diferentes cidades brasileiras, com destaque para os estados da região Norte do país.

Figura 73 – Mural com cartazes sobre oficinas de idioma.



Fonte: acervo da autora.

Segundo a gestora, o aumento de matrículas de alunos imigrantes acontece justamente pelo fato de a escola defender o princípio da inclusão:

Aqui perto tem a casa de apoio aos imigrantes. E como... é uma escola que facilita a matrícula, que não cobra, primeiro o aluno vem, depois que a gente vai ver documento, depois que a gente ver, e se vir, que às vezes chega, dependendo de chegar em outubro e novembro, ele vem pra escola, depois a gente vê matrícula. Primeiro lugar, esse acolhimento. Então pra eles é fundamental. Então a própria igreja já encaminha as crianças pra cá. Então a gente tem uma procura muito grande, e um pai fala pro outro né, eles, da comunidade deles (Gestora WG).

Embora os imigrantes que ingressam no Brasil, especialmente em situações de vulnerabilidade, sejam acolhidos por ações de ajuda humanitária¹¹⁴ destinadas a garantir condições mínimas de proteção, assistência e dignidade no processo de chegada e adaptação ao país, o que contribui para que suas crianças acessem os serviços educacionais o mais cedo possível, é inegável o papel que a gestão da escola Waldir Garcia desempenha nesse contexto. No ano de 2020, a escola ganhou o concurso nacional “Professor nota 10¹¹⁵” na categoria de gestão com o projeto: “Acolher para todos envolver e aprender¹¹⁶”.

¹¹⁴ Decreto n. 39.317, de 24 de julho de 2018, que trata do Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas no Amazonas, estabelece diretrizes e ações voltadas à garantia de direitos, proteção integral, acolhimento humanitário e integração sociocultural desses grupos no estado.

¹¹⁵ Reconhecido como o mais importante prêmio da Educação Básica no Brasil, desde 1998 homenageia e valoriza educadores que se destacaram em suas áreas. São premiadas categorias de gestores e professores da Educação Infantil ao Ensino Médio de escolas públicas e privadas do país.

¹¹⁶ O projeto assegura o direito de aprendizagem a todas as crianças, sendo que um grande número delas é imigrante. O idioma desafia a inclusão e aprendizagem dos estrangeiros e também a equipe, por isso Lúcia estabeleceu parcerias com a Secretaria Municipal de Educação e o consulado da Colômbia para oferecer um curso de espanhol a estudantes e professores. A escola também teve aulas de francês crioulo ministradas por haitianos. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=QYnw0FKuOt4>. Acesso em: 20 jan. 2026.

Para a diretora Lúcia Cortez, todos devem ser incluídos:

Todos aqueles excluídos encontram na Waldir Garcia o acolhimento, que é a palavra-chave para todas essas pessoas que vivem essas desigualdades. É uma escola que abraça, que acolhe, que aprende na diferença, na diversidade. Então é esse o nosso grande desafio, enfrentar essa pluralidade cultural, aprendendo, somando e criando um espaço humanizado e humanizador e de muito afeto, porque trabalhamos a pedagogia do cuidado, trabalhando o amor e o respeito ao outro. Vidas importam e lutamos para garantir a todos o direito de aprender¹¹⁷ (Cortez, 2022).

No PPP, também é apresentado o projeto “Temperos do Saber”, no qual a culinária dos alunos imigrantes, com a ajuda de seus pais, é apresentada e compartilhada com a comunidade escolar.

Para a reformulação do PPP, em 2026, estudos sobre a temática antirracista estão sendo concluídos com o intuito de que mais ações possam ser desenvolvidas. Percebe-se, assim, que a escola apresenta uma visão ampliada das questões inclusivas de uma sociedade plural.

Na época da visita, não havia aluno com deficiência física ou necessidade motora matriculado. Em relação aos espaços de acessibilidade, o portão de entrada e a parte lateral da quadra contavam com uma rampa de acesso (Figura 74).

¹¹⁷ WALDIR GARCIA: escola transforma a vida de estudantes em Manaus e inspira o Brasil e o mundo. Entrevista concedida a: Da Redação. Centro de Referências em Educação Integral, 18 maio 2022. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/waldir-garcia-escola-transforma-vida-de-estudantes-em-manaus-e-inspira-o-brasil-e-o-mundo/>

Figura 74 – Acessibilidade – rampas de acesso na entrada da escola e da quadra.



Fonte: acervo da autora.

Apesar de o prédio não contar com uma infraestrutura que garanta integralmente a acessibilidade, percebe-se que a inclusão é uma preocupação da equipe escolar. Na Escola Waldir Garcia, a inclusão dos alunos nas aulas de Educação Física não se apresentou dissociada das demais áreas do conhecimento: dada a dinâmica da escola, que busca por uma integralidade pedagógica, aliada a um sentimento de pertencimento e respeito dos professores, conforme se observou por meio dos depoimentos.

A escola demonstra disposição, empenho e proatividade no que se refere a acolher os desafios da questão inclusiva; entretanto, de modo geral, o sistema público de ensino brasileiro ainda carece de avanços significativos no enfrentamento das

questões relacionadas à inclusão educacional. A presença de um profissional de AEE, o uso de tecnologia assistiva ou Ensino colaborativo, apresentados na **Seção 3** deste trabalho, potencializariam os resultados dos trabalhos já realizados pela Escola Waldir Garcia.

5.8 A INCLUSÃO NA ESCOLA MUNICIPAL PRESIDENTE CAMPOS SALLES

De acordo com seu PPP, a Escola Presidente Campos Salles compreende que cada indivíduo é um ser único, com suas respectivas particularidades, deficiências e eficiências singulares, as quais devem ser reconhecidas e respeitadas.

Acreditamos que, de algum modo ou em algum grau, cada estudante e cada educador tem alguma(s) deficiência(s), além das eficiências. Desta forma, a metodologia favorece que uns aprendam com os outros, já que todos podem ensinar e aprender. Há situações especiais em que o acompanhamento dos educadores e a cooperação dos colegas não chegam a ser suficientes para garantir a integridade física de determinados estudantes, que necessitam de apoio para locomoção, alimentação e higiene, bem como para as demais atividades escolares. Quando se trata de alguma deficiência física ou intelectual, contamos com a figura do AVE (auxiliar de vida escolar) para higiene, alimentação e locomoção; e para o acompanhamento da parte pedagógica, contamos com a figura do estagiário do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (PPP, 2024, p. 43).

Nos salões de estudos, os alunos que necessitam são acompanhados por estagiários do curso de Pedagogia, além disso os professores tentam adaptar seus respectivos planejamentos considerando o grau de comprometimento dos alunos em questão. A escola não tem uma sala específica e individualizada para trabalhar separadamente com alunos que apresentam algum grau de deficiência.

Consta na Portaria nº 1.084, desde 2014, o Projeto de Apoio Pedagógico Complementar – Recuperação Paralela, o qual visa:

Ampliar as oportunidades de aprendizagem (...) dos alunos dos três ciclos de aprendizagem do ensino fundamental que ainda não atingiram o desenvolvimento cognitivo ou o domínio dos conceitos que garantam os direitos e expectativas de aprendizagem para o respectivo ano, observados os resultados obtidos nas avaliações do acompanhamento das aprendizagens (São Paulo, 2014).

Nesse projeto, pequenos grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem são atendidos duas vezes por semana, no horário de contraturno. Esses alunos são indicados por meio do Conselho de Classe da escola.

Ações como essas são demonstrativas de um grande esforço institucional de cumprir o preconizado nos Capítulos II e V da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que versa sobre o Direito da Educação:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

Durante a visita, presenciamos a chegada de algumas crianças que usam o serviço de transporte adaptado, fornecido pela prefeitura da Cidade (Figura 75).

Figura 75 – Transporte escolar adaptado.



Fonte: acervo da autora.

Na época da pesquisa na escola, ano de 2023, considerando os três turnos de aula (manhã, tarde e noite), estavam matriculados aproximadamente 900 alunos. Dentre esses, segundo os relatos, havia alunos com deficiências visual, física e intelectual, síndrome de Down, transtorno global de desenvolvimento (TGD) e TEA

(este mais prevalente)¹¹⁸. Mesmo assim, a escola ainda não tinha uma profissional especializada em atendimento educacional especializado (AEE).

Como já citado, a demanda se apresenta sempre maior do que os recursos; sendo assim, os órgãos responsáveis não conseguem suprir as necessidades de todos esses alunos, sobrecarregando e dificultando o trabalho da escola e dos professores, que se esforçam sobremaneira para dirimir as adversidades, fazendo remanejamentos de equipes de apoio, buscando convênios e parcerias. Sobre a contratação desse profissional específico, o coordenador relatou que:

Foi feita uma solicitação para a Secretaria de Educação, entretanto, não foi encontrado nenhum profissional habilitado ou disposto a ser lotado na Escola Campos Salles. A escola tem por meta que o profissional do AEE trabalhe com o aluno nos salões, de forma colaborativa, juntamente com a turma, e não em uma sala de atendimento especial. Almejam que tal profissional trabalhe e planeje em conjunto com os professores as ações e os materiais. Como ainda não conseguiram tais profissionais, no momento os professores fazem roteiros adaptados em seus salões (Coordenador, CS).

A estrutura física da escola apresenta elementos de acessibilidade, tais como rampa, barra, piso tátil de alerta e elevador (Figura 76).

¹¹⁸ Embora os índices quantitativos precisos não estivessem disponíveis no momento da análise, as narrativas dos professores, o volume de matrículas da escola e as evidências observadas no cotidiano escolar indicam que esse número é significativo.

Figura 76 – Elementos de acessibilidade.



Fonte: acervo da autora.

Não obstante, para o espaço das aulas de Educação Física, a quadra esportiva, localizada na parte lateral e externa da escola, tem uma rampa parcial de acessibilidade (Figura 77). Outrossim, embora esse tenha sido um espaço recentemente reformado, não há cobertura no trajeto, dificultando sobremaneira a chegada de um cadeirante ou algum aluno com mobilidade reduzida especialmente em dias de chuva.

Figura 77 – Rampa parcial de acessibilidade.



Fonte: acervo da autora.

Perguntamos aos professores de Educação Física, então, como é trabalhada a questão inclusiva nas aulas de Educação Física. Sobre esse ponto, os depoimentos estão apresentados a seguir.

A gente vai adaptando as atividades e inclui eles né, todas as atividades a gente tenta, a gente tá passando por um processo de reforma da escola, então a gente toma assim o maior cuidado, dependendo da deficiência da criança, é a segurança dele aqui né, mas todas as atividades eles participam, estão sempre juntos (Professor C, CS).

Procuramos adaptar as atividades, no momento aqui não temos um espaço adequado, a gente tá sem quadra¹¹⁹, mas a gente tenta no máximo possível adaptar as atividades que eu tô fazendo para os alunos se incluírem de fato nas aulas. Mas, acho que o professor sozinho para dar conta dos alunos regulares e dos alunos de inclusão precisa sempre de um estagiário ou ajudante, que não está tendo no momento porque a prefeitura não mandou, a prefeitura de São Paulo é que contrata os estagiários. Isso é um corte de custo que a prefeitura está tendo desde a pandemia, onde o órgão responsável não consegue atender a demanda de alunos que está chegando na instituição (Professor E, CS).

Normalmente eles trabalham com o professor ou com um grupo de colegas que tenham maior afinidade e uma atividade diferenciada (Professor D, CS).

¹¹⁹ Entrevista concedida durante a aula em que o professor utilizava o espaço do pátio da escola, pois a quadra estava sendo ocupada pelo seu colega.

Todos os três depoimentos, inclusive o do coordenador, revelam a complexidade que caracteriza o cotidiano escolar no que se refere à implementação de processos de inclusão, independentemente de sua natureza. De um lado, observa-se que a maioria dos professores manifesta empenho, sensibilidade e disposição para promover práticas inclusivas, aspecto também evidente no contexto investigado. De outro, contudo, a burocratização excessiva, associada ao distanciamento dos órgãos responsáveis, impõe limites significativos à consolidação de ações efetivas. Tais entraves não apenas dificultam o atendimento adequado às necessidades específicas de determinados estudantes, como também comprometem a qualidade do ensino que poderia ser garantida caso houvesse suporte institucional contínuo, formação adequada e melhores condições materiais para o trabalho pedagógico.

Desse modo, os relatos evidenciam a tensão permanente entre o compromisso dos profissionais da escola e as fragilidades estruturais do sistema educacional, apontando para a urgência de políticas públicas mais integradas, menos burocráticas e efetivamente orientadas para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade.

Para além das limitações de recursos humanos, a questão estrutural parece ser um problema eterno no âmbito da Educação Física escolar. Com uma única quadra na Escola Campos Salles, para atender todos os alunos, é preciso fazer um revezamento de uso entre os quatro professores de Educação Física; dessa forma, eles se organizam utilizando também outros espaços do ambiente escolar, que nem de longe são ideais.

A questão espacial desafiadora apresentada pela maioria das escolas para as aulas de Educação Física parece ter início ainda na feitura de suas plantas arquitetônicas. Enquanto os demais componentes curriculares têm seus espaços cativos e seguros, à Educação Física muitas vezes lhe são reservados espaços inadequados e insuficientes. É como se resquícios históricos quisessem permanecer e de alguma maneira tentar isolar a Educação Física das outras áreas de conhecimento, ainda que de forma estrutural.

A questão estrutural afeta sobremaneira a dinâmica cotidiana de uma escola. Em se tratando da questão inclusiva na Educação Física, esse elemento passa a ser mais desafiador, dada a natureza da área, em que os corpos ganham movimentos e ritmos diferenciados. Observamos que todos os professores de Educação Física da Escola Campos Salles se mostraram sensíveis à questão inclusiva dos alunos e demonstraram esforços pessoais (na medida do possível) para adaptar o conteúdo de

suas aulas. Entretanto, isso não se mostra suficiente; não é justo com o professor, não é justo com o aluno.

Importante salientar que incluir não diz respeito apenas às pessoas com deficiências. Uma educação inclusiva vai além:

A ideia de educação inclusiva sustenta-se em um movimento mundial de reconhecimento da diversidade humana e da necessidade contemporânea de se constituir uma escola para todos, sem barreiras, na qual a matrícula, a permanência, a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização sejam, realmente e sem distinções, para todos. [...] Ao pensar em uma educação inclusiva e em seu significado, é preciso que os conteúdos sejam portas abertas para a aprendizagem de todos. [...] Portanto, para ensinar a todos, é preciso que se pense em atividades diversificadas, propostas diferenciadas e caminhos múltiplos que podem levar ao mesmo objetivo educacional (São Paulo, 2017, p. 25).

Neste mesmo documento, “Todos” envolvem respeito aos imigrantes, refugiados, assim como a crianças e adolescentes de diferentes origens étnico-raciais. O PPP (2024, p. 5) da escola também defende a importância de trabalhar “o reconhecimento das diferenças e valorização da pessoa, independente da sua etnia, posição social, gênero e religião.”

Embora adotemos, para além de uma postura crítica, uma perspectiva otimista em relação ao ambiente escolar, reconhecendo a escola como espaço fundamental para o fomento de práticas inclusivas, é imprescindível considerar a saúde e o bem-estar tanto dos estudantes quanto dos professores e demais funcionários. Preocupados com a forma como a questão da inclusão tem chegado às escolas, muitas vezes de maneira impositiva e desarticulada, sem a devida preparação estrutural, pedagógica e emocional.

Nesse contexto, torna-se impossível sustentar uma visão positiva quando políticas públicas são elaboradas e implementadas de maneira verticalizada, “de cima para baixo”, por agentes que, em muitos casos, desconhecem a realidade cotidiana das instituições escolares. A recente publicação do Decreto nº 12.686¹²⁰, de 20 de outubro de 2025, ilustra esse distanciamento: embora avance nos discursos sobre

¹²⁰ A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, consolidou a educação de estudantes com deficiência, autismo e altas habilidades em classes comuns. A crítica recai sobre a possibilidade de encerramento das atividades em instituições especializadas como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) e ao conjunto de condições precárias que marcam o cenário educacional brasileiro, incluindo a fragilidade dos recursos humanos e a insuficiência de meios pedagógicos necessários ao trabalho docente.

equidade, não contempla, de forma concreta, as condições materiais, humanas e formativas necessárias para que as escolas possam efetivar tais orientações.

5.9 A INCLUSÃO NO IFPR *CAMPUS* JACAREZINHO

Espera-se que, na última etapa de ensino, os alunos apresentem mais compreensão, empatia e respeito quanto aos aspectos de individualidade humana e ao compartilhamento dos direitos comuns a todos. Os poucos casos de alunos “com algum tipo de deficiência”¹²¹ existentes no IFPR *Campus* Jacarezinho, no momento desta pesquisa, dizem respeito à questão visual, física, surdocegueira e deficiência múltipla, além de TGD e TEA. Na época, um aluno com altas habilidades também foi citado; esses casos igualmente exigem uma atenção diferenciada no processo de ensino-aprendizagem.

Para o trabalho de inclusão com os alunos, o professor de Educação Física demonstrou ter segurança em suas práticas, especialmente por poder contar com o apoio institucional. Na escola, existe um setor responsável por identificar e auxiliar nesse processo, o NAPNE, que mantém o registro do aluno e repassa informações, particularidades e necessidades deste, para que os professores possam adaptar suas aulas.

O atendimento, para alunos e professores, acontece principalmente via NAPNE, que é coordenado por um professor de Educação Especial. O NAPNE localiza-se em uma sala na qual é mantido o acervo de materiais adaptados (por exemplo, material em Braille, jogos etc.) (Figura 78). O acervo está sendo ampliado, inclusive com modelos produzidos pela própria instituição, a qual dispõe de laboratórios com impressora 3D, o que possibilita o planejamento dos protótipos de forma específica pelo aluno, o qual compreende que tipo de material melhor lhe atende.

¹²¹ Deficiência visual (1), Deficiência física (1), TGD/TEA (3), Altas Habilidades (1).

Figura 78 – Materiais adaptados.



Fonte: acervo da autora.

Os alunos com deficiência são encorajados a expressar como aprendem de forma mais eficaz, sendo essas informações fundamentais para a construção de estratégias que solucionem eventuais dificuldades. O contato ocorre diretamente entre o professor responsável e o professor de Educação Especial, contando com a disponibilidade de um horário específico para oferecer suporte a dúvidas e desafios, bem como para definir estratégias pedagógicas e adaptações curriculares que favoreçam a aprendizagem. O foco principal desse acompanhamento é identificar e implementar métodos de ensino que atendam mais adequadamente às necessidades individuais dos estudantes. Ou seja, busca-se a equidade.

Na época da pesquisa, o professor disse não ter aluno com “deficiência” matriculado em suas unidades curriculares. Recordemos que, no IFPR *Campus* Jacarezinho, os conteúdos são distribuídos por unidades curriculares escolhidas pelos próprios alunos, o que justifica a afirmação do professor.

Reiteramos que o conceito de inclusão mobilizado neste estudo é de natureza abrangente, compreendendo o reconhecimento, a valorização e a garantia das singularidades humanas como princípio estruturante das práticas educativas.

Percebeu-se que a Educação Física do IFPR *Campus* Jacarezinho tenta integrar e motivar os alunos para as práticas de cultura corporal:

Aqui a gente trabalha com essa questão da inclusão, [...] eu gosto de aproveitar o que o aluno traz de experiência, então ele faz as demonstrações, ele ajuda aquele aluno que não sabe, mas as unidades elas são pensadas justamente pra gente conseguir trabalhar com esses alunos, e oportunizar essas experiências pra esses alunos que não tiveram ao longo do seu ensino fundamental ali o I e II, é, a experiência por algum motivo, né, que às vezes eles nem falam ali (Professor F, IF).

O professor confirma que enfatiza o trabalho de integração com a turma. Diferentemente das experiências desta pesquisadora já narradas, aqui todos os corpos são convidados para as aulas de Educação Física. Em referência à questão avaliativa, ao aluno com deficiência é disponibilizada avaliação condizente à necessidade de cada um, ou seja, é aplicada aquela que melhor considere suas particularidades.

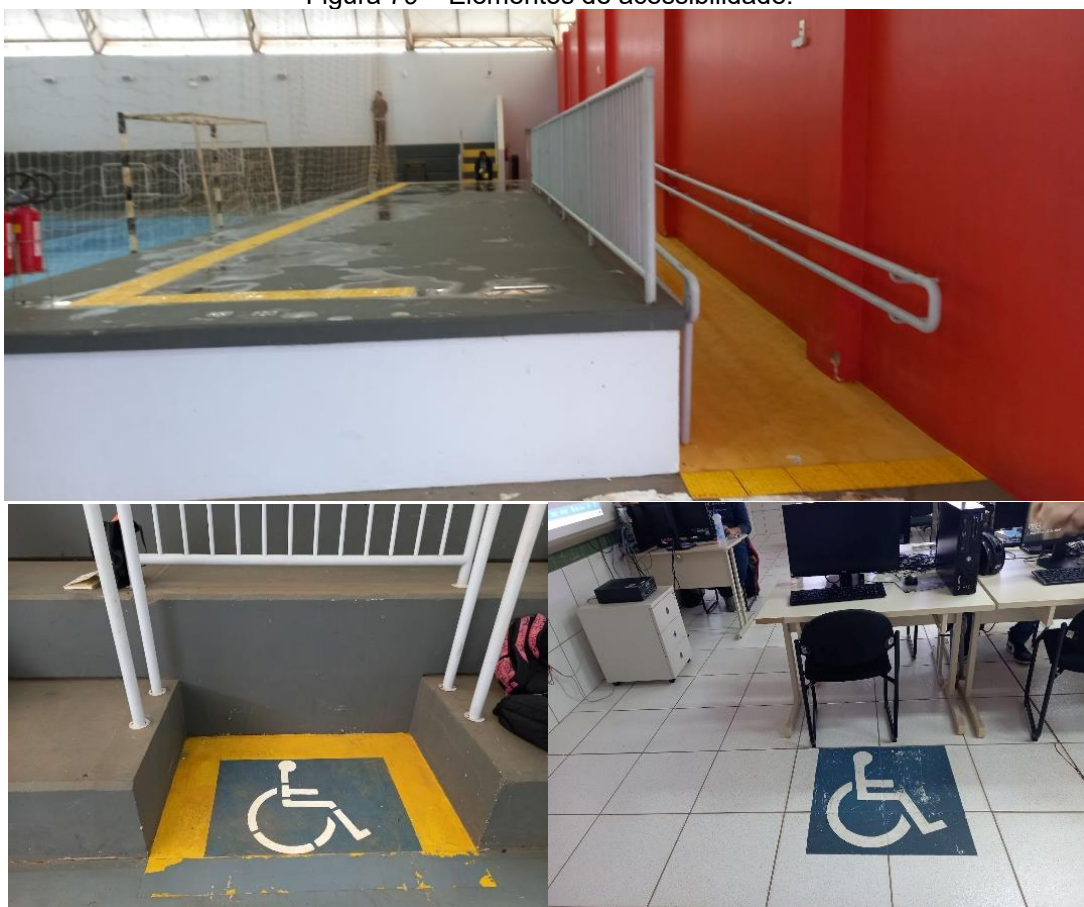
O professor também destacou a importância da participação e da colaboração dos demais alunos em situações anteriores, citando como exemplo a experiência de ter um aluno cego matriculado em uma de suas unidades. Segundo o professor, foi um aprendizado enriquecedor para todos os envolvidos.

Quando eu trabalhei esses quatro anos que o nosso aluno ficou aqui, é, foi um trabalho de muito aprendizado pra mim, porque eu nunca tinha trabalhado com, com aluno cego, e, e também pra turma, porque a turma acolheu de uma forma muito interessante que eles também começaram a ajudar. Então no momento que eu tava explicando pra turma, tinham outros que tavam auxiliando ele no momento pra ele poder também executar, mas foi um trabalho muito rico porque ele também foi muito disponível pra atividade, então ele chegou muito pronto pra, pra trabalhar no sistema que a gente trabalha. Então foi muito rico (Professor F, IF).

Quanto maior for a convivência com pessoas com deficiência, maiores serão as oportunidades de aprendizagem, favorecendo a construção de uma sociedade mais inclusiva, equitativa e humanizada. Esse relato evidencia o papel fundamental da instituição escolar na desconstrução de paradigmas e preconceitos em relação às pessoas com deficiência. Esse tipo de convivência e aprendizado gera impactos positivos que reverberam por toda a sociedade, que ainda necessita de muito esclarecimento, compreensão e empatia no que concerne à inclusão, independentemente do tipo que seja. O respeito mútuo é passível de ser ensinado. E a escola, há muito tempo, deixou de ser apenas um espaço dedicado ao conhecimento científico.

Das três escolas aqui estudadas, a estrutura física do Instituto Federal é a que nos pareceu apresentar uma maior adequação arquitetônica quanto aos aspectos inclusivos. Como pode ser observado na Figura 79: o palco nos fundos da quadra contém uma rampa e corrimão de acesso; na arquibancada da quadra, há espaço reservado para cadeirantes; no piso dos laboratórios e das salas de aula, há marcações no piso.

Figura 79 – Elementos de acessibilidade.



Fonte: acervo da autora.

Mesmo assim, apesar de o professor empenhar-se em planejamento cujas propostas implementem a conscientização inclusiva, ele também relatou limitações relacionadas com a viabilização de transportes para desenvolver ações externas ao ambiente escolar:

Por exemplo, nesses esportes adaptados, eu queria levar os alunos na APAE, já não consigo por conta do transporte, uma coisa que eu preciso tá me organizando. A gente desenvolveu um projeto até antes da pandemia no asilo por exemplo. Então a gente tinha um grupo de alunos que se envolveram, que eram da pesquisa propriamente dito, e quando a gente ia pra essas visitas, a gente conseguia convidar muitos alunos, então a gente ia a pé ao asilo, sabe, aplicar algumas atividades com os idosos muito (Professor F, IF).

Para além das ações explicitadas na Educação Física, a questão inclusiva perpassa todos os ambientes da escola, haja vista seu sistema de ingresso já mencionado. Um exemplo dessa dinâmica foi o desdobramento de uma das ações do projeto de pesquisa e extensão: *Intervenções de Educação Preventiva em prol da Diversidade Sexual*. Coordenado pela própria instituição, por meio do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PRADI), o projeto viabilizou, em uma determinada Unidade Curricular, uma roda de conversa sobre LGBTfobia¹²², mediada por perguntas, frases e opiniões do grupo de estudantes. Ações que atuam na prevenção contribuem para a diminuição de atitudes preconceituosas, que algumas vezes podem acontecer por pura desinformação. Tal atividade serviu para a equipe pensar em mais ações afirmativas a serem implementadas tanto nos currículos como nas práticas pedagógicas (Nunes et al., 2018).

Tal como os autores, seguimos esperançando na educação:

Acreditamos, ainda, que a educação é o caminho mais viável e potente de transformação social e cultural, conquanto não o único, e, por isso, investimos esforços no sentido de problematizar e provocar afetos no que se refere às questões de gênero e sexualidade, apesar de muitas vozes tentarem nos silenciar e manter a lógica de exclusão e dominação. De qualquer forma, não iremos nos calar, porque acreditamos que é possível pensar e fazer diferente e porque lutamos por um mundo que seja possível para todos e todas (Nunes et al., 2018, p. 48).

¹²² Formas de preconceitos a pessoas que são lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros.

SEÇÃO 6

E foi assim que na minha terra começaram a aparecer as Escolas Experimentais

(Rocha, 2012, p. 46).

6 QUANDO AS ESCOLAS “NÃO” SÃO DE VIDRO – ASPECTOS CONCLUSIVOS DA PESQUISA

Nos aspectos conclusivos desta pesquisa, a metáfora evocada no conto de Ruth Rocha reafirma-se como referência que sustenta a tessitura final da análise. Assim como o vidro revela tudo o que nele se reflete, os achados deste estudo também expõem os caminhos curriculares, os processos avaliativos e os movimentos inclusivos que transparecem quando a escola promove rupturas paradigmáticas.

Assim, damos as mãos ao menino “Firuli”, personagem infantil desencadeador das mudanças escolares no conto narrado e seguimos para a região Norte do país. Na Escola Waldir Garcia, Firuli não entende por que os professores se preocupam tanto com sua história de vida, sua origem, a condição financeira de sua família, seus gostos e suas dificuldades. A Educação Física acontece todos os dias, pela manhã e à tarde. Os dois professores se revezam nas atividades e espaços, há dança, brincadeiras e jogos. Mesmo não sendo escolhido para o time, Firuli joga com todos, até com os amiguinhos que são sensíveis ao barulho e também com aqueles que não falam português, pois o professor disse que isso faz parte da inclusão. Firuli ainda está se acostumando com a ideia de que tudo o que ele faz na escola conta para sua nota bimestral. Agora, sabe que precisa ser mais responsável e que tem liberdade para fazer escolhas. Contudo, toda escolha implica necessariamente uma consequência.

Estudando na escola de São Paulo, Firuli joga bastante bola nas aulas de Educação Física. Os professores até gostariam de fazer algo diferente, mas como? Afinal, a escola só tem uma quadra para todos os alunos, e, quando chove, é uma tristeza... O lado bom é que os professores de Educação Física estão por todas as partes do Colégio; se ele fizer tudo direitinho nas aulas de Educação Física, isso vai influenciar também na nota de Matemática e História.

No interior do Paraná, Firuli finalizará sua Educação Básica na perspectiva politécnica. Há tantas opções de escolha na aula de Educação Física que, por vezes, ele fica confuso na hora de se matricular nas Unidades Curriculares. Já entendeu que a Educação Física ultrapassa as quatro linhas de uma quadra esportiva e que os aprendizados com a cultura corporal do movimento se estendem às demais esferas da vida; afinal, o corpo será sempre seu companheiro. Gosta de participar e interagir, pois sabe que o professor está observando para lançar nota. Agora, já entende

também a importância de fazer relatórios e trabalhos. O que mais lhe agrada é a possibilidade de ter amigos de outros cursos, além da diversidade cultural, social e econômica de seus pares. É, nobre Firuli, sua alma não caberia em uma escola “convencional”...

Nas três escolas pesquisadas, o currículo se materializou sob uma concepção multicultural, que valoriza a pluralidade de identidades, saberes e experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo, ao mesmo tempo que busca uma postura crítica para analisar e questionar as desigualdades sociais. É um currículo que, para além de acolher as diferenças, as problematiza, transformando-as em elemento central da prática pedagógica.

Tal concepção revelou-se coerente para a maioria dos professores que assumiram o desafio de construir essas novas escolas, sendo igualmente acolhida pelos docentes de Educação Física. Nesse contexto, considerar as particularidades da comunidade e trazê-la para o ambiente escolar foram ações decisivas para o fortalecimento de duas das escolas pesquisadas.

Um currículo vivo, fluido e dinâmico foi o que observamos na prática pedagógica dos professores de Educação Física do IFPR *Campus* Jacarezinho, por exemplo. Tal dinamismo evidenciou-se na organização das Unidades Temáticas, transformadas em 16 Unidades Curriculares a serem trabalhadas no período de seis meses. O cotidiano dessas escolas desmente, em ato, a crença de que o sistema educacional não pode se reinventar.

Diante das experiências vividas e observadas nas três escolas públicas, cujas localidades e realidades são distintas, acreditamos que os respectivos professores de Educação Física têm buscado desenvolver seu currículo de forma enriquecedora e flexível, em alinhamento com a proposta de suas respectivas instituições. Entretanto, constatamos que um problema antigo nos persegue: os aspectos estruturais e materiais são fatores que influenciam profundamente a ação dos professores, por mais dedicados e comprometidos que sejam com suas práticas. Entristece-nos constatar que, embora a Educação Física, nas escolas aqui definidas como não convencionais, se apresente integrada às demais áreas, reconhecida e valorizada, não se pode exigir do professor aquilo que ultrapassa suas possibilidades humanas: o docente de Educação Física necessita de condições dignas de trabalho para exercer plenamente sua função.

A adoção, pelas instituições escolares, de uma abordagem avaliativa que extrapola os limites do ambiente escolar, com potencial para repercutir em diversos âmbitos da vida do indivíduo, evidenciou que elas buscam considerar a integralidade humana e entendem a importância de que a avaliação seja feita em três etapas: diagnóstica, formativa e somativa. A Educação Física, por exemplo, para além dos instrumentos convencionais de observação, relatórios e participação, encontra na autoavaliação uma via privilegiada para favorecer a autonomia dos estudantes.

Quanto aos aspectos inclusivos, seu sentido se apresentou amplo e complexo, especialmente nas escolas que atendem ao Ensino Fundamental. Na Escola Waldir Garcia, observa-se que fatores como a condição socioeconômica, o apoio familiar e as limitações do poder público em responder à demanda educacional impactam diretamente o desenvolvimento de competências fundamentais no processo de alfabetização.

A infraestrutura da Escola Campos Salles pareceu comprometer consideravelmente a inclusão dos alunos, especialmente nos casos de deficiências física e visual. Com uma única quadra, os professores trabalham simultaneamente com diferentes turmas e em diferentes espaços adaptados. Apesar do comprometimento e empenho desses professores, a ausência de uma estrutura adequada, bem como de material e equipe de apoio suficientes, demonstra o quanto ainda precisamos avançar nesse processo inclusivo.

Por outro lado, no IFPR *Campus* Jacarezinho, verificou-se que a questão inclusiva foi contemplada desde o projeto arquitetônico, passando pelos recursos pedagógicos e profissionais de apoio, contribuindo, assim, para um melhor desenvolvimento das práticas pedagógicas não só do componente de Educação Física, mas também de outras áreas do conhecimento.

A questão inclusiva tem se constituído como pauta permanente de debate, sobretudo pelo evidente distanciamento entre aqueles que formulam as políticas e aqueles que as implementam no cotidiano escolar. Nesse intervalo, é a escola que sofre os impactos mais diretos, como evidencia o recente Decreto nº 12.686/2025, de 20 de outubro de 2025, cujas determinações incidem de maneira imediata sobre a organização institucional e pedagógica. Reconhecemos que o caminho para uma inclusão efetiva ainda será árduo e prolongado, mas dele não podemos nos eximir.

A escola deve assumir um papel ativo no estímulo à criatividade, à autonomia e à criticidade dos estudantes, promovendo experiências de aprendizagem que os

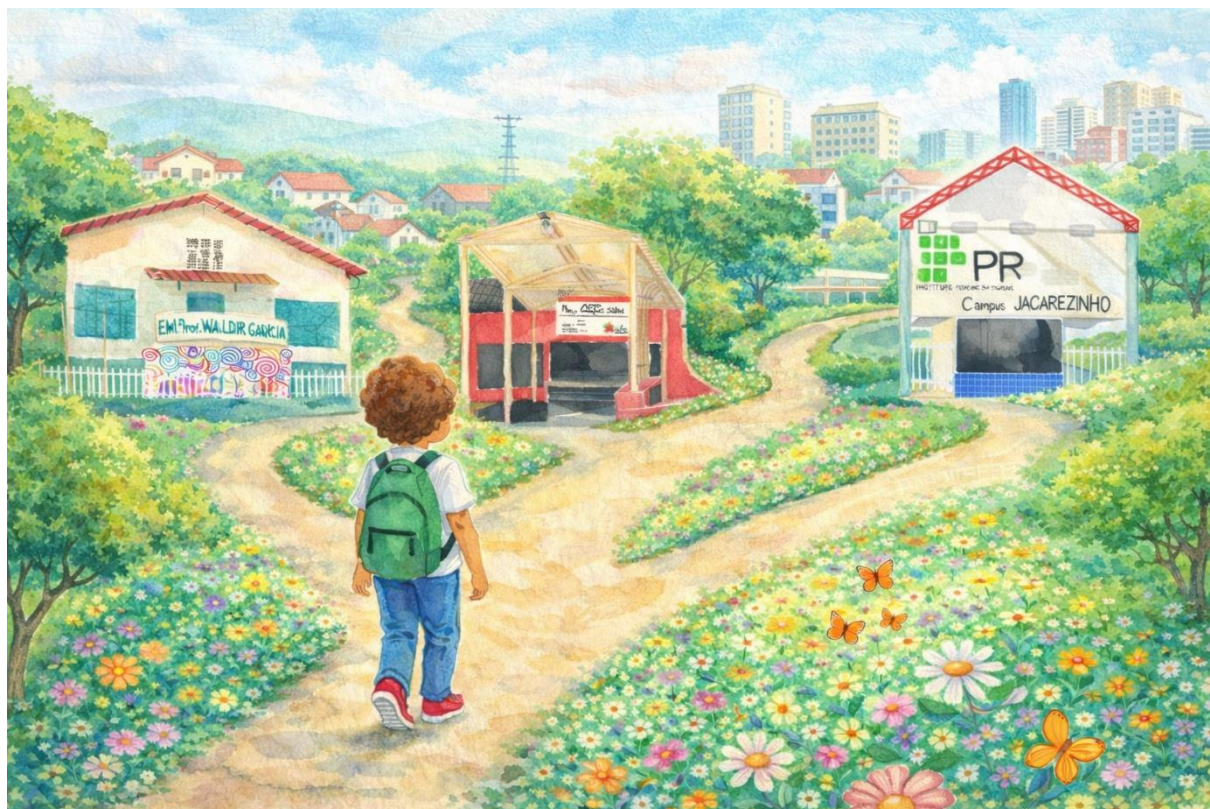
capacitem a questionar, argumentar e participar de forma consciente da sociedade. Tais objetivos tornam-se incompatíveis com modelos de ensino rígidos, militarizados ou excessivamente centrados em plataformas, nos quais a padronização e o controle limitam a capacidade dos alunos de pensar de forma autônoma e de desenvolver suas competências críticas e criativas.

Charlot (2013) nos convoca a sermos “trabalhadores da contradição”. Afinal, uma escola não convencional só pode ser constituída se tiver uma equipe de professores cuja postura tenha ressonância com a não convencionalidade.

De toda forma, esta pesquisa nos faz redimensionar o olhar, fixado inicialmente às práticas pedagógicas do professor de Educação Física (micro), e o recoloca sob uma perspectiva macro. Isso porque, ao estar integrada às demais áreas do conhecimento e atividades pedagógicas da escola, a ação docente registra facetas de uma não convencionalidade, pois expande sua atuação para além das quatro linhas demarcadas da quadra esportiva. Uma ruptura paradigmática emerge diante de um processo profundamente consolidado pela história: é a Educação Física ocupando seu lugar de direito na esfera educacional.

Se esta fosse a única constatação desta tese já seria um motivo de celebração, mas uma pesquisa etnográfica é rica em gestos, sons, climas, aromas e sabores. Pisar no chão de três “escolas desconstruídas”, diversas em seus níveis de ensino, bem como em seus contextos sociais, tornou-se algo ainda mais significativo por serem instituições públicas. Isso nos leva a conservar uma fé quase inabalável no poder transformador da Educação, esperando por mudanças inéditas e viáveis.

Gostaria que mais Firulis se negassem a entrar nos “vidros”; talvez isso motivasse mais escolas, mais professores e mais diretores a refletirem sobre o rumo da educação brasileira. Desejo que mais escolas não convencionais brotem suas práticas floridas, colorindo, assim, o jardim da aprendizagem de centenas de Firulis obrigados a “colocar-se nos vidros”. Mudar é preciso. Mudar é possível.



Fonte: imagem gerada por inteligência artificial.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernanda Turbiani de. Aprendizagem significativa, crítica. In: GADOTTI, M.; ANTUNES, Â.; ABREU, J.; PADILHA, P. R. (org.). **A escola dos meus sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018. p. 118-131.
- ALVES, Maria Luíza Tanure; FIORINI, Maria Luiza Salzani; VENDITTI JÚNIOR, Rubens (org.). **Educação Física, diversidade e inclusão**: debates e práticas possíveis na escola. Curitiba: Appris, 2019.
- ALVES, Rogério Othon Teixeira. **História da Educação Física e dos Esportes**. Montes Claros: Unimontes, 2013.
- ALVES, Rubem. *Gaiolas ou asas?* In: ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papirus, 2002, p. 29-32.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. **Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral**. Manaus: SEDUC, 2011.
- ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES**. Brasília: Andifes, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Clique-aqui-para-acessar-o-arquivo-completo.-1.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2025.
- ANDRÉ. Marli Eliza Dalmaso Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARANHA. Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, Natália Costa. **A presença do educador Pestalozzi na Educação**. 2011. Trabalho Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. O passo a passo do bairro escola. In: **Bairro-Escola**: passo a passo, 2014, p. 23. *E-book*. Disponível em: https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/03/Bairro-escola_passo-a-passo.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.
- AZEVEDO, Edson de Souza; SHIGUNOV, Viktor. O resgate das abordagens pedagógicas na atuação dos professores de Educação Física. In: FOLLE, Alexandra; FARIAS, Gelcemar Oliveira (org.). **Educação Física**: prática pedagógica e trabalho docente. Florianópolis: UDESC, 2012.
- BARROS, Lucila Monteiro da Silva. **Meus tempos de normalista**: memórias de alunas sob a Escola de Educação Familiar de Londrina nas décadas de 1960 a 1970. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

BEGONHA, Bediaga. Discreto personagem do império brasileiro: Luís Pedreira do Couto Ferraz, visconde do Bom Retiro (1818-1886). **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 35, p. 381-405, maio/ago. 2017.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 18 nov. 2025.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: Resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946**. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2013, p. 3693, 14 mar. 1946.

BRASIL. [Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015)]. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN + Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/biblioteca-de-apoio/pcn-e-pcn-ensino-medio/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/rede-federal>. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 22 nov. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a. 58 p.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 18 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Federal do Paraná. **Resolução nº 50, de 14 de julho de 2017**. Estabelece as normas de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito do IFPR. Curitiba, 2017c.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2013, p. 9, 30 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1 e 2. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRATIFISCHE, Sandra Aparecida. Avaliação em Educação Física: um desafio. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2. sem. 2003.

CAPINUSSÚ, José Maurício. Atividade física na idade média: bravura e lealdade acima de tudo. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, v. 74, n. 2, p.45-8, ago. 2005.

CASSIMIRO, Érica Silva; GALDINO, Francisco Flávio. As concepções de corpo construídas ao longo da história ocidental: da Grécia Antiga à contemporaneidade. **Revista Eletrônica Print by**, Metavnoia, São João del-Rei/MG, n. 14, p. 61-79, 2012. CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1989.

CENTRO de Referência em Educação Integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Waldir Garcia**: escola transforma a vida de estudantes em Manaus e inspira o Brasil e o mundo. [S. l.], 18 maio 2022. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/waldir-garcia-escola-transforma-vida-de-estudantes-em-manauas-e-inspira-o-brasil-e-o-mundo/>. Acesso em: 10 set. 2025.

CENTRO de Gestão e Estudos Estratégicos. **Brasil: Mestres e Doutores 2024**. Disponível em: <https://mestresdoutores2024.cgee.org.br/>. Acesso em: 18 jun. 2025.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos da teoria da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CORRÊA, Hugo Emmanuel da Rosa; FIORUCCI, Rodolfo; PAIXÃO, Sergio Vale da (org.). **Currículo inovador**: experiências didáticas no IFPR Jacarezinho. Curitiba: Editora IFPR, 2018.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 16, p. 127-140.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DISCÓBOLO. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Disc%C3%B3bolo>. Acesso em: 28 ago. 2024.

EDITORA MODERNA (org.). **Buriti mais educação física**: manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2021.

ESPÍRITO SANTO, Ruy Cezar do. **Pedagogia da transgressão**: um caminho para o autoconhecimento. 4. ed. São Paulo: Editora Ágora, 1996.

ESCOLA DA PONTE. **Hino da Escola da Ponte**: adaptação de uma melodia de Fernando Tordo para um poema de Ary dos Santos. Vila das Aves: Escola da Ponte, [2008?]. Adaptação escolar.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR CAMPOS SALLES. **Projeto político-pedagógico**. São Paulo: Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Campos Salles, 2024.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR WALDIR GARCIA. **Projeto político-pedagógico**. Manaus: Escola Municipal Professor Waldir Garcia, 2021.

FRANÇA, Wallace. 26ª Caminhada pela Paz de Heliópolis. **Unas**, 10 jun. 2024. Disponível em: <https://www.unas.org.br/single-post/26-caminhada-pela-paz-de-heliopolis>. Acesso em: 20 jun. 2025.

FERNANDES, Elaine Valéria Cândido. Atividade física e saúde. *In*: CORRÊA, H. E. R.; FIORUCCI, R.; PAIXÃO, S. V. (org.). **Currículo Inovador**: experiências didáticas no IFPR Jacarezinho. Curitiba: Editora IFPR, 2018.

FERNANDES, Elaine Valéria Cândido. Iniciação desportiva na Educação Física escolar: o ensino da cultura esportiva com uma abordagem inclusiva. *In*: CORRÊA, H. E. R.; FIORUCCI, R.; PAIXÃO, S. V. (org.). **Currículo Inovador**: experiências didáticas no IFPR Jacarezinho. Curitiba: Editora IFPR, 2018.

FERNANDES, Elaine Valéria Cândido. Jogos, brinquedos e brincadeiras. *In*: CORRÊA, H. E. R.; FIORUCCI, R.; PAIXÃO, S. V. (org.). **Currículo Inovador**: experiências didáticas no IFPR Jacarezinho. Curitiba: Editora IFPR, 2018.

FERNANDES, Elaine Valéria Cândido. O esporte da escola: o planejamento da unidade curricular em conjunto com os alunos do ensino médio integrado. *In*: CORRÊA, H. E. R.; FIORUCCI, R.; PAIXÃO, S. V. (org.). **Currículo Inovador**: experiências didáticas no IFPR Jacarezinho. Curitiba: Editora IFPR, 2018.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Como se compreende o ensino médio no sistema nacional de educação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, jan./jun. 2011.

FIORUCCI, Rodolfo; CORRÊA, Hugo Emmanuel da Rosa. As unidades curriculares (UC) como inovação na educação: experiência de gestão, história e politecnia. *In*: CORRÊA, H. E. R.; FIORUCCI, R.; PAIXÃO, S. V. (org.). **Currículo Inovador**: experiências didáticas no IFPR Jacarezinho. Curitiba: Editora IFPR, 2018.

FRANCO, S. A. et al. Vida, Obras e as Contribuições de John Dewey para a Educação. *In*: JESUS, Adriana Regina; TIROLI, Luiz Gustavo; ARAUJO, João Fernando de (org.). **Teorias da educação**: Pensadores e caminhos para a educação básica. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2023. p. 34-48.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991

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

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi; GONZAGA, Yone Maria. Políticas afirmativas em colégios de aplicação do Brasil: um tema em aberto. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.254898>. Acesso em: 18 jun. 2025.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 2003.

IBGE. **População estimada**. Cidades e Estados. Manaus: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html>. Acesso em: 20 jul. 2024.

IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Pesquisa nacional de saúde do escolar**: 2019. Rio de Janeiro: IBGE, [2019].

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL (ITS BRASIL). **Tecnologia assistiva nas escolas**: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência. São Paulo: ITS Brasil, 2008. Disponível em: <https://repositorio.mcti.gov.br/handle/mctic/5057>. Acesso em: 20 nov. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – CAMPUS JACAREZINHO. **Projeto pedagógico do curso técnico em informática**. Jacarezinho: Instituto Federal do Paraná, 2017a.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – CAMPUS JACAREZINHO. **Projeto pedagógico do curso de eletrotécnica**. Jacarezinho: Instituto Federal do Paraná, 2017b.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ – CAMPUS JACAREZINHO. **Projeto pedagógico do curso técnico em alimentos**. Jacarezinho: Instituto Federal do Paraná, 2019.

KRONEMBERGER, Denise Maria Penna. Indicadores de sustentabilidade: Os desafios na construção dos indicadores dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável globais. **Ciência e Cultura**, v. 71, n. 3, p. 40-46, 2019. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252019000100012&script=sci_arttext&tln. Acesso em: 2 abr. 2025.

LAUX, Rafael Cunha (org.). **Passado, presente e futuro da educação física**: uma perspectiva histórica mundial, brasileira e catarinense. Joaçaba: Unoesc, 2021.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade**, v. 3, n. 2, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação**. Manaus: SEMED, 2017

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. 21. ed. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: bases para a renovação e transformação da educação física. 7. ed. Campinas: Papirus, 1987.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre a educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MIOTO, Luis Henrique. **Escolas não-convencionais**: um estudo sobre dispositivos pedagógicos inovadores. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar; HESSEL, Stéphane. **O caminho da esperança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Maria Rita de Assis. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Ferrari. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**: desenvolvendo competências. São Paulo: Phorte, 2003.

NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NOGUEIRA, Braz Rodrigues; MAZON, Renata Udlis. **Implementação de uma metodologia de ensino com base nos princípios da escola da Ponte**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Educação Comunitária) – Universidade Anhembi-Morumbi, São Paulo, 2005.

NUNES, Marcos Antonio Hoffmann; DEGANELLO, Juliana; PIRES, Paloma de Souza. Para além do quadro negro: narrativas de estudantes sobre LGBTfobia no espaço escolar. In: CORRÊA, H. E. R.; FIORUCCI, R.; PAIXÃO, S. V. (org.). **Currículo Inovador**: experiências didáticas no IFPR Jacarezinho. Curitiba: Editora IFPR, 2018.

OLIVEIRA, Hamurabi. **Etnografia para educadores**. São Paulo: Unesp, 2023.

OLIVEIRA, Patricia Santos de. **Consultoria colaborativa como estratégia para promover inclusão escolar em aulas de educação física**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo? **Interações, Campo Grande**, v. 15, n. 1, p. 89-99, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1518-70122014000100009>. Acesso em: 12 nov. 2021.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. *PROENC – escolas não tradicionais: aprofundando o mapeamento e pesquisa teórica da inovação pedagógica*. 2021. Projeto aprovado pela CAPES. Instituição proponente: CECA – Programa de Mestrado e Doutorado em Educação. Financiado pelo CNPq.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis: Vozes, 2019.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rósa; MARINÓSSON, Gretar L. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAIVA, Márcio Silva. **Currículo da Cidade**: análise documental e métodos de ensino em Educação Física. 2021. 391 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2021.

PEREIRA, Taylor Brian Lavinsky; BRAZ, Aline Basso; GONÇALVES, Adriana Garcia. Educação física e tecnologia assistiva para inclusão escolar de estudantes da educação especial: uma revisão sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 30, p. e30004, jan./dez. 2024.

PROJETO Âncora (Brasil) | Destino: **Educação - Escolas Inovadoras**. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (51 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kE6MlnwML8Y&t=7s>. Acesso em: 18 jun. 2025.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2025.

ROCHA, Ariza Maria Rocha. O Discóbolo de Míron e a Educação Física brasileira: O que está por trás da aparência? **Revista Cocar**, Boa Vista, v. 14, n. 30, p. 1-21, set./dez. 2020.

ROCHA, Ruth. Quando a escola é de vidro. In: ROCHA, Ruth. **Este admirável mundo louco**. 3. ed. São Paulo: Salamandra, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Perez A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALA, Laila. **A construção da luta e de suas gentes**: bairro educador de Heliópolis e região. São Paulo: UNAS, 2022.

SANTIS, Marília de. **De Favela a bairro Educador**: protagonismo comunitário em Heliópolis. 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

SANTOS, Elton Castro Rodrigues dos. **Inovação e hibridez**. A disseminação da escola primária em Mato Grosso (1945-1965): grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

SANTOS, Wagner dos. **Currículo e avaliação na Educação Física**: do mergulho à intervenção. Vitória: Proteoria, 2005.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: ciclo II: Educação Física. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP). **Portaria nº 1.084, de 31 de janeiro de 2014**. Institui o projeto de “apoio pedagógico complementar – recuperação” nas escolas municipais de ensino fundamental, de educação bilíngue para surdos e de ensino fundamental e médio da rede municipal de ensino, e dá outras providências, São Paulo, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Ensino Fundamental: componente curricular: Educação Física. São Paulo: SME / COPED, 2017.

SERPA, Sidónio. *Mens Sana in Corpore Sano* no desporto de rendimento: o mito enganador. In: **Mitos vs. Factos no Desporto, Educação Física, Exercício e Saúde**. Lisboa: CIDEFES, ULHT, 2022.

SILVA, Andréa Villela Mafra; PACHECO, José. **Escola da Ponte**: Vila das Aves - Portugal. Um espaço de múltiplas interações, cooperação e partilha. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

SILVA, Antônio José da; PINTO, Nara Helena Teófilo. O sistema municipal de ensino em Manaus/AM e os estrangeiros: o desafio da inclusão. **CME em foco**: Revista do Conselho Municipal de Educação de Manaus, Manaus, p. 25-48, 2024.

SILVA, David José de Andrade. Libertar, debater, dissertar: ponderações sobre uma unidade curricular. In: CORRÊA, H. E. R.; FIORUCCI, R.; PAIXÃO, S. V. (org.). **Currículo Inovador**: experiências didáticas no IFPR Jacarezinho. Curitiba: Editora IFPR, 2018.

SILVA, Igor de Oliveira Insaurregiaga. **Introdução à Educação Física**. Indaial: Uniasselvi, 2015.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e educação técnica**: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

SIMÕES, Ceane Andrade; BOCCHINI, Ana Gouvea; MACEDO, Regina Coeli Moura de. O movimento de pais e mães pela educação integral em Manaus: articulando a pesquisa nos/dos/com os cotidianos com a luta por uma educação de qualidade socialmente referenciada. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 169-189, jan./mar. 2018.

SINGER, Helena. Pelo protagonismo de estudantes, educadores e escola. *In*: LOVATO, Antônio; PRESTES, Carolina; FRANZIM, Yirula Raquel (org.). **Protagonismo**: a potência de ação da comunidade escolar. 1. ed. São Paulo: Ashoka; Alana, 2017. Disponível em: <https://escolastransformadoras.com.br/materiais/protagonismo-na-educacao/>.

Acesso em: 1º abr. 2025.

SINGER, Helena. **República das crianças**: sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 1997.

SINGER, Helena. Educação Integral como inovação social. *In*: Fundação Roberto Marinho; Canal Futura; Anna Penido... [et al.] (org.). **Destino**: educação – escolas inovadoras. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física**: raízes europeias e Brasil. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

UNESCO. **Declaração de Incheon**: educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à aprendizagem ao longo da vida para todos. Fórum Mundial de Educação, Incheon, República da Coreia, 19-22 maio 2015. Paris: UNESCO, 2016.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar**: fundamentos para o trabalho docente. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WEFFORT, Helena Freire; ANDRADE, Julia Pinheiro; COSTA, Natacha Gonçalves da. **Currículo e educação integral na prática**: uma referência para estados e municípios. 1. ed. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

YAMASHITA, Bruna Ester Gomes. **Por uma Educação do Encontro**: relações entre escola e cultura na cidade de Londrina – PR. Tese de doutorado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-graduação em Educação 2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO NA PESQUISA

01	<i>Como a escola desenvolve o currículo da Educação Física? De que forma se dá a sistematização e distribuição dos conteúdos?</i>
02	<i>Qual a carga horária total?</i>
03	<i>Quantas aulas cada turma tem por semana e qual a duração?</i>
04	<i>Como acontece a inclusão dos alunos com deficiência ou espectro autista?</i>
05	<i>Nas aulas de Educação Física existem agrupamentos de idades diferenciadas? Se sim, como são considerados os aspectos biofisiológicos das etapas de crescimento humano?</i>
06	<i>Como acontecem as avaliações de competências e habilidades?</i>
07	<i>Existe reprovação?</i>
08	<i>A Educação Física participa ou se envolve em planejamentos e/ou projetos interdisciplinares? Se sim, quais?</i>
09	<i>Quais materiais e espaços físicos a escola disponibiliza para o desenvolvimento das aulas?</i>

10	<i>De 0 a 10, o quanto você considera a equiparidade de valor e sentido dado para a disciplina de Educação Física pelos seus colegas professores, gestores, alunos e pais?</i> () 0 () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () 7 () 8 () 9 () 10
11	<i>Quais seriam as principais limitações para o desenvolvimento de suas aulas?</i>
12	<i>Você já atuou em escolas de modelos mais convencionais? Se sim, qual a principal mudança que você percebe na forma de desenvolver seu trabalho?</i>

ANEXO 1

Unidades Temáticas

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

Fonte: Brasil, 2018a, p. 225.

(continua)

ANEXO 1 (continuação)

HABILIDADES

(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.

(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.

(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.

(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.

(EF12EF05) Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes.

(EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.

(EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.

(EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.

(EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.

(EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.

(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.

(EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.

Fonte: Brasil, 2018a, p. 227.

ANEXO 2

Material estudo Revista Nova Escola

BNCC NA PRÁTICA – GESTÃO EDUCACIONAL

ANEXO 1

O que sabemos sobre a BNCC

Após discussão com a dupla, aponte a que conclusão vocês chegaram a respeito das seguintes afirmações.

- 1 A BNCC vai padronizar o ensino em todas as escolas do país. ☐ Mito ☐ Fato

Justificativa:

- 2 A BNCC vai compor 60% dos currículos locais. ☐ Mito ☐ Fato

Justificativa:

- 3 A BNCC é um currículo mínimo. ☐ Mito ☐ Fato

Justificativa:

Justificativas

- 1 **Mito.**
As escolas continuam com autonomia para construir seu currículo, considerando o contexto em que estão inseridas. A BNCC será a referência do que ensinar, mas cada rede deve definir com suas escolas o como ensinar e a maneira como irão distribuir todas as habilidades a serem desenvolvidas ao longo do ano. E no Projeto Político-Pedagógico das escolas poderão refinar ainda mais, considerando sua realidade.

- 2 **Mito.**
A BNCC do Ensino Fundamental e da Educação Infantil traz os conteúdos essenciais que deverão ser integralmente incluídos nos currículos das redes. Caso seja necessário, cada rede poderá incluir outros conteúdos e habilidades que identifiquem como relevantes ou que considerem as regionalidades e os aspectos culturais de cada uma delas, porém, nada poderá ser excluído, apenas acrescentado.

- 3 **Mito.**
A Base não é currículo. É um documento norteador, com caráter normativo, que define o que deve ser ensinado em cada etapa da escolaridade e em cada área. O currículo é mais abrangente se comparado à BNCC. Ela apresenta apenas o que ensinar a cada ano da escolaridade, já o currículo deve apresentar, além dos princípios das redes ou escolas, o como ensinar, ou seja, as estratégias metodológicas adequadas para o desenvolvimento daquilo que está sendo proposto na Base e deve ser construído de maneira conjunta por toda a rede de ensino e alinhada à discussão do Projeto Político-Pedagógico das escolas.

- 5 A BNCC foi construída sem consultar a sociedade. ☐ Mito ☐ Fato

Justificativa:

- 6 A BNCC é um projeto do Governo Federal. ☐ Mito ☐ Fato

Justificativa:

- 7 A BNCC não respeita a diversidade. ☐ Mito ☐ Fato

Justificativa:

- 8 Com a BNCC, os professores e as escolas não poderão mais discutir gênero em sala de aula. ☐ Mito ☐ Fato

Justificativa:

- 4 **Mito.**
A Base não trata de metodologia de ensino. Cada educador pode (e deve) seguir trabalhando, em parceria com os colegas de escola e a equipe gestora, estudando as melhores maneiras para desenvolver os conteúdos e habilidades em cada turma, considerando suas especificidade. Fazendo uma analogia, como sugere Claudia Zupini no e-book disponibilizado sobre o tema, a Base é o porto onde todos deverão chegar, mas os professores, no desenho do currículo nas escolas, deverão planejar por quais caminhos irão navegar para que todos os alunos cheguem ao "porto".

- 5 **Mito.**
A Base foi construída democraticamente e de forma colaborativa em um longo e amplo processo que começou em 2015. Entre 2015 e 2016, a primeira versão do documento recebeu 12 milhões de contribuições na consulta pública. Entre junho e agosto de 2016, em 27 seminários estaduais, mais de 9 mil contribuições foram consideradas na escrita da segunda versão. Depois, entre janeiro e março de 2017, foram recebidas contribuições de professores, especialistas e associações científicas para a terceira versão. Somente depois disso é que a Base foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo MEC — em dezembro de 2017.

- 6 **Mito.**
A BNCC é uma política de estado, ou seja, ela não está ligada a nenhum partido ou governo. Durante sua construção, se sucederam dois presidentes e cinco ministros, porém ela continuou em processo e foi aprovada. Em uma política de estado, não importam quais partidos ou governos passem por cada rede (ou pelo país) — ela segue independentemente deles, é um projeto de toda sociedade.

Fonte: Nova Escola. *BNCC na prática – Gestão Educacional: O que sabemos sobre a BNCC (Anexo 1: Mitos e Verdades)*. PDF para impressão e uso docente. Disponível em <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/X74pfKFrFuUThQuKKvs2AEbYZdakJnd2NDJQGc5Tv5JvcysyNmQaqNhP8mc5/ce27jan20-bncc-gestao-c7-carontedesign-download01.pdf>.

ANEXO 3
Orientações SEMED



DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL

ORGANIZAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES
(POR BIMESTRE)
Anos Iniciais

1.1 Educação Física

1º BIMESTRE - Educação Física - 3º ano			
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADE	OBJETO DE CONHECIMENTO	DATA
Brincadeiras e jogos	(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio históricocultural.	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana.	
	(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.		
	(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e importância desse patrimônio históricocultural na preservação das diferentes culturas.		
Esportes	(EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede	
	e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.	Esportes de invasão	

2º BIMESTRE - Educação Física - 3º ano			
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	DATA
Esportes	(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana.	
Ginásticas	(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano.	Ginástica Geral	
	(EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.		

3º BIMESTRE - Educação Física - 3º ano			
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	DATA
Esportes	(EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão	
Danças	(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana	
	(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.		
	(EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana.		

4º BIMESTRE - Educação Física - 3º ano			
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	DATA
Esportes	(EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana	
Lutas	(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.	Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana	
	(EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas		
	(EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.		