

OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS DAS DEMANDAS AMBIENTAIS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*Liana Lima Rocha*²⁹

*Luciana Venâncio*³⁰

*Luiz Sanches Neto*³¹

*Alison Nascimento Farias*³²

*Rafael Alexandre Brasil*³³

Resumo: Investigamos um processo formativo ancorado em experiências narradas por professores(as) de educação física, buscando problematizar as suas práticas pedagógicas. Como pressuposto teórico, utilizamos a noção de demandas ambientais (SANCHES NETO et al., 2013). Neste artigo temos como objetivo interpretar, de modo reflexivo

e colaborativo, as experiências de ensino de professores(as) de educação física a partir da emergência das demandas ambientais. Para isso, utilizamos narrativas (auto)biográficas por escrito, identificamos as demandas que emergem na perspectiva dos(as) professores(as) e descrevemos as vivências relatadas para apontar indícios argumentativos das experiências. Por meio de um percurso metodológico qualitativo, enfatizamos a colaboração entre os(as) participantes em encontros sistêmicos, realizados na cidade de Fortaleza, no âmbito de um grupo de pesquisa na Universidade Federal do Ceará. Consideramos que esse caminho contribui para refletir colaborativamente, de modo propositivo, sobre os desafios pedagógicos de cada contexto escolar.

Palavras-chave: Narrativas. Currículo. Experiência. Formação. Pesquisa colaborativa.

Abstract: We have investigated an educative process anchored in experiences narrated by physical education teachers, searching to problematize their pedagogical practices. As a theoretical assumption, we used

- 29 Prof. Ma. **Liana Lima Rocha**. Professora de Educação Física. Mestra em Educação Brasileira Rede pública estadual de educação básica do Ceará. E-mail: lianaedf@gmail.com
- 30 Prof. Dra. **Luciana Venâncio**. Professora adjunta. Pós-doutora em Educação Instituto de Educação Física e Esportes. Universidade Federal do Ceará, campus de Fortaleza Pesquisadora da "Rede Internacional de Relação com o Saber" – Réperes Membro do grupo autônomo de "professores(as)-pesquisadores(as)" de educação física escolar e da International Study Association on Teachers and Teaching – ISATT. E-mail: luciana_venancio@yahoo.com.br
- 31 Prof. Dr. **Luiz Sanches Neto**. Professor Adjunto. Pós-doutor em Educação Instituto de Educação Física e Esportes. Universidade Federal do Ceará, campus de Fortaleza. Membro do grupo autônomo de "professores(as)-pesquisadores(as)" de educação física escolar e da International Study Association on Teachers and Teaching – ISATT. E-mail: luizitosanches@yahoo.com
- 32 Prof. Me. **Alison Nascimento Farias**. Professor de Educação Física. Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias Rede pública municipal de educação básica de Maracanaú-CE. E-mail: alisonnascimentofarias@gmail.com
- 33 Prof. **Rafael Alexandre Brasil**. Professor de Educação Física. Rede pública municipal de educação básica de Caucaia-CE. E-mail: rafaeltri2005@hotmail.com

the notion of environmental demands (SANCHES NETO et al., 2013). In this article our objective is to interpret, reflectively and collaboratively, the teaching experiences by physical education teachers as a result of the environmental demands emergence. For this, we have used (auto)biographical written narratives, identified the demands that emerge from the teachers' perspective and described experiences reported by them to point out argumentative evidence. Through a qualitative methodological path, we emphasize the collaboration between the participants in systematic meetings held in the city of Fortaleza, within a research group at the Federal University of Ceará. We consider that this path contributes to reflect collaboratively, in a propositional way, on the pedagogical challenges of each school context.

Keywords: Narratives. Curriculum. Experience. Teacher education. Collaborative research.

Introdução

No contexto da pesquisa educacional, ainda presenciamos afastamento entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes necessários à prática docente na escola (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). De acordo com Tardif (2002), essa distância acontece porque o campo acadêmico não leva em consideração

a diversidade cultural e a complexidade da realidade de cada ambiente de aula, pois conduz ações formativas que reduzem, simplificam e idealizam os processos de ensino e de aprendizagem vivenciados pelos(as) professores(as). Em decorrência disso, a pesquisa educacional reforça predominantemente conhecimentos descontextualizados, que não contribuem efetivamente com a prática docente na educação básica.

Segundo Betti (2009), essa crítica também se aplica ao idealismo na educação física escolar. A lógica da pesquisa que pressupõe a aplicação idealizada das teorizações acadêmicas sobre o componente curricular precisa ser contestada. Como possibilidade de contestação, Betti (2009) aponta que a pesquisa realizada com e por professores(as) que problematizam suas próprias práticas pode contribuir para a valorização da experiência de cada professor(a). Então, valorizar a experiência de cada professor(a) é uma condição significativa para a melhoria da compreensão sobre suas práticas, bem como para a melhoria dessas próprias práticas.

Porém, a ideia de experiência nessa perspectiva não tem qualquer relação com o tempo cronologicamente mensurável da docência pelo(a) professor(a) ou da aprendizagem escolar pelo(a) aluno(a) (VENÂNCIO, 2017). Tampouco, essa "contagem" temporal não garante a qualidade da prática pedagógica, visto que

pode remeter à vivência de uma mesma prática que somente se repetiria ao longo dos anos, configurando-se como modelo racional técnico (BORGES; SANCHES NETO, 2014). Ao invés disso, a noção de experiência que orienta nossa investigação é aquela que traz riscos a cada professor(a) que se assume como sujeito da experiência, e que ousa trilhar caminhos diferentes ao ensinar os(as) seus(as) alunos(as).

Para Larrosa Bondía (2002), a experiência é o que constitui o(a) próprio(a) professor(a), à medida que o(a) atravessa existencialmente, sendo indissociável de cada sujeito. Nem tudo o que acontece pode ser compreendido como experiência, pois ela é o que nos acontece, nos passa e nos toca. Portanto, as experiências são as ações vivenciadas pelo sujeito e que o mobilizam organicamente. Então, para configurar a experiência é necessário uma interrupção na rotina, parar para pensar, olhar, escutar e sentir, demorar nos detalhes etc. e isso é muito difícil no cotidiano de trabalho dos(as) professores(as).

De acordo com Gatti, Barretto e André (2011), a preocupação com os processos formativos de professores(as), bem como as suas condições de trabalho nas escolas, aparece como uma questão importante na sociedade, em razão das demandas, dos interesses e das pressões econômicas e políticas de variados grupos sociais no mundo contemporâneo. Essa questão também

está imbricada nas limitações da conjuntura acadêmica ao elaborar conhecimentos sobre o perfil dos(as) estudantes, as realidades das escolas e as condições de trabalho dos(as) professores(as) da educação básica. A partir da superficialidade desse escopo, os processos de formação tornam-se pouco efetivos, sobretudo quando desconsideram as situações problematizadoras em que os(as) professores(as) estão imersos(as). Essas situações não se resolvem meramente com o fomento às “novas” estratégias didáticas para o ensino dos conteúdos escolares, de modo desconectado da complexidade do fazer pedagógico da escola atual, como ressaltou Fiorentini (2009, p. 244):

Nesse sentido, a comunidade acadêmica, ao privilegiar a transmissão de conhecimentos descontextualizados ou formais no processo de formação docente, tende a desconsiderar as práticas e os saberes mobilizados e construídos pelos professores em suas práticas cotidianas e sequer os toma como objeto de estudo e problematização durante as práticas formativas, momento em que os formadores poderiam desafiar os professores – ou futuros professores em disciplinas didático-pedagógicas – a analisar as práticas de ensinar e aprender vigentes ou inovadoras nas escolas atuais.

Com base nos estudos de Cochran-Smith e Lytle (2009) sobre o conhecimento orientado à

prática docente, Fiorentini (2009) aponta que um caminho possível para a superação dessa problemática está na consolidação de uma ação efetiva de colaboração. O propósito é que os(as) professores(as) possam gerar e desenvolver soluções a partir de um trabalho colaborativo com os(as) docentes universitários, por meio de investigações locais, confrontando criticamente as questões existentes no contexto escolar e os conhecimentos elaborados por grupos acadêmicos.

Nessa perspectiva, os(as) professores(as) podem assumir-se como pesquisadores(as) de sua própria prática, desenvolvendo uma base científica crítica, contextualizada e construindo ações formativas subsidiadas pela realidade escolar. Assim, os(as) professores(as) coletivamente podem ser reconhecidos(as) como detentores de saberes, formadores(as) e também como aprendizes, discutindo a pertinência do seu trabalho na escola e as necessidades que têm para realizar práticas emancipatórias com seus(as) alunos(as).

Por conseguinte, a concretização de mudanças e avanços na dinâmica escolar passa a condição de que os(as) professores(as) tenham um espaço-tempo adequado para refletir sobre as suas próprias experiências de ensino. Essa perspectiva busca superar a ideia da formação baseada na reprodução de procedimentos, e dá margem à ação criativa, crítica, contextualizada e reflexiva,

que se coaduna à noção de "professor(a)-pesquisador(a)", defendida por Stenhouse (1975, p. 42), porque "o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efetivo, depende da capacidade dos professores adotarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino". Ao trabalho de reflexão sobre a própria prática pedagógica, Borges e Sanches Neto (2014) ressaltam a necessidade de vivenciar uma dinâmica interativa para que o processo reflexivo seja respaldado pelos pares. Nesse sentido, Venâncio (2014, p. 10) destaca que:

Vislumbra-se a necessidade de compreender de forma colaborativa como as comunidades de práticas educativas consideram relevantes as experiências relacionadas à elaboração de saber(es). A colaboração entre os pares permite ao professor rever, renovar e ampliar de forma crítica e autocrítica o compromisso e propósito do ensino, pois há exposição do próprio conhecimento, dos seus modos e razões do fazer pedagógico, essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Concordamos com a noção de colaboração que permeia essa ação reflexiva e compartilhada, de modo que os(as) professores(as) das escolas e das universidades, juntamente com estudantes de licenciatura, possam estabelecer diálogos com sentido emancipatório. Segundo Elliott (1990), esse tipo de ambiente interativo

permite aos(as) professores(as)-pesquisadores(as) discutir, analisar, refletir e investigar suas experiências de ensino a partir das realidades escolares, visando compreender premissas importantes para superar os desafios de cada contexto. Contudo, o potencial formativo depende da articulação entre as adaptações e as transformações nos processos de ensino e de aprendizagem, de modo que os saberes sejam ressignificados por cada sujeito.

Tendo como base esses pressupostos, este artigo tem como objetivo: interpretar, de modo reflexivo e colaborativo, as experiências de ensino de professores(as) de educação física a partir da emergência das demandas ambientais. Para isso, primeiramente, apresentamos o entendimento sobre a dinâmica das demandas do ambiente (SANCHES NETO et al., 2013). Em segundo lugar, detalhamos o nosso percurso metodológico com ênfase em narrativas e, em terceiro lugar, identificamos indícios sobre as demandas e as descrevemos. Então, em quarto lugar, interpretamos a emergência das demandas ambientais como processo subjacente a esses indícios.

Compreendendo as demandas ambientais

O sentido de demandas ambientais, presente neste estudo, advém de uma perspectiva ampliada que compreende o ambiente não apenas na relação com a

"sustentabilidade ecológica", mas o considera a partir de tudo aquilo que existe no mundo, ou seja, tudo que se faz presente no meio em que o ser humano vive, capaz de nos envolver constantemente e sofrer influências a partir dos acontecimentos cotidianos. De certo modo, essa perspectiva implica compreender e explicitar as contradições de que o ambiente do *modus operandi* capitalista não é sustentável.

De acordo com Sanches Neto et al. (2013), elencar as demandas ambientais é uma tarefa complexa, visto que elas são tão diversas quanto é o ambiente. Porém, segundo Sanches Neto e Betti (2008), visando a flexibilização de uma sistematização para o planejamento das aulas de educação física, podemos agrupar seis temáticas recorrentes nas demandas ambientais: físicas e naturais, históricas e geográficas, sociológicas e políticas, administrativas e econômicas, virtuais, estéticas e filosóficas. Para Sanches Neto et al. (2013), o trabalho com as demandas no campo da educação física escolar significa reconhecer que certos conhecimentos foram arbitrariamente fragmentados em diversas áreas do saber. Por isso, a ênfase está na prática pedagógica dos(as) professores(as) de educação física, sem qualquer pretensão de "convertê-los(as)" em filósofos(as), historiadores(as), geógrafos(as), economistas etc.

Com base nessa concepção das demandas ambientais e conforme a fenomenologia de Merleau-Ponty (2006), reconhecemos o corpo como um ser-no-mundo. Assim,

compartilhamos a crítica à fundamentação dos processos de ensino e de aprendizagem em educação física em teorias biológicas e psicológicas, que podem ocultar demandas socialmente relevantes (SANCHES NETO et al., 2013). Entendemos que os aspectos econômicos, sociais e políticos dos conteúdos podem apontar caminhos para refletir sobre os saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 1981).

Pensar a educação física escolar frente às demandas ambientais significa compreendê-las como uma aproximação ao espaço-tempo da reflexão sobre questões presentes no campo social, cultural e político. Esse entendimento refuta que a especificidade das aulas de educação física esteja atrelada instrumentalmente ao ensino do movimento ou à promoção da saúde em uma dimensão física. Os processos de ensino e de aprendizagem do ser-no-mundo em movimento com base nas demandas aproxima o(a) estudante de uma leitura reflexiva e holística. Trata-se, por exemplo, de um corpo em movimento que tem uma história, que é permeado por preceitos estéticos, filosóficos, sociológicos, que existe em um espaço geográfico, virtual e que é influenciado por questões econômicas, administrativas, físicas, naturais e políticas.

Percurso metodológico

Este artigo tem orientação qualitativa e pressupostos colaborativos. Trata-se de uma investigação situada nas narrativas de

experiência compartilhadas no âmbito do grupo "saberes em ação" ao longo do segundo semestre de 2017, mais especificamente no eixo de pesquisa "processos formativos colaborativos em educação física escolar". Utilizamos narrativas (auto)biográficas por escrito, identificamos as demandas que emergem na perspectiva dos(as) professores(as) e descrevemos as vivências relatadas para apontar indícios argumentativos das experiências. O diálogo entre os(as) participantes teve caráter de formação permanente e enfatizou a experiência de cada professor(a) ao valorizar os registros textuais. Com esse procedimento, buscamos problematizar as práticas pedagógicas com base nas seis demandas ambientais.

O contexto de colaboração ocorreu durante encontros sistemáticos na Universidade Federal do Ceará (UFC), no Instituto de Educação Física e Esportes (IE-FEs). Ocorreram encontros presenciais quinzenais e encontros virtuais esporádicos, por meio da plataforma interativa disponível no *website* <<https://zoom.us/>>. Os(as) professores(as) participantes são os(as) cinco coautores(as) deste artigo, incluindo docentes da educação básica e do ensino superior, e também participaram dos encontros sete estudantes do curso de licenciatura em educação física do IEFES-UFC. Os procedimentos éticos e metodológicos deste estudo, bem como o processo de geração de dados, fazem parte de um projeto investigativo

mais amplo, previamente aprovado pelo núcleo de pesquisa do IEFES sob o código NP020. A pesquisa em andamento inclui também a análise de planos de aula, imagens e outros artefatos (ROCHA et al., 2017). No caso específico deste artigo, todos(as) os(as) cinco participantes são coautores(as) do texto e assumem plena responsabilidade pela exposição de sua própria propriedade intelectual.

A temática da pesquisa foi escolhida voluntariamente pelos membros do grupo no início do semestre. Os(as) participantes discutiram um artigo sobre as demandas ambientais (SANCHES NETO et al., 2013) e, em seguida, buscaram eventuais aproximações com as suas próprias práticas. Os participantes identificaram as demandas a partir de suas experiências de ensino e, coletivamente, optaram por compartilhá-las por meio de narrativas (auto)biográficas escritas (SILVA; DIEHL, 2010). À medida que as narrativas eram lidas, o grupo fazia indagações, levantava questões, reflexões e também considerava possibilidades, bem como novos olhares para ampliar os temas e as situações de aprendizagem. Essa ação colaborativa apontou caminhos mais consistentes ao ensino da educação física escolar, mediante o escrutínio dos pares sobre a retrospectiva de suas próprias práticas.

A seguir, destacamos a identificação das demandas e suas configurações na experiência narrada pelos(as) professores(as).

Para o dimensionamento deste artigo, optamos pela análise das narrativas de uma professora e de um professor que trabalham na rede pública de educação básica do Ceará desde 2010, pois ambos(as) avançaram nas discussões com os pares de modo mais aprofundado e concluíram mestrado com pesquisas relacionadas à educação física escolar. A professora trabalha na rede estadual, em Fortaleza, com turmas do ensino médio. Em suas narrativas sobre a prática docente, ela identificou as seis demandas ambientais. O professor trabalha na rede municipal de Maracanaú-CE, com turmas do 6o ao 9o ano e ensino profissionalizante. A ênfase da sua narrativa recaiu nas demandas administrativas e econômicas do ambiente.

Identificação das demandas ambientais a partir das experiências de ensino dos(as) professores(as)

A professora produziu seis narrativas por escrito, referentes a cada uma das demandas. As **demandas históricas e geográficas** foram identificadas na experiência de ensino mencionada ao iniciar uma unidade temática referente a algum elemento da cultura corporal. A professora realiza constantemente a contextualização histórica e também geográfica da manifestação que será elaborada nas aulas.

As **demandas administrativas e econômicas** foram identificadas pela professora ao compartilhar uma proposta de debate sobre os megaeventos esportivos realizados no Brasil, quando destacou diálogos críticos e reflexivos sobre várias questões do futebol, como o consumo, altos salários de alguns atletas, influência da mídia, uso de materiais alternativos para a vivência de algumas modalidades esportivas, assim como a realização de aulas em espaços públicos. O professor também narrou uma experiência relacionada às demandas administrativas e econômicas, relatando o processo de gerenciamento e a concepção de um evento organizado pelos(as) estudantes, sob sua supervisão, na escola em que trabalhava. Sanches Neto et al. (2013) destacam a organização de torneios esportivos, gincanas e festivais como exemplos de temas pertinentes ao trabalho pedagógico com as demandas administrativas.

Nas suas experiências de ensino, a professora identificou as **demandas estéticas e filosóficas** ao elaborar a nutrição com conteúdo temático. A professora promoveu o debate sobre temas relacionados à imagem corporal e discutiu os padrões de beleza enfatizados pela mídia, com configuração semelhante ao proposto por Sanches Neto et al. (2013), remetendo ao uso de espaços e tecnologias. Já as **demandas virtuais** foram identificadas pela professora ao utilizar alguns jogos cibernéticos para ensinar a dança como conteúdo.

As **demandas sociológicas e políticas** foram identificadas pela professora ao trabalhar alguns temas sociais em suas aulas. Para Sanches et al. (2013), essa configuração delimita o diálogo sobre temáticas que afetam direta ou indiretamente os(as) alunos(as), como as questões de gênero, etnia, discriminação, preconceito e práticas de lazer em condições de adversidade, miserabilidade ou privação de liberdade. As **demandas físicas e naturais** foram mencionadas pela professora ao realizar aulas junto à natureza e em espaços públicos, externos à escola, de modo que os(as) estudantes possam ampliar as perspectivas de adaptação e de transformação desses espaços (SANCHES NETO et al., 2013).

Indícios descritivos das demandas ambientais

Os registros narrativos apontaram indícios a partir das descrições encaminhadas pela professora e pelo professor, com base nas demandas identificadas em suas práticas de ensino. Apresentamos abaixo a síntese de cada demanda ambiental, conforme as narrativas dos(as) participantes.

Demandas históricas e geográficas

Para situar o trabalho com as demandas históricas e geográficas, a professora apresentou como exemplo suas aulas sobre capoeira, nas quais discutiu um

documentário. A professora promoveu um diálogo com os(as) estudantes, explicitando o processo histórico desse elemento cultural, contextualizando os povos responsáveis pela sua criação e as transições de significados das roupas, das músicas, dos instrumentos, das expressões e das condicionantes sociais para a manifestação da capoeira.

Demandas administrativas e econômicas

A professora relatou um debate com as turmas do ensino médio sobre os megaeventos esportivos, como ação proposta pelo programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID), que supervisionou entre 2012 e 2015. A ideia era dialogar sobre a copa do mundo de futebol masculino, para que os(as) estudantes refletissem acerca dos aspectos positivos e negativos. Foram destacados os gastos com o dinheiro público e questões mais urgentes foram analisadas criticamente, como a construção de escolas e melhoria dos hospitais. Houve o apontamento dos apelos midiáticos, dos interesses corporativos de patrocinadores e a discussão de quem realmente se beneficiou mais com esses eventos, na forma de um balanço: se foi a população ou apenas uma parte dela (auto)identificada como burguesia.

Os(as) estudantes questionaram o predomínio do futebol como modalidade esportiva, bem como o consumismo e

a idolatria. A professora realizou vivências de badminton, esgrima e futebol americano como esportes alternativos, mas precisou viabilizar que a turma construísse as petecas, as raquetes, as espadas e os coletes usando material reciclado. Outra experiência narrada pela professora sobre as demandas administrativas e econômicas perpassa a realização das aulas em espaços públicos, como praças e equipamentos comunitários, para que os(as) alunos(as) percebam esses lugares como alternativas aos clubes e academias privadas. A intencionalidade pedagógica da professora remete à emancipação dos(as) estudantes e coaduna-se à crítica sobre o fomento aos espaços privados durante o tempo-espaço das aulas de educação física. Além disso, a professora dialogou sobre vivências desvinculadas de equipamentos caros, refletindo sobre a superação da lógica subjacente à “escravidão econômica” (SANCHES NETO et al., 2013).

Já a narrativa do professor descreveu uma experiência em uma escola profissionalizante do ensino médio, em que os(as) estudantes tinham que organizar um evento esportivo. O desafio era realizar um evento melhor do que o anteriormente ocorrido na escola, que teve poucos(as) participantes, devido às modalidades esportivas não terem sido escolhidas pela maioria dos(as) alunos(as). Por conta dessa problemática, os(as) organizadores(as) do evento organizaram-se em grupos e dedicaram o primeiro mês para a

escolha do tema e das modalidades, pensando na inclusão de toda a comunidade escolar. Diferente do anterior, que só teve três modalidades (vôlei, futsal e basquete), o evento abrangeu: tênis de mesa, jogos eletrônicos no laboratório de informática, torneio de vídeo *game*, totó, frescobol e queimada. O professor destacou que o evento promoveu atividades cooperativas importantes para a integração das alunas e dos alunos.

Demandas estéticas e filosóficas

A professora narrou uma sequência de aulas com o conteúdo temático nutrição, que lecionou para os(as) estudantes do segundo ano do ensino médio. O diálogo com a turma permeou estudos sobre distúrbios alimentares associados à (auto) imagem corporal, como a vigorexia, anorexia e implicações relacionadas ao uso de anabolizantes. Houve debate sobre a busca doentia por um corpo tido como “ideal”, reforçado pelo “padrão corporal perfeito” das produções midiáticas. Segundo Sanches Neto et al. (2013), as demandas estéticas desdobram-se por meio das reflexões sobre os padrões de beleza enfatizados pelas mídias.

Demandas virtuais

Com relação às demandas virtuais, a professora identificou uma experiência de ensino com o

conteúdo dança. Foi vivenciado o jogo virtual *Just dance*, de modo que os(as) alunos(as) aprenderam algumas variações e possibilidades da dança como elemento cultural. Essa experiência compartilhada pela professora assemelha-se ao que Sanches et al. (2013) preconizam sobre essa demanda, que pode ser caracterizada pelo trabalho com os jogos eletrônicos, às redes e tecnologias de informação e comunicação (TICs) e à relação dialógica do “atual” com o “virtual” nas sociedades contemporâneas.

Demandas sociológicas e políticas

Para a professora, o aparecimento dessa demanda em sua experiência de ensino foi identificado ao lecionar o conteúdo futebol, quando dialogou sobre o preconceito e a desvalorização da mulher no esporte, reforçando a participação das alunas. Além disso, outra experiência destacada pela professora remete ao tratamento pedagógico do *bal-let* nas aulas de educação física, quando promoveu um debate reflexivo sobre a participação dos alunos, superando a visão estereotipada de que existem “coisas somente para meninas” e “coisas somente para meninos”. Para Venâncio (2017), debates que permeiam o gênero e explicitam as interseccionalidades temáticas podem potencializar a emancipação dos(as) alunos(as).

A professora destacou que sempre busca escutar os(as)

estudantes, ouvindo suas sugestões e suas avaliações sobre as aulas. Por isso, desenvolve debates para buscar decisões coletivas, construindo com as turmas uma relação democrática diante das questões das aulas, da escola e da vida. Por exemplo, a professora narrou uma experiência realizada com todas as turmas ao final de um bimestre, em que solicitou que os(as) estudantes escrevessem cartas para ela, avaliando como tinham sido as aulas. Os(as) alunos(as) também foram convidados(as) a escreverem sugestões de aulas e de ideias para a melhoria das aulas. A discussão de temáticas sobre gênero, discriminação e preconceito, sob uma perspectiva crítica, remete ao empoderamento sociológico e político dos(as) estudantes nos processos de escolha e de tomada de decisões, como apontou Sanches Neto et al. (2013) sobre a configuração dessas demandas.

Demandas físicas e naturais

A narrativa da professora ressaltou as aulas realizadas em espaços públicos: praças, academias comunitárias ao ar livre, passeios de bicicleta nas ruas próximas à escola e também em outros espaços mais “naturais”, como a praia. A professora mencionou que estava trabalhando a unidade temática esportes de aventura e organizou a turma em grupos. Cada grupo escolheu uma modalidade esportiva

e tinha que gravar um vídeo, vivenciando o elemento cultural escolhido. Como a maioria dessas práticas ocorre em ambientes externos, como áreas urbanas, praças e praias, os(as) estudantes foram a esses espaços para as vivências.

A professora acompanhou o grupo do surfe em uma vivência realizada na praia, já que ela própria é praticante dessa modalidade e os(as) estudantes preferiram concretizar essa experiência com sua ajuda. De acordo com Sanches Neto et al. (2013), a integração das demandas físicas e naturais configura-se por ações que potencializam os processos de ensino e de aprendizagem em áreas externas à escola, como praças e praias.

Interpretação das demandas ambientais a partir das experiências de ensino dos(as) professores(as)

A interpretação das narrativas sobre as experiências de ensino da professora e do professor com base na emergência das demandas ambientais nos traz algumas peculiaridades. Com relação às **demandas históricas e geográficas**, percebemos o enfoque recorrente nas aulas para a contextualização do processo histórico dos elementos culturais. Esse “resgate” histórico aproxima os(as) estudantes da noção de dinâmica cultural, refletindo sobre como cada

manifestação da cultura corporal é transformada em meio às contradições e condicionantes sociais. Assim, os(as) alunos(as) podem compreender a representatividade das práticas corporais que caracterizam os elementos da cultura em cada contexto. De acordo com Rocha (2017, p. 22):

Essas práticas, quando colocadas como objeto de estudo de investigações sociais, podem, ao serem ressignificadas, apresentar questões relevantes para problematizá-las nas suas relações com seus diferentes ambientes e grupos sociais, possibilitando a construção de experiências e intervenções na esfera social. Assim, ao serem tratadas por esse viés, trazem uma dimensão de maior relação com o corpo social.

Ainda com base na narrativa sobre as demandas históricas e geográficas, constatamos também a relevância do enfoque nos aspectos geográficos das práticas corporais. Quando a professora caracterizou a capoeira, por exemplo, foi apontado um caminho para a ampliação do conhecimento dos(as) estudantes, de modo a superar preconceitos e compreender que cada elemento cultural carrega particularidades próprias da dinâmica cultural, tanto no sentido das raízes e tradições quanto no sentido das características contemporâneas. Na leitura de sua narrativa e do diálogo com os pares no grupo de estudo, durante a análise reflexiva e colaborativa, a professora foi questionada sobre como

teria sido o uso do documentário, e indagada se tinham sido levantadas questões e debates a respeito do vídeo exibido sobre a capoeira. Diante dessa indagação, ela constatou não ter mediado essa aula propriamente como um espaço-tempo de debate.

Naquele momento de diálogo entre os pares, a professora ponderou sobre essa situação, justificando que o fato dela não ter usado o documentário para levantar questões e promover um debate tem relação com o seu próprio processo de formação inicial no curso de licenciatura em educação física, que talvez não tenha sido tão questionador. Porém, hoje, a professora percebe-se a si mesma mais aprofundada politicamente e mais emancipada academicamente, visualizando como possibilidade o desenvolvimento de uma intervenção docente dialógica e crítica, mediada por uma abordagem emancipatória engajada politicamente.

Com relação às **demandas administrativas e econômicas**, a vivência e a sistematização dos conteúdos a partir das narrativas da professora e do professor nos possibilitaram perceber o encaminhamento de dois modos: uma noção de gerenciamento de recursos, como na gestão de eventos, e uma noção econômica, que busca refletir criticamente sobre a abundância e a escassez associadas aos elementos da cultura corporal, para evidenciar as contradições mercadológicas e midiáticas que

subjazem as relações capitalistas. Apesar de ambas as narrativas compartilharem experiências sobre as mesmas demandas, o professor e a professora têm ações e objetivos aparentemente distintos. Enquanto no trabalho do professor os saberes circunscrevem-se ao âmbito organizacional, as experiências compartilhadas pela professora indicam diálogos críticos com os saberes em suas aulas.

Contudo, a narrativa da experiência do professor nos possibilitou compreender a centralidade do processo formativo, baseado na diversificação dos elementos culturais, para o engajamento e o protagonismo dos(as) jovens estudantes. Ao aprenderem a gerenciar eventos e torneios esportivos, os(as) alunos(as) aproveitaram a oportunidade para perceberem-se capazes de realizar autonomamente e coletivamente um projeto, que implica a apreciação de aspectos administrativos e econômicos. Além disso, como destacou Carrano (2001), é importante a criação de espaços que permitam a efetiva participação dos(as) estudantes como sujeitos autônomos, sendo esse um dos caminhos para a consolidação de políticas públicas voltadas à formação dos(as) jovens.

Na perspectiva das demandas econômicas, os saberes estão relacionados aos(as) estudantes serem instigados(as) a analisarem criticamente as práticas corporais. Portanto, os saberes podem ser emancipadores por

possibilitar aos(as) alunos(as) refletirem sobre: as questões mercadológicas, o consumismo; a hegemonia de determinadas modalidades esportivas, a influência das mídias no esporte; o preço dos equipamentos e do acesso aos espaços esportivos; os altos salários de alguns(as) jogadores(as) devido à modalidade e os efeitos que a propaganda e o *marketing* provocam no universo da cultura corporal. Assim, sistematizar os processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos temáticos à luz dessas demandas se faz necessário para que os(as) estudantes possam superar condicionantes alienantes que as mídias e o mercado esportivo promovem diante das práticas corporais, como balizou Rocha (2017, p. 172):

O contexto das práticas corporais incorporado pela mídia e pela mercantilização do esporte, enquanto espetáculo e canal de publicidade para venda de produtos esportivos, traz uma influência considerável nas concepções das pessoas, no que diz respeito a essas imagens e o significado dos produtos em suas vidas.

Nesse sentido, interpretamos que a compreensão dessas demandas ambientais se faz necessária para que possamos superar modelos e padrões midiáticos, bem como a adesão ingênua às ideologias hegemônicas. Essas questões apresentam-se, assim, como temáticas que podem ser problematizadas nas aulas de educação física, pensando-as

como um espaço-tempo de reflexão e emancipação. As experiências narradas pela professora, associadas às demandas administrativas e econômicas, apontam indícios de processos de ensino e de aprendizagem comprometidos com a transformação social, com características críticas, contra-hegemônicas e progressistas. Parece-nos constituir uma alternativa relevante ao modelo comumente vivenciado na conjuntura escolar vigente, como constatou Charlot (2014) ao afirmar que a escola atual está fundamentada por um contexto de subordinação ideológica ao ambiente, pois o espaço-tempo das aulas tem servido aos interesses econômicos e sociais da classe economicamente dominante.

Durante a discussão da narrativa com os pares, a professora realizou uma análise (auto)crítica do seu próprio trabalho com a unidade temática futebol, e apontou como limite o tratamento pedagógico sobre os altos salários dos(as) jogadores(as), os preços dos produtos, as questões de consumo e a publicidade esportiva ter ocorrido somente em uma aula, com ênfase teórica. Nas aulas seguintes foram realizadas vivências sobre futebol, mas não houve a retomada da discussão com a turma e, por isso, o processo pareceu afastar-se da práxis e reforçar a ruptura entre teoria e prática. Como sugestão, foi apontada certa preferência por parte dos(as) professores(as) por aulas sequenciais, para “aumentar”

o tempo de duração e viabilizar as vivências e reflexões críticas sobre os conteúdos temáticos na mesma aula.

A respeito das **demandas estéticas e filosóficas**, interpretamos que houve apreciação estética e reflexão filosófica na narrativa da professora, por meio da descrição de seu olhar sobre os conteúdos das aulas. A prática pedagógica remete a uma perspectiva crítico-emancipatória, compreendendo a educação física escolar como espaço-tempo educacional incentivador de um processo formativo crítico e emancipador, como destacado por Ronchi (2010, p. 7): “transformação esta que deve fazer com que o esporte, na educação física escolar, torne-se uma realidade educacional potencializadora de uma educação crítica e emancipada, e não somente uma cópia irrefletida do esporte-espetáculo”.

Percebemos que o diálogo constante com os(as) jovens estudantes fez a professora refletir sobre a temática das aulas e encontrar estratégias viáveis para os processos de ensino e de aprendizagem. Ao lecionar o conteúdo nutrição, houve debate reflexivo entre os(as) alunos(as) do ensino médio sobre a complexidade dos distúrbios alimentares e a falácia do “corpo ideal”. De acordo com Carreira Filho (2005), os(as) jovens são acometidos(as) por certa insatisfação corporal, provocada pela imposição de modelos socialmente estabelecidos pela

"ditadura da estética" e, assim, eles(as) aderem a condutas arriscadas à própria saúde na ânsia por uma modelagem corporal seja para emagrecer, engordar, melhorar a aparência ou aumentar a massa muscular.

Então, entendemos que a sistematização do planejamento das aulas é importante para enfatizar intervenções a partir da emergência dessas demandas no espaço-tempo da educação física escolar. Segundo Sanches Neto et al. (2013), por exemplo, o ensino das demandas estéticas e filosóficas coaduna-se a promover reflexões e questionamentos sobre os padrões de beleza preconizados pela mídia, na busca por autonomia (auto)crítica dos(as) estudantes, sendo uma ação fundamentada na concepção crítico-emancipatória de Kunz (1991). Durante as discussões com o grupo, a professora chegou ao entendimento de que poderia ampliar a temática e incluir como tema "o corpo e as redes sociais" em suas aulas.

Quanto às **demandas virtuais**, interpretamos que na narrativa da professora houve associação da noção de virtualização à unidade temática dança, com o jogo *Just dance*, correspondendo às orientações de Sanches Neto et al. (2013, p. 322) sobre essa demanda:

Analizamos as possibilidades de tratar jogos eletrônicos utilizando, por exemplo, computadores conectados à internet (vídeo games, consoles, simuladores), jo-

gos de tabuleiro (xadrez) e representação (RPG – *role playing games*), lousa eletrônica ou equipamentos interativos ("tapete musical"). Tratar das demandas virtuais remete às redes e tecnologias de informação e comunicação (TICs) presentes nas sociedades contemporâneas, que se expandem pela interação humana, em uma relação dialógica do "atual" com o "virtual".

As possibilidades dos(as) estudantes perceberem o jogo virtual como estratégia aliada ao seu processo de aprendizagem dos elementos culturais, como a dança, contribuem para a autonomia no usufruto e na apreciação da cultura corporal de movimento. Há conexão entre a experiência da professora com o uso do jogo virtual para fomentar a aprendizagem da dança e as finalidades do ensino médio, como destacado por Betti e Zulliani (2002), no sentido de evidenciar a conquista de conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento e facilitar a vivência das práticas corporais. É necessário levar em conta os interesses dos(as) jovens estudantes no contexto da "era virtual", que é marcada principalmente pelo uso cada vez mais intenso dos *smartphones* e a incorporação das TICs na realização das atividades cotidianas.

Acerca das **demandas sociológicas e políticas**, reconhecemos a sua importância no tratamento pedagógico dos elementos culturais a partir da perspectiva narrativa da

professora. A reflexão sobre as questões sociais e as manifestações da cultura corporal evidenciou que os(as) alunos(as) têm argumentos e condutas preconceituosas. A professora enfrentou essas condicionantes no espaço-tempo de suas aulas por meio do debate dessas questões, assim como buscou fomentar o empoderamento dos(as) estudantes e mobilizá-los(as) no sentido político da ampla participação nas decisões coletivas da sociedade. Interpretamos que essa foi uma ação de emancipação dos(as) alunos(as), que contribui para a superação de uma educação passiva e alienante, na direção de um processo formativo transformador em que os(as) jovens opinam, questionam e constroem ativamente a dinâmica das aulas.

Nesse sentido, compreendemos que há relevância social e política dessas demandas ambientais à medida que estimulam a vivência de uma educação libertadora, aversa ao modelo educacional baseado nos conhecimentos disciplinares descontextualizados da vida dos(as) alunos(as) e sem significado para eles(as). Nesse modelo educacional que se assemelha à estrutura do sistema bancário, como explicita Freire (1981, p. 66), "[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los". Segundo Schön (2000), esse modelo de educação é esvaziado de diálogo e de criticidade, e

é orientado à passividade e ao condicionamento de ambos os sujeitos do processo educativo: estudantes condicionados(as) apenas a ouvir passivamente e professores(as) fadados(as) a reproduzir um discurso vazio e distante da realidade vivida.

Para a superação desse modelo opressor e alienante, o encaminhamento narrado pela professora aponta uma possibilidade de construir e vivenciar o espaço-tempo das aulas a partir de uma mediação sociológica e política. Há necessidade de explicitar a existência de espaços educativos e formativos aos(as) estudantes, que podem fomentar a ampla participação em debates e ações políticas assumidas pela comunidade, como destacado por Rocha (2017, p. 61):

O caminho está no desenvolvimento de uma educação construída para o povo e com o povo, que tem como objetivo a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua história e sua cultura, oferecendo condição para que o povo possa exercer de forma plena sua participação dentro da sociedade.

Assim, o reconhecimento dessas demandas ambientais pode promover a vivência de uma educação contextualizada e criativa, categoricamente contrária às condutas autoritárias e repressoras. Na narrativa da professora, interpretamos que cada estudante teve oportunidade de identificar os seus próprios interesses de modo assertivo. Então, não se trata de impor o desejo

do(a) professor(a) aos(às) estudantes, mas de configurar uma prática pedagógica centrada na subjetividade, de modo que o(a) professor(a) e os(as) alunos(as) situem-se horizontalmente no processo formativo, ao invés de manterem-se estagnados(as) verticalmente em uma relação de hierarquia opressora. Entendemos que as práticas colaborativas podem contribuir para essa perspectiva formativa. Durante a discussão com os pares, as reflexões da professora sobre o ensino do *ballet* levaram à percepção de que aquele espaço-tempo foi intuitivamente planejado para dialogar sobre as questões de gênero, ainda que essa demanda não estivesse explicitada.

Finalmente, quanto às **demandas físicas e naturais**, há ampliação das possibilidades para as aulas de educação física, conforme a narrativa da professora, ao usar espaços externos à escola. Interpretamos que a coerência dessa postura reside em dois aspectos: por um lado, supera a ideia de que a aprendizagem apenas acontece burocraticamente no ambiente escolar e, por outro lado, as aulas fora da escola proporcionam aos(às) alunos(as) o contato com algo novo, que dinamiza os processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, as aulas realizadas em espaços externos à escola podem ampliar a perspectiva dos(as) estudantes, de modo que percebam como espaços formativos alguns lugares que dificilmente identificariam como

potencializadores de sua aprendizagem, como a praça e a praia utilizada pela professora. Para Sanches Neto et al. (2013), a intencionalidade do movimento próprio de cada sujeito não se restringe à quadra da escola, e os aspectos físicos e naturais da fauna e da flora podem ser mais bem explorados nas aulas.

Desse modo, pensar o processo de ensino mediante essas demandas ambientais pode ser uma ação promissora tanto para mobilizar os(as) alunos(as) com aulas mais significativas, quanto para ampliar as possibilidades de vivência das práticas corporais. Já o processo de aprendizagem pode fomentar a percepção da cidade em uma perspectiva mais emancipada, para que os(as) estudantes possam ocupar os espaços públicos e questionar os custos e as restrições de acesso aos espaços privados, como *shopping centers*, clubes, academias ou estabelecimentos comerciais nas praias. A experiência narrada pela professora contém outro aspecto que destacamos, que é a estratégia utilizada para a vivência de algumas práticas corporais de aventura. Os(as) estudantes gravaram vídeos, experimentando a complexidade dos elementos culturais e enfrentando as restrições da falta de material e do espaço físico específico. Com isso, foram levados(as) da vivência à experiência pelo próprio contato com essas manifestações, que são pouco populares, mas ocorrem em diversos espaços da cidade.

Considerações finais

Há possibilidades formativas a partir dos processos de ensino e de aprendizagem da educação física escolar que se configuram mediante as reflexões dos(as) professores(as) sobre as suas próprias práticas pedagógicas. Por sua vez, a noção de demandas ambientais permite a contextualização dos processos formativos, tanto nas reconfigurações transitórias e constantes entre os saberes, quanto na resignificação permanente das experiências por cada sujeito. Consideramos que esse caminho contribui para refletir colaborativamente, de modo propositivo, sobre os desafios pedagógicos de cada contexto escolar.

No que se refere às diversas vivências e experiências narradas pelos(as) professores(as) participantes, enfatizamos as incertezas que permeiam a sistematização dos conteúdos e das temáticas de cada aula, bem como a imprevisibilidade acerca da efetividade das estratégias de ensino e situações de aprendizagem. A análise compartilhada das narrativas em conjunto com os pares possibilitou vislumbrar que, mesmo intuitivamente, os(as) professores(as) ensinam práticas corporais dialogando com os vários enfoques das dinâmicas apontadas em cada uma das seis demandas do ambiente. A articulação das temáticas remete às questões e contradições existentes na sociedade e a reflexão crítica

sobre elas indicou indícios de ações efetivas, sobretudo por parte da professora.

Os diálogos colaborativos entre os(as) professores(as) apontaram tanto aspectos coerentes quanto discrepâncias nas práticas pedagógicas, bem como alternativas às intervenções realizadas. Houve fomento à criticidade de cada professor(a), à medida que precisou argumentar sobre suas escolhas perante os pares. Nesse sentido, as demandas ambientais estariam presentes por toda a prática, de acordo com as narrativas, mas para potencializar avanços qualitativos é necessário explicitá-las plenamente com intencionalidade pedagógica. Com base nesse entendimento, os processos de ensino e de aprendizagem da educação física escolar podem ser mais contextualizados ao abranger e valorizar a complexidade de todas as demandas existentes no ambiente. Consideramos que a análise crítica e colaborativa das seis temáticas apontadas por Sanches Neto et al. (2013) são passos importantes e necessários nesse caminho.

Na perspectiva das narrativas do professor e da professora, não basta à educação física escolar promover a aprendizagem de habilidades motoras e capacidades físicas, tampouco associar os benefícios da aprendizagem da educação física à manutenção da saúde orgânica, à apreciação das práticas de lazer ou ao engajamento esportivo. Consideramos que o componente curricular

da educação básica contribui nos processos formativos dos(as) estudantes como sujeitos críticos e autônomos em busca da própria emancipação. Nesse âmbito, em primeiro lugar, a incorporação de saberes da própria experiência com as manifestações da cultura corporal é subjacente à especificidade da educação física. Daí decorre, em segundo lugar, a problematização dessa experiência como contribuição à qualidade da vida dos(as) jovens homens e mulheres como sujeitos emancipados que protagonizam a sua própria existência, realizando-a mediante condutas, decisões e ações. Assim, concordamos com Venâncio (2014, p. 226), porque “buscar emancipação e autonomia na educação física exige elevar a capacidade crítica dos sujeitos para tomarem decisões, fazerem escolhas, agirem e se pronunciarem no mundo”. Além disso, há diferentes modos de abordar a aprendizagem na educação física escolar e é necessário considerar as relações que os sujeitos estabelecem com os saberes (VENÂNCIO et al., 2016).

Para Larrosa Bondía (2002), a educação pode ser vivenciada sob dois enfoques, sendo que apenas um deles enfatiza a práxis como fonte de diálogo e remete à perspectiva política e crítica. No primeiro enfoque, há ênfase na retórica das teorias científicas consolidadas como produtos consumíveis e na aplicabilidade de técnicas, ambas como condições suficientes para

caracterizar o processo educativo escolar. No segundo, a educação é vivenciada a partir de estratégias reflexivas que valorizam a dúvida como fundamento dos processos formativos. Esse enfoque compromete-se, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas dialogicamente sob uma perspectiva política, justamente o que percebemos no trabalho colaborativo com as demandas ambientais.

Consideramos que as demandas contribuem para a concretização desse enfoque, pois é necessário que os(as) estudantes aprendam sobre os processos históricos dos elementos culturais, as características de predomínio geográfico das práticas corporais, os aspectos organizacionais, administrativos e econômicos de eventos esportivos que cerceiam sua autonomia, como também reconheçam criticamente a interferência mercadológica sobre as práticas corporais. A educação física pode contribuir para que os(as) alunos(as) saibam fazer uma leitura crítica das demandas virtuais, como a influência midiática com relação ao corpo, usar as TICs para ampliar a autonomia no aprendizado das práticas corporais, relacionar-se politicamente e sociologicamente com ações emancipatórias nessas práticas, por meio do senso crítico na tomada de decisões coletivas, que demandam apreciação estética e reflexão filosófica, e reconhecer os diversos espaços físicos e naturais como

possibilidades formativas de vivência dos elementos culturais.

Desse modo, apesar de ser um campo relativamente “novo” o trabalho colaborativo com as demandas ambientais, paradoxalmente é uma estratégia formativa que minimiza o risco dos(as) professores(as) “reinventarem a roda” por falta de diálogo e de respaldo dos pares sobre suas ações aparentemente inovadoras (ELLIOTT, 1990). Parece-nos uma possibilidade viável para que os(as) professores(as) aprofundem a compreensão sobre suas práticas pedagógicas, de modo cada vez mais complexo, visto que mesmo sem conhecer a noção de demandas ambientais, as narrativas da professora e do professor trouxeram indícios dessas demandas em suas experiências de ensino e apontaram ações concretas realizadas por ambos(as). Por isso, sugerimos que outros estudos sejam realizados sobre a complexidade de cada demanda ambiental na educação física escolar, bem como sobre as implicações de suas convergências.

REFERÊNCIAS

- BETTI, Mauro. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí-RS: Unijuí, 2009.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira; SANCHES NETO, Luiz. Compartilhando a análise de práticas pedagógicas na educação física: perspectivas colaborativas. **Instrumento**, v. 16, n. 2, p. 231-248, jul./dez. 2014.
- CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.
- CARREIRA FILHO, Daniel. **Prevalência do uso de substâncias químicas com objetivo de modelagem corporal entre adolescentes de 14 a 18 anos, de ambos os sexos, do município de São Caetano do Sul-SP, Brasil**. 225 f. Tese (Doutorado em Saúde da Criança) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- CHARLOT, Bernard Jean-Jacques. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2014.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan Landy. **Inquiry as stance: practitioner research for the next generation**. New York: Teachers College Press, 2009.
- ELLIOTT, John. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1990.
- FIORENTINI, Dario. Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem

uma comunidade de prática reflexiva e investigativa. In: FIORENTINI, Dario; GRANDO, Regina Célia; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra (Orgs.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas-SP: Mercado de Letras, v. 1, 2009, p. 233-255.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí-RS: Unijuí, 1991.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ROCHA, Liana Lima. **Surfando para a vida: um estudo sobre o papel do surfe como prática pedagógica libertadora**. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, campus de Fortaleza, 2017.

ROCHA, Liana Lima; FERREIRA, Emmanuelle Cynthia da Silva;

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; INOUE, Gabriel Pires; OLIVEIRA, Amanda Taiane Correia de. Perspectivas colaborativas compartilhadas por professores(as) de educação física em formação permanente: indícios de uma investigação em andamento. **Anais... II Semana de Educação Física do Instituto Federal do Ceará**. Juazeiro do Norte-CE: IFCE, dez. 2017.

RONCHI, Ângela Milanez. **A transformação didático-pedagógica do esporte na educação física escolar**. 36 f. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar) – Programa de Pós-Graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, campus de Criciúma-SC, 2010.

SANCHES NETO, Luiz; BETTI, Mauro. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5^a à 8^a série do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 22, n. 1, p. 5-23, jan./mar. 2008.

SANCHES NETO, Luiz; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da; OKIMURA-KERR, Tiemi; VENÂNCIO, Luciana; VOGEL, Audrei Juliana Zeferino; FRANÇA, André Luiz de; CORSINO, Luciano Nascimento; RODRIGUES, Jéssica Camila Ramos; FREITAS, Tatiana Pereira de. Demandas ambientais na educação física escolar: perspectivas de adaptação e de transformação. **Movimento**, v. 19, n. 4, p. 309-330, out./dez. 2013.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo *design* para o ensino e aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Lisandra de Oliveira e; DIEHL, Vera Regina Oliveira. Da construção dos procedimentos metodológicos à produção de conhecimentos: compartilhando experiências a partir da narrativa escrita. In: MOLINA NETO, Vicente; BOSSLE, Fabiano (Orgs.). **O ofício de ensinar e pesquisar na educação física escolar.** Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 94-122.

STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development.** London: Heinemann, 1975.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

VENÂNCIO, Luciana. **O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar.** 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente-SP, 2014.

VENÂNCIO, Luciana. Narrative of experience from school physical education: the case of a Brazilian woman. In: MENJA, Juanjo; GARCÍA-VALCÁRCEL, Ana; PEÑALVO, Francisco José García; DEL POZO, Marta Martín (Orgs.).

Search and research: teacher education for contemporary contexts. Salamanca: Aquilafuente, 2017, p. 419-427.

VENÂNCIO, Luciana; BETTI, Mauro; FREIRE, Elisabete dos Santos; SANCHES NETO, Luiz. Modos de abordar a aprendizagem na educação física escolar: sujeitos-interlocutores na relação com o saber. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 3, p. 32-53, mar. 2016.

Artigo submetido em 05 de fevereiro de 2018.

Artigo aprovado em 16 de fevereiro de 2018.