

**Universidade Federal de São Carlos
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Mestrado Profissional - Educação Física em Rede Nacional (PROEF)**

FERNANDA AGUIAR MOREIRA

**COMPREENSÕES SOBRE O PROCESSO DE
PLANEJAMENTO COLABORATIVO PARA O
ENSINO DE BASQUETEBOL NA ESCOLA**

São Carlos-SP

2026

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Mestrado Profissional - Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

FERNANDA AGUIAR MOREIRA

**COMPREENSÕES SOBRE O PROCESSO DE PLANEJAMENTO
COLABORATIVO PARA O ENSINO DE BASQUETEBOL NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional - Educação Física em Rede Nacional – PROEF, da Universidade Federal de São Carlos, como requisito obrigatório para obtenção do título de mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação, intervenção e profissionalidade docente.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos

São Carlos-SP

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Moreira, Fernanda Aguiar

Compreensões sobre o processo de planejamento colaborativo para o ensino de basquetebol na escola / Fernanda Aguiar Moreira -- 2026.
132f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Fábio Ricardo Mizuno Lemos
Banca Examinadora: Fábio Ricardo Mizuno Lemos, Glauco Nunes Souto Ramos, Valdilene Aline Nogueira Vilas Boas
Bibliografia

1. Educação física escolar. 2. Planejamento colaborativo. 3. Perspectiva crítica. I. Moreira, Fernanda Aguiar. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Fernanda Aguiar Moreira, realizada em 10/02/2026.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos (IFSP)

Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos (UFSCar)

Profa. Dra. Valdilene Aline Nogueira Vilas Boas (USJT)

Dedico este trabalho à minha querida mãe, que desde cedo me ensinou o valor do conhecimento e o poder transformador da educação. Sua dedicação e seu amor foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe, que, mesmo longe, sempre se fez presente. Sua força e coragem me ensinaram sobre o poder e a grandeza da mulher, inspirando-me a seguir com determinação e confiança em cada etapa da minha jornada.

À minha família, pela confiança e pelo apoio constante, que sempre me sustentaram nos momentos de desafio.

Ao meu parceiro de vida, com quem compartilho esta vitória e todas as páginas da minha história, meu marido Raphael: sua paciência diante das minhas ausências, seu acolhimento amoroso e suas palavras de conforto nos momentos mais difíceis foram fundamentais. Sem o seu apoio, nada disso seria possível.

Aos meus companheiros da 5ª turma do PROEF, com quem dividi angústias, aprendizados e muitas risadas. Em especial, à Vivi, ao Thiago e ao Renato, amigos que me ensinaram tanto e com quem cresci ao longo dessa jornada.

Com imensa gratidão, agradeço aos queridos professores da UFSCar e da UNESP e, especialmente, ao meu orientador, Fábio Ricardo Mizuno Lemos, pela dedicação, paciência e competência com que conduziu meus caminhos nesta dissertação.

Aos professores membros da banca examinadora, Profa. Dra. Valdilene Aline Nogueira Vilas Boas e Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos, expresse minha sincera gratidão pela disponibilidade, dedicação e generosidade em compartilhar seus conhecimentos durante a avaliação deste trabalho. As contribuições de cada um foram fundamentais para ampliar minhas reflexões e enriquecer esta pesquisa.

Dedico um agradecimento especial aos professores e estudantes participantes deste estudo. Vocês foram essenciais para que esta pesquisa se concretizasse. Obrigada pelas trocas, pelos diálogos e pelos aprendizados, que me mostraram, dia após dia, a potência transformadora do coletivo.

Agradeço também à Andressa, minha parceira de trabalho, com quem construí uma linda amizade. Obrigada por me incentivar a ingressar no mestrado e, sobretudo, por me dar forças para concluí-lo. Sua cosmovisão de mundo e de tempo foi primordial para que eu chegasse até aqui.

Às minhas amigas queridas, Gi, Kelly e Leda, que ouviram pacientemente minhas ideias, preocupações e reflexões. Nossos diálogos são fonte de inspiração, sabedoria e afeto; vocês me inspiram como pessoas, amigas e professoras.

E às minhas companheiras da SME, Alessandra, Fabiana, Fer C., Thaís e Matilde, pessoas com quem aprendo todos os dias.

Por fim, à Tetê e à Frida, minhas doguinhas inseparáveis e fiéis, que estiveram ao meu lado todos os dias, demonstrando carinho e companheirismo.

Este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

RESUMO

A visão distorcida sobre a atuação dos professores de Educação Física ainda se mantém presente em diferentes contextos sociais, o que reforça a necessidade de superar uma prática reduzida à mera transmissão de habilidades técnicas e ampliar o ensino como experiência formativa crítica. Nesse cenário, este estudo teve como objetivo analisar o processo de construção e implementação de uma unidade didática de basquetebol, elaborada e desenvolvida de forma colaborativa entre docentes do componente curricular Educação Física, observando seus desdobramentos à luz de uma perspectiva crítica e sob a ótica de uma professora formadora. A pesquisa, de natureza qualitativa e fundamentada na investigação-ação, foi realizada em uma escola pública municipal, com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, em parceria com dois professores de Educação Física. O percurso investigativo envolveu seis encontros de planejamento, dezesseis aulas e seis encontros de replanejamento. A produção dos dados ocorreu por meio de Notas de Campo, registradas ao longo dos encontros e das aulas, e a análise foi desenvolvida a partir da identificação de unidades de dado e da organização em cinco categorias analíticas inter-relacionadas: (A) desafios e barreiras; (B) práxis pedagógica; (C) reflexão crítica sobre a prática pedagógica; (D) dialogicidade; (E) construção coletiva do ensino. Os resultados mostram que o planejamento colaborativo se constituiu como um processo atravessado por tensões e reconfigurações próprias do cotidiano escolar. Entre os desafios, destacam-se as dificuldades de sistematização do planejamento, a disputa com padrões historicamente cristalizados na Educação Física Escolar e os limites impostos pela organização institucional, pelo tempo pedagógico e pelas condições concretas de realização das aulas. Ao mesmo tempo, o movimento construído coletivamente favoreceu deslocamentos na forma de compreender o ensino do basquetebol, ampliando possibilidades de diálogo, reflexão e participação na condução do trabalho pedagógico. Nesse percurso, as aulas foram se reorganizando a partir das respostas da turma, dos ajustes feitos nos replanejamentos e das escolhas construídas entre os docentes, permitindo tratar o basquetebol para além de uma abordagem centrada apenas na execução técnica. Conclui-se que planejar em colaboração não significou apenas organizar aulas, mas sustentar decisões coletivas e ajustar o percurso conforme as respostas da turma e as condições reais da escola, produzindo novos sentidos para o ensino do basquetebol ao longo do processo.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Basquetebol; Planejamento Colaborativo; Perspectiva Crítica.

UNDERSTANDINGS OF THE COLLABORATIVE PLANNING PROCESS FOR TEACHING BASKETBALL IN SCHOOLS

ABSTRACT

A distorted view of Physical Education teachers' work still persists in different social contexts, reinforcing the need to move beyond practices limited to the mere transmission of technical skills and to broaden teaching as a critically oriented formative experience. Against this backdrop, this study aimed to analyze the process of designing and implementing a basketball teaching unit collaboratively planned and developed by Physical Education teachers, examining its unfolding from a critical perspective and from the standpoint of a teacher educator. This qualitative action-research study was carried out in a municipal public school with a 5th-grade class, in partnership with two Physical Education teachers. The research pathway included six planning meetings, sixteen lessons, and six re-planning meetings. Data were produced through Field Notes recorded across meetings and lessons, and analysis proceeded through the identification of data units and their organization into five interrelated analytical categories: (A) challenges and barriers; (B) pedagogical praxis; (C) critical reflection on pedagogical practice; (D) dialogicity; and (E) collective construction of teaching. The findings show that collaborative planning unfolded as a process shaped by tensions and ongoing reconfigurations typical of everyday school life. Key challenges included difficulties in systematizing planning, tensions with historically entrenched patterns in School Physical Education, and constraints imposed by institutional organization, instructional time, and the concrete conditions for lesson delivery. At the same time, the collectively constructed process fostered shifts in how basketball teaching was understood, expanding possibilities for dialogue, reflection, and participation in guiding pedagogical work. Throughout the process, lessons were continuously reorganized in response to students' feedback, adjustments made during re-planning, and decisions negotiated among the teachers, enabling basketball to be addressed beyond an approach centered solely on technical execution. It is concluded that collaborative planning involved not only organizing lessons, but also sustaining collective decisions and adjusting the course of teaching in response to students' feedback and the school's real conditions, thereby producing new meanings for basketball teaching over time.

Keywords: School Physical Education; Basketball; Collaborative Planning; Critical Perspective.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização dos professores participantes.....	42
Quadro 2: Cronograma dos 28 encontros.....	45

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
EF	Educação Física
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PROEF	Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional
PEB I	Professor Educação Básica I
PEB II	Professor Educação Básica II
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 Esporte como Fenômeno Cultural e Conteúdo da Educação Física Escolar	23
2.2 Perspectiva Crítico-Libertadora na Educação Física Escolar	27
2.3 Planejamento e Planejamento Colaborativo no Trabalho Docente em Educação Física	33
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	40
3.1 A Construção e o Desenvolvimento Colaborativo da Unidade Didática.....	43
4 RESULTADOS	49
A) Desafios e Barreiras.....	50
B) Práxis Pedagógica.....	54
C) Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica	58
D) Dialogicidade	61
E) Construção Coletiva do Ensino	64
5 CONSIDERAÇÕES.....	69
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICE	78
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Professores.....	78
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Estudantes	81
Apêndice C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	84
Apêndice D – Síntese dos 28 Encontros.....	87
Apêndice E – Recurso Educacional	130
ANEXO	131

1 INTRODUÇÃO

Com o incentivo de um professor, ganhei uma bolsa de estudos em uma das melhores escolas da cidade e cheguei a integrar a seleção amazonense. Quanto mais eu me envolvia com o basquetebol, mais as portas iam se abrindo, me possibilitando ocupar espaços nunca antes imaginados: estudei, viajei, conheci pessoas e tive a oportunidade de acessar outros lugares. O esporte foi um trampolim.

Aos 15 anos, vim fazer um teste na cidade de Americana, que na época era um celeiro do basquetebol feminino. Incentivada e novamente cuidada por professores, o basquetebol deixou de ser apenas uma prática despretensiosa e passou a ser um sonho de profissão.

Passei no teste. O clube oferecia uma república, uma bolsa de estudos parcial em uma escola particular e alimentação. Agora, eu precisava convencer minha mãe e conseguir uma passagem de avião para voltar a Americana no ano seguinte.

Com a ajuda da minha tia, que comprou a passagem, saí de Manaus com um sonho e com uma recomendação importante da minha mãe: “você pode ir; a gente faz filho para o mundo, e não para a gente, mas você não pode parar de estudar”. Eu precisava cumprir essa promessa. Mudei para a cidade de Americana, terminei o ensino médio e me formei. Ainda com o sonho de ser jogadora profissional, mudei novamente de cidade, agora para São José dos Campos, com dedicação exclusiva ao basquetebol. Contudo, o que eu ganhava não era suficiente para pagar uma faculdade, nem uma moradia; eu vivia na república do time.

A equipe da qual eu fazia parte não tinha incentivo para o estudo das atletas. Na prática, era difícil estudar treinando em dois períodos e viajando semanalmente para os jogos.

Por um lado, eu vivia um sonho; por outro, vivia com os pés no chão, atenta à promessa feita à minha mãe e consciente da minha realidade. Mesmo se o sonho de me tornar jogadora desse certo, eu precisava de um plano B: uma outra profissão para depois da aposentadoria ou até mesmo diante de uma lesão grave. O basquetebol não duraria a vida toda.

Nesse percurso, conheci meu marido, que na época era meu namorado e também era do basquetebol. Ele morava em Santa Bárbara d’Oeste, cidade vizinha de Americana, e me convidou para ir para lá. Ele conversaria com o técnico do time para viabilizar uma bolsa na faculdade. O projeto da prefeitura fazia parceria com faculdades da região, oferecendo bolsas de estudos para as atletas.

Inclusive, no projeto de basquetebol do qual eu fazia parte antes de ir para São José dos Campos, havia parceria com a Unimed (Americana, Santa Bárbara d'Oeste e Nova Odessa) e com a Faculdade de Americana, que oferecia bolsas de estudos para quem jogasse pelo time da Unimed. Como o projeto envolvia as três cidades, as bolsas eram divididas entre elas, e era necessária a indicação do técnico responsável do município para acesso ao benefício. Na época, a bolsa era de 100% e, para ingressar, fazíamos uma prova. Santa Bárbara d'Oeste, contudo, tinha um time adulto custeado pela prefeitura e por essa parceria, mas não tinha república ou alojamentos: o time era composto por meninas da cidade e de municípios vizinhos, que iam e voltavam diariamente.

Metade do problema estava resolvido, mas ainda havia a questão da moradia. Eu não seria remunerada pelo time; o investimento estava na bolsa de estudos. Meu namorado, sabendo do meu desejo de estudar, me convidou para morar com ele. Assim, eu poderia estudar e jogar pela cidade de Santa Bárbara d'Oeste, com bolsa integral.

Os três primeiros anos da faculdade foram assim: jogando, estudando e trabalhando. No último ano, o convênio acabou e a parceria foi rompida, o que fez com que eu perdesse a bolsa. Entrei com um pedido de bolsa social, que me garantiu desconto. Com a bolsa parcial e o trabalho, consegui terminar a graduação. Enquanto isso, fui buscando melhores empregos, prestando concursos, e acabei ingressando, em 2013, na rede municipal de Santa Bárbara d'Oeste.

Todas essas circunstâncias culminaram no meu ingresso, por concurso público, como professora da Educação Básica na rede municipal de Santa Bárbara d'Oeste. Era um novo emprego, sem experiência, mas com disposição para aprender a ser professora na escola. Saindo de uma formação inicial fragilizada e com pouca experiência pedagógica, restava-me encarar o desafio de aprender a “ser professora”, “sendo professora”.

A partir dessa trajetória, emergiu o interesse em investigar o planejamento colaborativo entre docentes do componente curricular Educação Física (EF), como possibilidade de construir práticas críticas para o ensino do basquetebol na escola.

A escola foi um divisor de águas na minha visão de mundo. Meu retorno à escola, como docente, deu-me a oportunidade de ressignificar conhecimentos sobre o esporte e sobre a própria instituição escolar, valorizando a importância do trabalho coletivo.

Ao me deparar com as dificuldades do cotidiano escolar, inquietações emergiram sobre a função social da escola, suas propostas, currículos e rotinas. Ao mesmo tempo, eu me

encantava com as crianças, com suas histórias, carinhos e até com as travessuras, desconstruindo a perspectiva que eu tinha do universo escolar. Um novo mundo se abria, diferente do mundo do esporte que eu vivi por tanto tempo.

Os desafios de compreender a instituição de ensino iam desde a disputa por espaço físico e materiais, passando pela concorrência com os horários de estudo dos professores, até garantir espaço de fala nas reuniões e o direito de participar do conselho de classe.

Muitas vezes, as aulas de EF não estavam a serviço da aprendizagem dos estudantes e nem eram reconhecidas como disciplina do currículo. Ao contrário, eram colocadas à disposição de interesses apenas dos adultos – professores, equipe gestora, equipe de limpeza e até pais. Assim, a aula assumia caráter recreativo, utilizada para fornecer um tempo de “estudo” para o professor regente¹ e, para as crianças, um momento de descontração.

Era assim que a Educação Física era vista pela comunidade escolar. Diversas vezes vivenciei situações como: não poder levar as crianças para espaços externos, porque elas “sujariam os pés” e, depois, o chão da escola; pais reclamando porque os filhos não estavam mais “jogando” futebol nas aulas; horários de aulas duplas escolhidos apenas para favorecer os adultos. Esses exemplos representam a forma como nossa área era posicionada dentro da escola.

A chegada do professor especialista (Arte, Educação Física e Inglês) na rede municipal ocorreu em função do cumprimento da legislação que garante que 1/3 da jornada do professor seja destinada a estudo e planejamento. Isso acabou reforçando, também, uma cultura segundo a qual a presença do professor de Educação Física serviria para “tapar buraco”, um estigma que carregamos culturalmente na rede por muito tempo, e contra o qual ainda lutamos.

Minhas aflições sobre a escola e sobre a EF continuavam a crescer, observando a visão distorcida que parte da comunidade escolar e da sociedade em geral têm sobre a atuação de professores de Educação Física. Muitas vezes, esses profissionais são retratados como pessoas que não se dedicam aos estudos, que não leem e não planejam suas aulas, cabendo a eles apenas o propósito de entreter as crianças com atividades recreativas. Essas atuações, conforme aponta González (2020), são agrupadas em três categorias: práticas tradicionais, abandono do trabalho docente (ou desinvestimento pedagógico) e práticas inovadoras.

¹ Professor regente - PEB I - Professor de Educação Básica I.

O autor destaca que a perspectiva tradicional predominou na Educação Física, especialmente nas décadas de 1970, 1980 e parte da década de 1990 (González, 2020). Nesse contexto, as aulas, pautadas por essa perspectiva, visavam primordialmente melhorar o desempenho esportivo dos alunos, valorizando os mais habilidosos, sem garantir as mesmas condições de participação para todos. Eram orientadas por aspectos técnicos e táticos, sem apresentar o esporte como fenômeno sociocultural e, muitas vezes, desprovidas de explicitação sobre a escolha do conteúdo, com foco em aptidão física, rendimento e uma concepção biologicista de saúde.

O abandono do trabalho docente se manifesta no fenômeno da “não aula”, em que a Educação Física se reduz a mero entretenimento, com o professor ausente de intervenções, limitando-se ao controle do material. Já nas práticas inovadoras, os professores buscam romper com a visão tradicional da Educação Física Escolar, refletem sobre suas práticas e compreendem o componente curricular com a devida importância, sem colocá-lo a serviço de outros projetos ou disciplinas escolares. Constroem, assim, sua prática pedagógica com respaldo para defender a legitimidade da disciplina.

Na busca por romper esses paradigmas tradicionais e construir um ensino pautado em uma perspectiva crítica, novas formas de pensar o componente curricular se destacam. O ensino crítico abre espaço para o diálogo, a valorização de saberes vividos, a reflexão, a ampliação da leitura de mundo e a autonomia. Para que os estudantes não sejam objetos, mas sujeitos de sua aprendizagem, Paulo Freire denomina como “educação bancária” a lógica em que o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (Freire, 2020), isto é, uma educação em que o professor aparece como sujeito que “enche” os educandos com conteúdos.

Vieira e Torres (2021) também fazem referência a uma “educação bancária” presente na Educação Física, na qual “[...] o corpo não é uma produção histórica, política, social e cultural, mas sim um mero instrumento biológico” (Vieira; Torres, 2021, p. 59). Nessa lógica, o “depósito” se dá por meio de conteúdos escolares pré-estabelecidos, relacionados à performance esportiva, ao refinamento de movimentos, ao lazer como finalidade em si mesmo, ao condicionamento físico, à padronização estética e à busca da beleza e da saúde como produtos de consumo.

Minhas angústias como docente circulavam por questões como: o que se ensina na Educação Física Escolar? Quais conhecimentos são relevantes para os estudantes? No início

da carreira, por diversas vezes me peguei reproduzindo condutas de outros professores da escola e experiências que eu mesma tive como estudante – tanto na Educação Básica quanto na graduação – caminhando sem clareza sobre minha prática.

Muitas vezes, ouvimos colegas dizerem, saudosamente: “no nosso tempo era diferente”, “essa criançada de hoje não tem interesse por nada”. No entanto, confesso que há muitas semelhanças com o que ainda vemos nas escolas. Ao buscar na memória lembranças da EF, percebo que era uma disciplina marginalizada pela comunidade escolar; vivíamos o “rola-bola”; os professores ensinavam apenas os esportes conhecidos como “quarteto fantástico”². Não me lembro de rodas de conversa nas aulas e, quando havia aula teórica, ela girava em torno das regras e da história dos esportes.

Na graduação, existiam docentes que faziam o movimento inverso: conectavam conhecimentos das disciplinas ao mundo real, abriam espaço ao diálogo e às reflexões. Havia também aqueles que seguiam a “lógica bancária” (Freire, 2020), apenas “transmitindo” conteúdos. Essa prática, por vezes reproduzida por mim, foi reflexo de uma trajetória esportiva e de uma formação inicial frágil, baseada em práticas tradicionais e, em certos momentos, em abandono do trabalho pedagógico.

Durante a graduação, meu curso passava por uma adequação curricular entre licenciatura e bacharelado (três anos de licenciatura e um ano de bacharelado), com um currículo que não combinava com a expectativa do curso: a maioria das disciplinas era voltada ao bacharelado. Os estudantes não se opunham; afinal, a maioria não tinha interesse em atuar na escola – inclusive eu. A escola parecia um lugar distante.

Já na rede municipal, o cenário mudou. A vida ia acontecendo e não bastava ficar apenas com o discurso de que eu não sabia trabalhar: eram necessárias mudanças. A Educação Física na rede em que ingressei contava com formações específicas quinzenais. Foi lá que conheci outros professores efetivos do município, em um espaço importante para aprender e conhecer realidades distintas.

O grupo era formado por docentes em etapas diferentes de formação e de vida: alguns com grande experiência; outros no início de carreira. Um coletivo que se fortalecia diariamente com o trabalho na escola. Esses encontros eram organizados por uma professora a

² Os esportes conhecidos popularmente como quarteto fantástico são: futebol, basquete, vôlei e handebol.

quem nos referíamos como “coordenadora”, mas, na prática, ela tinha apenas ampliação de jornada semanal para organizar as formações; não existia um cargo específico para isso.

Essa professora fez avanços significativos para a EF no município: defendeu o espaço de formação de área, desenhou as primeiras versões da matriz curricular e promoveu os primeiros eventos em nível de rede. Ela deu os primeiros passos para o fortalecimento coletivo e traçou um percurso formativo de longo prazo; sua presença foi imprescindível para os avanços que faríamos.

Em 2018, essa professora saiu em licença-maternidade e, quando retornasse, tinha interesse em buscar outros espaços profissionais. Como não era um cargo formal, não havia professores interessados em assumir a função: o trabalho era maior, e a remuneração, não. Era necessário que alguém tivesse interesse em ocupar esse lugar.

As formações específicas são um espaço coletivo de resistência. Ela compreendia a importância de mantê-lo vivo e, por isso, esforçou-se para deixar o lugar ocupado por outro(a) professor(a) da rede. Abriu o convite ao grupo; ninguém aceitou. Sem tempo, pois a licença estava próxima, indicou dois nomes à Secretaria Municipal de Educação (SME), para que fosse feito um convite formal. Entre esses nomes estava o meu. Depois de uma conversa, resolvi experimentar e assumir o compromisso de coordenar as formações continuadas da rede, ainda que me considerasse inexperiente para tamanha responsabilidade.

Esse lugar de formadora implicava aumento de responsabilidades em troca de apenas algumas horas de ampliação de jornada: uma forma de resistência para garantir a força do coletivo. A Educação Física era nova na rede e precisava desse espaço para se legitimar, ganhar força e abrir brechas para o diálogo, um jeito de esperançar na escola pública, de acreditar que professores podem “ser mais”.

Nessa função, as demandas envolviam preparar os encontros formativos, gerenciar e organizar eventos (como jogos escolares e festivais) e ser ponte de comunicação entre a SME e os professores. Era um espaço importante e pouco valorizado, mas que nos garantia uma formação específica regular: um pequeno lugar de diálogo, diferente da realidade de muitas redes de ensino.

O coletivo se fortalecia a cada ano. Juntos, desenvolvemos um currículo e uma matriz curricular pedagógica para a rede, um calendário de eventos da EF (festivais, jogos escolares, projetos). Um caminho de resistência se constituía, reivindicando espaços e melhores condições de trabalho.

No papel de formadora, as preocupações que antes estavam voltadas apenas aos meus alunos se expandiram para o desenvolvimento do trabalho de todos os professores da rede. Para garantir uma formação continuada de qualidade, percebi a necessidade de ampliar meus conhecimentos. Busquei cursos, grupos de estudo e pós-graduações para enfrentar limitações da minha formação. Quanto mais meu olhar se ampliava, mais eu reconhecia a necessidade de repensar uma “outra” Educação Física, que não estivesse pautada no rendimento técnico-esportivo dos estudantes.

Esse movimento abriu possibilidades para ir além da visão tradicional ainda presente nas práticas escolares. Nessa busca, conheci um grupo de estudos que discutia Paulo Freire na Educação Física e foi quando me aproximei do patrono da educação brasileira. Considero essa aproximação uma das mais importantes da minha carreira, porque, além de ampliar meus conhecimentos sobre Educação Física, fez-me repensar minha visão de mundo e minha constituição humana.

A forma como o grupo discutia as ideias de Freire me fazia revisitar minha vida: como eu dava aula e como eu olhava para os estudantes. Parecia que um novo caminho se desenhava. Eu sentia que estava me encontrando, não apenas reproduzindo formas de ser professora, mas dando sentido ao meu próprio modo. Eu conseguia olhar para o passado com cuidado, aprender com erros e entender que o percurso é caminho, não chegada; que nosso inacabamento nos possibilita ressignificar experiências.

Durante essas andanças, conheci o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) por meio de grupos de WhatsApp. Tentei a prova em 2022, para a 4ª turma, mas não obtive nota suficiente. No ano seguinte, incentivada por uma amiga do trabalho, prestei novamente e ingressei na 5ª turma do PROEF.

Meu ingresso no PROEF está diretamente relacionado ao interesse em ampliar meus saberes sobre o que a Educação Física Escolar tem estudado na universidade e em estabelecer diálogos com o chão da escola.

Outra virada de chave aconteceu em 2020, quando a SME passou por uma troca de mandato. Não houve mudança de gestão, mas um novo plano de trabalho foi instituído e nele existia o interesse de que os professores especialistas (PEB II – Arte, Educação Física e Inglês) tivessem um representante mais próximo da SME à frente da formação. Como não havia portaria (cargo) destinada a isso, tratava-se de acúmulo de funções: dar aulas e fazer formação apenas com ampliação de jornada. O propósito era positivo – garantir um professor

especialista à frente da formação continuada de cada área –, mas acumular funções, preparar pautas e estudos é um trabalho que exige muita dedicação.

No primeiro ano, esse plano foi colocado em prática: todas as áreas de especialistas tinham um formador responsável. No entanto, as demais disciplinas tiveram mais dificuldades de ajuste, e a EF já tinha um “pontapé” anterior, o que foi decisivo.

Ao final do ano, as professoras responsáveis por Inglês e Arte desistiram da jornada dupla, por inúmeros motivos, entre eles a desvalorização diante do grupo, a dificuldade em realizar encontros formativos e a inexperiência como formadoras. Confesso que isso foi triste para o movimento dos PEB II. O grupo de Inglês ganhou outro formador, em condição mais afastada do que havia sido planejado, e Arte seguiu sem especialista à frente.

O movimento com a EF ia no caminho inverso: ganhava espaço, visibilidade e respeito. Um grupo cada vez mais fortalecido, que luta por espaço nas brechas diariamente, reivindicando melhores condições de trabalho, espaços adequados e materiais de qualidade. O espaço de formação específica é um lugar de militância que defendo na rede.

Durante minha presença na SME, fui convidada para cobrir a licença-maternidade de uma assessora técnico-pedagógica responsável pela frente de tecnologia (que, após a pandemia, cresceu de forma expressiva). Eu cuidaria dessa frente e manteria as formações de Educação Física. Minhas aulas foram atribuídas a outro professor. Assim, fiquei com duas funções. Quando a licença terminou, a assessora foi convidada a atuar em outro cargo e acabei permanecendo na função.

Minha atuação na SME, onde quase todos os cargos são ocupados por Professor de Educação Básica I (PEB I), revelou-se uma experiência de grande valor: foi a oportunidade de conhecer o sistema de perto e representar os professores de EF, acumulando formações de tecnologia e de Educação Física. Em determinado momento, contudo, o acúmulo tornou-se insuficiente; com o aumento das atribuições na tecnologia, eu estava sobrecarregada e não conseguia atender às demandas. Por isso, solicitei à SME apoio: convidar um(a) professor(a) para auxiliar nas funções e, principalmente, construir uma parceria de trabalho, pois trabalhar sozinha é muito difícil.

Com essa nova parceria, pude respirar um pouco, dividir tarefas, trocar ideias, tomar decisões e preparar encontros formativos. A vinda dela reduziu a solidão pedagógica da formação continuada.

A experiência como formadora fez-me perceber a importância de desenvolver um trabalho conjunto com os professores (Freire, 2020, 2024; Oliveira *et al.*, 2014). Assim, a proposta de elaborar um planejamento para as aulas de Educação Física, em colaboração com outros docentes do componente curricular, visa construir um trabalho pedagógico dialógico e reflexivo, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos e críticos. Essa abordagem tem potencial para possibilitar a reinvenção da prática pedagógica e a busca por um “inédito viável” (Freire, 2020).

A escolha do conteúdo basquetebol para o desenvolvimento da unidade didática, construída, desenvolvida e avaliada em colaboração com professores de Educação Física, justifica-se pela minha trajetória pessoal com a modalidade desde a infância e pelo desejo de produzir uma nova possibilidade de trabalho com essa temática na escola. Ao aceitar o desafio de pensar criticamente esse conteúdo, buscando ir além da mera aprendizagem de habilidades técnicas e abrir espaço para experiências que valorizem diálogo, participação e formação crítica, emerge a seguinte questão: é possível ensinar um conteúdo tão tradicional para além do fazer?

Diante disso, esta pesquisa teve como **objetivo geral** analisar o processo de construção e implementação de uma unidade didática de basquetebol, elaborada e desenvolvida de forma colaborativa entre docentes do componente curricular Educação Física, observando seus desdobramentos à luz do ensino crítico e sob a ótica de uma professora formadora. Como **objetivos específicos**, buscou-se: descrever o processo de planejamento colaborativo entre os docentes envolvidos na pesquisa; identificar ações críticas presentes no planejamento e na implementação da unidade didática; e discutir desafios e potencialidades do trabalho colaborativo na construção de uma prática crítica de ensino do basquetebol.

Compreende-se, portanto, que o ensino do basquetebol na escola não pode ser reduzido à reprodução de fundamentos técnicos, regras e modelos competitivos, mas precisa ser tratado como prática cultural e conteúdo pedagógico capaz de produzir experiências formativas mais amplas. Essa perspectiva exige situar o esporte no campo da cultura corporal de movimento e reconhecer que a Educação Física Escolar é atravessada por disputas históricas e pedagógicas que tensionam seus modos de ensinar, organizar e atribuir sentidos às práticas corporais. Assim, torna-se necessário explicitar o referencial teórico que sustenta a leitura de esporte, de Educação Física e de docência assumida neste trabalho, a fim de

fundamentar as escolhas que orientaram o percurso investigativo e as ações desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No Capítulo 1- Introdução, apresento a contextualização do tema, os motivos que me mobilizaram a investigar essa temática, bem como os objetivos e o caminho que deu forma à pesquisa. O Capítulo 2- Referencial Teórico reúne as discussões que sustentam o olhar assumido neste trabalho e está dividido em três seções: 2.1 Esporte como Fenômeno Cultural e Conteúdo da Educação Física Escolar, em que discuto o esporte como prática cultural e conteúdo curricular; 2.2 Perspectiva Crítico-Libertadora na Educação Física Escolar, seção em que discuto fundamentos críticos e progressistas para pensar a Educação Física como espaço de formação; e 2.3 Planejamento e Planejamento Colaborativo no Trabalho Docente em Educação Física, na qual o planejamento é compreendido como dimensão política do trabalho docente e a colaboração aparece como possibilidade de construção coletiva do ensino.

No Capítulo 3- Percurso Metodológico, descrevo o delineamento da pesquisa, o contexto de realização, os participantes e as decisões metodológicas que sustentaram o trabalho, incluindo a seção 3.1 A Construção e o Desenvolvimento Colaborativo da Unidade Didática, em que exponho o processo formativo e pedagógico vivido com os professores. O Capítulo 4- Resultados apresenta e analisa os dados produzidos ao longo do movimento de planejamento, intervenção e replanejamento, em diálogo com o referencial teórico, buscando compreender os sentidos construídos no ensino do basquetebol em perspectiva crítica. No Capítulo 5- Considerações, retomo esse percurso e seus desdobramentos, destacando o que foi possível construir com a pesquisa, seus limites e as possibilidades que permanecem abertas para novos aprofundamentos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Esporte como Fenômeno Cultural e Conteúdo da Educação Física Escolar

Esta seção discute o esporte como componente da cultura corporal de movimento e como conteúdo da Educação Física Escolar, articulando sua presença na escola a diferentes concepções histórico-pedagógicas que influenciam seus modos de ensino.

Para Libâneo (2010), a escola tem como principal tarefa a democratização dos conhecimentos, garantindo uma cultura de base para crianças e jovens. A escolha dos conteúdos escolares, portanto, não é neutra, pois envolve critérios de relevância social, valor histórico e relação com a realidade dos estudantes. Nessa direção, abordar o esporte como conteúdo da Educação Física implica atender à função social da escola, considerando sua importância cultural e social.

No âmbito da Educação Física, não basta inserir o esporte no currículo escolar reproduzindo práticas tradicionais centradas no rendimento ou na técnica esportiva. É necessário refletir sobre a forma como o esporte atravessa os muros da escola, uma vez que não cabe uma simples transposição das práticas sociais para o contexto educativo. Os conteúdos da Educação Física devem estabelecer diálogo entre as experiências vividas pelos estudantes em seus cotidianos e aquelas produzidas no espaço escolar. Essa articulação só se torna significativa quando acompanhada de uma reflexão crítica, capaz de problematizar valores, sentidos e implicações sociais do esporte, transformando-o em instrumento de formação cultural e cidadã.

Nessa perspectiva, Vago (1996) propõe que a escola, enquanto instituição social, produza uma cultura de esporte própria, em vez de apenas reproduzir práticas esportivas hegemônicas. Para o autor, a instituição escolar precisa ter autonomia para criar sua própria cultura esportiva, estabelecendo uma relação permanente de tensão entre o que acontece fora e dentro da escola. Essa relação de tensão possibilita discutir as alternativas que se abrem para o ensino da Educação Física ao tratar o esporte como prática cultural e objeto de ensino, favorecendo a construção de uma cultura escolar do esporte (Vago, 1996). Tal relação dialógica cria condições para práticas educativas ressignificadas, alinhadas aos objetivos pedagógicos da escola e capazes de intervir criticamente nos modelos esportivos hegemônicos.

O esporte, enquanto manifestação da cultura corporal de movimento, deve ser compreendido em sua dimensão cultural e social, e não apenas técnica, como condição para o exercício pleno da cidadania. A concepção de cultura corporal presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) reforça esse entendimento ao afirmar que os conteúdos da Educação Física são produtos socioculturais e que o acesso a eles constitui um direito de todos, associado ao desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e de valores democráticos.

A maneira como o esporte é compreendido na escola orienta diretamente o método de ensino adotado, abrangendo tanto a seleção dos conteúdos quanto as estratégias pedagógicas utilizadas (González; Bracht, 2012). Quando o ensino do esporte se ancora em uma perspectiva tradicional e esportivista, voltada ao treinamento para competições escolares, as aulas tendem a assumir um formato técnico e rígido, estruturado em aquecimento, desenvolvimento de fundamentos e jogo final. Por outro lado, quando o esporte é entendido como manifestação da cultura corporal de movimento, sua abordagem ultrapassa a prática imediata e passa a envolver dimensões sociais, políticas, históricas e culturais, favorecendo a compreensão crítica dessa prática.

Historicamente, a centralidade do esporte nas aulas de Educação Física intensifica-se com a introdução do Método Desportivo Generalizado, em contraposição aos métodos tradicionais de ginástica influenciados pelas correntes europeias do pós-guerra. Esse movimento se fortalece a partir do final do Estado Novo, especialmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, que tornou a Educação Física obrigatória no ensino primário e médio (Soares *et al.*, 2013).

Nesse contexto, consolida-se a subordinação da Educação Física aos códigos e sentidos da instituição esportiva, caracterizando o esporte escolar como prolongamento do esporte institucionalizado, orientado por princípios como rendimento, competição, comparação de desempenhos, regulamentação rígida e valorização da vitória (Soares *et al.*, 2013). Essa lógica contribuiu para a consolidação de um esporte na escola, e não propriamente de um esporte da escola, reduzindo a autonomia pedagógica da instituição.

Cabe salientar que, de acordo com Betti (2009), o Método Desportivo Generalizado “[...] procurou incorporar o conteúdo esportivo aos métodos da Educação Física, com ênfase no aspecto lúdico” (p. 113).

Diante disso, torna-se necessário questionar como o esporte tem sido ensinado no contexto escolar. Ensinar esporte na escola implica compreendê-lo como fenômeno histórico, social e cultural que mobiliza milhões de pessoas, seja como praticantes, seja como espectadores, além de movimentar a economia e integrar a produção histórica dos conhecimentos humanos. O conhecimento tratado pela Educação Física é parte da cultura humana e, para que os sujeitos exerçam plenamente a cidadania, é fundamental que tenham acesso a essa dimensão cultural não apenas pela prática, mas também pela compreensão crítica do esporte (González; Bracht, 2012).

Outro aspecto relevante da transformação do esporte moderno é sua configuração como espetáculo e fenômeno econômico de grande relevância social. González e Bracht (2012) destacam que o desenvolvimento do esporte é fortemente influenciado por processos culturais, econômicos e políticos. Essa complexidade exige do professor mais do que domínio técnico, demandando intencionalidade pedagógica, reflexão crítica e estratégias que possibilitem aos estudantes compreender, problematizar e ressignificar o esporte em suas múltiplas dimensões.

Kunz (2001) contribui para essa discussão ao defender o ensino do esporte para além da lógica tradicional, com foco no desenvolvimento da autonomia e na formação de sujeitos emancipados. Para o autor, o esporte só pode tornar-se uma atividade de interesse real para todos quando compreendido em sua dimensão polissêmica, o que exige questionar sua condução na escola e adaptá-lo à realidade e à cultura da comunidade escolar. Nessa mesma direção, Soares *et al.* (2013) defendem a necessidade de desmistificar o esporte por meio da oferta de conhecimentos que possibilitem aos estudantes analisá-lo criticamente em seu contexto socioeconômico, político e cultural, reforçando valores e normas que assegurem o direito à participação esportiva.

Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador da educação brasileira previsto na Constituição Federal de 1988, observa-se que ela define diretrizes curriculares comuns a todo o país, estabelecendo conteúdos considerados essenciais para todos os estudantes (Vieira, 2020). Na BNCC, a Educação Física tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, considerando o movimento corporal, a organização interna das práticas e seus produtos culturais (Brasil, 2018).

O esporte, enquanto unidade temática, é caracterizado na BNCC a partir de sua lógica institucional, orientada pela comparação de desempenhos, regras formais e organizações esportivas (Brasil, 2018). Essa definição, embora reconheça aspectos estruturais do esporte, pouco explicita suas dimensões socioculturais, privilegiando uma compreensão institucionalizada da prática. A organização da BNCC em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades tem sido criticada por Vieira (2020), ao apontar que esse modelo tende a transformar o documento em um manual de procedimentos, desconsiderando os tempos e processos de aprendizagem dos estudantes. Tal estrutura pode reforçar práticas pedagógicas fragmentadas e pouco dialógicas, aproximando-se de uma lógica bancária, conforme problematiza Freire (2020).

Nessa perspectiva, o basquetebol aparece na BNCC como esporte coletivo de invasão, classificado a partir de sua lógica interna e de exigências motrizes semelhantes a outras modalidades (Brasil, 2018). Essa abordagem reduz o esporte à sua dimensão técnico-funcional, enfraquecendo sua relevância sociocultural e crítica, conforme apontam autores como González e Bracht (2012), Kunz (2001) e Vago (1996).

Ao tratar o esporte como produção histórico-cultural, Soares *et al.* (2013) destacam que ele se subordina aos códigos e significados da sociedade capitalista, o que exige cautela ao atribuir-lhe valores educativos no currículo escolar. Quando o basquetebol é definido apenas por seus fundamentos técnicos e regras, reforça-se uma visão tecnicista e superficial da modalidade, alinhada à lógica tradicional do ensino do esporte.

No contexto da rede municipal em que esta pesquisa foi realizada, o Currículo de Educação Física de Santa Bárbara d'Oeste explicita o esporte como unidade temática e orienta o trabalho nos anos iniciais por meio de objetos de conhecimento e habilidades vinculadas às práticas corporais. No 5º ano do Ensino Fundamental, o documento prevê a tematização de diferentes categorias esportivas e destaca, entre elas, os esportes de invasão, o que inclui o basquetebol como possibilidade concreta de abordagem pedagógica (Santa Bárbara, 2019). A habilidade prevista para esse ano orienta que os estudantes experimentem e fruam esportes de campo e taco, rede/quadra dividida e invasão, comparando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, com ênfase no trabalho coletivo e no protagonismo (Santa Bárbara, 2019).

Além disso, o currículo do município também propõe que os estudantes identifiquem características das práticas lúdicas esportivas e dos jogos pré-desportivos, diferenciando-os

dos esportes mais sistematizados, como os de campo e taco, rede/parede e invasão (Santa Bárbara, 2019). Essa orientação favorece a compreensão de que o esporte pode ser ensinado na escola sem se limitar à reprodução de fundamentos técnicos e regras formais, abrindo espaço para práticas de iniciação mais lúdicas, problematizadoras e ajustadas ao processo de aprendizagem das crianças.

As contribuições de Vago (1996), Kunz (2001) e González e Bracht (2012) convergem ao compreender o esporte como prática cultural que, ao adentrar a escola, necessita ser ressignificada pedagogicamente. Romper com a lógica do rendimento e abrir espaço para a reflexão crítica coloca em evidência o desafio de pensar como os professores constroem, de forma coletiva, modos de ensinar o esporte na escola.

Diante das discussões apresentadas, compreende-se que tratar o esporte como fenômeno cultural no contexto escolar exige mais do que sua simples inserção no currículo. Pressupõe uma concepção pedagógica capaz de problematizar seus sentidos, valores e implicações sociais, rompendo com abordagens centradas apenas no rendimento, na técnica e na reprodução de modelos hegemônicos. Nesse sentido, a disputa em torno do que se ensina e do modo como se ensina torna-se central, pois é justamente a perspectiva pedagógica adotada que transforma o esporte em conteúdo educativo ou o mantém como prática reprodutora e seletiva.

Assim, ao reconhecer o esporte como prática cultural e conteúdo curricular, abre-se a necessidade de aprofundar quais concepções de educação e de ensino sustentam a presença do esporte na escola. É nessa direção que a próxima seção discute a perspectiva crítica na Educação Física Escolar, compreendendo-a como referência para tensionar os modos tradicionais de ensinar e construir outras possibilidades pedagógicas para o basquetebol no cotidiano escolar.

2.2 Perspectiva Crítico-Libertadora na Educação Física Escolar

Pensar o ensino a partir de uma perspectiva crítica e progressista implica compreender os fundamentos da pedagogia crítico-libertadora, a qual reconhece a escola como uma instituição capaz de romper com a lógica meramente reprodutora da sociedade. Essa

compreensão desloca a educação de um papel passivo para uma atuação intencionalmente comprometida com a transformação social.

Nesse sentido, Vieira (2020) sintetiza elementos centrais de um currículo crítico a partir da função social da escola, destacando sua não neutralidade, a necessidade de problematização da realidade e seu potencial transformador. Assim, o currículo deve reconhecer o estudante como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, orientando-se para uma formação crítica e emancipatória, na qual a educação se configure como prática humanizadora. Esses princípios se contrapõem ao modelo tradicional de ensino, marcado por abordagens tecnicistas, biologicistas, esportivizantes e reprodutoras (Maldonado; Prodócimo, 2022).

A pedagogia crítico-libertadora tem origem nas obras de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, cuja trajetória intelectual e política foi profundamente comprometida com a luta contra as opressões. Brandão (2014) o descreve como alguém que aprendeu a ler não apenas as palavras escritas, mas também as múltiplas linguagens do mundo, sempre com esperança nas pessoas e na possibilidade de transformação.

Formado em Direito, Paulo Freire optou pela docência como espaço de realização do projeto ético de “ser mais”. Comprometido com a prática educativa, assumia-se como sujeito ativo na produção do conhecimento, defendendo que ensinar não significa transferir saberes, mas criar possibilidades para sua produção e construção (Freire, 2024). Para o autor, a docência constitui uma responsabilidade política, exercida por sujeitos inconclusos, condicionados por fatores históricos, culturais e sociais, mas não determinados por eles, o que sustenta a possibilidade de emancipação por meio da conscientização.

Em suas obras, emergem elementos centrais como o diálogo, a valorização dos saberes dos educandos, a práxis, a ampliação da leitura de mundo, a problematização da realidade e a busca pela emancipação. Esses princípios estruturam uma pedagogia que compreende a educação como um ato político e transformador. Nessa perspectiva, o currículo crítico-libertador não se propõe como uma receita pedagógica, mas como um conjunto de referências conceituais que possibilitam a recriação e reinvenção das práticas educativas em consonância com os contextos de atuação (Maldonado; Prodócimo, 2022).

As contribuições de Paulo Freire sustentam uma educação problematizadora, cujo objetivo central é superar o modelo de educação bancária. Nessa lógica, o professor assume o papel de detentor exclusivo do saber, reduzindo os estudantes à condição de recipientes

passivos de conteúdos descontextualizados e destituídos de significado. Freire (2020) critica essa relação ao afirmar que, em vez de diálogo, o educador realiza comunicados e depósitos, negando aos educandos a possibilidade de produção do conhecimento.

Essa concepção reduz o estudante à condição de objeto e transforma a educação em mero ato de transmissão, anulando sua criticidade e reforçando relações de opressão. Ao desconsiderar os saberes dos educandos, a educação bancária impede a experiência do “ser mais” e mantém o status quo social.

Em contraposição, a educação problematizadora reconhece a transitoriedade do conhecimento, propõe o questionamento da realidade e o desvelamento das opressões por meio de reflexões coletivas que dialogam com o mundo vivido. Para Freire (2020), trata-se de um processo em que os sujeitos se colocam como problema, abertos ao autoconhecimento e à construção de caminhos emancipatórios.

Na perspectiva crítico-libertadora, a Educação Física é compreendida como uma prática política, histórica e socialmente situada, comprometida com a formação humana e a transformação social. As práticas da cultura corporal de movimento, enquanto conteúdos da Educação Física, são carregadas de sentidos e devem ser analisadas criticamente, questionadas em seus impactos sociais e, posteriormente, ressignificadas pedagogicamente (Vago, 1996; Maldonado; Prodócimo, 2022).

Nesse contexto, o professor assume o papel de intelectual crítico, mediador do conhecimento, organizando o ensino de forma dialógica, participativa e democrática, com o objetivo de conduzir os estudantes à reflexão sobre a realidade social por meio das manifestações corporais (Vieira, 2020). Essa postura contribui para a constituição da identidade docente como professor, e não como técnico, personal ou recreador.

A docência, nessa concepção, articula pensamento e ação, configurando-se como resistência às pedagogias instrumentais que separam concepção e execução e desconsideram as experiências e subjetividades dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Giroux (1997) reforça que a prática docente, entendida como atividade intelectual, deve sustentar-se em bases teóricas comprometidas com a transformação social.

Bossle (2018), dialogando com Giroux, destaca que o intelectual transformador se posiciona contra injustiças e desigualdades econômicas, políticas e sociais, construindo uma práxis libertadora integrada organicamente à sua prática educativa e à sua identidade profissional. Nessa direção, o professor que assume sua condição intelectual torna-se

resistência cotidiana no espaço escolar, posicionando-se criticamente diante das desigualdades e atuando, junto aos estudantes, na construção de uma práxis emancipatória (Silva *et al.*, 2018).

Os princípios freireanos da teoria crítica se materializam por meio do diálogo, da escuta, do bom-senso e da promoção da autonomia. Para Freire (2024), a educação é uma experiência especificamente humana e, portanto, uma forma de intervenção no mundo, assumidamente não neutra, comprometida com a esperança e com a superação do desengano.

Nessa mesma direção, hooks (2021) defende que educadores comprometidos com uma educação democrática precisam compartilhar saberes de modo crítico, sem reforçar estruturas de dominação relacionadas a raça, gênero, classe ou religião, valorizando a diversidade de discursos e presenças como elemento que potencializa as experiências de aprendizagem.

Os estudantes, por sua vez, são reconhecidos como sujeitos históricos, portadores de saberes construídos no mundo vivido, que precisam ser considerados no planejamento e no desenvolvimento das aulas. Essa compreensão fortalece práticas como a escuta, a coautoria do planejamento e a descentralização do ensino, rompendo com a lógica bancária e ampliando a participação dos educandos.

Diante desse cenário, a obra de Paulo Freire constitui leitura fundamental na formação e atuação docente. Ao longo de suas trajetórias, professores entram em contato com seu pensamento em diferentes momentos formativos, o que reforça sua relevância para a compreensão crítica da prática educativa. Freire (2024) alerta que a reflexão crítica sobre a prática é condição essencial para a articulação entre teoria e prática, evitando que a teoria se esvazie em discursos e a prática se reduza ao ativismo.

A pedagogia crítica sustenta, assim, processos de conscientização e transformação na formação cidadã. Bossle (2018) destaca que a práxis emancipatória implica acreditar na possibilidade de mudança e na luta contra as injustiças, reconhecendo a cultura corporal dos estudantes. Refletir sobre a prática constitui condição essencial para situar a teoria e afirmar-se como docente (Luckesi, 2019). Farias *et al.* (2019) reforçam a importância da abertura ao novo, às releituras das práticas e ao compartilhamento com os pares como caminhos para a transformação dos cenários impostos.

Para Lopes e Macedo (2013), Paulo Freire se contrapõe à educação tradicional, caracterizada por conteúdos compartimentados, estáticos e desvinculados da realidade dos educandos. Em oposição, o educador democrático assume o compromisso de fortalecer a

criticidade, a curiosidade e a insubmissão dos estudantes, compreendendo esses elementos como centrais no processo educativo (Freire, 2024).

No campo da Educação Física Escolar, Nunes e Bossle (2025), inspiradas em Paulo Freire, sistematizam princípios suleadores da Teoria Pedagógica Crítico-Libertadora, reafirmando a Educação Física como prática social não neutra. Entre esses princípios destacam-se a problematização, a dialogicidade, o reconhecimento do inacabamento, a leitura de mundo, a amorosidade e a compreensão da educação como prática de liberdade e espaço de enfrentamento das opressões historicamente produzidas.

Esses princípios não se configuram como métodos ou receitas pedagógicas, mas como orientações político-pedagógicas críticas que reconhecem a função ontológica do “ser mais” e fomentam caminhos para uma educação libertadora. Assim, a Educação Física Escolar assume um compromisso ético e político com a emancipação dos sujeitos, materializado na práxis pedagógica.

Planejar, nesse contexto, constitui uma ação política de transformação da realidade. Quando um grupo ou instituição planeja coletivamente, projeta mudanças possíveis. No campo educacional, o planejamento assume caráter político ao orientar ações que visam transformar estruturas existentes, reafirmando a educação libertadora como proposta concreta de mudança.

Assumir a Educação Física Escolar a partir de uma perspectiva crítica e libertadora implica reconhecer que tais princípios não se realizam automaticamente na prática. Eles precisam ser traduzidos em escolhas concretas que organizam o cotidiano do trabalho docente. Entre essas escolhas, o planejamento se apresenta como espaço privilegiado de materialização, ou negação, de uma prática comprometida com a formação crítica. É no planejamento que se evidenciam as concepções que orientam o ensino e que se abrem (ou se fecham) possibilidades para o diálogo, a reflexão e a construção coletiva do trabalho pedagógico. Por isso, torna-se necessário aprofundar a discussão sobre o planejamento na Educação Física Escolar.

Além disso, ao assumir uma perspectiva crítica, torna-se indispensável considerar que a Educação Física Escolar está atravessada por valores sociais amplos que extrapolam o espaço da escola. Como problematiza Lemos (2013), a lógica produtiva presente na sociedade capitalista, marcada pela pressa, pela comparação, pela competitividade e pela valorização do desempenho, também incide sobre os modos de ensinar e aprender, naturalizando práticas

desumanizantes e processos educativos orientados pela hierarquização de pessoas. Quando esse modo de organização se instala na Educação Física, tende a reforçar uma cultura pedagógica que valoriza a vitória como finalidade, transforma o rendimento em critério de reconhecimento e mantém parte significativa dos estudantes em experiências de fracasso, invisibilização ou exclusão.

Nessa direção, Lemos, Souza e Lemos (2008) alertam que a hegemonia do esporte competitivo no contexto escolar pode favorecer uma reprodução irrefletida do modelo de rendimento, no qual as aulas se aproximam de uma lógica seletiva e classificatória: poucos vivem o sucesso, enquanto muitos acumulam experiências de insucesso. Tal estrutura fortalece relações de desigualdade, limita o acesso de todos à aprendizagem e reduz o esporte a um conjunto de técnicas e regras, descolando-o de sua dimensão cultural, ética e social.

É justamente por reconhecer essas tensões que a perspectiva crítica assume o esporte, e, no contexto desta dissertação, o basquetebol, como conteúdo que pode ser reapropriado pedagogicamente na escola. Nessa concepção, o basquete não se apresenta como mera reprodução dos fundamentos técnicos ou como treinamento para o desempenho, mas como fenômeno cultural que expressa valores, relações de poder, formas de participação e sentidos coletivos que podem ser tematizados no processo educativo. Assim, a aprendizagem do basquetebol envolve não apenas “saber fazer” gestos e jogar segundo regras fixas, mas compreender criticamente as condições de participação, os modos de cooperação, as desigualdades de acesso e as experiências corporais produzidas no coletivo.

Com isso, o ensino do basquetebol em perspectiva crítica implica problematizar a lógica do “ganhar a qualquer custo”, romper com práticas de selecionamento precoce e abrir espaço para experiências pedagógicas que garantam participação efetiva, diálogo e coautoria dos estudantes. O conteúdo deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser meio para construir aprendizagem, leitura de mundo e ampliação das possibilidades de convivência. Trata-se de uma escolha que se alinha ao entendimento freireano de educação como prática de liberdade, na qual ensinar exige a criação de possibilidades para a produção do conhecimento (Freire, 2024) e demanda uma postura ética comprometida com a humanização e com o enfrentamento das opressões presentes nas relações sociais.

Dessa forma, ao longo desta dissertação, o basquetebol é compreendido como prática corporal que pode contribuir com a formação crítica ao possibilitar que os estudantes vivenciem, analisem e ressignifiquem o jogo em sua dimensão social, cultural e política. Essa

escolha reafirma que a Educação Física Escolar, quando organizada criticamente, não se reduz à execução do movimento, mas se constitui como espaço de produção de sentidos, de democratização da participação e de construção de uma experiência educativa comprometida com o direito de todos ao aprender e ao “ser mais” (Freire, 2024).

Compreender a Educação Física Escolar a partir de uma perspectiva crítica e libertadora implica reconhecer que esses princípios não se realizam automaticamente na prática. Eles dependem de decisões concretas que organizam o trabalho docente, definem prioridades pedagógicas e sustentam escolhas metodológicas coerentes com uma educação problematizadora. Nesse cenário, o planejamento assume papel decisivo, pois é nele que se expressam as concepções de ensino e as intencionalidades formativas que orientam o cotidiano das aulas. É a partir do planejamento que se abrem (ou se fecham) possibilidades para o diálogo, a reflexão, a construção coletiva do trabalho pedagógico e a democratização do acesso aos conhecimentos da cultura corporal. Por isso, torna-se necessário aprofundar a discussão sobre o planejamento na Educação Física Escolar e, especialmente, sobre o planejamento colaborativo como possibilidade de construção coletiva do ensino e de enfrentamento de práticas historicamente excludentes.

2.3 Planejamento e Planejamento Colaborativo no Trabalho Docente em Educação Física

De modo geral, planejar pode ser compreendido como organizar ações para alcançar determinados objetivos (Michaelis, 2026). No entanto, quando se trata do campo educacional, o planejamento assume maior complexidade, deixando de ser apenas um instrumento técnico para expressar intencionalidades, escolhas e disputas. Para Dalmás (2014), o planejamento faz parte da vida cotidiana, pois os seres humanos planejam continuamente ao analisar, julgar, refletir e compreender a realidade; nesse sentido, trata-se de um processo permanente, e não de um ato pontual.

Na educação, planejar não é uma prática neutra. Libâneo (2010) compreende o planejamento como um processo de racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, articulado às demandas da escola e às problemáticas do contexto social. Essa compreensão destaca que o planejamento não pode ser dissociado da realidade nem reduzido

a uma exigência burocrática ou mecanismo de controle administrativo. Ao contrário, ele se vincula aos projetos formativos que orientam a escola e se relaciona diretamente com os sujeitos e com as condições políticas, econômicas, culturais e sociais que atravessam o cotidiano escolar.

Nessa mesma direção, Libâneo (2010) reforça que o planejamento escolar constitui uma tarefa docente que envolve não apenas a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação, mas também a revisão e adequação do trabalho ao longo do processo de ensino. Assim, planejar é um meio de programar ações, mas também um momento de pesquisa e reflexão intimamente vinculado à avaliação, pois o ensino se constrói no movimento e exige acompanhamento constante das aprendizagens e das condições concretas de realização.

Ao assumir essa perspectiva, os elementos do planejamento, objetivos, conteúdos e métodos, não se configuram como escolhas meramente técnicas, mas como decisões que expressam concepções de ensino, de formação humana e de sociedade. Quando orientado por uma perspectiva crítica, o planejamento constitui um espaço de decisão e reflexão sobre o que se pretende ensinar, por que ensinar e como ensinar. Quando esvaziado dessa dimensão reflexiva, pode operar como mecanismo reprodutor de interesses hegemônicos, reforçando práticas pouco sensíveis às realidades concretas dos estudantes.

Luckesi (2019) aprofunda essa discussão ao afirmar que o planejamento é, essencialmente, uma ação política, um processo de tomada de decisão para a ação educativa. Para o autor, ele não pode ser reduzido ao preenchimento de formulários no início do ano ou semestre, pois seu sentido está no ato decisório que orienta a prática. Nessa compreensão, o registro escrito pode ser importante, mas não constitui o núcleo do planejamento: ele só ganha significado quando expressa decisões efetivas e quando se mantém como referência viva que guia o trabalho pedagógico.

Isso permite compreender por que, historicamente, tantas práticas de planejamento foram capturadas por uma lógica de controle e produtividade. Para Luckesi (2019), quando o planejamento é tratado como se fosse neutro, tende a reforçar prescrições oficiosas sobre conteúdos e metodologias, sustentando uma organização que prioriza rendimento e distribuição racional de recursos. Nessa direção, a burocratização do planejamento, além de empobrecer o trabalho docente, fragiliza uma prática educativa comprometida com a

transformação, pois desloca o professor da decisão política e o coloca no lugar de mero executor de orientações externas.

Libâneo (2010) também enfatiza que o plano deve ser compreendido como guia de orientação, e não como documento rígido e absoluto. Como o processo de ensino está sempre em movimento e atravessado por condições reais, nem sempre as situações se desenvolvem exatamente como foram previstas, exigindo do professor reorganizações frequentes. Essa flexibilidade é constitutiva do planejamento e não pode ser entendida como improviso, mas como parte do próprio trabalho docente, que se constrói em diálogo com o cotidiano escolar e com as particularidades dos estudantes.

Ao mesmo tempo, para que o planejamento não se torne uma lista genérica de intenções, Libâneo (2010) destaca a importância da objetividade, compreendida como correspondência entre o plano e a realidade à qual ele se aplica. Planejar exige considerar as condições materiais e humanas da escola, bem como as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Reconhecer limites não significa se conformar com eles, mas compreendê-los como parte do real e, a partir disso, tomar decisões orientadas à superação do que for necessário. O autor também ressalta a coerência interna do planejamento, defendendo que objetivos, conteúdos, métodos e avaliação precisam estar articulados de forma consistente, de modo que a prática efetivamente corresponda às finalidades formativas anunciadas.

Essa compreensão contribui para situar o planejamento como um movimento contínuo, que integra elaboração, execução e avaliação. Gandin (2014) enfatiza o planejamento como uma ação racional e coletiva, relacionada à tomada de decisões fundamentadas e ao compromisso com intervenções capazes de transformar a realidade em uma direção escolhida. Para o autor, planejar envolve dar clareza à ação, explicitar seus fundamentos, articular meios e fins e organizar um conjunto de rotinas e estratégias orientadas por um projeto formativo. Assim, a ideia de planejamento se afasta de uma exigência administrativa e se aproxima de uma prática pedagógica intencional, construída com rigor e comprometimento.

No campo da educação escolar, o planejamento aparece também como atribuição docente prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que inclui a participação na elaboração da proposta pedagógica da escola, a construção do plano de trabalho docente e seu cumprimento, articulados ao projeto político-pedagógico e voltados à aprendizagem dos estudantes (Brasil, 1996). Essa organização se desdobra em diferentes níveis, desde

dimensões macro, como planos educacionais, até o nível micro, materializado no planejamento das aulas e nas escolhas que organizam o cotidiano do trabalho docente.

Para Luckesi (2019), o planejamento expressa escolhas filosófico-políticas e, por isso, não pode ser reduzido a uma prática administrativa. Ao assumir sua dimensão política, o planejamento mostra tensões entre o que se defende teoricamente e aquilo que se realiza na prática. Esse aspecto é central para compreender os limites e desafios do planejamento na Educação Física Escolar, área historicamente marcada por disputas entre perspectivas voltadas ao rendimento técnico e propostas comprometidas com a formação crítica dos estudantes.

Embora a produção acadêmica da Educação Física venha, nas últimas décadas, problematizando o trabalho pedagógico e defendendo práticas reflexivas e democráticas, tais discussões nem sempre se materializam no planejamento de ensino. Maldonado e Neira (2022) apontam que, apesar dos avanços teóricos, o planejamento na Educação Física Escolar ainda permanece, em muitos contextos, restrito ao cumprimento burocrático de documentos e planilhas, desarticulado das problemáticas concretas do cotidiano escolar. Essa lógica é compreendida como herança do tecnicismo educacional consolidado durante o período da ditadura civil-militar (1964-1985), conforme analisa Padilha (2006), e que ainda se faz presente na organização do trabalho pedagógico.

Farias *et al.* (2019) reforçam essa análise ao indicarem que, durante a formação docente, o planejamento das aulas de Educação Física frequentemente se distancia das discussões contemporâneas da educação, dificultando sua articulação com a realidade escolar. Esse cenário evidencia que, mesmo diante dos avanços teóricos, o planejamento continua marcado por tensões entre sua função formativa e sua materialização burocrática, demandando a construção de outras formas de pensar e realizar o planejamento no cotidiano escolar.

Essas contribuições possibilitam compreender o planejamento como espaço de disputa pedagógica, especialmente relevante na Educação Física Escolar, historicamente tensionada por práticas centradas no rendimento, nos gestos motores e na desconsideração dos estudantes como sujeitos produtores de cultura. Formas de planejamento centradas exclusivamente no professor e orientadas por exigências burocráticas tendem a reforçar práticas reprodutivistas e pouco sensíveis às realidades concretas das turmas. Assim, torna-se necessário pensar o planejamento como um processo situado, reflexivo e coletivamente construído, capaz de

tensionar essas lógicas hegemônicas e de abrir espaço para práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica.

Nesse horizonte, o planejamento colaborativo tem sido discutido como uma possibilidade de enfrentar o isolamento docente e superar visões instrumentais do planejamento, ao promover a construção compartilhada do trabalho pedagógico. A colaboração entre professores mobiliza convergências e divergências de ideias, diferentes experiências profissionais e níveis de conhecimento, constituindo uma rede de saberes orientada por objetivos comuns.

Ao tratar do planejamento de ensino, Bandeira e Marques (2023) destacam que diferentes definições coexistem, mas ressaltam que o essencial da atividade de planejar reside no equilíbrio entre meios e fins, recursos e objetivos, ideal e possível, sempre ancorado em um quadro de referência teórico-metodológico que oriente as ações planejadas. Nessa direção, o planejamento colaborativo pode ampliar a coerência entre o pensado e o realizado, desde que se efetive de forma contextualizada e em diálogo com as problemáticas reais do cotidiano escolar.

Para que a colaboração se concretize, algumas condições são necessárias. Capellini, Zanata e Pereira (2008) apontam a importância de objetivos comuns, responsabilidades compartilhadas e equidade nas tomadas de decisão, sustentadas por um clima de confiança e diálogo. Boavida e Ponte (2002) reforçam que práticas colaborativas exigem relações equilibradas e reconhecimento do papel de cada participante, criando condições para que ideias, valores e ações possam ser questionados coletivamente. O diálogo, nesse contexto, não se limita à busca de consensos, mas constitui-se como espaço de confronto de perspectivas e de construção de novas compreensões.

Assim, pensar e realizar o planejamento colaborativo envolve processos de decisão, negociação, compartilhamento, comprometimento, reflexão e criticidade (Bandeira; Marques, 2023). Esse movimento pode favorecer o desenvolvimento crítico e reflexivo dos professores, fortalecendo processos de autoformação e o protagonismo docente na construção de práticas pedagógicas inovadoras (Filgueiras; Merce; Correia, 2018). Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que o planejamento colaborativo não se estabelece de forma espontânea no cotidiano escolar, exigindo intencionalidade, tempo institucional e disposição política dos sujeitos envolvidos.

Neste trabalho, o planejamento colaborativo é assumido como categoria central de análise, referindo-se especificamente à colaboração entre professores de Educação Física na organização do trabalho pedagógico e na construção do ensino do esporte no contexto escolar. Trata-se de um processo situado no âmbito da docência, voltado à partilha de decisões, saberes e responsabilidades entre pares. Esse entendimento não se confunde com o planejamento participativo, que, em outros estudos, tem sido discutido como estratégia de ampliação da participação dos estudantes nos processos de decisão pedagógica e de construção do ensino (Gandin, 2014; Padilha, 2006; Farias *et al.*, 2019; Soares *et al.*, 2013). Embora ambas as perspectivas dialoguem com princípios democráticos e críticos, nesta dissertação o foco recai exclusivamente sobre a colaboração docente, como forma de delimitar o objeto de estudo e evitar deslocamentos conceituais que não correspondem aos objetivos da pesquisa.

A compreensão do planejamento como uma prática política, reflexiva e coletivamente construída, bem como a centralidade do planejamento colaborativo no trabalho docente em Educação Física, delineiam não apenas um referencial teórico, mas também exigem escolhas metodológicas coerentes com esses pressupostos. Ao assumir a colaboração entre professores como categoria central e reconhecer o planejamento como espaço de práxis, torna-se necessário adotar uma abordagem investigativa que possibilite articular ação e reflexão no próprio contexto escolar. Nesse sentido, o percurso metodológico desta pesquisa foi construído de modo a favorecer processos coletivos de planejamento, intervenção e análise da prática pedagógica, em diálogo com os princípios da perspectiva crítica.

As discussões desenvolvidas neste capítulo possibilitam compreender que o ensino do basquetebol em perspectiva crítica não se reduz à escolha de conteúdos ou estratégias didáticas isoladas, mas exige uma forma de organizar o trabalho pedagógico que coloque em evidência o diálogo, a participação e a reflexão coletiva. Ao tratar o esporte como fenômeno cultural e situar a Educação Física no horizonte de uma pedagogia crítica e libertadora, torna-se necessário reconhecer que tais princípios precisam ser materializados no cotidiano escolar por meio de práticas concretas de planejamento, intervenção e análise do vivido.

Nesse sentido, o movimento investigativo desta dissertação foi construído buscando coerência com esse referencial, adotando uma metodologia que permitisse acompanhar e analisar um processo formativo situado, centrado na colaboração entre professores e na reorganização contínua do ensino a partir da realidade da turma. Assim, o capítulo a seguir

apresenta o percurso metodológico que orientou a pesquisa, explicitando o contexto, os participantes, os procedimentos de produção dos dados e as escolhas analíticas realizadas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, foi conduzida na perspectiva da investigação-ação (Bogdan; Biklen, 1994), por se tratar de uma abordagem metodológica coerente com os pressupostos teóricos que sustentam este estudo. A investigação buscou compreender e transformar a prática docente a partir da colaboração entre professores de Educação Física e da pesquisadora, que atuou no processo enquanto professora formadora. A estratégia metodológica consistiu em planejar, desenvolver e refletir coletivamente sobre uma Unidade Didática de basquetebol, construída de forma colaborativa, com o propósito de promover um ensino crítico e significativo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela valorização do contexto em que as práticas educativas se desenvolvem, pelo interesse nos processos vividos pelos participantes e pela produção de descrições densas que possibilitem compreender significados e experiências. No caso da investigação-ação, esses princípios são aprofundados, uma vez que o conhecimento não é apenas observado, mas construído coletivamente a partir da intervenção consciente dos sujeitos envolvidos, articulando reflexão e ação no próprio contexto escolar.

Nessa perspectiva, a pesquisadora não ocupa o lugar de observadora externa, mas participa ativamente do processo investigativo, articulando reflexão e ação na construção do conhecimento como prática situada, dialógica e transformadora, em consonância com os pressupostos da pedagogia crítica.

A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de março e junho de 2025, em uma escola pública municipal de Santa Bárbara d'Oeste-SP. O estudo envolveu a colaboração de dois professores de Educação Física na elaboração de uma unidade didática sobre o basquetebol, desenvolvida em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Ambos atuam na referida escola e são responsáveis, conjuntamente, pelas aulas de Educação Física da turma. A investigação seguiu os preceitos éticos da Resolução nº 510/2016, que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (Brasil, 2016).

Todos os procedimentos foram previamente autorizados pela direção da escola e incorporados à rotina pedagógica, sem prejuízo aos participantes. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos,

sob o Parecer nº 7.389.509 (Anexo), garantindo o cumprimento das exigências éticas relacionadas à participação voluntária, à proteção e à confidencialidade dos envolvidos.

Para a construção da proposta, foram realizados doze encontros presenciais (seis encontros para planejamento e seis encontros para replanejamento), com duração de duas horas cada, junto aos professores colaboradores. Esses encontros tiveram como finalidade o planejamento/replanejamento coletivo da unidade didática, resultando no desenvolvimento de dezesseis aulas, com duração de uma hora cada, aplicadas em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental.

A unidade escolar escolhida para a pesquisa atende estudantes em período integral e, de acordo com o Censo Escolar de 2024, possui 566 alunos matriculados no Ensino Fundamental (INEP, 2024). O funcionamento da escola ocorre das 7h às 15h, de segunda a quinta-feira, e das 7h às 11h às sextas-feiras.

Participaram da pesquisa os dois professores de Educação Física já citados e, indiretamente, 34 estudantes matriculados regularmente na turma investigada. A participação ocorreu de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos professores (Apêndice A) e responsáveis legais (Apêndice B) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice C) pelos estudantes. Durante o processo, uma estudante foi remanejada de turma, outra foi transferida de unidade escolar e dois estudantes não obtiveram autorização dos responsáveis, resultando em 30 participantes efetivos (19 meninas e 11 meninos), com idades entre 9 e 10 anos.

Ressalta-se que a recusa em participar da pesquisa não acarretou prejuízos pedagógicos ou avaliativos, sendo garantida a continuidade das aulas a todos os estudantes. Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizados nomes fictícios, escolhidos pelos próprios professores e estudantes.

O levantamento de dados ocorreu por meio de Notas de Campo, compreendidas como registros escritos de percepções, observações e reflexões da pesquisadora ao longo do processo investigativo (Bogdan; Biklen, 1994). Após cada encontro com os professores e após cada aula, foram realizados registros sistemáticos, complementados por gravações de áudio, vídeos e fotografias, utilizados como recursos de memória. Todos os dados foram armazenados em dispositivo eletrônico protegido por senha, assegurando sigilo e confidencialidade.

A análise dos dados foi conduzida por meio da criação de categorias de codificação. Conforme orientam Bogdan e Biklen (1994), a leitura detalhada das notas de campo possibilitou a identificação de palavras, expressões, regularidades nas ações, formas de pensar e eventos recorrentes. A partir dessa análise indutiva, foram construídas categorias analíticas que possibilitaram organizar e interpretar os dados, mantendo a proximidade entre os registros produzidos no processo investigativo e os objetivos do estudo.

Os professores participantes exercem cargos efetivos na unidade escolar e são os únicos docentes de Educação Física da instituição. Ambos são professores da Rede Municipal de Santa Bárbara d'Oeste, em efetivo exercício da função, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Caracterização dos professores participantes.

Docente	Idade	Tempo de formação	Tempo de atuação na rede	Nível de escolaridade
Divino	45 anos	19 anos	13 anos	Pós-Graduação
Valquíria	39 anos	18 anos	12 anos	Pós-Graduação

Fonte: Elaborado pela autora.

A escolha dos professores participantes ocorreu a partir da proximidade construída no contexto de atuação da pesquisadora como formadora de professores na rede municipal, o que possibilitou conhecer a trajetória profissional e as condições de trabalho dos docentes. Ambos demonstraram interesse em abordar o basquetebol de forma ampliada, buscando superar a centralidade do futebol presente na cultura da unidade escolar. Além disso, atuam exclusivamente nessa escola, o que favoreceu a organização dos encontros de planejamento e a compatibilização de horários.

Os professores são profissionais comprometidos com sua prática pedagógica, abertos ao diálogo e interessados em construir outras possibilidades de Educação Física Escolar, características que tornaram o trabalho colaborativo viável. A escolha da turma também se relacionou à compatibilidade dos horários das aulas com a disponibilidade da pesquisadora.

A seleção desses participantes revelou tanto potencialidades quanto limites para o desenvolvimento da pesquisa. Entre as potencialidades, destacam-se a disponibilidade para participação, a abertura ao diálogo e o compromisso com a reflexão coletiva sobre a prática docente. Por outro lado, a proximidade entre pesquisadora e professores implicou desafios epistemológicos relevantes, uma vez que a exposição da prática pedagógica poderia gerar

receios relacionados a julgamentos ou à identificação de fragilidades. Reconhecer esses limites foi fundamental para a condução ética e dialógica da investigação-ação, criando um ambiente de confiança e segurança para que as análises e transformações emergissem de forma autêntica.

3.1 A Construção e o Desenvolvimento Colaborativo da Unidade Didática

O processo de construção da unidade didática teve início a partir do convite aos professores de Educação Física para participarem da pesquisa. Esse convite, contudo, foi antecedido por diferentes momentos de diálogo em espaços formativos e encontros institucionais, nos quais os docentes já manifestavam o interesse em ampliar as experiências dos estudantes com o basquetebol. Tal interesse emergia da preocupação com a predominância do futebol no cotidiano escolar, condição que, segundo os professores, limitava o acesso das crianças a outras práticas esportivas.

Considerando esse interesse prévio e o vínculo profissional já estabelecido, o convite foi realizado em um encontro informal, no qual a proposta da pesquisa foi apresentada de forma inicial, respeitando o tempo dos professores para dialogarem entre si antes da tomada de decisão. Após a aceitação, a pesquisa foi apresentada à gestão escolar, que autorizou sua realização na unidade onde os docentes atuavam.

O contexto institucional mostrou-se favorável ao desenvolvimento do estudo, destacando-se a abertura da equipe gestora e a disponibilidade da professora regente da turma em colaborar com o contato junto às famílias dos estudantes. A escolha da turma considerou critérios organizacionais e pedagógicos, especialmente a compatibilidade dos horários das aulas com a rotina dos professores e da pesquisadora.

Nessa etapa inicial, a construção de um ambiente propício ao diálogo e ao trabalho colaborativo exigiu atenção às relações estabelecidas no cotidiano escolar. A atuação da pesquisadora junto à Secretaria Municipal de Educação conferia à sua presença na escola um caráter sensível, frequentemente associado à observação ou avaliação do trabalho docente. Essa percepção gerou tensões iniciais, percebidas entre professores, funcionários e pela própria pesquisadora, manifestando-se, por exemplo, na sala dos professores e nos deslocamentos pelos espaços escolares.

Essas tensões também se fizeram presentes nos primeiros encontros de planejamento, nos quais os professores demonstravam insegurança em expressar opiniões divergentes ou em se contrapor às ideias apresentadas. Apesar do bom relacionamento prévio, havia um constrangimento inicial relacionado à exposição da prática pedagógica. Diante disso, os encontros iniciais foram conduzidos com a intencionalidade de fortalecer o vínculo, priorizando perguntas abertas, escuta atenta e a valorização das experiências docentes, de modo que os professores se reconhecessem como protagonistas do processo investigativo.

Ao final do quarto encontro, tornou-se necessário explicitar essa tensão. Em diálogo com os professores, foi reafirmado o caráter coletivo da pesquisa, destacando-se que não se tratava de um processo de supervisão ou avaliação, mas de uma construção compartilhada, na qual a participação honesta e ativa de todos era condição fundamental. Esse momento foi decisivo para o fortalecimento da confiança e para a consolidação de um ambiente mais seguro para o diálogo.

Com o avanço dos encontros, o desconforto inicial foi sendo gradualmente superado. Os professores passaram a expressar angústias, inseguranças e expectativas, reconhecendo-se como parte essencial da pesquisa. O diálogo consolidou-se como eixo estruturante do trabalho colaborativo, possibilitando que a presença da pesquisadora fosse compreendida como parceria, e não como controle.

A organização dos encontros considerou as condições concretas de trabalho dos docentes. Embora os professores tenham demonstrado disponibilidade para encontros presenciais e on-line, inclusive fora do horário de trabalho, optou-se pela realização presencial durante o Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), previsto na carga horária da rede municipal. Essa escolha buscou evitar a ampliação excessiva da jornada de trabalho e favorecer a continuidade dos encontros ao longo do período da pesquisa.

Inicialmente, estavam previstos seis encontros de planejamento, realizados antes do início do desenvolvimento da unidade didática com a turma. No entanto, o caráter processual da construção coletiva exigiu ajustes no cronograma, uma vez que a reflexão conjunta, as pesquisas, as discussões e a escrita demandaram mais tempo do que o inicialmente previsto. Assim, foram incorporados encontros semanais, especialmente após as aulas de sexta-feira, de modo a possibilitar a continuidade do planejamento e os ajustes necessários ao longo do processo.

Para fins de organização metodológica e compreensão do percurso investigativo, o processo foi estruturado em três etapas inter-relacionadas: Etapa 1 – Planejamento, Etapa 2 – Desenvolvimento das aulas e Etapa 3 – Replanejamento, totalizando 28 encontros, conforme sintetizado no quadro Quadros 2.

Quadro 2: Cronograma dos 28 encontros.

Encontro	Data/Hora	Tema	Etapa
1°	14/03/2025 Sexta às 09h00	Ensaio sobre o planejamento	Planejamento (1 de 6)
2°	21/03/2025 Sexta às 09h00	Evolução do esporte, regras do basquete e visita da atleta	Planejamento (2 de 6)
3°	28/03/2025 Sexta às 09h00	Atualização da professora, questões de gênero e demandas escolares	Planejamento (3 de 6)
4°	04/04/2025 Sexta às 09h00	O que já sabemos sobre basquete?	Planejamento (4 de 6)
5°	11/04/2025 Sexta às 09h00	O que vamos ensinar sobre os fundamentos?	Planejamento (5 de 6)
6°	14/04/2025 Segunda às 09h00	Reunião de pais	Planejamento (6 de 6)
7°	25/04/2025 Sexta às 08h00	Conhecendo a bola	Aulas (1 de 16)
8°	25/04/2025 Sexta às 09h00	Como foi a nossa 1ª aula?	Replanejamento (1 de 6)
9°	30/04/2025 Quarta às 14h00	Pesquisa sobre as curiosidades do basquete	Aulas (2 de 16)
10°	07/05/2025 Quarta às 14h00	Pesquisa sobre as curiosidades do basquete (Continuação)	Aulas (3 de 16)
11°	09/05/2025 Sexta às 08h00	Como se jogava basquete quando ele foi inventado?	Aulas (4 de 16)
12°	09/05/2025 Sexta às 09h00	Reflexão sobre o processo	Replanejamento (2 de 6)
13°	14/05/2025 Quarta às 14h00	Como se joga o basquete nos dias atuais?	Aulas (5 de 16)
14°	16/05/2025 Sexta às 08h00	Como se joga o basquete nos dias atuais?(Continuação)	Aulas (6 de 16)
15°	16/05/2025 Sexta às 09h00	Planejamento da visita	Replanejamento (3 de 6)
16°	21/05/2025 Quarta às 13h00	Brincadeiras com o basquete/ Mini jogos	Aulas (7 de 16)
17° e 18°	23/05/2025 Sexta às 08h00	Conhecendo uma ex-atleta olímpica	Aulas (8 e 9 de 16)
19°	23/05/2025 Sexta às 10h00	Encontro com a Ex-atleta	Replanejamento (4 de 6)
20°	27/05/2025 Terça às 09h00	Alinhando as rotas (Replanejamento)	Aulas (10 de 16)

21° e 22°	30/05/2025 Sexta às 08h00	Cultura hip hop - Que basquete se joga na rua?	Aulas (11 e 12 de 16)
23°	30/05/2025 Sexta às 10h00	Planejamento do Festival	Replanejamento (5 de 6)
24°	04/06/2025 Quarta às 14h00	Conhecendo o grafite, o hip hop e arte de rua	Aulas (13 de 16)
25° e 26°	06/06/2025 Sexta às 07h00	Festival - A cultura do Hip Hop sua história e o basquete 3x3	Aulas (14 e 15 de 16)
27°	06/06/2025 Sexta às 09h00	Avaliação do Festival com os professores	Replanejamento (6 de 6)
28°	18/06/2025 Quarta às 14h00	Avaliação com a turma	Aulas (16 de 16)

Legenda:

	Planejamento
	Aulas
	Replanejamento

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao longo do processo, nem todos os encontros contaram com a presença simultânea dos dois professores. Nos dois primeiros encontros de planejamento, a professora Valquíria não pôde participar: no primeiro, em razão de uma emergência médica envolvendo seu filho, e no segundo, por questões de saúde. Considerando que os encontros já estavam agendados, optou-se por mantê-los, realizando posteriormente a socialização dos encaminhamentos e decisões construídas coletivamente. Em outros momentos, o professor Divino também precisou se ausentar pontualmente, em função de conflitos de horário e das demandas relacionadas à organização das aulas em espaços compartilhados com outras turmas. Essas situações exigiram retomadas e recontextualizações nos encontros seguintes, reforçando o caráter não linear e situado da construção colaborativa.

Nos encontros de planejamento, discutimos aspectos organizacionais da escola, limites estruturais, expectativas em relação à turma e possibilidades pedagógicas. Conhecer a realidade escolar mostrou-se fundamental para orientar o percurso da unidade didática, exigindo ajustes relacionados a horários, uso dos espaços e organização das aulas. Esses elementos reforçaram a compreensão da escola como um espaço vivo, atravessado por demandas institucionais e cotidianas.

O planejamento foi conduzido de forma dialógica, envolvendo levantamento de ideias, estudos de textos, análise da matriz curricular do município e discussões sobre o ensino crítico do esporte. A leitura de textos que abordavam o planejamento participativo foi

utilizada como disparador reflexivo, não como modelo a ser reproduzido, mas como estratégia para problematizar o ensino centrado no professor e ampliar as possibilidades de participação dos estudantes.

Ao longo do processo, foram sendo delineados temas, estratégias e abordagens para o ensino do basquetebol, sempre com a compreensão de que o planejamento deveria permanecer aberto a ajustes, a partir das demandas da turma e das condições concretas da escola. Esse movimento configurou um planejamento vivo, construído na relação entre professores, pesquisadora e estudantes, sustentado pela reflexão coletiva.

A atuação da pesquisadora assumiu um caráter mediador, tensionando discussões, propondo temas geradores e incentivando a participação dos professores nas decisões. Os docentes, por sua vez, tiveram participação ativa em todas as etapas do processo, compartilhando responsabilidades, analisando a prática e contribuindo para os encaminhamentos pedagógicos. As rodas de conversa com a turma e os momentos de replanejamento constituíram estratégias centrais para a efetivação do caráter participativo da proposta, possibilitando que as vozes dos estudantes influenciassem o desenvolvimento da unidade didática.

Embora fosse possível a apresentação das notas de campo em sua íntegra, optou-se por sistematizar, no Apêndice D, as sínteses descritivas dos 28 encontros realizados ao longo da pesquisa. Tal escolha constituiu-se como uma decisão metodológica e ética, orientada pela necessidade de preservar as pessoas envolvidas, as relações construídas e as situações vividas no cotidiano escolar, reconhecendo o caráter situado, relacional e sensível dos registros produzidos. As sínteses possibilitam explicitar o percurso investigativo – abrangendo as etapas de planejamento, desenvolvimento das aulas e replanejamento – respeitando a sequência cronológica dos encontros e preservando informações centrais, como data, etapa e participantes, sem expor integralmente registros que envolvem falas, tensões e acontecimentos próprios do contexto pesquisado.

A descrição do percurso metodológico aponta que a pesquisa foi constituída como um processo contínuo de planejamento, intervenção e replanejamento, articulado à produção de registros sistemáticos sobre o cotidiano das aulas e dos encontros formativos. Essa dinâmica permitiu acompanhar não apenas o que foi realizado, mas também os sentidos produzidos ao longo do processo, as tensões que atravessaram o trabalho docente e os deslocamentos construídos coletivamente. Considerando que os dados foram produzidos no próprio

movimento da prática, a análise assumiu o desafio de interpretar o vivido sem reduzi-lo a uma sequência linear de acontecimentos, mas compreendendo-o como experiência formativa e situada, atravessada por decisões pedagógicas, condições concretas de trabalho e relações entre sujeitos. Desse modo, o capítulo seguinte apresenta os resultados e sua discussão, organizando as análises a partir das unidades extraídas das notas de campo e articulando-as ao referencial teórico, a fim de compreender o que se produziu no ensino do basquetebol em perspectiva crítica ao longo da pesquisa.

4 RESULTADOS

O processo investigativo que compôs esta pesquisa desenvolveu-se a partir de um percurso contínuo de planejamento, intervenção pedagógica e replanejamento, envolvendo seis encontros de planejamento, dezesseis aulas e seis encontros de replanejamento. Esses momentos não se configuraram como etapas estanques, mas como dimensões articuladas de um mesmo movimento formativo, marcado pela reflexão coletiva e pela constante reorganização do trabalho pedagógico.

As aulas foram organizadas a partir de proposições construídas colaborativamente, sistematizadas em planos de aula, compreendidos não como roteiros fixos, mas como referências abertas, permanentemente atravessadas pelas demandas da turma, pelas condições concretas da escola e pelas reflexões produzidas ao longo do processo. Esse entendimento se aproxima da noção de planejamento como guia flexível, que se revê e se refaz em diálogo com a prática (Libâneo, 2010), e também da compreensão do planejamento como ato político decisório, que não se reduz ao preenchimento de formulários, mas se mantém vivo como orientação da ação (Luckesi, 2019).

A análise dos dados foi realizada a partir das notas de campo produzidas nos encontros de planejamento, nas aulas e nos momentos de replanejamento. A leitura minuciosa desses registros possibilitou a identificação de trechos significativos, compreendidos como unidades de análise, numeradas de forma sequencial conforme sua ocorrência nos diários.

A partir da articulação entre essas unidades e o percurso investigativo construído, foram elaboradas cinco categorias analíticas, que não se apresentam de forma isolada, mas se inter-relacionam na compreensão do processo vivido:

- A) Desafios e Barreiras;
- B) Práxis Pedagógica;
- C) Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica;
- D) Dialogicidade;
- E) Construção Coletiva do Ensino.

Essas categorias expressam diferentes dimensões de um mesmo movimento formativo, atravessado por tensões, deslocamentos e aprendizagens compartilhadas. Os desafios e barreiras demonstram condicionantes históricos, culturais e institucionais da Educação Física Escolar; a práxis pedagógica crítica revela o movimento de ação-reflexão-ação que atravessou

o planejamento e o cotidiano das aulas; a reflexão crítica sobre a prática explicita processos formativos docentes; o diálogo, a escuta e a participação materializam a dimensão ética e política do ensino, sustentando a presença da voz discente; e a construção coletiva do ensino reafirma os estudantes como sujeitos ativos na produção do conhecimento, desvelando formas concretas de coautoria no currículo vivido.

A seguir, essas categorias são analisadas à luz do referencial teórico, articulando os registros empíricos às discussões sobre Educação Física Escolar, formação docente e pedagogia crítica.

A) Desafios e Barreiras

A categoria Desafios e Barreiras revela os limites, tensões e contradições que atravessam o planejamento e o desenvolvimento das aulas de Educação Física, revelando que a construção de uma prática pedagógica crítica ocorre em meio a condicionantes históricos, culturais e institucionais profundamente enraizados no cotidiano escolar. Os dados indicam que tais desafios não podem ser compreendidos como fragilidades individuais dos docentes, mas como expressões de uma cultura escolar que naturaliza determinadas formas de ensinar, planejar e organizar o trabalho pedagógico.

Um primeiro desafio identificado refere-se à participação ainda incipiente dos estudantes nos processos decisórios relacionados ao ensino. Esse aspecto aparece de forma explícita quando o professor afirma: “essa questão de eles opinarem sobre o conteúdo, é, praticamente a gente não coloca muito em prática” (Nota de campo 1, unidade de dado 4). A fala revela a permanência de uma lógica pedagógica centrada no professor, na qual o estudante ocupa predominantemente o lugar de executor das propostas previamente definidas.

Essa concepção se aprofunda quando o planejamento é descrito como um processo majoritariamente unilateral: “[...] a gente vem com a aula pronta, com o conteúdo pronto [...] pra servir de norte” (Nota de campo 1, unidade de dado 5). Ainda que os saberes dos estudantes sejam reconhecidos como referência inicial, eles não se configuram, nesse momento, como elementos efetivos de coautoria do processo pedagógico. Tal lógica aproxima-se daquilo que Freire (2020) denomina educação bancária, em que o conhecimento

é organizado previamente e depositado nos educandos, limitando a participação crítica e a construção coletiva do saber.

Outro conjunto de barreiras diz respeito à cultura escolar da Educação Física, marcada por padrões historicamente consolidados. Esse aspecto é explicitado quando a pesquisadora afirma: “[...] romper com os ‘padrões’ da Educação Física é muito difícil”, destacando que “[...] trazer instrumentos novos para aula, pode ser disruptivo [...] fazer o novo é trabalhoso” (Nota de campo 1, unidade de dado 16). A fala evidencia que a resistência às mudanças pedagógicas não se restringe aos sujeitos envolvidos diretamente nas aulas, mas está ancorada em expectativas coletivas sobre o que é e como deve ser a Educação Física na escola.

Essas resistências revelam que os desafios enfrentados pelos docentes se inserem em um cenário mais amplo de reprodução cultural, no qual determinadas práticas corporais e formas de organização das aulas são naturalizadas. Como aponta Vago (1996), a Educação Física Escolar, ao longo de sua história, tende a operar como espaço de reprodução de gestos e práticas, dificultando sua problematização enquanto fenômeno cultural e social. Em diálogo com González e Bracht (2012), isso significa reconhecer que, no caso do esporte em particular, o modo de compreendê-lo e de orientá-lo no ensino, pode reforçar práticas seletivas, de rendimento e de hierarquização dos estudantes.

Nesse ponto, também se torna importante considerar a crítica de Lemos (2013), ao discutir como a lógica produtiva e competitiva da sociedade atravessa a escola, naturalizando pressa, comparação e valorização do desempenho. Quando essa lógica se instala na Educação Física, tende a reforçar uma cultura pedagógica em que a vitória e a performance se tornam critérios de reconhecimento, produzindo exclusões e experiências de fracasso. Essa tensão dialoga com a análise de Lemos, Souza e Lemos (2008), ao alertarem que a hegemonia do esporte competitivo no contexto escolar favorece um modelo seletivo: poucos vivenciam sucesso, enquanto muitos acumulam insucesso, invisibilização ou desinteresse.

As dificuldades relacionadas ao planejamento escrito também emergem como barreira significativa. A pesquisadora aponta que, embora o planejamento exista, “[...] o problema é que é mais na cabeça da gente, do que escrito” (Nota de campo 1, unidade de dado 25). Essa percepção é reforçada pelo professor ao afirmar haver uma “[...] dificuldade enorme de escrever, pôr no papel” (Nota de campo 1, unidade de dado 26). Tais falas revelam uma

fragilidade na sistematização do planejamento, frequentemente compreendido como exigência burocrática, dissociada da reflexão sobre a prática.

Esse entendimento reduz o planejamento a um instrumento formal, burocrático, de reprodução, afastando-o de sua dimensão política e formativa. À luz de Luckesi (2019), planejar não é neutro: é decisão política para orientar a ação e precisa ser assumido como momento culminante de decisão, e não como mero cumprimento administrativo. Libâneo (2010) também reforça que o planejamento inclui previsão e revisão, ligado à avaliação e às condições reais, o que exige flexibilidade e correspondência com a realidade da turma e da escola.

Outro desafio identificado refere-se à organização da aula e às formas de comunicação com os estudantes. Em diversos momentos, os professores utilizam o agrupamento das crianças próximo à linha lateral da quadra para explicar as atividades. No entanto, essa estratégia nem sempre favorece o diálogo, como sinaliza o registro: “Os professores costumam reunir as crianças perto da linha lateral, um agrupamento” (Nota de campo 7, unidade de dado 1). Essa configuração dificulta a circulação dos saberes e a escuta entre os estudantes, contribuindo para dispersão e desinteresse.

As dificuldades de comunicação tornam-se ainda mais evidentes quando o tempo da aula é insuficiente para organizar espaços de escuta mais qualificados: “As crianças seguem falando todos juntos, porque o tempo da aula estava se prolongando e não tivemos tempo de fazer uma roda para ouvi-los com calma” (Nota de campo 7, unidade de dado 43). O registro revela a tensão entre a necessidade de cumprir o planejamento e a criação de espaços efetivos de diálogo, aspecto central para uma pedagogia crítica e libertadora (Freire, 2020; 2024).

A questão do tempo aparece também como preocupação recorrente dos docentes, como expressa a professora Valquíria: “Às vezes eu fico um pouco preocupada com a questão do tempo da aula” (Nota de campo 8, unidade de dado 4). Essa preocupação aponta como as condições objetivas do trabalho docente influenciam diretamente as possibilidades de diálogo, reflexão e participação nas aulas, reafirmando que a prática crítica não depende apenas de vontade individual, mas de condições institucionais e organização do cotidiano escolar.

As barreiras não se restringem ao trabalho com os estudantes, mas atravessam também o planejamento colaborativo entre os professores e a pesquisadora. Nos registros de campo, aparecem inseguranças relacionadas à exposição das próprias ideias e ao medo de julgamento.

Esse aspecto é explicitado quando a pesquisadora problematiza: “O quanto que é difícil pra vocês montarem um trabalho comigo também. Porque dá muita insegurança” (Nota de campo 3, unidade de dado 69). A fala revela que o trabalho colaborativo, embora potente, mobiliza tensões relacionadas às hierarquias institucionais e às experiências formativas anteriores.

Essas inseguranças são assumidas pelos próprios docentes, como quando a professora Valquíria afirma: “A gente fica mesmo, inseguro” (Nota de campo 3, unidade de dado 70), ou quando o professor Divino menciona o receio de “falar uma groselha” (Nota de campo 3, unidade de dado 84). Em outro momento, Valquíria retoma essa sensação ao questionar: “Eu não sei se as nossas falas estavam dentro do que é esperado” (Nota de campo 8, unidade de dado 7). Tais registros mostram que a colaboração exige a construção de vínculos, confiança e objetivos comuns, conforme destacam Boavida e Ponte (2002), e também indicam que o diálogo entre pares não se sustenta apenas por estar junto, mas por aprender a sustentar divergências, inseguranças e negociações.

Outro desafio recorrente diz respeito à dicotomia entre teoria e prática, fortemente presente na cultura da Educação Física Escolar. Essa tensão aparece quando a professora expressa a preocupação de que os estudantes não consigam “absorver a questão prática” (Nota de campo 27, unidade de dado 63), ou quando afirma que, ao “descer pra quadra”, existe a expectativa de que a aula seja apenas prática (Nota de campo 15, unidade de dado 13). Essa concepção é reforçada pela fala do estudante Igor: “que horas que a EF vai começar?” (Nota de campo 9, unidade de dado 22), revelando a não compreensão de momentos como pesquisa e roda de conversa como parte constitutiva da aula.

Esses registros mostram como a Educação Física ainda é fortemente associada à execução de atividades corporais, dificultando o reconhecimento de outras dimensões do ensino, como a reflexão, o diálogo e a problematização. Para Freire (2024), superar essa dicotomia exige reconhecer a prática educativa como espaço de ação-reflexão-ação, no qual pensar sobre o fazer é condição para a transformação do vivido. Autores como Kunz (2001) também ajudam a sustentar essa discussão, ao defender um ensino do esporte que não se limite à lógica tradicional, mas promova autonomia e participação, ressignificando o esporte como prática polissêmica.

Assim, os desafios e barreiras identificados ao longo do processo não se configuram como obstáculos paralisantes, mas como pontos de tensão que impulsionam a reflexão crítica

sobre a prática pedagógica. Ao reconhecer esses limites, professores e pesquisadora criam condições para problematizar a cultura escolar, tensionar práticas historicamente naturalizadas e buscar caminhos para uma Educação Física Escolar mais democrática, dialógica e comprometida com a formação crítica dos estudantes.

B) Práxis Pedagógica

A categoria Práxis pedagógica expressa o movimento de ação-reflexão-ação que atravessou o planejamento, o desenvolvimento das aulas e os momentos de replanejamento, revelando deslocamentos progressivos na forma de compreender e organizar o ensino da Educação Física Escolar. Aqui, a ênfase recai menos sobre “avaliar a prática” em si (o que se evidencia mais fortemente na categoria C) e mais sobre a prática pedagógica como intervenção concreta que vai sendo recriada no cotidiano, isto é, sobre o modo como decisões pedagógicas ganham corpo na aula, são tensionadas pela realidade e retornam ao planejamento como reorganização do trabalho.

Esse movimento aparece de forma explícita quando a pesquisadora afirma a necessidade de “ter um trabalho mais crítico envolvendo as crianças, né? De mobilizar a cultura, né, escolar” (Nota de campo 1, unidade de dado 21). Tal compreensão anuncia uma concepção de ensino que ultrapassa o domínio técnico do conteúdo e reconhece a Educação Física como prática cultural, social e política. Nessa perspectiva, o planejamento assume centralidade como espaço de reflexão intencional, orientado por princípios críticos (Freire, 2020; Maldonado; Prodócimo, 2022).

A práxis pedagógica crítica se materializa também na ampliação do sentido atribuído ao ensino do basquetebol. O professor explicita essa preocupação ao afirmar que seria possível “dar um enfoque mais para o esporte e depois vim trabalhando com eles a evolução do basquete, mas mostrando pra eles que não se limita só à prática esportiva” (Nota de campo 1, unidade de dado 31). Essa fala indica um deslocamento em relação à lógica tradicional do ensino do esporte, ao incorporar dimensões históricas, culturais e sociais do conteúdo, aproximando-se da compreensão defendida por Bracht (2000) e por González e Bracht

(2012), de que o esporte na escola precisa ser recriado e problematizado pedagogicamente, e não simplesmente reproduzido como extensão do esporte institucional.

A articulação consciente entre teoria e prática aparece de forma recorrente nos registros de campo, explicitando a compreensão de práxis como indissociabilidade entre pensar e fazer. Esse entendimento é verbalizado quando a pesquisadora afirma: “[...] não fica só na teoria e não fica só na prática. Então a gente vai fazendo relação” (Nota de campo 1, unidade de dado 36). Tal posicionamento dialoga diretamente com Freire (2024), ao denunciar tanto o verbalismo quanto o ativismo como formas empobrecidas de prática educativa. Também se aproxima de Luckesi (2019), ao reforçar que a prática pedagógica precisa ser construída com rigor no cotidiano, sem receituários prontos, num movimento constante de ação e reflexão.

Ao mesmo tempo, os professores reconhecem a centralidade das práticas corporais na Educação Física, sem reduzi-las a um fazer acrítico. O professor destaca: “[...] a prática, ela vai estar sempre atravessando, né? [...] porque o carro-chefe da nossa área é essa, são as práticas corporais” (Nota de campo 3, unidade de dado 25). Essa fala não reafirma uma dicotomia, mas indica que a prática corporal se constitui como eixo estruturante da aula, atravessada pela reflexão, pelo diálogo e pela problematização, e é justamente aí que se evidencia a práxis pedagógica crítica: não é negar o corpo e o jogo, mas produzir com eles outros sentidos de ensinar e aprender (Lemos; Souza; Lemos, 2008; Lemos, 2013).

A incorporação de elementos culturais, como o hip hop, reforça esse movimento ao estabelecer conexões entre o conteúdo escolar e o contexto sociocultural dos estudantes. O professor afirma que “o hip-hop ele tem toda uma questão da arte, né, do grafite, das vestimentas, das músicas” (Nota de campo 1, unidade de dado 38), reconhecendo a cultura como dimensão constitutiva do ensino. Essa ampliação do repertório cultural dialoga com Vago (1996), ao compreender a escola como espaço produtor de cultura, e não apenas reprodutor de práticas hegemônicas. Também se alinha à perspectiva crítica na Educação Física, na medida em que desloca o conteúdo do “fundamento pelo fundamento” para o basquete como prática cultural atravessada por juventude, território, estética e linguagem (Maldonado; Prodócimo, 2022).

A ampliação da leitura de mundo aparece como princípio orientador da práxis pedagógica crítica, especialmente quando a pesquisadora destaca a intenção de oferecer às crianças “ferramentas pra pensar por si só, né, pra ampliar, pra fazer uma leitura de outras

estratégias” (Nota de campo 3, unidade de dado 24). Essa perspectiva reforça a compreensão do ensino como processo formativo comprometido com autonomia e criticidade (Freire, 2024), além de dialogar com a compreensão do professor como intelectual crítico e transformador (Giroux, 1997; Bossle, 2018).

Ao longo das aulas, esse movimento se materializa na curiosidade crescente dos estudantes, alimentada pelas rodas de conversa, pelas pesquisas e pelas problematizações propostas. Esse processo é ilustrado no registro: “Conforme a conversa avançava era evidente que íamos aguçando a curiosidade das crianças e construindo uma relação com elas sobre o esporte” (Nota de campo 7, unidade de dado 20). A curiosidade, entendida por Freire (2024) como motor do conhecimento, passa a orientar o envolvimento dos estudantes com o conteúdo.

O trabalho com a história do basquetebol exemplifica esse movimento de práxis. Embora inicialmente houvesse receio de que o tema assumisse um caráter meramente informativo, a escolha pela pesquisa possibilitou ressignificar o conteúdo. As falas dos estudantes revelam esse processo, como quando Isabelle comenta: “Professora, eu achei uma coisa muito legal [...], teve um jogador que entrou para os livros dos recordes” (Nota de campo 9, unidade de dado 17), ou quando Renato questiona: “[...] como será que era bola antigamente? e eles jogavam onde? na rua será?” (Nota de campo 9, unidade de dado 27). Esses registros revelam a construção de sentidos a partir da curiosidade e da problematização, e não da memorização de informações.

As rodas de conversa assumem papel central nesse movimento de práxis, ao favorecer a reflexão coletiva sobre as experiências vividas. Embora inicialmente não fizessem parte da rotina docente, foram incorporadas de forma intencional, tensionando práticas tradicionais. A professora Valquíria reconhece esse processo ao afirmar: “É, mas eu acho que também talvez seja achar o timing deles também, porque assim foi a primeira” (Nota de campo 8, unidade de dado 22), indicando que o diálogo exige tempo, sensibilidade e construção progressiva.

A práxis pedagógica crítica também se expressa nas intervenções realizadas durante as aulas, como na reorganização das equipes. Diante do desequilíbrio observado, a intervenção docente ocorreu de forma problematizadora: “Se os times estão equilibrados, por que só alguns times tentam a cesta e outros não conseguem nem tentar?” (Nota de campo 14, unidade de dado 6). A reorganização posterior das equipes, com participação dos estudantes, aponta o

planejamento como processo dinâmico de intervenção na realidade, conforme proposto por Gandin (2014) e Libâneo (2010): planejar é prever, realizar, rever e adequar.

Esse movimento reforça que a autonomia discente não se configura como ausência de mediação, mas como exercício orientado por princípios de justiça, participação e responsabilidade coletiva. Além disso, esse tipo de intervenção dialoga com as críticas de Lemos, Souza e Lemos (2008) sobre o modo como a lógica competitiva pode produzir experiências de insucesso para muitos e sucesso para poucos: ao problematizar desequilíbrios no jogo, o ensino se desloca da seleção e hierarquização para uma mediação que busca garantir participação efetiva.

Os registros também mostram processos de conscientização docente, como quando a pesquisadora afirma: “[...] a reflexão sobre a forma de se fazer educação física [...] me parece muito uma tomada de consciência sobre a realidade” (Nota de campo, unidade de dado 28). A professora Valquíria complementa ao reconhecer que a proposta possibilitou uma experiência distinta da vivência superficial do conteúdo: “[...] ela vai ter uma visão mais profunda” (Nota de campo 15, unidade de dado 38).

Do ponto de vista discente, a práxis pedagógica crítica se manifesta na ampliação das formas de expressão e reconhecimento de sujeitos historicamente invisibilizados. A fala de Levy sobre o grafite, compreendido como forma de expressão de sentimentos e mensagens, evidencia esse processo: “[...] o grafite serve assim para uma expressão, né? [...] pra comunicar uma mensagem também” (Nota de campo 24, unidade de dado 12). Do mesmo modo, a pesquisadora destaca o surgimento de protagonismos antes pouco visíveis: “[...] o quanto que a gente viu coisas em crianças que em outro momento a gente não ia ver” (Nota de campo 27, unidade de dado 3).

Esses registros revelam que a práxis pedagógica crítica não se limita à transformação do conteúdo ensinado, mas envolve deslocamentos nas relações pedagógicas, na organização da aula e na leitura que professores e estudantes fazem de si mesmos e da realidade. Conforme apontam Vieira e Torres (2021), uma Educação Física crítica exige romper com práticas voltadas exclusivamente ao rendimento, ao controle dos corpos e à padronização, abrindo espaço para experiências formativas mais humanizadoras.

Assim, a análise dessa categoria sustenta que a práxis pedagógica crítica se constituiu como eixo estruturante do processo investigativo: um movimento coletivo, situado e

inacabado, no qual professores, pesquisadora e estudantes se reconheceram como sujeitos históricos capazes de produzir novos sentidos para o ensino da Educação Física Escolar.

C) Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica

A categoria Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica expõe o movimento pelo qual os sujeitos envolvidos na pesquisa passam a tomar a própria prática como objeto de análise, assumindo uma postura de problematização do fazer docente. Aqui, o foco não está tanto na intervenção concreta no cotidiano (como na categoria B), mas no processo de tomada de consciência, de avaliação do percurso, de explicitação de concepções, limites e contradições que atravessam a docência. Ou seja: trata-se da reflexão que reorganiza o modo de compreender o próprio trabalho.

Os registros das notas de campo revelam que a reflexão não se constituiu como um exercício pontual ou externo à prática, mas como um processo contínuo, atravessando o planejamento, o desenvolvimento das aulas e os momentos de avaliação. Nessa perspectiva, ensinar deixa de ser compreendido como mera execução de atividades e passa a ser entendido como um ato que exige análise permanente, leitura crítica da realidade e coerência entre intenções pedagógicas e ações desenvolvidas.

Esse movimento aparece de forma explícita quando a pesquisadora problematiza a condução do trabalho pedagógico, destacando que “[...] que a gente vá construindo as regras e aulas com as crianças, envolvendo elas no processo, mas também nos coloca para pensar sobre a nossa conduta como professor, tão importante como o ‘que’, o ‘como’ também é muito importante” (Nota de campo 8, unidade de dado 23). Tal fala explícita que a reflexão crítica desloca o foco exclusivo do conteúdo para a forma como ele é tematizado, reconhecendo que as escolhas metodológicas também produzem sentidos e aprendizagens.

O questionamento sobre o sentido do ensino da Educação Física aparece em diferentes momentos, especialmente quando a pesquisadora provoca os docentes a refletirem sobre os objetivos de suas práticas, ao perguntar “pra quê?” (Nota de campo 1, unidade de dado 18) e, em outro momento, ao indagar: “O que você acha que é importante de, de ensinar, de falar sobre o basquete, assim?” (Nota de campo 1, unidade de dado 30). Esses questionamentos evidenciam um deslocamento do ensino pautado na reprodução de conteúdos para uma prática

que busca compreender o significado social, cultural e formativo do esporte na escola, em coerência com a perspectiva progressista e crítica discutida no referencial (Vieira, 2020; Maldonado; Prodócimo, 2022).

Esse movimento de reflexão se aprofunda quando a pesquisadora afirma que “não tem como saber exatamente o que esperar. O planejamento, ele é um ponto de saída e nunca de chegada” (Nota de campo 8, unidade de dado 8). Tal compreensão rompe com a ideia de planejamento como controle absoluto da prática e o assume como processo aberto, provisório e situado, atravessado pelas interações com os estudantes e pelas condições concretas do cotidiano escolar. Esse aspecto encontra respaldo em Libâneo (2010), ao defender que o plano não pode ser rígido e absoluto, pois o processo de ensino está em movimento. E dialoga diretamente com Luckesi (2019), quando afirma que o planejamento, entendido como ato político, é dinâmico e constante, exigindo decisões contínuas e consciência da finalidade do que se faz.

A centralidade do “como ensinar” aparece de forma recorrente nos registros, quando a pesquisadora destaca que “não é nas atividades, assim, mas é o como, porque as atividades, elas tão aí” (Nota de campo 1, unidade de dado 20). Ao afirmar que propostas e atividades estão amplamente disponíveis, o foco desloca-se para a mediação pedagógica, para a intencionalidade que orienta o uso desses recursos e para a forma como eles são articulados ao contexto dos estudantes. Esse posicionamento dialoga com a crítica às pedagogias instrumentais e tecnicistas, que tendem a reduzir o trabalho docente à aplicação de procedimentos (Giroux, 1997; Bossle, 2018), esvaziando o sentido político da docência.

Em consonância com Freire (2024), a reflexão crítica sobre a prática aparece associada à compreensão de que a docência exige rigorosidade metódica e vigilância constante sobre o próprio fazer. Como afirma o autor, “[...] a prática docente crítica, implicante, do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2024, p. 39). Os dados revelam que, ao longo da pesquisa, os professores foram se colocando nesse movimento, reconhecendo limites, inseguranças e contradições de suas práticas, mas também possibilidades de transformação.

Esse processo reflexivo torna-se visível quando os docentes analisam o impacto das aulas e do planejamento colaborativo sobre suas concepções de ensino. No encontro final de avaliação, a pesquisadora propõe a pergunta “o que vocês acharam do processo?” (Nota de campo 28, unidade de dado 20), desencadeando reflexões que apontam deslocamentos significativos. A professora Valquíria afirma: “quando você veio com a proposta da primeira

vez, realmente a gente imaginou uma coisa totalmente diferente, mas eu acho que foi um projeto que contribuiu muito pra gente porque fez a gente enxergar todo esse processo de forma diferente” (Nota de campo 28, unidade de dado 21). Essa fala revela que a reflexão não se restringiu aos estudantes, mas produziu efeitos formativos nos próprios docentes.

Outro aspecto recorrente nos registros refere-se à problematização do controle das aulas e da centralidade do professor. As notas de campo indicam que o processo de envolver os estudantes no planejamento e nas decisões pedagógicas exigiu dos professores um exercício de desapego do controle e da autoridade tradicionalmente atribuída à docência. Essa tensão se articula ao que Freire (2020) aponta como necessidade de romper com relações verticalizadas e autoritárias, construindo uma docência comprometida com a autonomia dos educandos. Também encontra diálogo com hooks (2021), ao defender que uma educação democrática demanda deslocamentos reais do lugar de fala e do poder do professor, para que diferentes presenças e discursos se constituam como parte legítima do processo de aprendizagem.

A reflexão crítica também se manifesta quando os professores revisitam suas próprias experiências escolares, contrapondo práticas autoritárias vividas no passado às propostas que buscam construir no presente. O relato do professor sobre uma vivência escolar marcada pela exposição do corpo infantil a situações de sofrimento físico (Nota de campo 1, unidade de dado 23) explicita como essas memórias influenciam a compreensão atual do ensino e reforçam a necessidade de ruptura com práticas desumanizadoras. Ao problematizar essas experiências, os docentes reafirmam o compromisso com uma Educação Física que respeite os sujeitos, seus corpos e seus tempos.

Ao longo do processo, a reflexão crítica foi se consolidando como elemento estruturante do planejamento colaborativo e da práxis pedagógica desenvolvida. Os diálogos estabelecidos nos encontros e nas aulas possibilitaram que professores e pesquisadora se reconhecessem como sujeitos em formação permanente, conscientes de suas limitações, mas disponíveis para mudanças. Como aponta Freire (2020), assumir-se como sujeito inacabado é condição para a transformação da prática educativa, pois implica abertura ao novo, à escuta e à problematização da realidade. Essa compreensão também se aproxima dos princípios suleadores discutidos por Nunes e Bossle (2025), ao reafirmarem o inacabamento, a problematização e a dialogicidade como fundamentos de uma pedagogia crítico-libertadora.

Assim, a categoria Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica sinaliza que a Educação Física, quando sustentada por processos reflexivos, ultrapassa a lógica do “fazer por fazer” e se afirma como espaço de formação docente, coerência pedagógica e produção de sentidos. A reflexão crítica, longe de paralisar a ação, alimenta a práxis e fortalece escolhas pedagógicas comprometidas com uma Educação Física crítica e democrática.

D) Dialogicidade

A categoria Dialogicidade revela o diálogo como princípio pedagógico estruturante do planejamento e do ensino, compreendido não como estratégia espontânea ou acessória, mas como prática intencional, ética e política, que sustenta a participação dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento. Aqui, diferentemente da categoria C (que enfatiza a reflexão sobre o fazer docente) e da categoria B (que mostra o movimento de intervenção pedagógica e replanejamento), a ênfase recai sobre as relações pedagógicas em ato: como se constrói a palavra, quem fala, quem é ouvido, como se organiza a aula para que a participação exista de fato.

Desde os encontros iniciais de planejamento, o diálogo aparece como preocupação central dos professores e da pesquisadora, especialmente no que se refere à necessidade de romper com práticas verticalizadas e centradas exclusivamente na condução docente. Tal intencionalidade se expressa quando o professor afirma a importância de não iniciar as aulas a partir de exposições prontas, mas de partir das experiências e saberes dos estudantes: “[...] não já chegar apresentando, mostrando, mas ir conversar um pouco com eles, justamente pra colher aquelas informações de [...] o que eles têm de bagagem, né? O que eles entendem, o que é o basquete, se já viram, se já tiveram contato” (Nota de campo 1, unidade de dado 33).

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva freireana de educação problematizadora, na qual ensinar exige escutar e reconhecer os educandos como sujeitos de conhecimento, capazes de interpretar a realidade a partir de suas experiências concretas (Freire, 2024). O diálogo, nesse sentido, assume um caráter diagnóstico e formativo, possibilitando que o planejamento se constitua a partir da leitura de mundo dos estudantes e não da simples aplicação de conteúdos previamente definidos.

A centralidade da escuta é explicitada em diversos momentos dos registros, como quando a pesquisadora problematiza a própria compreensão de diálogo: “[...] o diálogo, ele começa na, na conversa, na fala, não! O diálogo, ele começa na escuta” (Nota de campo 2, unidade de dado 57).

Essa afirmação desloca o diálogo de uma lógica comunicativa superficial para uma prática pedagógica que exige abertura, humildade e disposição para considerar efetivamente aquilo que os estudantes dizem, pensam e sentem. Tal compreensão se articula à defesa freireana de que não há diálogo verdadeiro sem escuta atenta e respeito aos saberes dos educandos, sendo a autossuficiência incompatível com a prática dialógica (Freire, 2020). Também se aproxima de hooks (2021), ao compreender a sala de aula como espaço de presença e de construção de voz, no qual a participação não é “concedida”, mas construída no cotidiano.

A relação entre diálogo e participação aparece de forma recorrente nos dados da pesquisa, especialmente quando se reconhece que ouvir os estudantes não se limita a criar espaços formais de fala, mas implica valorizar suas contribuições no desenvolvimento das aulas. Esse movimento é explicitado quando a pesquisadora afirma que, ao adotar uma perspectiva de ensino mais crítica, “ouvir as crianças [...] faz parte também da autonomia deles, né, de pensarem, falarem, se expressarem” (Nota de campo 2, unidade de dado 58). Assim, o diálogo é compreendido como mediação para o exercício da autonomia e da participação, e não como concessão pontual dentro da rotina escolar.

Entretanto, os registros também ressaltam que a construção de um espaço dialógico não ocorreu sem tensões e desafios. Nos primeiros momentos das aulas, as tentativas de diálogo esbarraram em dificuldades relacionadas à organização da turma, ao tempo disponível e à própria cultura escolar da Educação Física. A pesquisadora registra que os professores costumavam organizar os estudantes em agrupamentos próximos à linha lateral da quadra, o que, embora tivesse a intenção de orientar a aula, nem sempre favorecia a escuta mútua e a circulação das falas: “Os professores costumam reunir as crianças perto da linha lateral, um agrupamento” (Nota de campo 7, unidade de dado 1).

Essa forma de organização dificultava que os estudantes se vissem e se ouvissem, favorecendo dispersões e falas simultâneas, como expresso no registro: “As crianças seguem falando todos juntos, porque o tempo da aula estava se prolongando e não tivemos tempo de fazer uma roda para ouvi-los com calma” (Nota de campo 7, unidade de dado 43).

Esses episódios revelam que o diálogo não se sustenta apenas pela intenção de conversar, mas exige condições concretas de organização do espaço, do tempo e da postura docente, aspectos que foram sendo problematizados ao longo do processo. Aqui, as contribuições de Libâneo (2010) ajudam a compreender que o plano precisa responder às condições reais e que o ensino está sempre em movimento; e Luckesi (2019) reforça que não há prática crítica sem consciência do fim do ato educativo e sem rigor na construção cotidiana do caminho.

A partir dessas dificuldades, emergiu a necessidade de construir estratégias que favorecessem efetivamente a escuta, como a adoção das rodas de conversa e do objeto de fala. Embora não fizessem parte da rotina habitual da turma, essas estratégias passaram a ser incorporadas gradualmente, exigindo adaptações tanto dos professores quanto dos estudantes. A professora Valquíria reconhece esse movimento ao afirmar: “Mas então, só que aí é uma coisa que faz pensar, porque a gente, normalmente, a gente não faz roda, a gente sempre agrupa as crianças” (Nota de campo 8, unidade de dado 29). E complementa: “E muitas vezes a gente tem esse problema de tentar falar e eles falarem junto com a gente. Então, talvez seja um ponto de vista pra gente também mudar isso” (Nota de campo 8, unidade de dado 30).

Essas falas explicitam o estranhamento inicial diante de práticas dialógicas mais horizontais, mas também revelam abertura para a transformação da organização tradicional das aulas. O diálogo, nesse sentido, passa a ser compreendido como algo que se aprende e se constrói na relação com os estudantes, exigindo sensibilidade pedagógica e disposição para rever práticas consolidadas.

Ao longo do desenvolvimento da unidade didática, os registros indicam um amadurecimento progressivo do diálogo nas aulas. Superadas as inseguranças iniciais, os professores reconhecem a potência das rodas de conversa como espaço de escuta e construção coletiva: “[...] essa troca, que é extremamente importante, eu achei muito legal, porque um dos medos era: eles não vão falar, eles vão travar” (Nota de campo 8, unidade de dado 18).

A experiência mostrou que, quando convidados e acolhidos, os estudantes se engajaram nas conversas, trazendo saberes, questionamentos e reflexões que passaram a influenciar o planejamento e o desenvolvimento das aulas.

A escuta atenta às falas dos estudantes revelou-se fundamental para que o diálogo não se restringisse a um ritual vazio. A pesquisadora destaca esse aspecto ao registrar que ouvir “[...] não basta apenas fazer uma roda de conversa, precisa ter uma escuta atenta para o que é

dito” (Nota de campo 8, unidade de dado 21). Esse reconhecimento reforça a compreensão do diálogo como prática ética, que implica responsabilidade pedagógica sobre aquilo que emerge das falas dos estudantes.

Os dados também indicam que a construção do diálogo esteve diretamente relacionada à criação de vínculos entre os participantes. À medida que os encontros avançavam, as conversas tornavam-se mais fluidas e os professores mais seguros para opinar e dialogar: “[...] a conversa a cada encontro fica mais fluida, os professores têm parecido mais seguros e confiantes para opinar e disponíveis para o diálogo” (Nota de campo 5, unidade de dado 31).

Esse vínculo, sustentado pela confiança e pelo respeito, mostrou-se condição essencial para a consolidação de práticas participativas tanto no planejamento quanto nas aulas.

Nas aulas, a participação dos estudantes foi se intensificando à medida que o diálogo se tornava parte constitutiva da rotina. Os registros indicam que os estudantes passaram a reconhecer as rodas de conversa como espaço legítimo de fala e escuta, valorizando esses momentos como parte da aula de Educação Física: “A gente também, sempre antes de começar a aula, a gente faz assim e conversa [...] tipo uma rodinha da conversa, bem legal” (Nota de campo 28, unidade de dado 14).

Dessa forma, a análise evidencia que o diálogo, a escuta e a participação se constituíram como princípios pedagógicos centrais da prática desenvolvida, assumidos de maneira intencional e crítica. Mais do que uma técnica, o diálogo configurou-se como fundamento ético-político do ensino, possibilitando a construção de uma Educação Física Escolar comprometida com a formação crítica, com a participação democrática e com o reconhecimento dos estudantes como sujeitos de direito à palavra e à produção de conhecimento.

E) Construção Coletiva do Ensino

A categoria Construção Coletiva do Ensino aponta a construção coletiva como princípio organizador do planejamento colaborativo e da prática pedagógica desenvolvida ao longo da pesquisa. Os dados revelam deslocamentos significativos no modo de compreender o ensino da Educação Física, especialmente quando o planejamento deixa de ser uma

atribuição exclusiva do professor e passa a se constituir como espaço de negociação, coautoria e corresponsabilidade entre professores, pesquisadora e estudantes.

Desde os encontros iniciais de planejamento, a construção coletiva aparece como um desafio e, ao mesmo tempo, como horizonte formativo. Os professores demonstram interesse em envolver os estudantes no processo, mas reconhecem os limites impostos tanto pelo conteúdo previamente definido quanto pela cultura escolar. Essa tensão se explicita quando o professor reflete sobre a diferença entre experiências de planejamento participativo descritas em outros estudos e a realidade concreta da pesquisa: “[...] lá no artigo, o relato é que eles fizeram tipo esse planejamento junto, né? Só que lá ele não tinha um tema específico igual nós temos aqui. Mas dentro desse nosso tema específico, se a gente tentar estimular eles pra montar um caminho...” (Nota de campo 1, unidade de dado 47).

Essa fala evidencia que a construção coletiva não foi compreendida como reprodução de modelos, mas como processo situado, que exigiu adaptação às condições reais da escola, da turma e do conteúdo trabalhado. Tal compreensão dialoga com Gandin (2014), ao defender o planejamento como prática política e estratégica, que se constrói a partir da realidade concreta e não da aplicação mecânica de propostas externas.

A preocupação em tornar o planejamento compreensível e partilhado com os estudantes aparece quando a pesquisadora problematiza: “Como envolver as crianças, entender o que é um planejamento e uma pesquisa colaborativa, essa questão do registro” (Nota de campo 1, unidade de dado 54). Essa questão revela o esforço de romper com a lógica do planejamento como prática invisível aos estudantes, afirmando-o como objeto de compreensão coletiva e como parte constitutiva do processo educativo.

Nos primeiros contatos com a turma, a construção coletiva foi explicitamente apresentada como princípio da proposta, buscando tornar os estudantes corresponsáveis pelo percurso das aulas: “[...] os primeiros contatos com eles é ir conversando e deixando claro, na medida do possível, qual que seria a proposta, né? Da participação deles mais efetiva” (Nota de campo 1, unidade de dado 3). Esse movimento aproxima-se da concepção freireana de educação como prática da liberdade, na qual ensinar implica criar condições para que os educandos participem da construção do conhecimento, e não apenas o recebam de forma passiva (Freire, 2024).

Ao longo das aulas, os dados indicam que a construção coletiva do ensino se materializou em diferentes momentos, especialmente nas rodas de conversa, nos registros das

ideias dos estudantes e nas decisões tomadas a partir de suas falas. O professor sintetiza esse movimento ao afirmar: “O conhecimento, ele tá circulando” (Nota de campo 12, unidade de dado 12). Essa circulação de saberes sinaliza que o ensino deixou de ser unidirecional, passando a se constituir como rede, na qual os conhecimentos dos estudantes ganharam visibilidade e valor pedagógico.

Os registros mostram que os saberes trazidos pelas crianças foram incorporados ao planejamento das aulas, fortalecendo a construção coletiva do ensino: “Como os saberes trazidos pelas crianças são importantes e precisam ser valorizados, as crianças muitas vezes são vozes potentes que são silenciadas por falta de oportunidade de dizer sua opinião” (Nota de campo 12, unidade de dado 29). Essa constatação explicita o caráter político da construção coletiva, ao reconhecer que a participação discente rompe com processos históricos de silenciamento presentes na escola.

A construção coletiva também se evidenciou na forma como os conteúdos foram sendo ressignificados a partir das falas dos estudantes. Durante a pesquisa sobre a história do basquete, por exemplo, as crianças estabeleceram relações entre a origem do esporte e as práticas vividas na escola: “Eu acho que o professor pediu para todos os alunos discutirem sobre uma brincadeira e aí eles tiveram a ideia do basquete” (Nota de campo 10, unidade de dado 11). “[...] um dos primeiros jogos de basquete foi um professor que inventou, numa aula de basquete [...] e depois foi evoluindo o jogo” (Nota de campo 10, unidade de dado 8).

Essas falas mostram um processo de leitura crítica do esporte como construção histórica e cultural, aproximando-se da perspectiva de Vago (1996), Bracht (2000) e González e Bracht (2012), ao compreender a escola não como mera reprodutora de práticas esportivas, mas como espaço de produção e ressignificação da cultura corporal.

A abordagem da cultura hip hop associada ao basquete ampliou esse movimento de construção coletiva, ao mobilizar saberes diversos e possibilitar que os estudantes reconhecessem práticas culturais presentes em seus contextos de vida. Nas rodas de conversa, diferentes compreensões foram sendo compartilhadas e tensionadas: “O hip-hop é um estilo de dança que [...] as pessoas dançam mais soltas” (Nota de campo 21/22, unidade de dado 7). “Eu acho que hip-hop é uma banda que [...] recria alguma música” (Nota de campo 21/22, unidade de dado 8). Essas falas demonstram que o ensino se construiu a partir da pluralidade de sentidos atribuídos pelos estudantes, fortalecendo a dimensão coletiva do conhecimento.

Um episódio particularmente significativo dessa categoria refere-se à escolha democrática da criança responsável pelo caderno de registros. Inicialmente, a decisão havia sido tomada pelos professores, mas, diante da possibilidade de escolha, os estudantes propuseram uma votação. O processo resultou na escolha de outra estudante, contrariando a expectativa docente. Esse momento explicitou múltiplas camadas formativas: para os estudantes, o exercício da democracia; para os professores, o deslocamento do lugar de controle; e para a pesquisadora, a vivência concreta da participação como prática transformadora. Esse episódio evidencia que a construção coletiva do ensino implica também lidar com conflitos, frustrações e negociações, reafirmando que participação não significa ausência de mediação, mas construção compartilhada de decisões.

Na avaliação final, as falas dos estudantes sintetizam a potência da construção coletiva vivenciada ao longo do processo: “É mais legal assim a aula, porque todo mundo tem sua opinião certinha [...] e a gente se sente mais respeitado” (Nota de campo 28, unidade de dado 9). “Os professores, às vezes, trazem a matéria já pronta [...] ali, eles não têm a nossa opinião” (Nota de campo 28, unidade de dado 10). Esses registros revelam que a construção coletiva do ensino produziu deslocamentos na forma como os estudantes percebem a aula de Educação Física, reconhecendo-se como sujeitos ativos do processo educativo.

Assim, a análise desta categoria revela que a construção coletiva do ensino não se restringiu a momentos pontuais de participação, mas configurou-se como princípio orientador do planejamento colaborativo e da prática pedagógica. Ao envolver professores e estudantes na tomada de decisões, na problematização dos conteúdos e na avaliação do processo, o ensino assumiu uma dimensão democrática e formativa, coerente com uma Educação Física crítica, comprometida com a participação, com a leitura de mundo e com a emancipação dos sujeitos.

As análises desenvolvidas ao longo deste capítulo evidenciam que o ensino do basquetebol em perspectiva crítica se constitui como um processo construído no cotidiano, marcado por negociações, ajustes e reconfigurações que emergem da relação entre planejamento, intervenção pedagógica e reflexão coletiva. Os resultados indicam que a prática docente, quando organizada de forma colaborativa e orientada por princípios críticos, pode ampliar as possibilidades de participação dos estudantes e ressignificar o jogo para além da lógica do desempenho e da seleção (Lemos; Souza; Lemos, 2008; Lemos, 2013). Ao mesmo tempo, o processo analisado revela limites, tensões e desafios que atravessam a realização desse projeto

no contexto escolar, demonstrando que não se trata de uma mudança imediata ou automática, mas de um movimento formativo que exige continuidade, condições concretas e intencionalidade pedagógica. Assim, o capítulo final retoma o percurso da pesquisa e seus desdobramentos, destacando o que foi possível construir com a investigação, seus limites e as possibilidades que permanecem abertas para novos aprofundamentos.

5 CONSIDERAÇÕES

Esta dissertação analisou um processo de planejamento colaborativo para o ensino do basquetebol nos anos iniciais, desenvolvido em uma escola pública municipal, articulando encontros de planejamento, desenvolvimento das aulas e replanejamentos sistemáticos. Ao longo do percurso, tornou-se evidente que planejar, nesse contexto, não significou apenas definir previamente conteúdos e atividades, mas sustentar um movimento contínuo de decisão, ajuste e reconstrução, atravessado pelas condições concretas da escola, pelas respostas da turma e pelas negociações entre os participantes. Essa compreensão reafirma o planejamento como prática não neutra e politicamente situada, que orienta a ação e se refaz no processo (Libâneo, 2010; Luckesi, 2019).

Considerando os objetivos estabelecidos para este estudo, foi possível identificar que: (a) o processo de planejamento colaborativo se constituiu como um espaço real de organização e partilha do trabalho pedagógico; (b) ações críticas estiveram presentes tanto nas decisões de planejamento quanto no desenvolvimento das aulas, especialmente na inclusão de estratégias de pesquisa, problematização, diálogo e participação discente; e (c) o trabalho colaborativo revelou desafios e potencialidades que atravessam a busca por uma prática crítica no ensino do basquetebol.

A proximidade profissional prévia entre pesquisadora e professores, construída no trabalho de formação continuada na rede, foi uma condição que simultaneamente potencializou e tensionou a pesquisa. Por um lado, favoreceu a adesão ao estudo, a abertura ao diálogo e a disposição para experimentar outras possibilidades pedagógicas. Por outro, exigiu atenção ética e epistemológica, uma vez que a presença de uma profissional vinculada à Secretaria Municipal de Educação pode ser interpretada, no cotidiano escolar, como observação ou julgamento da prática docente. No início do processo, essa percepção produziu cautela e insegurança, especialmente nos encontros iniciais de planejamento. O enfrentamento dessa tensão ocorreu à medida que se consolidou um ambiente de confiança, sustentado por perguntas abertas, escuta e reafirmação do caráter coletivo da investigação, o que possibilitou maior liberdade de posicionamento e aprofundamento reflexivo. Nesse sentido, a experiência reforça que a colaboração docente depende de condições relacionais e políticas, e não apenas de disposição individual (Boavida; Ponte, 2002).

Do ponto de vista pedagógico, o planejamento colaborativo mostrou-se relevante não apenas por organizar uma sequência de aulas, mas por constituir-se como espaço formativo para os docentes. Ao longo das reuniões, a definição do “o que ensinar” esteve indissociável do “como ensinar”, deslocando a centralidade do ensino tecnicista e abrindo possibilidades para a participação estudantil. Nesse processo, a turma deixou de ser apenas destinatária das decisões docentes e passou a influenciar os encaminhamentos da unidade didática, especialmente por meio das rodas de conversa e dos momentos de replanejamento. As falas, sugestões e reações dos estudantes funcionaram como indicadores para reorganizar estratégias, ajustar o tempo pedagógico e redefinir prioridades. Esse movimento reafirma a docência como prática crítica e intelectual, que exige mediação consciente, coerência e tomada de posição (Giroux, 1997; Bossle, 2018).

A participação das crianças revelou-se um elemento estruturante da proposta. Ao serem convidadas a opinar, avaliar e sugerir caminhos, as crianças produziram argumentos, justificativas e demandas que impactaram diretamente o desenvolvimento das aulas, conferindo sentido às experiências vividas. Essa participação, contudo, não se constituiu de forma espontânea: exigiu mediação cuidadosa, construção de rotinas de escuta e criação de instrumentos que favorecessem a alternância de fala e o respeito ao coletivo. Nesse sentido, as rodas de conversa assumiram centralidade, possibilitando que conhecimentos prévios, curiosidades e interpretações dos estudantes fossem incorporados ao planejamento, fortalecendo a dimensão dialógica do trabalho. Trata-se de um princípio coerente com a pedagogia crítico-libertadora, ao reconhecer os estudantes como sujeitos históricos e produtores de conhecimento (Freire, 2020; 2024), e também com a compreensão de que uma educação democrática se sustenta em presença, voz e diversidade de discursos (hooks, 2021).

Outro aspecto significativo foi a articulação entre o basquetebol e elementos da cultura urbana, especialmente o basquete 3x3 e práticas relacionadas ao hip hop. Essa escolha ampliou a compreensão do esporte como fenômeno cultural e aproximou o conteúdo da realidade vivida pelas crianças, favorecendo o engajamento e a produção de sentidos para além da execução técnica. Ao longo do processo, evidenciou-se que certos repertórios estavam presentes no cotidiano da turma, ainda que inicialmente não fossem nomeados ou reconhecidos como saberes válidos. A unidade didática, ao tensionar essas relações, favoreceu a explicitação de vínculos entre experiência social, cultura e conhecimento escolar, ampliando possibilidades de participação e expressão. Esse deslocamento está em diálogo com a defesa

de um esporte da escola, ressignificado pedagogicamente, e não apenas um esporte na escola, reproduzido como prática hegemônica (Vago, 1996; Bracht, 2000; González; Bracht, 2012).

Os resultados também indicaram que a construção de um planejamento “vivo” depende diretamente das condições concretas de funcionamento da escola. O calendário escolar, eventos institucionais, reorganizações de horário, limitações de espaço e tempo de aula interferiram de forma recorrente no desenvolvimento das propostas. Longe de representar um obstáculo externo ao planejamento, esses elementos constituíram o próprio cenário do trabalho docente e exigiram flexibilidade, negociação e capacidade de reorganização. Assim, uma das aprendizagens centrais do processo foi reconhecer que a qualidade do planejamento não se mede pela fidelidade a um roteiro fixo, mas pela coerência entre objetivos, contexto e possibilidades reais de realização (Libâneo, 2010). Ao mesmo tempo, reafirma-se a compreensão de que planejar é um ato político que exige tomada de decisão constante, orientada por finalidades claras (Luckesi, 2019).

No contexto investigado, marcado por uma tradição esportivizante e por expectativas culturais sobre o “papel” da Educação Física, tornou-se evidente que práticas críticas não se afirmam sem disputa. Como discutido no referencial, a lógica competitiva e produtivista presente na sociedade capitalista incide sobre os modos de ensinar e aprender, naturalizando comparação, hierarquização e valorização do desempenho (Lemos, 2013). No ensino do esporte, isso se expressa na centralidade da vitória, na seleção dos “melhores” e na produção de experiências de insucesso para muitos (Lemos; Souza; Lemos, 2008). Ao longo da pesquisa, o movimento de problematizar o jogo, reorganizar equipes e abrir espaço para participação foi um modo concreto de tensionar essa lógica e construir outras possibilidades pedagógicas, mais democráticas e inclusivas.

Como limites, destacam-se as restrições temporais e logísticas, que reduziram a duração de algumas aulas e exigiram readequações contínuas; além disso, a própria implicação da pesquisadora, embora potente como condição de acesso e colaboração, exigiu cuidado permanente para evitar assimetrias e interpretações avaliativas. Tais limites, contudo, também mostram a relevância de pesquisas que se realizam no interior das práticas escolares, assumindo a escola como espaço vivo e situado.

Finalizando, esta dissertação indica que o planejamento colaborativo, quando sustentado por diálogo, escuta e participação estudantil, pode constituir-se como estratégia concreta de formação em serviço e de reinvenção do ensino do esporte na escola. O trabalho

desenvolvido mostrou que é possível ampliar o ensino do basquetebol para além do “fazer por fazer”, articulando pesquisa, problematização, cultura e experiências corporais, e reconhecendo crianças e professores como sujeitos ativos na construção do currículo vivido. Como desdobramentos, sugere-se que novas investigações explorem a continuidade desse tipo de proposta com outras turmas e conteúdos, assim como aprofundem estratégias de registro e avaliação que preservem a voz dos estudantes, potencializando as relações no cotidiano escolar.

O mestrado profissional resultou não apenas nesta dissertação, mas também em um recurso educacional intitulado “Tematizando o basquete na escola” (Apêndice E), elaborado a partir da unidade didática construída e desenvolvida ao longo da pesquisa. O material reúne e organiza princípios, encaminhamentos pedagógicos e propostas de atividades que emergiram do processo de planejamento colaborativo, pensado para dialogar com professores e professoras de Educação Física que desejem trabalhar o basquetebol na escola em uma perspectiva crítica, dialógica e participativa. Assim, o recurso busca compartilhar aprendizagens do percurso vivido, compartilhando possibilidades concretas de adaptação e recriação do conteúdo em diferentes realidades escolares.

Para além dos resultados sistematizados, a vivência da pesquisa também produziu mudanças importantes na forma como compreendo meu lugar como professora-formadora. Aprendi sobre o trabalho coletivo e sobre o alcance da escuta e do diálogo como formas de intervenção, com a convicção de que formar dentro da escola exige abdicar do controle, rever expectativas e aceitar que o planejamento coletivo é atravessado pelo tempo da escola, pelas inseguranças dos professores e pelas vozes das crianças. Algumas convicções precisaram ser ressignificadas, como a de que o planejamento colaborativo é previsível e acontece de maneira linear ou harmoniosa.

Foi necessário rever minha prática, exercitando uma escuta mais atenta e assumindo uma postura mais aberta à construção compartilhada. Em diversos momentos, tornou-se evidente que planejar junto é muito mais do que organizar aulas: é construir confiança, criar espaços de fala, lidar com conflitos e reconhecer limites reais. O que mais me atravessou nesse caminho foram, ao mesmo tempo, os desafios do cotidiano escolar e a potência da participação das crianças, que tensionaram minhas decisões e ampliaram minha leitura de mundo. Esse processo me ensinou que ser professora-formadora não é ocupar um lugar de

autoridade técnica, mas de corresponsabilidade ética, reconhecendo-me como profissional em permanente formação e como pessoa comprometida com o que se constrói coletivamente.

Sustentar esse tipo de prática exige tempo, abertura ao novo e investimento contínuo na formação docente, entendida como um caminho possível de transformação. Estar próximo ao chão da escola, dialogar com estudantes e professores e manter interlocução com a literatura são movimentos que mobilizam saberes e ajudam a agir nas brechas do sistema. A articulação entre esses elementos possibilita reconstruir e fortalecer a prática pedagógica, reafirmando a educação como um processo vivo, situado e coletivo.

REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Hilda Maria Martins; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. Planejamento colaborativo: necessidade e possibilidade no trabalho docente no Ensino Superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 18, n. 0, e023028, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16173>. Acesso em: 14 ago. 2025.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira**. 2. ed. ampl. São Paulo: Hucitec, 2009.

BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro da. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In: GRUPO DE TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO (org.). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 43-55.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSSLE, Fabiano. Nosso “inédito viável”: professor de educação física intelectual transformador. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira (org.). **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira**. Volume 34. Curitiba: CRV, 2018. p. 19-33.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, v. 6, n. 12, p. XIV-XXIV, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2504>. Acesso em: 17 jan. 2026.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A história do menino que lia o mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26 jul. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto- Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**: dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 16 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZANATA, Eliana Marques; PEREIRA, Verônica Aparecida. Práticas educativas: ensino colaborativo. *In*: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. p. 6-23.

DALMÁS, Angelo. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; SOUSA, Cláudio Aparecido de; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação física escolar no ensino fundamental: o planejamento participativo na organização didático-pedagógica. **Motrivivência**, v. 31, n. 58, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e55270>. Acesso em: 14 ago. 2025.

FILGUEIRAS, Isabel Porto; MERCE, Marcelo Alexandre; CORREIA, Lilian Rolim. Coformação e reflexão colaborativa na construção de práticas pedagógicas de educação infantil no âmbito do PIBID. *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira (org.). **Os professores como intelectuais**: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira. Volume 34. Curitiba: CRV, 2018. p. 69-83.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 2014.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES; Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. *In*: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (org.). **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no PROEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 130-148.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados**: Microdados da Educação Básica 2024. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo->

[escolar/resultados#:~:text=Microdados%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%202024](#). Acesso em: 15 jan. 2026.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4.ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LEMOS, Fábio Ricardo Mizuno; SOUZA, Paulo César Antonini de; LEMOS, Fabricio Rogério Mizuno. Notas sobre os componentes curriculares Arte e Educação Física. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 13, n. 123, p. 1-5, 2008. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd123/notas-sobre-os-componentes-curriculares-arte-e-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 17 jan. 2026.

LEMOS, Fábio Ricardo Mizuno. **Entre o ócio e o negócio**: possibilidades de desenvolvimento da motricidade escolar. 2013. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/2300>. Acesso em: 17 jan. 2026.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 31. reimp. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013. Recurso online. 1 arquivo (534 KB).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 3. ed. 6. reimp. São Paulo: Cortez, 2019.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NEIRA, Marcos Garcia. Planejamento participativo nas aulas de educação física. **Arquivos em Movimento**, v.18, n.1, p 248-268, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/50542>. Acesso em: 17 jan. 2026.

MALDONADO, Daniel Teixeira; PRODÓCIMO, Elaine. **Por uma epistemologia crítico-libertadora da Educação Física Escolar**. Revista Brasileira de Educação Física Escolar, v. 3, p. 6-23, mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/download/8675393/34409/178649>. Acesso em: 07 jan. 2026.

MICHAELIS. Planejamento. **Dicionário Michaelis**, 2026. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=planejamento>. Acesso em: 11 jan. 2026.

NUNES, Luciana de Oliveira; BOSSLE, Fabiano. Uma carta sobre a teoria pedagógica crítico-libertadora da educação física escolar pronunciada pela/na experiência autoetnográfica da “pedagogia da oprimida”. In: SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphael Moreira (org.). **Pedagogia freireana na educação física**: enunciações para a ação crítico-libertadora. Curitiba: CRV, 2025. p. 22-41.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aida Victoria Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional

em espaços sociais. *In*: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de. **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 29-46.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 6. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006.

SANTA BÁRBARA. Município de Santa Bárbara d'Oeste. **Currículo municipal**: educação de qualidade, transformação e igualdade. Santa Bárbara d'Oeste: Secretaria Municipal de Educação, 2019. Disponível em: <https://www.santabarbara.sp.gov.br/portal/secretarias-paginas/30/curriculo-da-rede-municipal-de-ensino/>. Acesso em: 17 jan. 2026.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; BOMFIM, Alexander Cardoso Barreiros; MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. Intelectuais em parceria: pesquisadores e professores de educação física escolar trabalhando juntos. *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira (org.). **Os professores como intelectuais**: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira. Volume 34. Curitiba: CRV, 2018. p. 143-160.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de Educação Física** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013. Recurso online. 1 arquivo (321 KB).

VAGO, Tarcisio Mauro. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente - Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, v. 3, n. 5, p. 4-17, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2228>. Acesso em: 21 nov. 2025

VIEIRA, Luiz Renato Assunção. **A constituição da identidade docente em educação física na Base Nacional Comum Curricular**: limites e possibilidades à luz da pedagogia freireana. 2020. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus Sorocaba, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/13825>. Acesso em: 17 jan. 2026.

VIEIRA, Luiz Renato Assunção; TORRES, Juliana Rezende. Possibilidades para um currículo crítico-libertador de Educação Física à luz de Freire. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 1, p. 51-77, 2021.

APÊNDICE

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 510/2016 do CNS)

Planejamento colaborativo entre docentes: ações para um ensino crítico de basquetebol para uma turma do 5º ano do ensino fundamental

Eu, Fernanda Aguiar Moreira, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar venho por meio deste convidá-lo(a) a participar da pesquisa “Planejamento colaborativo entre docentes: ações para um ensino crítico de basquetebol para uma turma do 5º ano do ensino fundamental” orientada pelo Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos.

A visão distorcida sobre as atuações dos professores de Educação Física é uma realidade ainda presente em nossa sociedade, evidenciando a necessidade de transcender uma prática que se limita à mera transmissão de habilidades técnicas, promovendo uma abordagem que valorize a formação crítica. Assim, este estudo tem como objetivo desenvolver, em colaboração com os docentes do componente curricular de Educação Física, uma unidade didática de basquetebol pautada em uma perspectiva crítica e avaliar as aprendizagens resultantes desse processo.

Você foi selecionado por ser professor de Educação Física na escola em que a pesquisa será realizada, portanto é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. Você é convidado a participar, junto com outro docente de Educação Física da Escola, da elaboração conjunta (envolvendo 5 encontros) e do desenvolvimento de uma sequência de 14 aulas de basquetebol pautadas em uma perspectiva crítica.

A sua participação na pesquisa pode apresentar riscos, como estresse e ansiedade devido à pressão para atender às expectativas do projeto e à necessidade de se adaptar a novas metodologias de ensino. A introdução de uma nova unidade didática pode também alterar a dinâmica da sala de aula, gerando dificuldades na gestão da turma e criando um ambiente menos familiar. Além disso, você pode se sentir exposto a críticas sobre suas práticas pedagógicas, o que pode gerar insegurança. Para minimizar esses riscos, serão implementadas medidas de apoio, como comunicação aberta para expressar preocupações, diálogo sobre novas metodologias e suporte contínuo durante a pesquisa. A flexibilidade permitirá ajustes nas abordagens e garantirá que você esteja bem informado.

Mesmo diante de todos esses cuidados oferecidos, você terá a liberdade de não participar, podendo interromper a sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Para minimizar o risco de vazamento da sua identidade, durante a coleta e uso dos dados, todas as informações obtidas através da pesquisa, ao longo de todas as etapas do

estudo, serão registradas utilizando nome fictício, com garantia de anonimato. A confidencialidade e o anonimato serão garantidos, realizando-se o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local com senha de acesso, apagando todo e qualquer registro em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

A sua participação neste estudo será de grande relevância para a obtenção de dados essenciais que podem ampliar os conhecimentos científicos na área de Educação Física Escolar, com foco no planejamento colaborativo e nas ações docentes voltadas para um ensino crítico. O desenvolvimento de uma abordagem crítica na Educação Física pode levar a um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e colaborativo, em que os(as) estudantes se sintam valorizados(as) e motivados(as) a participar ativamente. Além disso, essa investigação poderá contribuir para a formação continuada dos professores, possibilitando reflexões sobre suas práticas pedagógicas.

A pesquisadora assumirá a responsabilidade pela supervisão de todos os procedimentos e atividades, garantindo a estrita conformidade da pesquisa com as normas éticas em vigor no país. Dessa forma, os participantes podem ter a certeza de que seus direitos serão plenamente respeitados ao longo de todo o processo de estudo.

A sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

A recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo para você, seja na relação com a pesquisadora, com a Instituição em que trabalha ou com Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, eles serão fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando a sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e em vídeo dos encontros para elaboração das aulas e das aulas com a sua participação. As gravações dos diálogos estabelecidos durante os encontros para elaboração das aulas e das aulas serão transcritos pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. As imagens serão tarjadas/embaçadas para garantir o seu anonimato. As gravações em áudio e vídeo não serão divulgadas, tratando-se somente de dados a serem coletados e analisados.

Como as atividades relacionadas à pesquisa serão realizadas em formato on-line ou na escola durante o horário regular das aulas, não haverá despesas com transporte ou alimentação decorrentes da participação na pesquisa. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa. Você tem garantido o acesso a qualquer momento aos registros de consentimento e, ao final do estudo, aos resultados da pesquisa, que serão disponibilizados no link do exemplar da dissertação no repositório institucional da UFSCar.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, na qual consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação agora ou a qualquer momento. Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se com a pesquisadora.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Contato da pesquisadora: [...]

E-mail: [...]

Pesquisador Responsável: Fernanda Aguiar Moreira

Endereço: [...]

Local e data: _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e concordo com a participação.

Em relação à gravação da sua imagem e/ou voz:

sim, autorizo a gravação da minha imagem e/ou voz-

não, não autorizo a gravação da minha imagem e/ou voz.

Participante

Nome: _____

Assinatura – Participante

Assinatura – Pesquisadora

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Estudantes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução 510/2016 do CNS)

Planejamento colaborativo entre docentes: ações para um ensino crítico de basquetebol para uma turma do 5º ano do ensino fundamental

Eu, Fernanda Aguiar Moreira, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar venho por meio deste convidá-lo(a) a participar da pesquisa “Planejamento colaborativo entre docentes: ações para um ensino crítico de basquetebol para uma turma do 5º ano do ensino fundamental” orientada pelo Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos.

A visão distorcida sobre as atuações dos professores de Educação Física é uma realidade ainda presente em nossa sociedade, evidenciando a necessidade de transcender uma prática que se limita à mera transmissão de habilidades técnicas, promovendo uma abordagem que valorize a formação crítica. Assim, este estudo tem como objetivo desenvolver, em colaboração com os docentes do componente curricular de Educação Física, uma unidade didática de basquetebol pautada em uma perspectiva crítica e avaliar as aprendizagens resultantes desse processo.

O(a) estudante menor de idade sob sua responsabilidade legal foi selecionado(a) por estar matriculado(a) no quinto ano do Ensino Fundamental, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. O seu filho, filha ou parente é convidado(a) a participar, junto com o grupo da sala, de uma sequência de 14 aulas de basquetebol pautadas em uma perspectiva crítica.

A participação na pesquisa pode gerar situações de estresse emocional e desconforto, uma vez que o seu filho, filha ou parente poderá ser convidado(a) a expressar opiniões pessoais, interagir de maneira diferente com colegas e participar de atividades novas, que podem não ser habituais para ele(a). Além disso, é importante destacar que existem riscos comuns associados às atividades físicas, como quedas, escoriações ou lesões. Para minimizar esses riscos e garantir o bem-estar do seu filho, filha ou parente, serão adotadas medidas de cuidado e proteção, como fornecer informações precisas, criar um clima de diálogo seguro e respeitoso, implementar medidas de segurança durante as atividades físicas e oferecer suporte emocional sempre que necessário, proporcionando um ambiente de apoio e compreensão.

Mesmo diante de todos esses cuidados oferecidos, o seu filho, filha ou parente terá a liberdade de não participar, podendo a participação dele(a) ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Para minimizar o risco de vazamento da identidade do seu filho, filha ou parente, durante a coleta e uso dos dados, todas as informações obtidas através da pesquisa, ao longo de todas as etapas do estudo, serão registradas utilizando nome fictício, com garantia de anonimato. A confidencialidade e o anonimato serão garantidos, realizando-se o download

dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local com senha de acesso, apagando todo e qualquer registro em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

A participação do seu filho, filha ou parente neste estudo será de grande relevância para a obtenção de dados essenciais que podem ampliar os conhecimentos científicos na área de Educação Física Escolar, com foco no planejamento colaborativo e nas ações docentes voltadas para um ensino crítico. O desenvolvimento de uma abordagem crítica na Educação Física pode levar a um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e colaborativo, em que os(as) estudantes se sintam valorizados(as) e motivados(as) a participar ativamente. Além disso, essa investigação poderá contribuir para a formação continuada dos professores, possibilitando reflexões sobre suas práticas pedagógicas.

A pesquisadora assumirá a responsabilidade pela supervisão de todos os procedimentos e atividades, garantindo a estrita conformidade da pesquisa com as normas éticas em vigor no país. Dessa forma, os participantes podem ter a certeza de que seus direitos serão plenamente respeitados ao longo de todo o processo de estudo.

A participação do seu filho, filha ou parente é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento o seu filho, filha ou parente poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

A recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo para você e para seu filho, filha ou parente, seja na relação com a pesquisadora, com a Instituição em que ele(a) estuda ou com Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do seu filho, filha ou parente em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, eles serão fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando a identificação do seu filho, filha ou parente.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e em vídeo das aulas com a participação do seu filho, filha ou parente. As gravações dos diálogos estabelecidos durante as aulas serão transcritos pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. As imagens serão tarjadas/embaçadas para garantir o anonimato do seu filho, filha ou parente. As gravações em áudio e vídeo não serão divulgadas, tratando-se somente de dados a serem coletados e analisados.

Como as atividades relacionadas à pesquisa serão realizadas na escola durante o horário regular de aulas, não haverá despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa. O seu filho, filha ou parente receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da participação dele(a) na pesquisa. Você e seu filho, filha ou parente tem garantido o acesso a qualquer momento aos registros de consentimento e, ao final do estudo, aos resultados da pesquisa, que serão disponibilizados no link do exemplar da dissertação no repositório institucional da UFSCar.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, na qual consta o telefone e o endereço eletrônico do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação do seu filho, filha ou parente agora ou a qualquer momento. Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a participação do seu filho, filha ou parente na pesquisa poderá comunicar-se com a pesquisadora.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres

humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Contato da pesquisadora: [...]

E-mail: [...]

Pesquisador Responsável: Fernanda Aguiar Moreira

Endereço: [...]

Local e data: _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e concordo com a participação do(a) estudante menor de idade sob minha responsabilidade.

Em relação à gravação da imagem e/ou voz do seu filho, filha ou parente:

sim, autorizo a gravação da imagem e/ou voz-

não, não autorizo a gravação da imagem e/ou voz.

Menor participante:

Nome: _____

Responsável

Nome: _____

Assinatura - Responsável legal

Assinatura – Pesquisadora

Apêndice C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução 510/2016 do CNS)**Planejamento colaborativo entre docentes: ações para um ensino crítico de basquetebol para uma turma do 5º ano do ensino fundamental**

Oi, meu nome é Fernanda Aguiar Moreira, sou estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Eu gostaria de convidar você para participar de uma pesquisa chamada “Planejamento colaborativo entre professores: ações para um ensino crítico de basquetebol para uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental”, que é orientada pelo professor Fábio Ricardo Mizuno Lemos.

A ideia dessa pesquisa é ajudar os professores a pensarem de uma maneira mais crítica sobre como ensinam o basquete para os alunos. Isso vai ajudar todos a aprenderem de uma forma mais interessante e diferente do que já é feito. A pesquisa vai tentar mostrar como os professores podem trabalhar juntos para melhorar o ensino de basquetebol.

Você foi escolhido(a) porque está no 5º ano, que é a turma que queremos estudar. Você será convidado(a) a participar de 14 aulas de basquete, de um jeito que vai ser diferente do normal. Essas aulas vão ser feitas para que todos possam pensar sobre o que estão aprendendo e dar suas opiniões.

Durante a pesquisa, pode ser que você se sinta um pouco nervoso(a) ou desconfortável, porque algumas atividades podem ser novas para você. Você também poderá ser convidado(a) a falar sobre o que pensa e interagir com seus colegas de uma forma diferente do habitual. Além disso, como em qualquer atividade física, pode haver o risco de quedas ou pequenos machucados, mas tomaremos muito cuidado para que isso não aconteça. Vamos garantir que você esteja sempre seguro(a), explicando as atividades de forma clara e dando apoio emocional quando necessário.

Mesmo com todos os cuidados que vamos tomar, você tem a liberdade de decidir não participar, ou de sair da pesquisa a qualquer momento, sem que isso traga nenhum problema para você.

A sua identidade vai ser protegida o tempo todo. Durante a pesquisa, você será identificado(a) por um nome fictício, então ninguém saberá que foi você. As informações serão guardadas de forma segura, em um lugar que só as pessoas autorizadas possam acessar. Não vamos compartilhar seus dados com ninguém.

Sua participação vai ajudar a melhorar o ensino de Educação Física nas escolas e também a ajudar os professores a pensarem em formas novas de ensinar os alunos. Isso vai deixar o ambiente escolar mais inclusivo, onde todos os alunos vão se sentir mais motivados a participar e aprender.

Eu, a pesquisadora, vou cuidar de todos os detalhes da pesquisa e garantir que tudo seja feito corretamente, respeitando as regras e os direitos de todos que participam. Seu direito será respeitado durante todo o tempo.

Você não vai ter que pagar nada para participar da pesquisa. E você também não receberá dinheiro por isso. No entanto, se você tiver algum tipo de problema ou dano durante a pesquisa, vai receber toda a ajuda necessária para resolver a situação. Você também poderá ver os resultados da pesquisa quando ela terminar, acessando as informações no site da universidade.

Durante as aulas, pode ser que a gente grave algumas conversas ou imagens para ajudar a analisar a pesquisa. Mas, fique tranquilo(a), essas gravações serão usadas só para a pesquisa e seus dados pessoais serão protegidos. As imagens serão editadas para que ninguém consiga saber quem você é. Se você não quiser ser gravado(a), pode dizer não, e tudo bem.

Como as atividades vão acontecer durante o horário normal das aulas, você não precisa se preocupar com transporte ou alimentação. Você terá toda a ajuda necessária, se precisar de algo.

A pesquisa foi aprovada por um Comitê de Ética, que é um grupo de pessoas responsáveis por garantir que todas as regras para proteger as pessoas que participam sejam seguidas corretamente.

Você receberá uma cópia deste termo, assinada por você e pela pesquisadora. Nessa cópia, estarão o telefone e o endereço da pesquisadora, para que você possa tirar dúvidas sobre o estudo a qualquer momento.

Se você tiver qualquer dúvida ou problema, pode falar comigo ou pedir para o seu responsável falar (24 horas por dia e sete dias por semana), pelo telefone: [...]ou pelo e-mail: [...]. Endereço: [...].

Se você tiver alguma dúvida sobre seus direitos como participante deste estudo, você pode pedir para o seu responsável entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSCar. Eles ajudam a garantir que todos os participantes sejam bem tratados durante a pesquisa. O CEP fica na Universidade, no prédio principal (área sul do campus de São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br.

O CEP trabalha junto com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que é responsável por criar as regras para as pesquisas com pessoas. A CONEP ajuda a garantir que tudo seja feito da maneira certa e segura para todos. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Contato da pesquisadora: [...]

E-mail: [...]

Pesquisador Responsável: Fernanda Aguiar Moreira

Endereço: [...]

Local e data: _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e concordo com a participação.

Em relação à gravação da minha imagem e/ou voz:

sim, autorizo a gravação da minha imagem e/ou voz.

não, não autorizo a gravação da minha imagem e/ou voz.

Participante:

Nome: _____

Assinatura – Participante

Assinatura – Pesquisadora

Apêndice D – Síntese dos 28 Encontros

Encontro 1, Etapa 1 – Planejamento (1 de 6)

Data: 14/03/2025 (sexta-feira)

Horário: 09h00

Docentes Participantes: Professor Divino; Pesquisadora Fernanda

O primeiro encontro de planejamento foi realizado na sala dos professores da escola, espaço escolhido por oferecer maior disponibilidade de área para permanência e organização do grupo. A professora Valquíria não participou da reunião em razão de um problema de saúde familiar. No início do encontro, a pesquisadora compartilhou informações referentes a uma reunião realizada previamente com o orientador da pesquisa e solicitou autorização para gravar o áudio da conversa, explicando que a gravação serviria como apoio ao registro escrito e que seria utilizada de forma responsável, com o objetivo de preservar os detalhes do encontro.

A reunião teve como foco inicial a organização geral da pesquisa, com discussão sobre procedimentos, documentos necessários, definição de datas e encaminhamentos para os próximos passos do trabalho colaborativo. Foi destacada a necessidade de que as aulas estivessem previamente planejadas antes do início das atividades com as crianças. Durante essa conversa inicial, foram registradas dificuldades relacionadas à qualidade do áudio da gravação, em função do barulho do ventilador e de conversas externas ao espaço, o que interferiu parcialmente na nitidez do registro sonoro.

Na sequência, o grupo passou a analisar o cronograma de encontros de planejamento, considerando a quantidade de sextas-feiras disponíveis, a realização da reunião de pais e o número total de aulas previstas para a unidade didática. Foi discutido que, embora o número de encontros de planejamento pudesse parecer elevado, o tempo disponível era reduzido para estruturar aproximadamente catorze aulas, o que tornava o cronograma apertado. A pesquisadora apresentou a proposta de comparecer à escola na semana anterior ao início das aulas para conhecer a turma, se apresentar às crianças e convidá-las formalmente para participar da pesquisa. Também foi sugerido que, durante a reunião de pais, fosse entregue o termo de autorização para participação, considerando a necessidade de obter consentimento formal das famílias.

Ainda nessa etapa, foram discutidas questões relacionadas à carga de trabalho dos professores, com a preocupação de que o planejamento não se tornasse excessivamente oneroso. O grupo avaliou que realizar os encontros na própria escola facilitaria a organização, por já fazer parte da rotina dos docentes. O cronograma proposto foi apresentado e validado naquele momento, com o compromisso de posterior digitação e compartilhamento.

O calendário escolar foi então revisado com atenção aos feriados e pontos facultativos, identificando possíveis conflitos com as datas previstas para as aulas. Durante essa análise, foi discutida a organização do horário das aulas, especialmente às quartas-feiras, quando a turma do 5º ano A tinha a última aula do dia. Foi apontado que, nesse dia, o horário do lanche e a saída antecipada dos estudantes que utilizavam transporte escolar reduziam significativamente o tempo efetivo de aula, restando cerca de quinze minutos antes da abertura do portão. Diante disso, o professor Divino indicou a necessidade de tentar remanejar o horário do lanche para garantir um tempo maior de aula, reconhecendo que ajustes institucionais recentes no funcionamento das escolas de período integral impactaram diretamente a rotina escolar e a organização pedagógica.

Essas discussões evidenciaram os primeiros enfrentamentos relacionados à realidade da escola, especialmente no que diz respeito à redução do tempo de aula e à necessidade de planejar propostas adequadas a encontros mais curtos. O cronograma de planejamento foi então registrado, contemplando os encontros realizados e a reunião de pais prevista para o dia 14/04.

A partir dessas definições, foi discutida a organização das aulas em função da duração dos encontros, indicando que propostas que exigissem maior tempo de conversa deveriam ser priorizadas para as sextas-feiras, quando as aulas eram completas. Também foi considerada a possibilidade de remanejar horários ou até mesmo unir duas turmas, caso fosse necessário, entendimento que foi validado como parte da realidade escolar e, portanto, passível de registro no processo de pesquisa.

Em seguida, o grupo passou a discutir as ideias iniciais para o início das aulas com as crianças. Foi destacado que os primeiros contatos deveriam privilegiar momentos de conversa e escuta, tanto no início quanto no final das aulas, prática já comum na rotina do professor, com o objetivo de obter feedback dos estudantes. Nesse contexto, foi introduzida a discussão sobre a possibilidade de um planejamento participativo, no qual as crianças pudessem ter uma participação mais ativa na construção das aulas. Foi reconhecido que essa proposta representava um desafio, uma vez que a participação efetiva dos estudantes no planejamento ainda não fazia parte da prática cotidiana.

Como subsídio para essa discussão, a pesquisadora apresentou um artigo sobre planejamento participativo na Educação Física Escolar, com relatos de experiências em diferentes contextos, com o objetivo de ampliar as possibilidades de envolvimento dos estudantes no processo pedagógico. O professor relatou ter realizado a leitura do material e destacou que, apesar das diferenças entre as realidades apresentadas no artigo e a escola em questão, as dificuldades descritas eram semelhantes, especialmente no que se refere à construção de uma cultura de autonomia e participação dos estudantes.

A conversa avançou para a discussão sobre estratégias como pesquisa escolar e levantamento de conhecimentos prévios, considerando experiências anteriores em que esse tipo de proposta teve pouco retorno, especialmente no contexto do ensino integral. Foi apontado que muitos estudantes, por permanecerem o dia todo na escola, demonstravam pouco engajamento em atividades realizadas em casa. Diante disso, foram discutidas alternativas, como a realização de pesquisas durante o horário escolar, com apoio da sala de informática, do laboratório ou do uso de dispositivos móveis disponíveis na escola, de modo a tornar a proposta mais viável e significativa.

Ainda nessa etapa, foi discutido que, diferentemente de outras experiências de planejamento participativo em que os estudantes escolhiam o conteúdo, naquela proposta o conteúdo já estava definido, o que exigiria outras estratégias para garantir a participação efetiva das crianças. Foram mencionadas possibilidades de avaliação diversificada, como registros escritos, formulários digitais e observações ao longo das aulas, entendendo a avaliação como parte do processo.

A discussão também abordou reflexões sobre a cultura da Educação Física Escolar, as dificuldades de romper com práticas tradicionais e a necessidade de repensar o sentido dos conteúdos trabalhados. Foi ressaltado que a escola apresentava uma cultura fortemente marcada pelo futebol, o que atravessava todas as séries e influenciava o repertório dos estudantes. Nesse contexto, o planejamento do basquete foi entendido como um desafio, tanto pelo histórico pessoal da pesquisadora com a modalidade quanto pela preocupação em não reproduzir práticas excludentes, centradas apenas na técnica e no desempenho.

O encontro seguiu com a construção de ideias para as primeiras aulas, destacando a importância de realizar um diagnóstico inicial para compreender o que as crianças sabiam sobre o basquete, quais experiências já tinham tido e quais sentidos atribuíam à modalidade. Foram discutidas possibilidades de uso de recursos audiovisuais, rodas de conversa, nuvens de palavras e pesquisas orientadas, sempre com a preocupação de valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes e descentralizar a figura do professor como único detentor das informações.

A partir dessas discussões, foi retomada a ideia de trabalhar o surgimento do basquete e sua evolução histórica de forma prática, possibilitando que as crianças vivenciassem o jogo em sua forma inicial, com regras adaptadas, em vez de apenas ouvir explicações teóricas. Foram mencionadas referências bibliográficas que poderiam subsidiar essa proposta, bem como a possibilidade de integrar diferentes formas de jogar basquete, como o 3x3, o basquete de rua e o basquete em cadeira de rodas, ampliando o repertório cultural e corporal dos estudantes.

O grupo também considerou o uso de espaços alternativos à escola, como o [nome do local], localizado nas proximidades, para atividades que envolvessem cultura urbana, grafite e hip hop, reconhecendo esse espaço como um recurso potencial para a pesquisa. Foram levantadas ideias de oficinas, jogos simultâneos e atividades integradas, sempre considerando a viabilidade prática e a autorização institucional para o uso desses espaços.

Na parte final do encontro, o planejamento das aulas iniciais foi sistematizado, resultando na organização de quatro aulas preliminares, com a intenção de realizar posteriormente um momento de replanejamento junto com os estudantes, a partir das experiências vividas e dos conhecimentos construídos coletivamente. Esse replanejamento foi entendido como uma etapa fundamental para que as crianças pudessem participar ativamente da definição dos rumos da unidade didática.

Antes do encerramento, o professor Divino se colocou à disposição para colaborar em outros momentos, se necessário, demonstrando engajamento com a proposta. A pesquisadora finalizou o encontro organizando as ideias discutidas em um documento, registrando as propostas de atividades e os encaminhamentos definidos. O encontro foi encerrado com a combinação de continuidade do planejamento na semana seguinte, já com as primeiras aulas estruturadas e abertas a ajustes futuros conforme o desenvolvimento do trabalho com as crianças.

Encontro 2, Etapa 1 – Planejamento (2 de 6)

Data: 21/03/2025 (sexta-feira)

Horário: 09h00

Docentes Participantes: Professor Divino; Pesquisadora Fernanda

O encontro ocorreu na escola no horário previamente combinado. A professora Valquíria não participou da reunião em razão de um problema de saúde familiar, estando novamente afastada. A pesquisadora chegou à escola e permaneceu na sala dos professores, escolhida por ser um espaço de fácil acesso e de uso coletivo. Naquele momento, não havia outros professores no local. Para dar início à reunião, a pesquisadora organizou os materiais, ligou o computador e, antes de começar, precisou se ausentar brevemente para buscar o celular no carro, retornando em seguida para iniciar a conversa.

No início do encontro, foi retomado o que havia sido discutido na reunião anterior, com destaque para os combinados referentes à apresentação do projeto às crianças, à ida da pesquisadora à escola antes do início das aulas para conhecer a turma e ao planejamento do cronograma. Também foram lembradas questões organizacionais relacionadas ao tempo das aulas, incluindo a necessidade de ajustes no horário do lanche para garantir um tempo de aula mais adequado.

Em seguida, o cronograma foi revisado a partir das datas do calendário escolar, e foram identificadas dificuldades decorrentes da perda de encontros previstos em função de feriados e eventos da escola, como participação no BrincaSBO e a proximidade da festa junina. A partir disso, o encontro se concentrou em pensar possibilidades de ajuste para garantir o desenvolvimento das aulas previstas, considerando que o calendário estava apertado e que determinados feriados, como o de 18 de abril e o de Corpus Christi, impactariam diretamente a sequência planejada.

Diante das restrições de datas, foi discutida a possibilidade de reorganizar o planejamento de modo a reduzir o número de aulas previstas, agrupando temas que inicialmente ocupariam dois encontros em apenas um, como forma de compensar a perda de uma aula. Também foi considerado que a reunião de pais, em uma sexta-feira, poderia comprometer a realização de aula nesse dia, devido ao horário de saída dos estudantes.

Durante o encontro, foi retomada a ideia de concluir o trabalho com uma aula/festival envolvendo o basquete 3x3 e elementos culturais associados, como hip hop e grafite. O professor relatou que já havia conversado com o professor Pedro sobre a possibilidade de apoio para viabilizar a participação de pessoas ligadas ao hip hop, e foi discutido um formato de organização no qual diferentes grupos de estudantes poderiam alternar entre atividades, como jogo, oficina de grafite e experiências relacionadas à dança. O grupo avaliou que, para esse tipo de proposta, seria mais adequado utilizar uma sexta-feira, devido ao tempo reduzido das aulas de quarta-feira, e considerou também a possibilidade de contar com apoio do monitor do período da tarde.

Na sequência, o calendário foi revisado novamente para verificar as datas possíveis para essa aula de fechamento. Foi observado que a sexta-feira imediatamente anterior à festa junina não seria adequada para uma atividade desse tipo, devido à agitação da escola e às demandas de organização do evento. A partir dessa análise, foi proposta a reorganização da etapa de avaliação final: em vez de reservar uma aula específica para avaliação ao final da unidade, a avaliação poderia ser conduzida de forma processual ao longo das aulas, o que permitiria liberar uma data no cronograma. Com isso, foi discutida a possibilidade de realizar o fechamento no dia 6, mantendo as datas posteriores como margem para concluir registros e encaminhamentos.

Ainda nesse planejamento, foi levantada a possibilidade de que produtos das atividades (como produções vinculadas ao hip hop ou ao grafismo) pudessem gerar materiais para exposição na escola, ampliando a circulação do trabalho para além da turma participante. Também foi mencionado que a concretização dessas ideias dependeria do grau de envolvimento da professora regente da sala e da viabilidade de acompanhamento da professora Valquíria, especialmente em atividades realizadas no período da tarde.

Após essa discussão sobre datas e organização geral, o encontro avançou para o uso de materiais de apoio ao planejamento. Foi retomado um livro de referência previamente solicitado, e o grupo utilizou esse material para apoiar decisões sobre a abordagem das regras e da evolução do basquete. Foram lidos e comentados trechos referentes às regras iniciais do esporte e suas relações com regras atuais, destacando elementos como formas permitidas de

contato com a bola, deslocamento com a bola, proibição de socos na bola, regras de faltas, critérios de pontuação e reposição de bola quando ela sai da quadra. A leitura serviu como base para reforçar a proposta de realizar, com as crianças, uma vivência do jogo em sua forma inicial, com adaptações como fechamento do aro para prender a bola e uso de instrumentos para retirá-la. Também foi discutida, a partir do material, a possibilidade de incluir a leitura das regras pelos próprios estudantes, distribuindo regras entre grupos para apoiar a compreensão antes ou durante a vivência.

No decorrer do encontro, foi retomada a ideia de incluir na unidade didática a participação de uma ex-atleta de basquete, com o objetivo de proporcionar às crianças contato com uma experiência de alto nível esportivo. O grupo discutiu possibilidades para esse encontro, incluindo um momento de fala da convidada, espaço para perguntas das crianças e uma prática com participação conjunta. Também foi considerada a necessidade de preparar os estudantes previamente para esse encontro, por meio de pesquisa ou levantamento de informações, e foi comentada a possibilidade de que as referências de jogadores conhecidas pelas crianças fossem majoritariamente masculinas, o que reforçou a importância de verificar esse dado no diagnóstico.

Em seguida, o planejamento abordou a questão dos fundamentos do basquete. Foi discutida a importância de manter a vivência prática e, ao mesmo tempo, inserir elementos fundamentais como drible, passe e arremesso de maneira gradual e contextualizada, sem transformar as aulas em treinos tecnicistas. O grupo conversou sobre a necessidade de pensar estratégias para que os fundamentos fossem incorporados pelas crianças por meio de contato sucessivo e experiências significativas, utilizando propostas lúdicas e ajustes durante atividades e jogos.

O livro consultado também foi considerado útil por apresentar possibilidades complementares, como temas relacionados à mídia, ao basquete de rua e ao basquete em cadeira de rodas. O grupo discutiu que parte dessas abordagens poderia ser incorporada conforme o tempo disponível e o andamento das aulas, reconhecendo que o planejamento ainda era hipotético e que dependeria da reação e do envolvimento das crianças quando as aulas tivessem início.

Ao final do encontro, foram retomadas questões relacionadas ao propósito pedagógico da unidade, especialmente a intenção de ampliar o repertório das crianças em uma escola com forte cultura futebolística. Foi discutida a importância de comunicar aos estudantes os motivos do trabalho com o basquete, de forma que eles compreendessem a proposta como ampliação de experiências e não como substituição ou negação do futebol. O grupo também reforçou a ideia de que a participação das crianças no processo exigiria criação de condições para fala e escuta, destacando que essa aprendizagem de comunicação e participação é gradual e pode produzir resultados mais perceptíveis a longo prazo.

Ainda na parte final, a conversa retomou a importância do diálogo e da escuta na relação com os estudantes, trazendo exemplos de situações cotidianas em que assumir a verdade ou se comunicar pode ser favorecido ou desencorajado conforme a forma como o adulto responde. A partir disso, o grupo voltou ao planejamento das aulas, localizando em qual aula havia sido interrompida a estruturação e retomando a sequência prevista, discutindo a organização das primeiras aulas (diagnóstico e pesquisa), a vivência do jogo relacionado às regras iniciais e a preparação para os blocos seguintes, como o 3x3 e seus elementos culturais associados.

Foi discutida a necessidade de aprofundar a apresentação do 3x3, abordando diferenças em relação ao jogo tradicional, e de incluir elementos como hip hop e grafite com

cuidado pedagógico, inclusive com a preocupação de diferenciar arte e vandalismo. Também foi debatida a viabilidade de uma aula específica para hip hop, considerando possíveis estratégias como pesquisa orientada, vídeos e práticas de expressão corporal, mesmo sem a presença de um especialista convidado. O grupo considerou que seria necessário decidir, posteriormente, se determinados temas seriam trabalhados em aulas específicas ou integrados a outras propostas.

Também foi retomada a ideia do basquete em cadeira de rodas, discutindo-se a possibilidade de incluí-lo como uma alternativa a ser encaixada conforme a disponibilidade de tempo e a necessidade de garantir que a unidade contemplasse adequadamente as experiências de jogo e de ampliação do repertório.

Por fim, foram tratadas questões sobre os registros da pesquisa e a presença dos planos e notas no trabalho final. A pesquisadora explicou que os registros produzidos nos encontros e nas aulas seriam utilizados no texto, e que parte deles apareceria como descrição do processo. O encontro foi encerrado com a indicação de que os planos de aula seguiriam sendo desenhados e lapidados nos próximos encontros, com abertura para ajustes posteriores após as primeiras aulas, quando seria possível observar com mais precisão como as crianças responderiam às propostas.

Encontro 3, Etapa 1 – Planejamento (3 de 6)

Data: 28/03/2025 (sexta-feira)

Horário: 09h00

Docentes Participantes: Professor Divino; Professora Valquíria; Pesquisadora Fernanda

O encontro foi realizado na sala dos professores, em um horário de grande circulação, com a presença de diversos docentes em seus momentos de estudo. Estavam presentes todos os participantes previstos para a reunião. No início do encontro, a pesquisadora compartilhou com os professores o arquivo contendo os planos de aula elaborados até aquele momento, com o objetivo de socializar o andamento do planejamento e alinhar as próximas etapas do trabalho, incluindo a participação da professora Valquíria.

Inicialmente, o grupo retomou as decisões tomadas nos encontros anteriores, especialmente aquelas relacionadas ao cronograma da pesquisa, às datas previstas e à forma de apresentação da proposta às crianças. Foram lembrados os combinados referentes à presença antecipada da pesquisadora na escola, antes do início das aulas, para conhecer a turma e realizar a apresentação do projeto aos estudantes. Também foram retomadas as datas previstas para a reunião de pais e os encontros de planejamento que antecederiam esse momento.

Durante essa retomada, foi mencionado que, além da apresentação formal da pesquisa, os professores já haviam iniciado conversas com as crianças sobre a realização de um projeto diferenciado, que envolveria mudanças na dinâmica das aulas, a presença de outra profissional e a participação dos estudantes em atividades que extrapolariam a rotina exclusivamente prática das aulas de Educação Física. Foi destacado que essa proposta vinha sendo apresentada de forma gradual, ao longo das aulas, com o objetivo de preparar os estudantes para a participação no projeto e reforçar a importância da colaboração deles no processo.

Ao longo do encontro, ocorreram interrupções de outros professores interessados em informações sobre camisetas relacionadas ao festival de brincadeiras da escola. Essas

interrupções foram acolhidas como parte da dinâmica cotidiana do espaço escolar, sem comprometer a continuidade da reunião.

Na sequência, o grupo retomou a discussão sobre o planejamento das aulas, destacando que o trabalho envolvia um grau de incerteza, uma vez que se tratava de uma proposta ainda não vivenciada nem pelos professores nem pelos estudantes. Foi ressaltado que, embora houvesse expectativas em relação à participação das crianças e ao funcionamento das atividades, não havia garantias de que tudo ocorreria conforme o imaginado, sendo necessário lidar com ajustes ao longo do processo.

O encontro também contemplou a organização do funcionamento das aulas realizadas às quartas-feiras, que possuem duração reduzida devido ao horário do lanche, à saída dos estudantes que utilizam transporte escolar e à abertura do portão da escola. Foi discutida a necessidade de antecipar o lanche da turma para garantir ao menos meia hora de aula, destinando esse tempo a atividades como pesquisa e levantamento inicial de informações.

Em seguida, o grupo revisou novamente o cronograma das aulas, considerando os feriados, pontos facultativos e eventos escolares que impactariam o andamento da unidade didática. Foram identificados conflitos de datas envolvendo feriados religiosos, festividades escolares e eventos já previstos no calendário, o que exigiu rearranjos, como a junção de aulas em determinados dias, especialmente às sextas-feiras, para evitar a perda de encontros previstos.

Diante dessas limitações, os professores relataram preocupação com a introdução do tema do basquete, considerando a possibilidade de que os estudantes não possuíssem repertório suficiente para sustentar discussões iniciais. Como encaminhamento, o grupo decidiu elaborar um formulário diagnóstico a ser enviado previamente às famílias, com o objetivo de levantar os conhecimentos prévios das crianças e também identificar possíveis experiências familiares relacionadas ao basquete.

A partir desse diagnóstico, foi discutida a realização de atividades de pesquisa nas aulas iniciais, preferencialmente na sala de informática, organizando os estudantes em grupos e possibilitando que eles direcionassem seus interesses dentro do tema. O grupo avaliou a possibilidade de elencar alguns temas orientadores, como história, regras e curiosidades, sem impor rigidamente os assuntos, de modo a equilibrar autonomia e organização.

Também foi debatida a articulação entre atividades teóricas e práticas, destacando a importância de manter experiências corporais nas aulas desde o início. Nesse contexto, foi retomada a proposta de iniciar a unidade com um jogo inspirado nas formas iniciais do basquete, utilizando adaptações que possibilitassem aos estudantes vivenciar diferenças em relação às regras e materiais atuais, criando referências para comparações posteriores.

Ao longo da reunião, o grupo discutiu a progressão das aulas, incluindo a apresentação das treze regras iniciais do basquete, a vivência do jogo adaptado, a introdução gradual das regras atuais e a ampliação das experiências práticas. Foram mencionadas possibilidades de utilização de materiais diferenciados e adaptações para favorecer a compreensão das crianças.

A conversa avançou para reflexões sobre o ensino dos fundamentos, ressaltando a intenção de priorizar experiências lúdicas e jogos, evitando uma abordagem excessivamente técnica. Foram discutidas propostas de minijogos que envolvessem dribles, passes e arremessos de forma integrada às brincadeiras, possibilitando que os fundamentos aparecessem de maneira contextualizada.

Outro ponto abordado foi a organização da unidade didática em blocos, incluindo o basquete tradicional, a introdução do basquete 3x3 e a articulação com elementos culturais relacionados a essa modalidade, como o hip hop, o grafite e a dança. Foram discutidas

possibilidades de aprofundamento dessas temáticas, considerando o tempo disponível e a necessidade de apoio de outros profissionais para viabilizar algumas atividades.

Também foi planejada a abordagem do basquete em cadeira de rodas, prevendo aulas específicas para vivências adaptadas e a utilização de cadeiras disponíveis na escola, retomando experiências anteriores realizadas em eventos escolares. Nesse mesmo contexto, foi discutida a possibilidade de convidar uma atleta para compartilhar sua trajetória com os estudantes, incluindo momentos de conversa e prática conjunta.

Durante o encontro, o grupo refletiu sobre a importância de envolver os estudantes no planejamento das aulas, prevendo momentos de escuta e diálogo para que eles pudessem opinar sobre as atividades e compreender os encaminhamentos da unidade didática. Foi destacado que esse processo exigiria tempo, mediação cuidadosa e disposição para lidar com incertezas, discordâncias e ajustes constantes.

Encerrando, a reunião abordou aspectos relacionados à relação entre pesquisadora e professores, destacando a necessidade de construir um espaço de diálogo seguro, colaborativo e horizontal, no qual todos se sentissem à vontade para expor dúvidas, propor mudanças e compartilhar inseguranças. Reforçou-se que o planejamento seria um processo em constante construção, sujeito a revisões e adaptações conforme o desenvolvimento das aulas.

Encontro 4, Etapa 1 – Planejamento (4 de 6)

Data: 04/04/2025 (sexta-feira)

Horário: 09h00

Docentes Participantes: Professor Divino; Professora Valquíria; Pesquisadora Fernanda

O encontro foi realizado na sala dos professores, dando continuidade ao planejamento da unidade didática. No início, o grupo retomou o andamento do trabalho e identificou que o planejamento estava apertado em relação ao cronograma, pois restavam dois encontros antes do início das aulas e ainda havia um número limitado de aulas estruturadas.

Em seguida, a pesquisadora organizou os planos de aula em um formato que facilitasse a navegação e o acesso rápido aos documentos durante a reunião. O grupo discutiu a possibilidade de iniciar as aulas mesmo com o planejamento ainda em desenvolvimento, definindo que seria necessário continuar elaborando e ajustando os encontros ao longo do processo.

Na sequência, foi analisado e revisado o formulário do Google que seria utilizado para levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, com envio via WhatsApp. O professor Divino trouxe a versão inicial do formulário e apontou que as perguntas estavam muito fechadas (sim/não), solicitando contribuições para ampliar e qualificar o instrumento. A pesquisadora explicou a estrutura do formulário, sugerindo a inclusão de perguntas abertas e a organização por seções, de modo a condicionar determinadas questões conforme respostas anteriores.

A professora Valquíria propôs ajustes nas perguntas, como a inclusão de itens complementares para detalhar respostas (por exemplo, ao indicar que conhece um jogador de basquete, especificar qual). Também foram sugeridas questões sobre brincadeiras relacionadas ao basquete e sobre a relação da família com o esporte, incluindo possíveis contatos com a modalidade no contexto familiar e escolar.

O grupo discutiu aspectos técnicos do formulário, como permissões de edição, necessidade de solicitar nome dos respondentes, controle de respostas duplicadas e

organização do fluxo entre perguntas e seções. Durante os testes do formulário, foram identificados problemas de direcionamento (encaminhamentos incorretos entre seções), levando a ajustes na configuração e a novos testes para garantir o funcionamento adequado. Ao final dessa etapa, o formulário foi ajustado, revisado e considerado pronto para ser compartilhado.

Depois de concluir o formulário, o grupo voltou ao planejamento das aulas. Foi registrado que havia atividades ainda pouco descritas e ausência de objetivos definidos para algumas aulas. Diante disso, os participantes discutiram duas frentes de trabalho: detalhar as propostas já listadas e construir objetivos gerais e específicos para orientar o percurso das aulas. Foi acordado que a prioridade seria deixar a primeira aula mais “redonda” e, paralelamente, avançar na definição de objetivos e no detalhamento das demais aulas conforme o andamento do projeto.

Na discussão sobre a primeira aula, o grupo revisitou a estrutura prevista: apresentação da proposta aos estudantes, realização de um diagnóstico inicial e contato com a bola e com a cesta. Foram discutidos objetivos ligados ao conhecimento prévio dos alunos e à construção de regras de segurança para o uso da bola. Também foi retomada a necessidade de incluir a pergunta aos estudantes sobre participação no planejamento, considerando seu uso em diferentes momentos da unidade.

Em seguida, o grupo debateu e detalhou atividades práticas para compor a primeira aula. Foram discutidas: uma proposta inicial de exploração livre de bolas (em duplas, trios ou individual), com orientações de segurança e combinados sobre o uso das mãos; e uma atividade específica sugerida pelo professor Divino, relacionada a um jogo em que se acerta uma bola central com outras bolas, discutindo-se materiais, forma de organização e progressão (quantidade de bolas por lado). Também foi considerada a utilização de uma bola maior (como bola suíça/pilates) para compor a dinâmica.

Na parte final do encontro, o grupo iniciou o encaminhamento da segunda aula, registrando a proposta de pesquisa sobre curiosidades do basquete. Foram discutidas estratégias para organizar a pesquisa por temas (história, regras, curiosidades, fundamentos, jogadores), evitando que todos os grupos buscassem as mesmas informações. Também foi mencionada a inserção das treze regras históricas do basquete como elemento a ser trabalhado posteriormente, articulado ao planejamento das aulas seguintes.

Ao final, ficaram encaminhados: (a) o formulário revisado e testado para levantamento de conhecimentos prévios; (b) a primeira aula descrita com maior detalhamento, incluindo objetivos, metodologia e materiais; e (c) a organização inicial da proposta de pesquisa da aula 2, com definição de temas para distribuição entre os grupos.

Encontro 5, Etapa 1 – Planejamento (5 de 6)

Data: 11/04/2025 (sexta-feira)

Horário: 09h00

Docentes Participantes: Professor Divino; Professora Valquíria; Pesquisadora Fernanda

O encontro teve início com o teste do microfone que seria utilizado nas aulas como objeto de fala nas rodas de conversa. Em seguida, a professora Valquíria solicitou à pesquisadora impressões iniciais sobre a turma, a partir da participação prévia em aula, destacando-se a receptividade, a abertura ao diálogo e o comportamento atento dos estudantes. Nesse momento, os professores compartilharam informações sobre a turma,

incluindo a presença de um estudante com Transtorno do Espectro Autista, relatando dificuldades relacionadas à participação dele nas aulas, em função da ausência de acompanhamento terapêutico e de questões familiares.

Na sequência, os professores apresentaram à pesquisadora materiais e informações sobre os estudantes, incluindo o carômetro da turma, com o objetivo de facilitar o reconhecimento e a identificação dos alunos ao longo do processo. Também foram retomadas decisões relativas à segunda aula da sequência didática, especialmente a proposta de realização de uma pesquisa com os estudantes. Foi discutido o uso da ferramenta Mentimeter para a construção de uma nuvem de palavras, visando levantar conhecimentos prévios dos alunos sobre o basquetebol. Foram debatidas possibilidades de registro da pesquisa, considerando tanto recursos digitais quanto registros em papel, bem como a viabilidade do uso da sala de informática.

O grupo revisitou o planejamento das aulas subsequentes, conferindo datas, feriados e ajustes no cronograma. Discutiui-se, de forma detalhada, a organização da aula dedicada à abordagem do basquete em seu contexto histórico, com foco nas treze regras iniciais do esporte. Nesse ponto, foram consideradas diferentes estratégias didáticas, como a leitura das regras, a explicação durante o jogo e a projeção dos conteúdos na quadra, utilizando projetor ou materiais visuais preparados previamente.

Também foram discutidas alternativas práticas para a adaptação da cesta, de modo a simular o basquete em sua forma inicial, decidindo-se pelo fechamento do aro e pela retirada da bola com auxílio de uma vassoura após cada cesta. Os participantes retomaram a importância das rodas de conversa como estratégia pedagógica e discutiram a necessidade de organização do tempo e do diálogo, considerando o perfil participativo da turma e a utilização do objeto de fala para mediar as interações.

Na parte final do encontro, o grupo concentrou-se no planejamento das aulas voltadas aos fundamentos do basquete. Foram discutidas propostas baseadas em minijogos e estações de atividades, evitando uma abordagem centrada exclusivamente na repetição técnica. Entre as possibilidades levantadas estavam jogos como ludo, pega-rabo, jokenpô, jogo da velha, bola ao capitão, mata-mata e variações adaptadas ao basquetebol. Os professores debateram a quantidade de estações e a organização dos espaços da quadra, buscando garantir tempo adequado para vivência das atividades.

O encontro também incluiu discussões sobre a aula que envolveria a participação de uma atleta convidada, avaliando possibilidades de contato presencial ou remoto, e a importância de preparar previamente os estudantes para essa experiência. Por fim, foram organizadas as datas e os encaminhamentos do primeiro bloco de aulas da unidade didática, ficando definido que o próximo encontro seria destinado à reunião de pais para apresentação do projeto e esclarecimento de dúvidas.

Encontro 6, Etapa 1 – Planejamento (6 de 6)

Data: 14/04/2025 (segunda-feira)

Horário: 09h00

Docentes Participantes: Professor Divino; Professora Valquiria; Pesquisadora Fernanda

O encontro ocorreu no contexto de uma reunião de pais prevista para acontecer no horário de HTPC, com início previsto para 18h30. A professora regente da turma autorizou que a pesquisadora e os professores utilizassem parte da reunião para apresentar a pesquisa às

famílias, realizar apresentação institucional e orientar sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisadora chegou à unidade escolar e aguardou a chegada dos professores. Quando se encontraram, conversaram sobre a dinâmica daquele dia, incluindo a organização institucional da reunião: devido ao tamanho da escola, os professores de Educação Física não circulavam de sala em sala, permanecendo no hall para atendimento às famílias, enquanto os professores regentes conduziam a reunião em sala.

Antes do início da participação na turma envolvida na pesquisa, a direção e a coordenação solicitaram apoio ao professor Divino para atender uma demanda emergencial: uma professora regente de outra turma passou mal e não chegaria a tempo, e foi solicitado que ele conversasse com os responsáveis, explicasse a situação e realizasse a leitura da pauta da reunião. O professor confirmou que realizaria essa condução.

Com o professor Divino direcionado a essa demanda, a professora Valquíria e a pesquisadora ficaram responsáveis pela conversa com os responsáveis da turma participante da pesquisa. Ambas aguardaram o momento de entrada na sala, conforme orientação da professora regente.

Durante o período de espera, foi observado o fluxo de responsáveis e estudantes se deslocando para as salas, com interação frequente com os professores, indicando reconhecimento e tratamento respeitoso por parte da comunidade escolar.

Após a primeira parte da reunião, a professora regente autorizou a entrada na sala para a apresentação da pesquisa. A pesquisadora e a professora Valquíria entraram com os TCLEs previamente impressos para entrega aos responsáveis presentes. A professora Valquíria realizou a apresentação inicial, apresentou a pesquisadora e contextualizou sua atuação profissional; na sequência, a pesquisadora se apresentou e esclareceu que sua presença na escola se dava como pesquisadora, ressaltando a importância da participação da escola, dos professores e dos estudantes para o desenvolvimento do estudo.

Na apresentação, foram explicados: o vínculo com o Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), o tema da pesquisa, a forma de desenvolvimento das aulas, os possíveis impactos para os estudantes e os riscos envolvidos. Em seguida, foi aberto espaço para dúvidas, especialmente relacionadas ao direito de imagem e ao que ocorreria caso a autorização não fosse concedida. Também foram esclarecidas dúvidas de responsáveis que inicialmente associaram o tema “basquete” a uma proposta de treinamento esportivo fora do caráter pedagógico das aulas.

Após os esclarecimentos, foi entregue um TCLE para cada responsável, com leitura breve e orientações sobre preenchimento e assinaturas. Ao final, foram feitos agradecimentos pelo espaço e pela disponibilidade das famílias e da professora.

Após a saída da sala, a pesquisadora e a professora Valquíria retornaram ao hall e reencontraram o professor Divino. Ele socializou como havia sido a conversa com os responsáveis da outra turma e a explicação sobre a ausência da professora regente. Em seguida, a pesquisadora e a professora Valquíria relataram como ocorreu a apresentação da pesquisa aos responsáveis da turma participante, registrando que a recepção foi positiva, com indicação de uma dúvida persistente de um responsável, para a qual foi oferecida possibilidade de conversa posterior.

Como o horário já estava avançado e os responsáveis estavam saindo das reuniões, não foi possível dar continuidade ao planejamento previsto. Os professores permaneceram disponíveis para atendimento às famílias e às demandas da escola, encerrando-se o encontro após esse período de acolhimento e orientação.

Encontro 7, Etapa 2 – Aulas (1 de 16)

Data: 25/04/2025 (sexta-feira)

Horário: 08h00

Docentes Participantes: Professor Divino; Professora Valquiria; Pesquisadora Fernanda

O encontro teve início no corredor próximo à sala de aula, com reunião dos adultos e deslocamento conjunto até a sala de materiais e, posteriormente, até a quadra. Considerando a distância e o tempo de deslocamento na escola, as crianças aguardaram enquanto os professores buscavam os materiais. A turma seguiu para a quadra sem formação de fila, conforme combinado institucional já estabelecido pelos professores, com deslocamento em grupos, conversando e com autonomia para abrir a quadra e aguardar a chegada dos docentes.

Ao chegar à quadra, os estudantes foram reunidos inicialmente em um agrupamento próximo à linha lateral. Em seguida, foi organizada uma roda no centro da quadra para favorecer o diálogo e iniciar oficialmente o trabalho com a turma. Nessa roda, foram apresentados os combinados de participação, incluindo o uso de um objeto de fala para organizar as intervenções e possibilitar registro e escuta coletiva.

A conversa inicial foi estruturada a partir de um formulário previamente enviado aos estudantes. Foram retomadas respostas do formulário e realizadas perguntas para ampliar a compreensão do grupo sobre: uso das quadras disponíveis no território, preferências esportivas, contato ou não com o basquetebol fora da escola, referências de atletas e equipes, e experiências anteriores de assistir a jogos. Também foram mobilizadas referências trazidas pelos professores sobre jogadores, jogadoras e a cultura local do basquetebol, buscando ampliar o repertório inicial do grupo.

Na continuidade da roda, os estudantes foram convidados a indicar o que gostariam de aprender e saber sobre basquete para se interessarem mais pela modalidade. Também foi apresentada à turma a proposta de participação no planejamento das aulas, com convite explícito para que contribuíssem ao longo do processo com ideias, opiniões e sugestões.

Encerrada a roda inicial, deu-se início a uma segunda etapa, com definição de combinados de segurança e cuidado no uso da bola e no contato corporal durante as atividades. Foram abordadas orientações básicas sobre deslocamento com bola (drible), proibição de correr segurando a bola, uso de uma mão para quicar e cuidado para evitar acidentes (passes fortes, bola no rosto, dedos, trombadas e riscos próximos ao aro). Também foram esclarecidas dúvidas sobre marcações da quadra e linhas do basquete.

Na sequência, foi proposta uma atividade de exploração livre, na qual os estudantes puderam formar duplas, trios ou pequenos agrupamentos para experimentar bolas de diferentes tamanhos e materiais, arremessar, quicar e explorar a relação com a cesta e o espaço, com orientações de organização para evitar cruzamento de bolas em áreas de risco. Durante essa fase, as bolas foram distribuídas e algumas foram enchidas por estarem murchas. Ao final, foi previsto um breve momento de hidratação e preparação para a atividade seguinte.

A terceira parte do encontro foi composta por um jogo coletivo inspirado na lógica da queimada, utilizando uma bola grande (bola de pilates) como alvo/objeto central. A turma foi dividida em duas equipes. A dinâmica consistiu em deslocar a bola-alvo para o lado adversário por meio de arremessos de outras bolas, sem tocar a bola-alvo com as mãos. Foram definidos critérios de tempo e vitória relacionados à posição da bola-alvo ao final do período, além de regras como: não segurar a bola-alvo, não empurrá-la com a mão, necessidade de

lançar outras bolas para atingir a bola-alvo, e cuidados para não machucar colegas durante arremessos.

Para a composição das equipes, foram escolhidas duas estudantes para selecionar os integrantes, seguindo uma dinâmica já conhecida pela turma (par ou ímpar), com alternância na escolha e organização por gênero em etapas (primeiro meninas, depois meninos). Realizou-se uma primeira rodada do jogo.

Após a primeira rodada, a turma foi reunida para uma conversa de avaliação imediata sobre a experiência, com foco em segurança, organização e funcionamento das regras. A partir das falas dos estudantes, foram discutidas possibilidades de modificar o jogo para manter elementos vinculados ao basquete (especialmente arremesso/mira) e torná-lo mais seguro, considerando a circulação de bolas e o risco de impactos.

Com base nisso, foram acordadas modificações e novas regras, incluindo:

- lançar a bola de basquete de forma rasteira (como “boliche”), reduzindo risco de impacto no rosto;
- manter outras bolas (de borracha/queimada) com lançamentos livres, por serem menos duras;
- estabelecer limite espacial para lançamento, definindo uma linha de referência (linha amarela) que os estudantes não poderiam ultrapassar para arremessar;
- permitir atravessar a linha apenas para buscar bolas paradas, retornando atrás da linha para lançar;
- prever intervenção mínima para destravar a bola-alvo quando parada entre linhas, sob condição específica (sem posse de bola).

Com as regras ajustadas, foi realizada nova rodada do jogo. Em seguida, a turma foi novamente reunida para comparar as diferenças entre a primeira e a segunda rodada, retomando aspectos como redução do risco de impacto, alteração da dinâmica pelo distanciamento e influência do tempo de buscar a bola e retornar ao limite de lançamento. Também foi discutido se a regra do lançamento rasteiro funcionou e se seriam necessárias outras mudanças, considerando o tempo disponível no final da aula.

O encontro foi encerrado com combinados de retorno para a sala, incluindo deslocamento com calma, passagem para beber água e uso do banheiro antes de voltar à classe, mantendo a organização autônoma já instituída pelos professores.

Encontro 8, Etapa 3 – Replanejamento (1 de 6)

Data: 25/04/2025 (sexta-feira)

Horário: 09h00

Docentes Participantes: Professor Divino; Professora Valquiria; Pesquisadora Fernanda

O encontro ocorreu como o primeiro momento de replanejamento após a primeira aula da unidade didática. Inicialmente, foi retomado que havia sido previsto um encontro anterior no dia da reunião de pais, mas que, em função de imprevistos, esse momento foi destinado apenas à apresentação do projeto às famílias, ao esclarecimento de dúvidas e à orientação sobre documentos necessários.

Na sequência, antes de retomar diretamente a continuidade dos planos de aula, o grupo realizou uma conversa avaliativa sobre a aula anterior, com foco na organização do tempo e na dinâmica adotada. Foram discutidas questões relacionadas ao equilíbrio entre tempo de

fala (rodas de conversa) e tempo de vivência prática, considerando que o tempo total de aula poderia ser insuficiente para contemplar todas as ações previstas em um único encontro.

Ainda nessa etapa inicial, foram registrados pontos relativos à condução compartilhada da aula, incluindo: a necessidade de coordenação entre os adultos presentes, a divisão de turnos de fala e a construção de um “timing” coletivo para organizar o andamento da aula sem comprometer a continuidade das atividades práticas. Também foram retomadas percepções sobre a participação dos estudantes na aula anterior, especialmente quanto ao engajamento em falas e sugestões, à capacidade de apontar dificuldades da atividade e à disposição para contribuir com ajustes.

O encontro foi interrompido momentaneamente por uma demanda administrativa da secretaria da escola, voltada ao esclarecimento de um problema técnico. Após a interrupção, o grupo retomou a discussão sobre logística e organização da aula, buscando recuperar o eixo da conversa. Nesse momento, foram definidos encaminhamentos procedimentais relacionados à forma de condução das conversas com os estudantes, considerando diferenças observadas entre momentos em roda e momentos com estudantes agrupados.

Como encaminhamento, o grupo discutiu a possibilidade de manter rodas de conversa em momentos-chave (início e fim da aula) e de utilizar intervenções mais pontuais no decorrer das atividades, buscando reduzir dispersão, sobreposição de falas e repetição de comentários. Também foi retomada a necessidade de dimensionar melhor o tempo destinado às falas para preservar espaço de vivência prática, principalmente considerando a existência de atividades mais complexas nas aulas seguintes.

O encontro avançou para a revisão do planejamento da unidade didática, com atenção especial às limitações de tempo das aulas de quarta-feira. Foram mapeadas interferências recorrentes na rotina escolar que reduziam o tempo efetivo de aula (lanche, abertura dos portões, saída antecipada por transporte escolar, compartilhamento de espaço e organização do deslocamento), o que levou à necessidade de reorganizar propostas que demandavam maior tempo, como a pesquisa em sala de informática.

Nesse processo, foram definidos ajustes no planejamento, incluindo:

- diluir a pesquisa em mais de uma aula, evitando a expectativa de concluir atividades extensas em um único encontro;
- prever alternativas de registro e socialização dos achados da pesquisa, considerando a viabilidade do uso de tecnologia e tempo disponível;
- reorganizar a produção coletiva (como nuvem de palavras e sínteses coletivas) para momentos em que o uso de projetor e tempo de diálogo fossem mais viáveis;
- reservar as aulas de sexta-feira para atividades de experimentação prática mais longa, em função da maior estabilidade do tempo.

O grupo discutiu também a preparação de aulas futuras relacionadas à evolução do basquetebol (regras históricas e regras atuais), prevendo que essas vivências fossem articuladas com pesquisa e socialização, de modo que as informações se consolidassem ao longo do tempo. Ainda como encaminhamento, discutiu-se o tema do equilíbrio na formação de equipes como um ponto a ser retomado com a turma, incluindo a possibilidade de possibilitar organização mais autônoma inicialmente e problematizar posteriormente as consequências dos desequilíbrios no jogo.

Na continuidade do replanejamento, o grupo revisou a sequência de aulas e identificou lacunas ainda não definidas no cronograma, avançando na escrita dos temas e objetivos das aulas seguintes. Também foram discutidas possibilidades para a inserção de temáticas como

basquete 3x3, cultura hip hop, grafite e eventuais convidados, avaliando-se alternativas caso não fosse possível convidar pessoas externas.

Outro encaminhamento tratado no encontro foi a organização e preparo para a visita de uma atleta convidada, incluindo:

- necessidade de definir data com antecedência;
- decisão de comunicar previamente a turma para favorecer presença e preparação;
- previsão de orientar os estudantes para elaboração de perguntas e pesquisa prévia sobre a convidada.

O encontro foi encerrado com a consolidação dos encaminhamentos, com destaque para a compreensão de que o planejamento seria ajustado ao longo do processo, servindo como orientação para manter os objetivos, mas permanecendo aberto às necessidades da turma e às condições reais da escola.

Encontro 9, Etapa 2 – Aulas (2 de 16)

Data: 30/04/2025 (quarta-feira)

Horário: 14h00

Docentes Participantes: Professor Divino; Professora Valquiria; Pesquisadora Fernanda

(O professor Divino esteve ausente durante parte do encontro em função de conflito de horário com outra turma.)

O encontro teve início na quadra, onde os professores finalizavam uma aula anterior com duas turmas reunidas, prática recorrente na escola em função da limitação de espaços e da existência de apenas uma quadra coberta. Após a chegada da turma participante da pesquisa, foi realizada uma breve conversa para alinhamento da dinâmica da aula, considerando que se tratava de uma aula com tempo reduzido em função do horário do lanche.

Antes do deslocamento para a sala de informática, a turma foi reunida em roda no centro da quadra para retomada de combinados e organização do grupo. Em seguida, o grupo dirigiu-se à sala de informática para o desenvolvimento da atividade de pesquisa prevista no planejamento. No percurso, foram providenciados materiais necessários, como folhas para registro e a chave do espaço.

Ao chegar à sala de informática, foi realizada a verificação dos equipamentos disponíveis, incluindo o estado dos chromebooks e a carga das baterias. Também foram feitos encaminhamentos administrativos relacionados ao uso do espaço, uma vez que a sala se encontrava aberta. Paralelamente, houve necessidade de reorganizar o cronograma da aula em função de um atraso no horário do lanche da turma, o que contribuiu para a redução do tempo disponível.

Com a turma organizada na sala de informática, foi apresentada a proposta da aula, explicando-se a dinâmica da pesquisa e o objetivo de ampliar os conhecimentos sobre o basquetebol. Foram definidos temas orientadores para a pesquisa, de modo a evitar a repetição de informações entre os grupos. Os temas distribuídos incluíram: regras, história, jogadores, curiosidades e fundamentos. Cada grupo recebeu um tema específico para orientar suas buscas.

Os estudantes organizaram-se em grupos de forma autônoma, sem dificuldades significativas, e iniciaram a pesquisa utilizando a internet. Durante esse período, a pesquisadora e a professora circularam pela sala, acompanhando o trabalho dos grupos,

auxiliando na formulação de perguntas de pesquisa, no uso dos recursos digitais e na organização dos registros.

Ao longo da atividade, alguns grupos apresentaram maior fluidez no processo de pesquisa, enquanto outros demandaram intervenções mais próximas, especialmente no início da busca por informações e na formulação de perguntas adequadas. Essas mediações favoreceram o avanço da pesquisa e o envolvimento progressivo dos estudantes, que passaram a explorar imagens, textos e vídeos relacionados ao basquetebol.

Durante a aula, surgiram questionamentos pontuais sobre o caráter da atividade, rapidamente retomados pelos professores a partir dos combinados feitos previamente com a turma. A proposta foi compreendida como parte das aulas de Educação Física, o que contribuiu para a adesão dos estudantes à atividade investigativa.

Em função do tempo reduzido e das interferências relacionadas à saída antecipada de alguns estudantes por transporte escolar, não foi possível realizar a socialização das pesquisas com toda a turma. Ao final do encontro, os registros produzidos pelos grupos foram recolhidos e ficou combinado que a socialização das descobertas seria retomada na aula seguinte.

O encerramento da aula envolveu a organização dos equipamentos, o desligamento dos chromebooks, a reorganização do espaço da sala de informática e o retorno dos estudantes à sala, respeitando os horários institucionais da escola.

Encontro 10, Etapa 2 – Aulas (3 de 16)

Data: 07/05/2025 (quarta-feira)

Horário: 14h00

Docentes Participantes: Professor Divino; Professora Valquiria; Pesquisadora Fernanda
(O professor Divino esteve ausente durante parte do encontro em função de conflito de horário com outra turma.)

O encontro foi marcado por limitações estruturais e organizacionais próprias das aulas de quarta-feira, que resultaram em redução significativa do tempo disponível, em razão de interferências como intervalo, chegada de transporte escolar e abertura dos portões. Diante desse contexto, optou-se por alterar o planejamento inicial para dar continuidade à atividade de pesquisa iniciada na aula anterior, garantindo maior tempo para aprofundamento dos grupos.

Inicialmente, não foi possível utilizar a sala de informática, pois estava ocupada por outra turma. Avaliou-se a possibilidade de realizar a atividade na quadra, mas a ausência de acesso à internet inviabilizou essa alternativa. Assim, decidiu-se utilizar a própria sala de aula, mesmo reconhecendo que esse espaço gerava certo desconforto para os estudantes em atividades que demandavam maior mobilidade.

Enquanto os professores buscavam os chromebooks, a pesquisadora permaneceu na sala organizando os grupos, redistribuindo estudantes que não haviam participado da aula anterior e retomando os combinados sobre a dinâmica do encontro. Foram entregues aos estudantes os registros das pesquisas já iniciadas, com orientações para retomada e complementação do material.

Com a chegada dos equipamentos, iniciou-se a organização da atividade de pesquisa. A maioria dos grupos conseguiu se estruturar de forma autônoma, embora um dos grupos tenha apresentado dificuldades de organização, exigindo mediação direta dos adultos,

especialmente em relação à participação de um estudante que demonstrava resistência à escrita. Diante disso, foi apresentado um novo formato de registro, priorizando a oralidade e a conversa entre os integrantes do grupo.

A dinâmica da aula foi explicitada aos estudantes, informando que, naquele encontro, a atividade de pesquisa não exigiria produção escrita contínua, mas a retomada oral do que havia sido pesquisado anteriormente, com possibilidade de complementação das informações. Também foram reforçados os combinados de uso do tempo, considerando o horário de saída dos estudantes.

Durante o desenvolvimento da atividade, a pesquisadora e a professora circularam pela sala acompanhando os grupos, auxiliando na organização, esclarecendo dúvidas e mediando situações técnicas, como dificuldades de conexão à internet. Em alguns momentos, os grupos foram estimulados a retomar oralmente o que haviam pesquisado anteriormente enquanto aguardavam a resolução de problemas técnicos.

Na sequência, foi realizada a socialização das pesquisas. Utilizou-se um objeto de fala para organizar as intervenções, com combinados relacionados à escuta, ao respeito à vez do colega e ao silêncio durante as apresentações. Os grupos compartilharam informações sobre diferentes temas pesquisados, incluindo: história do basquetebol, características dos primeiros jogos, materiais utilizados, jogadores de destaque e curiosidades relacionadas ao esporte.

Ao longo da socialização, foram feitas retomadas e esclarecimentos para ampliar a compreensão coletiva, articulando as informações trazidas pelos grupos e incentivando conexões entre os temas pesquisados. A atividade precisou ser interrompida antes da conclusão de todas as apresentações em função do encerramento do período escolar.

Ao final do encontro, foi combinado com a turma que a socialização das pesquisas seria retomada na aula seguinte, garantindo a participação dos grupos que ainda não haviam apresentado. Em seguida, os estudantes foram orientados a desligar os equipamentos, organizar o espaço, guardar os materiais e retornar à sala, encerrando o encontro.

Encontro 11, Etapa 2 – Aulas (4 de 16)

Data: 09/05/2025 (sexta-feira)

Horário: 08h00

Docentes Participantes: Professor Divino; Professora Valquiria; Pesquisadora Fernanda

O encontro foi organizado para a vivência do basquetebol a partir de regras históricas, com o objetivo de possibilitar aos estudantes a experimentação do jogo conforme sua forma inicial e discutir a evolução das regras. A aula iniciou-se com a organização de um círculo em torno do projetor, utilizado para apresentação das regras à turma. As 13 regras também foram disponibilizadas em versão impressa, possibilitando uma leitura prévia pelos estudantes.

Enquanto se iniciava a conversa com a turma, foi realizada a preparação do material e do espaço de jogo na quadra, incluindo o fechamento da rede do aro, com a finalidade de simular o cesto fechado utilizado na origem do basquetebol (cesto de pêssego). Optou-se por projetar as regras na própria quadra, facilitando o acompanhamento durante a aula.

Na sequência, foi realizada a retomada da aula anterior e iniciada a leitura coletiva das 13 regras, uma a uma, com explicações sobre o significado de cada regra e esclarecimento de dúvidas. Durante essa etapa, foram abordados pontos como: formas permitidas de arremesso, proibição de uso dos punhos para tocar a bola, impossibilidade de correr com a bola na mão e necessidade de deslocamento por meio do drible, utilização exclusiva das mãos para contato

com a bola (evitando chutes), caracterização de faltas e consequências previstas no conjunto de regras, bem como aspectos relacionados à arbitragem e ao controle do jogo no basquetebol em sua forma inicial.

Após a leitura e explicação das regras, a turma foi orientada a organizar-se em equipes para a realização do jogo. As equipes foram formadas pelos próprios estudantes. Durante a vivência, os três adultos presentes (professores e pesquisadora) revezaram-se na mediação do jogo, retomando e lembrando as 13 regras ao longo das partidas para que os estudantes pudessem experimentar o jogo conforme as condições propostas.

O jogo foi realizado com adaptações coerentes com as regras iniciais, incluindo:

- uso de uma bola antiga (sem couro), com características de quique mais acentuadas;
- necessidade de retirar a bola do aro a cada cesta, utilizando uma vassoura, devido ao fechamento do aro;
- aplicação de regra de penalização por faltas da equipe, com atribuição de ponto ao adversário a cada três faltas, conforme interpretação utilizada para a aula.

Após a vivência prática, foi realizada uma nova roda de conversa com a turma, destinada ao registro das impressões dos estudantes sobre o jogo com regras históricas. Nessa etapa, foram retomados aspectos como a dificuldade de jogar com as regras iniciais, o impacto do aro fechado no tempo de jogo e as implicações das regras relacionadas às faltas. Também foi solicitado que estudantes que permaneceram em momentos de observação compartilhassem percepções sobre o jogo.

Ao final do encontro, foram retomados elementos relacionados à evolução do basquetebol, relacionando as adaptações vivenciadas (como o aro fechado e a retirada da bola após a cesta) às transformações do esporte ao longo do tempo, especialmente em relação ao tempo de jogo e à dinâmica do jogo contemporâneo. O encontro foi encerrado após a sistematização dessas retomadas e o fechamento das atividades da aula.

Encontro 12, Etapa 3 – Replanejamento (2 de 6)

Data: 09/05/2025 (sexta-feira)

Horário: 09h00

Docentes Participantes: Professor Divino; Professora Valquiria; Pesquisadora Fernanda

O encontro foi destinado ao replanejamento da unidade didática, com foco na organização do cronograma, na sequência das aulas e na definição de encaminhamentos para ampliar a participação dos estudantes no planejamento das próximas etapas. Inicialmente, o grupo retomou o propósito pedagógico do momento de replanejamento, definindo que esse encontro deveria ser conduzido com alguma estrutura, de modo a orientar a participação dos estudantes e evitar repetições de sugestões.

Em seguida, foram discutidos ajustes no calendário e na distribuição das aulas em função das condições concretas da escola, especialmente a adequação de determinadas aulas ao dia da semana, considerando diferenças de tempo disponível entre quarta-feira e sexta-feira. Nesse processo, o grupo revisou a numeração das aulas já realizadas e reordenou o cronograma, conferindo datas e sequência para manter coerência entre planejamento e execução.

No decorrer do encontro, foram estabelecidos encaminhamentos para:

- reavaliar o posicionamento de uma aula prática mais extensa (tratada como aula estendida), priorizando sua realização em uma sexta-feira;

- reconsiderar o momento de realização de atividades avaliativas, discutindo a possibilidade de reposicioná-las no cronograma ou de redistribuir a avaliação em outros momentos;

- definir que a participação dos estudantes no planejamento deveria ocorrer após um conjunto de aulas que ampliasse repertório e experiências práticas, para que pudessem opinar com maior base.

Também foram retomados encaminhamentos relacionados à vinda de uma convidada (ex-atleta), identificando a necessidade de contato e ajuste da data dentro da sequência de aulas, de modo a manter a progressão planejada (jogo histórico > jogo atual > aula estendida de fundamentos > aula com participação dos estudantes no planejamento > continuidade temática).

O encontro incluiu a revisão e atualização do documento compartilhado de planejamento, no qual foram conferidos e ajustados: datas, temas de aula, sequência de conteúdos e organização de cada etapa. Nesse processo, o grupo definiu e nomeou aulas/temas, reorganizou a ordem de aulas no calendário e identificou a necessidade de planejar uma aula intermediária antes da aula com a convidada, em razão do tempo reduzido das aulas de quarta-feira.

Foram discutidos encaminhamentos para a continuidade do trabalho com os registros produzidos pelos estudantes nas atividades investigativas, prevendo a organização gradual desses materiais ao longo da unidade didática (registros escritos, produções visuais e outras produções a serem incorporadas posteriormente), com possibilidade de culminância em uma apresentação para a escola em formato físico ou digital, sem definição final do formato naquele momento.

O encontro também tratou de decisões relacionadas à organização dos grupos de pesquisa formados pelos estudantes. O grupo analisou dificuldades observadas em um dos grupos e discutiu alternativas de encaminhamento, incluindo:

- acompanhamento mais próximo do grupo em atividades futuras;
- reorganização/diluição do grupo, redistribuindo seus integrantes;
- redefinição das formas de registro desse grupo, de modo a reduzir conflitos e favorecer produção (por exemplo, priorizando registros por áudio em vez de registros escritos extensos).

Na parte final, foram definidos encaminhamentos didáticos para as próximas aulas, incluindo:

- realizar a vivência do jogo com regras atuais, comparando com o jogo das regras históricas já vivenciado;

- orientar os estudantes quanto ao manejo da bola, priorizando segurar a bola em vez de realizar tapas;

- manter a defesa em meia quadra como parâmetro de organização do jogo, adequado à idade;

- permitir que os estudantes formem equipes com maior autonomia em alguns momentos e utilizar o tema do equilíbrio das equipes como ponto de reflexão a ser retomado com a turma.

Por fim, o grupo revisou novamente a sequência de aulas futuras, incluindo a aula estendida de fundamentos, a aula anterior à visita da convidada, o encontro de replanejamento com participação ativa dos estudantes e, posteriormente, a continuidade com temas como basquete 3x3, cultura hip hop, grafite e organização de um evento de culminância. Após o alinhamento dos principais encaminhamentos e ajustes, o encontro foi encerrado.

Encontro 13, Etapa 2 – Aulas (5 de 16)

Data: 14/05/2025 (quarta-feira)

Horário: 14h00

Docentes Participantes: Professor Divino; Professora Valquiria; Pesquisadora Fernanda

O encontro foi destinado ao desenvolvimento do basquetebol em sua forma contemporânea, dando continuidade à sequência didática iniciada nas aulas anteriores. A aula teve início com a retomada das experiências realizadas no encontro anterior, em que os estudantes haviam vivenciado o basquetebol a partir de regras históricas, incluindo adaptações como a cesta fechada, a retirada manual da bola após a pontuação e regras diferenciadas de drible e faltas.

Na sequência, foi apresentada a proposta de reorganizar o jogo a partir das regras atuais do basquetebol. Foram combinadas mudanças na dinâmica do jogo, mantendo-se o objetivo de realizar a cesta, porém com a adoção de regras contemporâneas, como a impossibilidade de bater a bola com as duas mãos, a eliminação da retirada manual da bola após a cesta e a modificação na forma de marcação das faltas. Também foi estabelecida a utilização da defesa em meia quadra como regra para o desenvolvimento da aula.

Antes do início dos jogos, foram retomados cuidados relacionados ao uso da bola, priorizando a condução adequada e a necessidade de segurar a bola em vez de realizar tapas, considerando a segurança dos estudantes. Em seguida, os estudantes foram autorizados a se organizar livremente em equipes, incluindo equipes mistas, conforme seus próprios critérios.

Os jogos foram organizados com duração aproximada de três minutos por equipe, com rodízio constante entre os grupos, de modo a possibilitar a participação do maior número possível de estudantes. Durante esse processo, os professores acompanharam as partidas, realizando a mediação necessária por meio da arbitragem e da organização da alternância das equipes em quadra.

No decorrer da aula, outra turma do mesmo ano escolar passou a utilizar a quadra simultaneamente. Diante dessa situação, procedeu-se à reorganização dos estudantes, com divisão em equipes e manutenção da participação de todos. No entanto, em função do tempo reduzido da aula e da necessidade de saída antecipada de parte dos estudantes, foi necessário interromper os jogos antes que todas as equipes pudessem jogar.

Ao final do encontro, ficou definido que as atividades seriam retomadas na aula seguinte, a fim de garantir maior tempo de participação para todos os estudantes. O encontro encerrou-se com a organização do retorno da turma à sala, considerando os horários institucionais da escola.

Encontro 14, Etapa 2 – Aulas (6 de 16)

Data: 16/05/2025 (sexta-feira)

Horário: 08h00

Docentes Participantes: Professor Divino; Professora Valquiria; Pesquisadora Fernanda

O encontro iniciou-se com atraso em função de um compromisso institucional da escola, o que exigiu a reorganização do tempo de aula. Após esse momento, a turma foi conduzida à quadra para o desenvolvimento das atividades previstas.

Atendendo à solicitação dos estudantes, optou-se por dar continuidade às atividades realizadas na aula anterior, uma vez que parte das equipes havia tido pouco tempo de jogo em razão do compartilhamento da quadra com outra turma. A aula teve início com a reorganização das equipes formadas anteriormente, incluindo a inserção de estudantes que não haviam participado da aula anterior em função de ausência.

Inicialmente, a roda de conversa prevista para o início da aula foi transferida para o final, priorizando o tempo de vivência prática solicitado pelos estudantes. Foram realizados novos jogos, organizados de modo a garantir que as equipes que haviam jogado menos tivessem prioridade. Durante essa etapa, observou-se desequilíbrio entre as equipes, o que levou à realização de uma intervenção pedagógica.

A turma foi reunida no centro da quadra para a problematização do equilíbrio das equipes. A partir dessa intervenção, procedeu-se à reorganização das equipes, com a definição de critérios para distribuição dos estudantes, considerando diferentes níveis de experiência com o basquetebol. A reorganização envolveu a seleção de estudantes responsáveis pela formação das novas equipes e a definição de parâmetros para evitar a concentração de estudantes mais experientes em um mesmo time.

Após a reorganização, a aula prosseguiu com novas rodadas de jogo, possibilitando a vivência do basquetebol com as equipes reconfiguradas. Em seguida, realizou-se a roda de conversa prevista, destinada à retomada da experiência vivida durante os jogos, à discussão sobre o equilíbrio das equipes e à identificação de mudanças percebidas no desenvolvimento do jogo.

Nesse momento, foram retomadas regras do basquetebol trabalhadas anteriormente, incluindo aspectos relacionados à marcação de faltas, à organização da defesa em meia quadra e à diferença entre regras utilizadas em jogos históricos e regras adotadas nas práticas contemporâneas adequadas à faixa etária da turma. Também foram abordados procedimentos técnicos relacionados ao drible, à condução da bola e às possibilidades de passe e arremesso após a interrupção do drible.

Ao final do encontro, foram apresentados aos estudantes os encaminhamentos para as aulas seguintes, incluindo a realização de uma visita de uma ex-atleta de basquetebol à escola. Foram realizados combinados relacionados à preparação dos estudantes para esse encontro, como vestimenta adequada, organização da aula e possibilidade de realização de atividades com a convidada. A aula foi encerrada com a organização do retorno da turma à sala.

Encontro 15, Etapa 3 – Replanejamento (3 de 6)

Data: 16/05/2025 (sexta-feira)

Horário: 09h00

Docentes Participantes: Professor Divino; Professora Valquiria; Pesquisadora Fernanda

O encontro foi iniciado com a organização de uma visita prevista às aulas, tratando do tempo disponível, da forma de recepção e de como conciliar a rotina escolar com as demandas do dia. Valquíria apresentou preocupação com o horário e com a necessidade de não comprometer o período destinado a outras atividades institucionais. Foi discutida a possibilidade de receber a convidada antes do início da aula com as crianças, avaliando-se que isso não interferiria no andamento das atividades previstas. Considerou-se também a permanência com a turma até aproximadamente o final da manhã, caso a dinâmica se estendesse, e foi registrado que o dia assumiria um caráter de evento, exigindo organização

conjunta com as crianças.

Na sequência, o grupo discutiu se seria pertinente realizar uma apresentação prévia da convidada ou se seria mais adequado organizar uma roda de conversa, possibilitando que o diálogo ocorresse de forma mais espontânea. Foi ressaltado que uma condução menos formal evitaria o engessamento da atividade. Ao final dessa discussão, ficou definido que não haveria apresentação prévia, optando-se por uma conversa conduzida de modo espontâneo com a turma.

Em seguida, o encontro avançou para a organização da aula de quarta-feira, com a previsão de trabalhar apenas com uma das turmas naquele dia. Discutiu-se a possibilidade de divisão de responsabilidades entre os adultos, considerando que outra turma poderia ser acompanhada separadamente. Foi acordado que cada adulto ficaria responsável por uma proposta, organizando o andamento conforme a necessidade, e que posteriormente haveria um momento de conversa para retomar como foi a aula. Também ficou definido que cada responsável realizaria seus registros, incluindo registro fotográfico.

Na continuidade, retomou-se que o foco do trabalho não estava na complexidade das atividades, mas na forma de condução, de apresentação e de leitura do que a turma demonstrava durante o processo. Foram registradas observações sobre situações já recorrentes nas aulas, especialmente relacionadas à composição dos times e à participação das meninas. Reafirmou-se a necessidade de retomar fundamentos e propostas mais de uma vez, reconhecendo que a aprendizagem ocorre de forma gradual. Foram mencionadas situações do jogo que exigiam atenção, como ocorrências de “duas saídas”, distinguindo-se quando aconteciam sem intenção e quando eram usadas como estratégia para obter vantagem. Também foi citado que, na categoria da turma, a marcação deveria ser individual, embora se reconhecesse que, na prática, frequentemente se formavam aglomerações de crianças, consideradas esperadas pela dificuldade do conteúdo na faixa etária.

Ainda nesse momento, foi indicado que a exigência de retorno à meia quadra já provocava reorganização espacial do jogo. Observou-se que, em determinados momentos, os meninos levaram vantagem, principalmente porque algumas meninas demonstravam insegurança em receber a bola diante da pressão. Valquíria indicou que as meninas participavam, mas necessitavam de incentivo para avançar, relacionando essa questão à importância dos times mistos como estratégia para favorecer a participação.

Após isso, o planejamento voltou-se para a aula com a presença da convidada. Foram consideradas variáveis do dia, como o entusiasmo das crianças, a possibilidade de interação mais prolongada e o risco de a prática não acontecer conforme o previsto. Diante dessas incertezas, reforçou-se a necessidade de manter propostas planejadas como alternativas, avaliando-se que seria melhor ter atividades preparadas mesmo que não fossem utilizadas integralmente. Foram mencionadas possibilidades de jogos e atividades que poderiam preencher o tempo disponível, caso necessário.

No decorrer do encontro, foi registrada a perda de um possível apoio para atividades relacionadas à cultura urbana, em razão de mudanças na equipe escolar. A partir disso, o grupo retomou que algumas propostas ainda não estavam totalmente planejadas, especialmente as relacionadas ao jogo em formato reduzido. Reconheceu-se que, caso não fosse possível contar com apoio externo, seria necessário recorrer a alternativas como vídeos, pesquisas e materiais de apoio.

Ainda nessa discussão, foram levantadas possibilidades de buscar referências por meio de contatos institucionais e da comunidade, citando-se experiências de outras escolas. O grupo expressou interesse em realizar intervenções visuais no espaço da quadra,

reconhecendo, porém, que isso demandaria planejamento mais cuidadoso e tempo para articulação.

Em outro momento, foi registrada a entrada de uma profissional da escola para ajustes referentes à organização da aula de quarta-feira, com o objetivo de evitar a presença simultânea de duas turmas na quadra. Na sequência, o grupo revisou a sequência das aulas, identificando que algumas ainda estavam em aberto e que seria necessário consolidar melhor as propostas do jogo em formato reduzido. Também foi ajustada a nomenclatura de uma atividade, substituindo-se um termo por outro considerado mais adequado, e foram discutidas possibilidades que acabaram sendo descartadas por exigirem esforço excessivo ou não se adequarem ao momento.

Posteriormente, tratou-se do replanejamento previsto para o final do mês, que precisaria ocorrer excepcionalmente em outro dia da semana devido a uma formação externa. Foram discutidos horário e condições dessa aula, definindo-se que seria uma aula regular, com duração de uma hora. Também se discutiu o local, sendo indicada a quadra, ao mesmo tempo em que se ressaltou a necessidade de descaracterizar a ideia de que estar na quadra significaria necessariamente prática corporal. Foi reafirmado que a quadra deveria ser compreendida como espaço de aula independentemente da atividade. Como estratégia de registro, foi sugerido o uso de recursos visuais para registrar, em tempo real, as falas das crianças durante o replanejamento.

Na continuidade, foram retomadas percepções sobre a participação da turma nas rodas de conversa, destacando-se que as crianças demonstravam interesse, levantavam a mão e buscavam participar ativamente. Foi registrado que, para o replanejamento, seria necessário chegar com um roteiro previamente organizado, incluindo apresentação das propostas pensadas pelos professores e espaço para escuta das crianças. Também se reconheceu que, frequentemente, o tempo planejado não era suficiente para executar todas as atividades previstas.

Ainda no encontro, foram mencionadas demandas práticas relacionadas à estrutura e aos materiais, como a necessidade de ajustes em equipamentos e organização do espaço. O registro também apontou interrupções causadas por demandas da rotina escolar, que precisaram ser atendidas durante o encontro.

Na parte final, foi destacada a necessidade de registrar lembretes para não esquecer a preparação de determinadas aulas, reconhecendo-se que a rotina intensa favorecia esquecimentos. Retomou-se o texto indicado para leitura em encontros anteriores, sendo registrado que os professores não haviam conseguido realizar a leitura no período previsto, associando isso à dinâmica do cotidiano. Foi ressaltado que a leitura não era uma tarefa obrigatória, mas um subsídio para refletir sobre o ensino crítico e o alinhamento do trabalho ao projeto político-pedagógico da escola. Discutiu-se que a inserção das propostas nesse documento demandaria diálogo com a gestão, considerando os momentos de revisão institucional.

O encontro também registrou percepções sobre o cronograma, descrito como cada vez mais apertado, e sobre a sensação de excesso de conteúdos no currículo. Foram retomadas observações sobre as rodas de conversa, destacando-se que as falas das crianças frequentemente surpreendiam e revelavam níveis de articulação não percebidos anteriormente. Também foi registrado que, em alguns momentos, as próprias crianças corrigiam colegas quando as falas se distanciavam do tema proposto.

Por fim, foram descritas percepções sobre a organização dos grupos nas aulas. Registrou-se que, quando as escolhas ficavam livres, os agrupamentos ocorriam

principalmente por afinidade, e que, naquele momento, houve direcionamento com critérios específicos, o que representou uma experiência diferente para a turma. Foi indicado que o objetivo era distribuir crianças com maior experiência, utilizando critérios compreensíveis para o grupo. Também foi registrado que surgiram, a partir das próprias crianças, preocupações com equilíbrio entre meninos e meninas na composição dos grupos, o que foi reconhecido como um movimento espontâneo da turma. O encontro foi encerrado após essa retomada das decisões e encaminhamentos.

Encontro 16, Etapa 2 – Aulas (7 de 16)

Data: 21/05/2025 (quarta-feira)

Horário: 13h00

Docentes Participantes: Professor Divino; Professora Valquiria; Pesquisadora Fernanda

A aula teve início na quadra, onde estudantes e professores já se encontravam reunidos. A proposta do dia havia sido planejada considerando a necessidade de um tempo maior para o desenvolvimento das atividades, conforme previsto no planejamento. Antes do início das práticas, os professores conversavam com as crianças sobre a aula seguinte, na qual receberiam a visita de uma ex-jogadora de basquete, o que gerava expectativa e animação entre os estudantes.

Para viabilizar a proposta da aula, foi necessário realizar ajustes que fugiam à rotina logística da escola. Esses combinados foram possíveis em razão do apoio da equipe gestora e do diálogo estabelecido entre os professores, o que possibilitou reorganizar horários e espaços.

Após as boas-vindas, a professora responsável iniciou a explicação sobre como a aula seria organizada, apresentando o motivo da proposta e destacando os combinados necessários para o funcionamento das atividades. Em seguida, foi explicitado o objetivo da aula e realizada a divisão da turma em três grupos, organizados a partir de três fundamentos do basquetebol: passe, drible e arremesso. Cada grupo foi direcionado a uma estação específica, permanecendo dez minutos em cada proposta. Estava previsto que cada grupo realizasse duas rodadas por estação, porém foi necessário interromper a dinâmica para o intervalo do lanche.

Esse intervalo é uma característica recorrente das aulas de quarta-feira, que sofrem interferência do horário de alimentação e da circulação de outra turma na quadra. Para minimizar o impacto, havia sido feito um combinado prévio para antecipar a aula de uma das turmas e manter apenas um grupo na quadra, garantindo maior continuidade da proposta. Também foi acordado com as crianças que o lanche seria realizado de forma mais breve, possibilitando o retorno rápido à quadra para a finalização das atividades e a roda de conversa ao final.

Na roda inicial, a professora destacou que o propósito da aula era trabalhar os fundamentos do basquetebol de maneira menos repetitiva e menos cansativa, por meio de jogos e brincadeiras. Nesse momento inicial, não houve manifestações explícitas das crianças em relação a essa justificativa. Cada professor ficou responsável por conduzir uma das propostas, organizadas da seguinte forma:

- Bola ao capitão (fundamento: passe);
- Jokenpô combinado com jogo da velha (fundamento: drible);
- Desafio de arremesso em formato de mata-mata (fundamento: arremesso).

Durante o desenvolvimento das atividades, retomou-se a importância não apenas da

escolha das propostas, mas da forma como eram conduzidas, incluindo as intervenções, as perguntas realizadas, os momentos de pausa e as orientações dadas aos estudantes.

Após a primeira rodada e o intervalo do lanche, os professores combinaram com as crianças o retorno rápido à quadra para dar continuidade à proposta, explicando que a segunda rodada seria retomada para evitar que o tempo ficasse excessivamente reduzido. As crianças compreenderam o combinado e concordaram. Enquanto os estudantes estavam no intervalo, os professores conversaram brevemente entre si sobre o andamento das atividades, compartilhando impressões a partir de cada proposta conduzida.

Na atividade bola ao capitão, observou-se que os estudantes com maior experiência apresentavam facilidade na execução do jogo, tornando a proposta simples para esse grupo. Também foi identificado que o espaço reservado para essa atividade ficou reduzido para a dinâmica proposta. Na atividade jokenpô com jogo da velha, após a compreensão da lógica do jogo, a dinâmica fluiu com maior facilidade entre os estudantes. Já o desafio de arremesso, desconhecido tanto pelos professores quanto pela maioria da turma, exigiu ajustes iniciais, como a definição dos locais de arremesso. Após a explicação das regras, algumas partidas foram realizadas. Ao longo do jogo, à medida que as crianças conseguiam acertar os arremessos, demonstravam satisfação e maior envolvimento, inclusive estudantes mais tímidos.

Como as propostas envolviam competição, os ânimos se intensificaram durante a aula e alguns conflitos surgiram. Esses episódios foram retomados na roda final. Após o encerramento das rodadas, os professores organizaram uma roda de conversa para ouvir as crianças sobre o desenvolvimento da aula. Logo no início desse momento, dois estudantes iniciaram uma discussão relacionada ao comportamento durante os jogos, motivada pelo resultado de uma das disputas. Os professores intervieram com calma, solicitando que cada um explicasse sua versão. O conflito estava relacionado à comemoração do grupo vencedor, interpretada pelo outro grupo como desrespeitosa, gerando acusações de trapaça.

Durante a mediação, os professores diferenciaram comemoração de ofensa, reforçando que o uso de palavras inadequadas não era aceitável e que situações de frustração fazem parte do jogo. O diálogo foi conduzido de forma a retomar combinados já discutidos em aulas anteriores sobre respeito e convivência, encerrando o conflito sem novos desdobramentos.

Na sequência, os professores retomaram brevemente conteúdos discutidos em aulas anteriores, relacionados ao surgimento do basquetebol, e apresentaram um objeto relacionado a esse contexto histórico, possibilitando que circulasse entre as crianças na roda. Também foi informado que, na aula seguinte, os estudantes poderiam trazer camisetas para serem assinadas pela convidada.

Em seguida, os professores perguntaram às crianças o que haviam achado da aula. Diversos estudantes manifestaram-se, destacando a organização em estações, a possibilidade de desafiar colegas, o aprendizado dos fundamentos por meio de brincadeiras e a preferência por determinadas atividades, especialmente as relacionadas ao arremesso. Alguns relataram que gostaram de aprender fundamentos de forma mais leve, sem a pressão do jogo formal, e outros mencionaram que os jogos apresentados eram desconhecidos até então. Também houve destaque para o fato de os grupos terem ficado equilibrados, facilitando a participação.

Os professores também compartilharam suas impressões, destacando que a dinâmica possibilitou trabalhar diferentes fundamentos de forma menos cansativa e mais envolvente. Foi ressaltado que, apesar das limitações de tempo, a aula possibilitou uma proposta diferente e produtiva. Os professores reforçaram ainda que a organização em pequenos grupos favoreceu o comprometimento dos estudantes com a aula, tanto na escuta das orientações

quanto na participação nas atividades. O conflito ocorrido foi retomado como parte do processo, reforçando a necessidade de diálogo e respeito em situações competitivas.

Ao final da aula, os professores se despediram das crianças. Após esse momento, duas estudantes procuraram a pesquisadora de forma individual. Uma delas, que raramente se manifestava em público, relatou estar gostando muito das aulas, explicando que sentia vergonha de falar diante do grupo. Outra estudante também se aproximou de maneira tímida, relatando satisfação com o processo, afirmando que, embora não se considerasse habilidosa no basquete, estava gostando tanto das aulas que pretendia solicitar à família a participação em atividades extracurriculares relacionadas à modalidade.

Encontros 17 e 18, Etapa 2 – Aulas (8 e 9 de 16)

Data: 23/05/2025 (sexta-feira)

Horário: 08h00

Docentes Participantes: Professor Divino; Professora Valquiria; Pesquisadora Fernanda

A aula dupla foi organizada em torno da visita de uma ex-atleta de basquetebol à escola. No início da manhã, a ex-atleta de basquetebol foi recepcionada na entrada. Enquanto a turma aguardava, a expectativa das crianças aumentou, especialmente porque houve alguns minutos de atraso em relação ao horário combinado. Entre os adultos presentes, discutiu-se a possibilidade de descer com as crianças diretamente para a quadra e aguardar lá. Antes de decidir, a turma foi consultada e as crianças preferiram esperar que a ex-atleta de basquetebol fosse até a porta da sala.

Quando a ex-atleta de basquetebol entrou na sala, as crianças reagiram com entusiasmo e demonstraram atenção ao momento. Após as apresentações iniciais e agradecimentos, o grupo se deslocou para a quadra. Já na quadra, foi organizada uma roda no centro, estruturando o espaço para a conversa. A visita foi tratada como um acontecimento importante dentro da rotina escolar, tanto pelo interesse dos estudantes quanto pela novidade de uma presença externa relacionada diretamente às aulas de Educação Física.

Na roda, a pesquisadora apresentou a ex-atleta de basquetebol às crianças, explicando que a convidada havia construído uma trajetória como atleta, destacando que a carreira esportiva pode se constituir como profissão e envolve dedicação contínua. A apresentação também enfatizou que o esporte pode atravessar a vida das pessoas de diferentes formas, e que, no caso da convidada, tornou-se trabalho e possibilitou experiências relacionadas à prática esportiva em diferentes contextos. Após a apresentação, a turma foi incentivada a fazer perguntas.

A ex-atleta de basquetebol saudou o grupo e afirmou satisfação em participar do encontro. Em seguida, a pesquisadora perguntou como a ex-atleta de basquetebol havia começado a jogar basquete, se foi na mesma idade das crianças ou em outra fase. A convidada perguntou a idade da turma e, ao ouvir que tinham por volta de treze anos, explicou que começou a treinar basquete nessa idade. Relatou que antes havia tido contato com a modalidade de forma mais informal e que, ao iniciar os treinos, participou de um processo de seleção em outra localidade ainda adolescente, sendo aprovada. A partir daí, descreveu que seguiu treinando e competindo em categorias de base até chegar ao nível adulto, indicando que o basquete passou a ocupar seu cotidiano desde a adolescência.

Durante o relato, a ex-atleta de basquetebol mencionou que foi indicada por um professor de Educação Física e destacou a importância desses profissionais no contexto

escolar, afirmando que, muitas vezes, eles percebem possibilidades nos estudantes e incentivam a participação, ainda que o desenvolvimento dependa do interesse e da escolha de cada criança. A convidada descreveu que começou a frequentar treinos por convite e foi se mantendo na prática, sem inicialmente ter certeza de que aquilo se tornaria profissão, até que oportunidades surgiram.

Em determinado momento, um adulto presente perguntou se ela gostava de se dedicar ao basquete. A ex-atleta de basquetebol respondeu afirmando que gostava de jogar basquete e relatou que havia experimentado outras modalidades, mas não se identificou. Também afirmou que, no início, não se destacava especificamente por “fazer cesta” e explicou às crianças que o processo envolve treino contínuo e que o acerto não acontece de forma imediata. Ela mencionou que, além de arremessar, também é importante correr, defender e participar do jogo, reforçando que o desenvolvimento ocorre com o tempo.

Na sequência, a pesquisadora pediu que a ex-atleta de basquetebol explicasse como foi a passagem para o profissional, quais oportunidades a modalidade trouxe e por quais equipes passou ao longo da carreira. A convidada relatou mudanças de equipe, descrevendo situações em que foi dispensada de um time e precisou reorganizar seu percurso, passando por um campeonato de outra divisão, no qual se destacou, e a partir do qual surgiram novas oportunidades. Ela descreveu esse processo como um caminho com avanços e recuos, e mencionou que momentos considerados “um passo para trás” podem gerar novas possibilidades. O relato incluiu referências a convocações e experiências esportivas em diferentes níveis competitivos.

Após esse trecho, houve aplausos da turma. Nesse momento, observou-se que algumas crianças demonstravam timidez para formular perguntas. Como não houve um preparo prévio específico para a roda, os estudantes foram deixados à vontade para perguntar conforme desejassem, e, mesmo com a insegurança inicial, mantiveram atenção ao relato e acompanharam a conversa.

A roda seguiu com perguntas feitas por estudantes. Um estudante perguntou se a ex-atleta de basquetebol havia jogado em determinada instituição. Ela respondeu que não, esclarecendo que, no período em que atuou, não havia participação naquele formato. Em seguida, uma estudante perguntou em qual equipe a ex-atleta de basquetebol havia conhecido a pesquisadora. A convidada respondeu relatando que a conheceu primeiro em contexto esportivo ligado à formação e, depois, mais tarde, em outro momento em que voltaram a jogar juntas. Nesse ponto, a ex-atleta de basquetebol fez um comentário valorizando a pesquisadora como jogadora.

A pesquisadora então contou brevemente como conheceu a ex-atleta de basquetebol ainda na juventude, relatando que acompanhava jogos e a via como referência, mencionando características técnicas e físicas percebidas nas partidas. Explicou que, posteriormente, teve oportunidade de treinar com ela e que, anos depois, voltaram a se encontrar em outra experiência esportiva. Após esse relato, a pesquisadora perguntou novamente se havia mais perguntas e, diante da hesitação da turma, propôs uma pergunta sobre a dedicação necessária para se tornar atleta profissional, explicando que, como em outras profissões, existe uma jornada de trabalho e uma exigência de rotina.

A ex-atleta de basquetebol respondeu que a vida de atleta exige treinar muito e abrir mão de outras atividades, descrevendo que sua rotina era centrada no basquete e que decisões cotidianas eram influenciadas pelo objetivo de treinar e jogar bem. Ela relatou uma rotina com treinos em dois períodos e cuidados complementares, explicando que não há feriados ou fins de semana quando se está em alto nível de dedicação.

Uma estudante perguntou quantas horas por dia ela treinava. A ex-atleta de basquetebol respondeu indicando uma carga diária aproximada de cinco a seis horas, descrevendo que os treinos eram intensos e intercalados com descanso e cuidados corporais. A pesquisadora complementou com a ideia de que, além do tempo de treino, o corpo é parte central do trabalho do atleta, exigindo recuperação para treinar novamente.

Uma estudante perguntou sobre tênis adequados, relatando que o tênis escorregava na quadra e isso dificultava movimentos e finalizações. A ex-atleta de basquetebol respondeu citando marcas que costuma usar e explicou que, além do tênis, o estado do piso e a poeira podem causar escorregões. Sugeriu estratégias simples para reduzir o problema, como limpar o solado e observar condições da quadra.

Outra estudante perguntou por que a ex-atleta de basquetebol se aposentou. A convidada respondeu que a aposentadoria ocorreu após uma lesão e explicou que poderia ter continuado, mas decidiu encerrar a carreira, mencionando a idade e limites físicos percebidos naquele momento. Uma estudante perguntou se ela se arrependeu de parar. A ex-atleta de basquetebol respondeu que não, afirmando que, quando encerrou, já havia vivido experiências importantes na carreira e participado de diferentes competições ao longo do tempo.

Um estudante perguntou o que ela faz após a aposentadoria. A ex-atleta de basquetebol respondeu que atualmente atua como professora e mencionou estar iniciando um projeto relacionado ao basquete. Em seguida, um estudante perguntou qual foi o time de que ela mais gostou. A convidada respondeu citando diferentes experiências positivas, descrevendo que, em geral, teve boa convivência e evitava conflitos em equipe, destacando que buscava relações tranquilas no ambiente esportivo.

Outras perguntas abordaram jogadores famosos e a experiência de assistir partidas. A ex-atleta de basquetebol relatou ter assistido jogos em eventos esportivos e descreveu a rapidez e a dinâmica do jogo em nível alto, reforçando a ideia de circulação da bola e de passes rápidos.

Um estudante perguntou qual foi o primeiro time profissional em que jogou. A ex-atleta de basquetebol respondeu indicando a primeira experiência profissional e explicou que antes havia tido participação em outras condições de equipe, mas que aquela foi sua entrada mais clara no nível adulto.

Uma estudante perguntou quanto ela ganhava como atleta. A ex-atleta de basquetebol respondeu indicando valores que já recebeu em diferentes momentos da carreira, explicou que isso variava e destacou que nem todos os atletas recebem os mesmos valores. Também comentou sobre a necessidade de organização financeira, mencionando que conseguiu conquistar bens a partir do basquete e que é possível viver da modalidade em determinadas condições.

Após essa pergunta, a pesquisadora retomou uma questão sobre como foi participar de seleções e competições internacionais e quais momentos marcantes ela guardava com maior destaque. A ex-atleta de basquetebol respondeu relatando um campeonato específico como marcante por ter sido um momento em que se sentiu protagonista, mencionando reconhecimento individual na competição. Também descreveu que a participação em grandes eventos foi uma experiência significativa, explicando que houve dificuldades no processo de classificação e que chegar ao evento foi resultado de um caminho exigente.

A roda continuou com novas perguntas dos estudantes, incluindo preferências de jogos para assistir e atletas de referência. A ex-atleta de basquetebol respondeu descrevendo jogadoras e jogos que gostava de acompanhar e comentou sobre diferenças de estilo e talento percebidos em quadra.

Em outro momento, uma estudante direcionou uma pergunta à pesquisadora, perguntando por que ela parou de jogar basquete. A pesquisadora respondeu explicando que sua trajetória envolveu mudanças de cidade e que, diante das condições e da necessidade de estabilidade financeira, optou por seguir com os estudos e o trabalho, mantendo relação com o basquete em outros momentos, mas não sustentando a carreira profissional.

A conversa seguiu com perguntas sobre tristeza ao parar, lesões, estilo de defesa e situações de jogo. A ex-atleta de basquetebol respondeu descrevendo que ficou triste principalmente pelo processo de recuperação e procedimentos médicos associados à lesão, e descreveu que, depois, seguiu sua vida. Em perguntas sobre defesa, relatou que gostava de defender e descreveu comportamentos típicos durante jogos, explicando que valorizava a defesa e que também passou a atuar mais no ataque ao longo da carreira.

Uma estudante perguntou como ocorreu a lesão mais grave. A ex-atleta de basquetebol descreveu uma situação de jogo em que sofreu contato, caiu e lesionou o joelho, explicando como percebeu que havia sido algo sério. Também relatou ter tido outra lesão anterior que a impediu de participar de um evento importante, descrevendo sentimentos associados.

Em outro momento, estudantes perguntaram o ano em que ela parou de jogar e compararam com suas próprias idades. A partir disso, houve comentários na roda sobre o tempo decorrido e a relação com o ano de nascimento das crianças.

Ao final da conversa, uma estudante perguntou se a ex-atleta de basquetebol ainda sabia jogar basquete e sugeriu que ela mostrasse em quadra. A turma reagiu com pedidos para que ela jogasse. A ex-atleta de basquetebol aceitou a ideia, mas informou que não treinava mais e não prometia uma exibição em alto nível.

A roda foi encerrada e, em seguida, organizou-se uma fila para autógrafos e fotos. As crianças levaram objetos para serem assinados e registraram o momento com fotos. A ex-atleta de basquetebol realizou alguns arremessos para as crianças observarem. O tempo disponível não permitiu uma partida completa, mas a atividade foi concluída com agradecimentos e com a possibilidade de retorno em outro dia para jogar com a turma.

Encontro 19, Etapa 3 – Replanejamento (4 de 6)

Data: 23/05/2025 (sexta-feira)

Horário: 10h00

Docentes Participantes: Professor Divino; Professora Valquíria; Pesquisadora Fernanda

Neste dia, a escola recebeu a visita de uma ex-atleta profissional de basquetebol, que participou de uma conversa com as crianças durante as aulas de Educação Física. Após a atividade com a turma, a ex-atleta permaneceu na escola por mais algum tempo, acompanhada pelos professores.

Inicialmente, foi realizado um percurso pelas dependências da escola, incluindo espaços como o auditório e o refeitório. Durante a circulação, alguns profissionais da escola demonstraram interesse em conhecê-la, o que resultou em uma breve parada para registros fotográficos solicitados por funcionárias do local. Ao longo do trajeto, também ocorreram encontros com crianças de outras turmas, que se aproximaram para conversar e tirar fotos, demonstrando curiosidade e interesse pela visita.

Na sequência, o grupo dirigiu-se à sala da coordenação, onde havia sido preparado um café como forma de agradecimento institucional pela presença da ex-atleta na escola. Nesse

momento, foi retomada a conversa iniciada no dia anterior, com foco em aspectos de sua trajetória pessoal e profissional.

Durante a conversa, a ex-atleta profissional de basquetebol comentou sobre sua carreira esportiva, relatando experiências vividas ao longo do período em que atuou como atleta, bem como o processo de transição após a aposentadoria. Também mencionou que, após encerrar a carreira esportiva, iniciou a formação em Educação Física, explicando que, durante o período em que atuava profissionalmente, a rotina de treinos, viagens e competições dificultava a conciliação com os estudos formais.

Os professores presentes realizaram algumas perguntas adicionais relacionadas à trajetória da ex-atleta, às escolhas feitas ao longo da carreira e às possibilidades de atuação após o encerramento da vida esportiva. A ex-atleta mostrou-se disponível para a conversa, respondendo às questões de forma aberta e demonstrando receptividade durante todo o encontro.

Após esse momento, o grupo se despediu, pois a ex-atleta tinha outro compromisso e precisava deixar a escola. Antes de sair, reafirmou o interesse em retornar em outra ocasião para realizar uma atividade prática de basquetebol com as crianças.

Encontro 20, Etapa 2 – Aulas (10 de 16)

Data: 27/05/2025 (terça-feira)

Horário: 09h00

Docentes Participantes: Professora Valquíria; Pesquisadora Fernanda

Neste encontro, a aula ocorreu apenas com a professora Valquíria, uma vez que o professor Divino estava responsável por outra turma do 5º ano. Em algumas situações, os horários das aulas coincidem e, quando não é possível a utilização do mesmo espaço, os professores precisam se dividir entre as turmas, diferentemente do que ocorre na maioria das aulas, quando há a junção das classes.

A aula teve início com uma conversa em roda. A pesquisadora perguntou às crianças sobre a visita da ex-atleta de basquetebol ocorrida na aula anterior, e a turma respondeu de forma positiva. Em seguida, foi explicado às crianças que, ao longo do projeto, o planejamento vinha sendo constantemente ajustado, tanto a partir das devolutivas da própria turma quanto em função de mudanças na rotina da escola, como alterações de datas e horários das aulas.

Foi esclarecido que a aula daquele dia havia sido antecipada devido a uma mudança no calendário escolar, evitando a perda de um encontro previsto. Durante essa explicação, os professores retomaram que nem todas as atividades planejadas para a visita da ex-atleta puderam ser realizadas, pois ela precisou deixar a escola antes do horário inicialmente combinado. Ainda assim, foi reforçado que a experiência não foi prejudicada, apenas exigiu ajustes no planejamento.

Na sequência, a pesquisadora explicou que aquele momento seria uma pausa estratégica no planejamento, uma vez que a turma já havia ultrapassado a metade do projeto. As crianças foram lembradas de que, desde o início, havia sido proposta a participação delas no planejamento das aulas e que, naquele encontro, teriam mais espaço para apresentar ideias e sugestões para os próximos passos.

Foi realizada uma retrospectiva do percurso do projeto até aquele momento. Relembrou-se a apresentação inicial do projeto, o envio do formulário às famílias, a reunião

de pais, as primeiras aulas com exploração da bola, a pesquisa realizada na aula de informática, as aulas sobre o basquetebol em sua origem, as aulas com regras mais próximas do jogo atual, a realização das aulas conjuntas com outra turma, a aula em estações e, por fim, o encontro com a ex-atleta de basquetebol. Essa retomada teve como objetivo organizar coletivamente o que já havia sido vivido e situar a turma no processo.

Durante a conversa, algumas crianças demonstraram preocupação com o fato de o projeto estar se aproximando do final. A pesquisadora explicou que sua participação no projeto teria um encerramento, embora pudesse retornar à escola em outros momentos, o que gerou comentários e pedidos por parte das crianças para que ela voltasse a dar aulas.

Em seguida, foi proposta a questão central do encontro: o que as crianças gostariam de aprender mais sobre o basquetebol. A turma foi convidada a contribuir com ideias para o planejamento das aulas seguintes. As crianças manifestaram interesse em aprender mais sobre manobras, habilidades, diferentes tipos de passe, ataque, arremesso, fundamentos técnicos, formação de times mais equilibrados e objetivos mais claros durante os jogos. Também apareceram sugestões relacionadas ao conhecimento sobre o esporte, sua história, jogadores e diferentes formas de jogar.

Após ouvir as falas, a pesquisadora retomou coletivamente os pontos levantados, destacando que a maioria das sugestões estava relacionada ao aprimoramento do jogo e dos fundamentos. Foi explicado que, além das ideias da turma, os professores também tinham propostas que gostariam de apresentar.

A professora Valquíria introduziu então o tema do basquetebol praticado fora da quadra tradicional, questionando as crianças sobre como imaginavam o jogo realizado nas ruas. A partir das respostas, as crianças passaram a descrever possibilidades de jogo em espaços abertos, mencionando diferenças em relação às quadras escolares, como a ausência de linhas demarcadas, o uso de apenas uma cesta e adaptações improvisadas. As falas indicaram que, mesmo sem vivenciar diretamente o basquetebol de rua, as crianças conseguiam imaginar formas alternativas de jogar.

A conversa avançou para a apresentação do basquetebol 3x3, explicando que se trata de uma forma de jogo diferente do basquetebol tradicional, geralmente praticada em meia quadra, com regras próprias e bastante presente em espaços públicos. Também foi introduzida a relação entre o basquetebol de rua e elementos da cultura urbana, como o hip-hop, tema que gerou curiosidade e comentários por parte da turma.

Por fim, a professora apresentou a ideia de realizar um festival ao final do projeto, reunindo as experiências desenvolvidas ao longo das aulas. As crianças reagiram positivamente à proposta. A pesquisadora explicou que o planejamento das próximas aulas buscaria articular as sugestões da turma com as propostas dos professores, de modo a contemplar tanto o desejo das crianças de jogar mais quanto a apresentação de novas formas de vivenciar o basquetebol.

Antes do encerramento, foi informado que, devido a mudanças na rotina da escola naquele dia – incluindo ajustes nos horários de lanche e outras atividades institucionais –, não seria possível realizar a parte prática prevista para a aula. Foi combinado que essa vivência seria retomada no encontro seguinte, quando haveria mais tempo disponível.

As crianças demonstraram compreensão diante das mudanças, indicando que já estavam habituadas a ajustes na rotina escolar. O encontro foi encerrado com o replanejamento alinhado entre professores, pesquisadora e turma.

Encontros 21 e 22, Etapa 2 – Aulas (11e 12 de 16)

Data: 30/05/2025 (sexta-feira)

Horário: 08h00

Docentes Participantes: Professor Divino; Professora Valquíria; Pesquisadora Fernanda

Antes do início da aula, foi necessário realinhar as datas previstas no cronograma em função da disponibilidade da professora convidada. Considerou-se que sua participação possibilitaria uma vivência relacionada ao hip-hop, tema previsto no replanejamento e apontado como relevante para as crianças. Assim, o planejamento foi ajustado para conciliar o cronograma de aulas com os interesses da turma.

A aula começou na quadra, com a professora Valquíria retomando com as crianças a conversa realizada no encontro anterior sobre o replanejamento. Ela lembrou que a turma havia compartilhado o que desejava vivenciar nas aulas seguintes e que os professores também haviam apresentado algumas propostas para o restante do projeto. Em seguida, explicou que, para aquele tema específico, foi convidada uma professora da rede com experiência em atividades relacionadas ao hip-hop, que participaria da aula naquele dia e retornaria na semana seguinte.

Logo após a apresentação, um estudante perguntou à professora convidada se ela já havia jogado com a pesquisadora e se ela jogava basquete. A professora convidada respondeu que não havia praticado basquetebol como modalidade, embora brincasse ocasionalmente, e que sua participação na aula teria como foco o hip-hop e sua relação com o basquetebol, conforme já havia sido mencionado no replanejamento. Ela lançou então uma pergunta para a turma: o que as crianças entendiam por hip-hop e qual seria sua relação com o que estavam estudando nas aulas.

A partir dessa pergunta, as crianças começaram a apresentar hipóteses e percepções. Um estudante associou o hip-hop à música e ao uso de instrumentos. Outra estudante indicou que se tratava de um estilo de música e dança diferente do balé, descrevendo o hip-hop como mais agitado. Outra criança mencionou que, além da dança, o hip-hop era identificado por roupas “estilosas” e movimentos “mais soltos”. Um estudante sugeriu que poderia se tratar de um grupo musical que cria ou recria músicas. Outra estudante afirmou não ter certeza, mas associou o hip-hop a uma dança “menos delicada”, com roupas e estilo diferentes.

Na sequência, a professora convidada pediu exemplos de danças e músicas presentes no cotidiano da turma e citou conteúdos vistos em redes sociais. Um estudante mencionou o funk. A partir disso, uma estudante perguntou se o funk teria relação com o hip-hop e comentou que o hip-hop parecia ter uma batida mais marcante. Outra criança comentou sobre o estilo de vestimenta, indicando roupas mais largas e acessórios. A professora convidada solicitou que a turma descrevesse elementos que reconheciam nessas roupas. As crianças citaram, entre outros aspectos, correntes e peças largas.

A professora Valquíria perguntou então se as crianças conheciam alguém do convívio escolar que se vestisse de modo semelhante. A turma mencionou um funcionário da escola, que era conhecido por esse estilo e por se envolver com práticas como o skate. A professora convidada retomou esse exemplo e perguntou se, no bairro, havia algum espaço associado a esse tipo de prática cultural. As crianças citaram um equipamento cultural do território e descreveram que no local havia atividades diversas, apresentações e uma área semelhante a meia quadra.

A professora convidada retomou o que havia sido dito e passou a organizar as contribuições das crianças, explicando que o hip-hop não se limita a um único aspecto. Ela

mencionou que o movimento reúne diferentes elementos, como rima e poesia (rap), batidas e remixagens musicais (associadas ao trabalho de DJs), além do grafite. A professora questionou se as crianças já haviam visto desenhos em muros e espaços do bairro e introduziu a diferença entre grafite e pichação. Uma estudante afirmou que a pichação seria ilegal, enquanto o grafite dependeria de autorização.

Uma estudante perguntou se havia diferença na forma de fazer grafite e pichação. A professora convidada explicou que a pichação costuma ocorrer em locais sem autorização, enquanto o grafite, além de autorizado, geralmente apresenta uma imagem ou mensagem organizada. Ela propôs como tarefa que as crianças observassem, durante a semana, registros visuais no bairro e no equipamento cultural citado, para retomar o assunto na aula seguinte.

A professora convidada retomou os elementos citados e solicitou que a turma recordasse quais aspectos do hip-hop haviam sido mencionados: rap, grafite e batidas musicais. Uma estudante acrescentou a dança. A professora convidada, então, nomeou esse elemento como break (ou breaking) e explicou que ele também compõe o movimento. Em seguida, lançou uma questão: como o hip-hop se relacionaria com o basquetebol.

Nesse momento, a conversa foi retomada pela pesquisadora, que solicitou que a turma recordasse o que havia sido discutido no replanejamento sobre o basquetebol praticado fora da quadra tradicional. As crianças mencionaram características relacionadas ao espaço e às condições das quadras públicas, como o uso mais frequente, menor cuidado e a ausência de cobertura. A conversa seguiu com a retomada de que o basquetebol 3x3 se relaciona ao jogo em meia quadra e a práticas presentes em espaços públicos.

A pesquisadora explicou que, em determinados contextos urbanos, a cultura do basquetebol de rua foi se relacionando com elementos como música, dança e arte, compondo um ambiente cultural mais amplo. Ela retomou que o basquetebol de rua envolve desafios e disputas em pequena escala, e que a organização dessas práticas deu origem a formatos mais sistematizados, como o 3x3, mencionando que ele se tornou uma modalidade esportiva reconhecida. Também foi citado que vestimentas e práticas corporais como skate apareciam associadas a essa cultura.

Após essa explicação, foi organizado o encaminhamento da aula: as crianças teriam um momento de vivência relacionado à dança com a professora convidada e outro momento relacionado ao basquetebol e ao 3x3 com os professores. A professora convidada iniciou perguntando o que seria “saber dançar”. As crianças responderam com exemplos, afirmando que saber dançar poderia significar conhecer passos de uma dança específica, conseguir acompanhar coreografias ou mover-se conforme o ritmo, mesmo sem sequência fixa. Uma estudante afirmou que, mesmo sem coreografia, movimentar-se ao som da música também seria dançar.

A professora convidada apresentou então a “brincadeira do espelho”. Organizou as crianças em duplas, posicionadas de frente uma para a outra, e explicou que uma pessoa faria movimentos enquanto a outra imitaria, alternando os papéis. Durante a atividade, foram usadas diferentes músicas. As crianças participaram com movimentos variados, incluindo estudantes que inicialmente demonstravam vergonha. A professora convidada variou o repertório musical e conduziu o tempo da dinâmica, orientando para que as duplas alternassem os papéis.

Ao final da atividade, a professora convidada reuniu a turma e comentou sobre a participação das crianças, destacando que a proposta permitia que cada um se movimentasse do seu jeito. Ela explicou que alguns movimentos realizados pela turma se aproximavam de elementos presentes no break, como congelar em uma posição (“freeze”) e executar

movimentos no chão (“footwork”). Também foi mencionado que esse tipo de dança surgiu em contextos urbanos como forma de disputa simbólica, com batalhas de dança, e que ela se articulava com elementos culturais associados à rua, como música, arte e práticas esportivas.

Na sequência, a professora convidada perguntou se a turma gostaria que ela retornasse na semana seguinte para aprender movimentos mais específicos e combinou que as crianças poderiam pesquisar e trazer curiosidades sobre hip-hop. Em seguida, foi proposta uma breve demonstração no formato de “batalha” entre duas estudantes, enquanto a turma observava. Após esse momento, a aula seguiu para a vivência planejada de basquetebol, com foco no 3x3. Foi registrado que a proposta exigia que as crianças compreendessem alternância entre defesa e ataque em meia quadra e regras específicas, como o “check ball”. A turma participou da vivência e a resposta foi descrita como positiva.

Ao final da aula, foi realizada uma nova roda de conversa. Nesse momento, foram apresentados à turma trechos de batalhas de dança e breaking, incluindo registros de competições internacionais recentes. A professora convidada explicou que, nessas batalhas, existem critérios de avaliação, como criatividade e improvisação, e que os dançarinos não sabem previamente qual música será tocada. Uma estudante perguntou se os participantes inventavam a coreografia durante a música, e a professora convidada respondeu que sim, relacionando isso ao que a turma havia experimentado na atividade do espelho e na batalha.

Durante a apresentação de outro vídeo, a turma demonstrou curiosidade e reação diante da participação de um dançarino com deficiência em uma das pernas. Parte das crianças tentou compreender se se tratava de uma característica corporal ou de um elemento da performance. Houve risos e comentários, e os professores interromperam para conduzir a conversa. A professora convidada explicou que se tratava de uma pessoa com deficiência e afirmou que cada pessoa tem particularidades corporais. A professora Valquíria reforçou que a participação do dançarino evidenciava que a condição corporal não impediu a execução da dança. O professor Divino destacou que a turma percebeu essa característica apenas ao final do vídeo e chamou atenção para o fato de que limitações físicas não impediram a participação daquele dançarino.

A pesquisadora complementou a discussão, retomando que diferentes corpos podem ocupar a dança e que todas as pessoas devem ser tratadas com respeito, destacando que situações de riso e zombaria podem ocorrer por estranhamento diante do que se considera “normal”, e que isso deveria ser problematizado. Foi retomado que, assim como na própria atividade realizada pela turma, cada pessoa dança de um jeito e com seu corpo.

A professora convidada encerrou combinando o retorno na semana seguinte para novas vivências relacionadas ao hip-hop e ao breaking. A turma se despediu e retornou para a sala, encerrando a aula dupla.

Encontro 23, Etapa 3 – Replanejamento (5 de 6)

Data: 30/05/2025 (sexta-feira)

Horário: 10h00

Docentes Participantes: Professor Divino; Professora Valquíria; Pesquisadora Fernanda

O encontro de replanejamento contou com a presença da professora convidada, que havia participado da aula com a turma no mesmo dia. Sua participação no planejamento foi incluída porque, na organização do festival, uma das estações previstas envolveria vivências

relacionadas ao breaking. Por motivo de privacidade, ela é referida neste registro como professora convidada.

No início da reunião, o professor Divino retomou a proposta prevista para a semana seguinte e perguntou se o grupo manteria o formato inicial de três estações no festival. Ele descreveu a ideia como: uma estação voltada ao hip-hop/breaking, outra voltada ao grafite e outra voltada ao jogo. Ele destacou que, mantendo esse formato, seria necessário conversar com a turma previamente sobre o grafite, especialmente na aula anterior ao festival.

A pesquisadora confirmou que havia pensado na mesma necessidade e, ao tratar da estação do grafite, sugeriu que, em vez de produções individuais, a turma realizasse uma produção coletiva. O professor Divino sugeriu que essa construção coletiva pudesse ser feita em cartolina, com um tema orientador, como basquete e hip-hop, de modo que os grupos, ao passarem pela estação, fossem acrescentando elementos ao desenho.

A professora convidada sugeriu como alternativa o uso de um material tipo tecido que pudesse receber desenho/pintura e, posteriormente, ser exposto como um painel. O professor Divino levantou a questão do local de execução e comentou que não havia pensado em utilizar spray, indicando preferência por materiais como canetões, por considerar mais seguro. A pesquisadora concordou com a avaliação e acrescentou que também preferia evitar o spray, tanto pela organização quanto pelos riscos e dificuldades de limpeza.

Na sequência, a pesquisadora relatou uma experiência anterior em que uma atividade foi organizada em grupos com propostas diferentes relacionadas ao hip-hop, incluindo produção manual com materiais simples, vivências de dança e construção coletiva em cartolina com um tema orientador. A professora convidada avaliou que a cartolina seria adequada, principalmente por permitir o uso de materiais simples e reduzir riscos durante as trocas de estação. Foi mencionada a possibilidade de usar mais de uma cartolina para ampliar o espaço de produção.

A professora Valquíria acrescentou que muitas crianças já possuíam canetas e marcadores, e mencionou que parte da turma utilizava diferentes tipos de canetões e recursos de escrita/desenho. O grupo conversou, então, sobre a escolha dos materiais: discutiu-se se as crianças levariam seus próprios materiais ou se seria melhor utilizar recursos disponíveis na escola. A professora convidada sugeriu que fosse preferível providenciar materiais pela escola para evitar misturas, perdas e conflitos. O professor Divino concordou, mencionando que isso reduziria a chance de acidentes e problemas posteriores com devolução e conservação.

Enquanto discutiam a organização, a professora Valquíria e a pesquisadora comentaram sobre a participação da turma na aula anterior e citaram exemplos de estudantes que se envolveram mais intensamente nas propostas, inclusive em atividades de dança. Também foi mencionado que alguns estudantes, mesmo com faltas frequentes, contribuíam quando estavam presentes. A professora convidada destacou que a participação em momentos como a “batalha” parecia favorecer a confiança de algumas crianças. O grupo também comentou que parte dos estudantes demonstrou espontaneidade durante as vivências e que, com diálogo e combinados claros, a turma respondia bem às propostas.

Com isso, foi encaminhado que a estação do grafite seria organizada como uma produção coletiva em cartolina, com temática relacionada ao basquete e ao hip-hop, a ser construída progressivamente pelos grupos que passassem por essa estação. A professora Valquíria perguntou se a cartolina seria branca e como seria o acesso às canetas, retomando a discussão sobre providenciar os materiais. A pesquisadora ponderou que levar materiais pessoais poderia gerar dificuldades depois para os professores, e o grupo reforçou que utilizar materiais da escola seria a opção mais prática.

Em seguida, a pesquisadora retomou o planejamento das estações e perguntou à professora convidada como ela imaginava a proposta do breaking no festival, questionando se seria organizado diretamente em formato de “batalha”. A professora convidada respondeu que havia pensado em trabalhar passos básicos e uma sequência simples de movimentos, construindo uma coreografia breve, e finalizar com a batalha. Ela perguntou qual seria o tempo aproximado de cada estação.

Nesse ponto, o grupo discutiu a duração das estações. A professora convidada afirmou que o tempo era uma preocupação e comentou que poucos minutos seriam insuficientes para desenvolver a proposta. A professora Valquíria retomou os cálculos gerais do festival e avaliou que, considerando o deslocamento, organização e explicações, ainda seria possível manter um tempo que possibilitasse participação efetiva nas três estações. Ela descreveu que o tempo incluiria explicação inicial, execução da atividade e transição entre estações.

A professora convidada perguntou se o grupo considerava viável inserir algum outro elemento na estação de dança e comentou que preferia trabalhar o básico com consistência, evitando excesso de informações em pouco tempo. Ela citou que, na aula anterior, a conversa e os vídeos ajudaram a turma a visualizar aspectos do breaking e que as crianças participaram da vivência prática antes mesmo de assistir aos vídeos. Também mencionou que, após ver exemplos, as crianças haviam comentado a possibilidade de batalhas individuais e em duplas, sugerindo que a dinâmica poderia variar conforme o grupo da estação.

Na sequência, a pesquisadora comentou que a proposta do projeto buscava ampliar o contato das crianças com aspectos culturais para além do jogo, articulando com o contexto do basquete de rua, sem necessariamente acrescentar novos conteúdos naquele momento. A professora convidada perguntou se o grupo traria algo específico sobre streetball em vídeos, e a pesquisadora respondeu que, naquele ponto, não havia previsão de tempo para isso antes do festival.

O grupo passou então a discutir o fechamento do cronograma. Foi mencionado que, devido ao formato de aulas mais longas em alguns dias, parte dos encontros contou como aula dupla, o que impactava a contagem total prevista. A pesquisadora explicou que a ideia era que o festival funcionasse como encerramento e que o encontro final restante seria utilizado para fechamento do projeto, incluindo agradecimentos, organização de assinaturas e conversa de avaliação. A professora convidada retomou que o festival já estava previsto como fechamento e comentou que, com os ajustes ocorridos, o cronograma estava mais viável.

A pesquisadora lembrou que uma proposta prevista anteriormente não havia sido realizada: a atividade em que a turma escolheria entre minijogos/fundamentos para repetir. Foi mencionado que essa parte não ocorreu devido a mudanças de horário e interferências como lanche e outros compromissos do turno. A professora Valquíria reforçou que esse foi o principal ponto não realizado do planejamento original e comentou que poderia ser retomado em aula posterior, se o grupo considerasse necessário.

Em seguida, o professor Divino levantou uma questão sobre o impacto de prolongar atividades após o festival, considerando o sentido pedagógico e também as necessidades da pesquisa. Ele perguntou se, para o objetivo do estudo, seria adequado continuar com outras aulas após o encerramento. A pesquisadora respondeu que ainda haveria a necessidade de avaliação/conversa final e mencionou que algumas ideias anteriores – como uma vivência prevista e não realizada – tinham sido pensadas como alternativas (“carta na manga”), mas que o festival parecia suficiente para fechar o percurso.

A professora convidada sugeriu que o grupo finalizasse com o festival e realizasse uma conversa de avaliação em seguida, destacando que a turma demonstrava capacidade de

permanecer em roda de conversa por tempo prolongado. Ela indicou que o fechamento poderia incluir perguntas orientadoras para sistematizar o percurso e que o festival também produziria elementos para a conversa (por exemplo, a construção coletiva do grafite). Foi mencionado que a participação nas aulas despertava interesse para continuidade do tema, independentemente do término da pesquisa, e a professora convidada perguntou se seria um problema para os professores continuar trabalhando com o conteúdo depois.

A pesquisadora respondeu que o projeto havia surgido a partir do desejo dos professores de ampliar o interesse da turma pelo basquete e, nesse momento, o grupo comentou que as crianças demonstravam maior envolvimento com as aulas de basquetebol. Também foi observado que a turma não apresentava demandas recorrentes por outras modalidades naquele período, e que havia uma compreensão construída de que a Educação Física envolve diferentes conteúdos. O grupo comentou ainda que, mesmo quando há futebol, ele não é organizado apenas como “jogo livre”, mas com conversa inicial, fundamentos e combinados.

Na conversa, a pesquisadora e os professores também lembraram situações anteriores de organização de times e critérios. Foi citado que, quando a turma precisou reorganizar equipes, as próprias crianças discutiram critérios e propuseram composições com participação equilibrada, incluindo a presença de meninas nas decisões. Também foi mencionado que estudantes demonstravam interesse por pesquisa, perguntas e debates, e que isso aparecia tanto nas rodas quanto nas propostas práticas.

A professora convidada comentou que a conversa final também poderia ajudar a orientar o que seguiria depois do projeto, respondendo às expectativas da turma sobre continuidade ou mudança de tema. A professora Valquíria acrescentou que um “corte” brusco após o festival poderia não fazer sentido, pois o interesse das crianças provavelmente continuaria, e que o desejo delas deveria ser considerado no encaminhamento.

Na parte final do encontro, o grupo retomou a organização da semana seguinte: foi indicado que, na aula anterior ao festival, seria importante apresentar e contextualizar o grafite para a turma, já que não haveria tempo de inserir grafite e 3x3 com a mesma profundidade no mesmo encontro. O professor Divino comentou que, para o festival, o jogo deveria estar garantido e que a turma já havia compreendido elementos importantes do 3x3, como a alternância entre ataque e defesa, o que facilitava o andamento. A pesquisadora afirmou que havia se preocupado com essa aprendizagem, mas que, pela forma como a proposta foi organizada, a turma respondeu bem.

Ao final, o grupo combinou um encaminhamento relacionado ao festival: foi decidido que seriam providenciadas medalhas como forma de registro e lembrança para as crianças. A professora Valquíria ficou responsável por personalizar as medalhas com um logotipo e com a identificação do festival, que recebeu um nome específico. Também foi combinado que a pesquisadora passaria na escola em dia útil seguinte para alinhar essa providência com os professores.

Encontro 24, Etapa 2 – Aulas (13 de 16)

Data: 04/06/2025 (quarta-feira)

Horário: 14h00

Docentes Participantes: Professor Divino; Professora Valquíria; Pesquisadora Fernanda

No início da aula, foi registrado que o professor Divino se ausentou durante uma parte do encontro por precisar atender outra turma do 5º ano.

A aula teve como foco o grafite, apresentado como mais um elemento da cultura hip-hop. A pesquisadora chegou mais cedo à escola para revisar e organizar os preparativos. Foi retomado que, às quartas-feiras, a aula costuma ser mais curta devido ao intervalo no meio do período e, naquele momento, também havia ensaios para a festa junina, o que reduzia ainda mais o tempo disponível e demandava ajustes na organização. Em função disso, a pesquisadora e a professora Valquíria combinaram iniciar o encontro na sala dos professores e, em seguida, permanecer na sala de aula, pois a proposta incluía uma atividade prática relacionada ao grafite.

Ao chegarem à sala, a equipe pretendia montar o projetor, mas optou por utilizar a televisão disponível no espaço, por ser uma alternativa mais simples e rápida. Como ainda faltava um tempo para o retorno dos estudantes do intervalo, o grupo aproveitou para deixar o material pronto. Também foi registrado que, em aulas de quarta-feira, foi necessário ajustar o horário do lanche em alguns momentos para ampliar o tempo de aula, já que o portão de saída abre em seguida e reduz a possibilidade de continuidade das atividades. Já havia sido combinado com os estudantes que fariam um lanche mais rápido e retornariam à sala para dar sequência ao encontro.

Com a turma reunida, o professor Divino realizou a abertura, explicando a dinâmica da aula e retomando a relação com os temas trabalhados anteriormente, especialmente a articulação entre elementos do hip-hop e o basquete 3x3, indicando que esse percurso seria concluído no festival previsto para a sexta-feira. Em seguida, foi explicado que seria feita uma apresentação breve com características do grafite, retomando pontos discutidos na aula anterior, e que, depois disso, a turma realizaria uma prática.

A apresentação incluiu elementos gerais sobre a cultura hip-hop, seus componentes e aspectos associados à identidade comunitária, como arte de rua, gírias, vestimentas e estilos musicais. Na sequência, foi exibido um vídeo sobre grafite e a turma conversou sobre diferenças entre grafite e pichação, retomando exemplos observados no bairro e em trajetos cotidianos. Depois, foi apresentado um vídeo sobre uma grafiteira criança, com início no grafite ainda na infância. O vídeo foi exibido apenas parcialmente por limitação de tempo, e foi registrado que os estudantes demonstraram interesse e vontade de assistir ao conteúdo completo.

Na continuidade, a aula abordou grafiteiros brasileiros, incluindo os Gêmeos e Eduardo Kobra. Foram apresentados exemplos para que os estudantes identificassem características e estilos distintos. Algumas crianças relataram já ter visto grafites em São Paulo, e uma estudante afirmou que já tinha visto obras de Kobra. Durante essa parte, foi destacado que diferentes grafiteiros possuem estilos próprios e que a arte urbana pode ser reconhecida por marcas e escolhas visuais específicas.

Ao longo da conversa, a pesquisadora explicou que o grafite, assim como outras formas de arte, pode expressar ideias, contar histórias e afirmar identidades artísticas. Nesse momento, o estudante Levy fez uma contribuição, dizendo que o grafite pode funcionar como forma de expressão do artista, comunicando emoções e mensagens, e que grafiteiros também possuem uma marca própria, como uma assinatura.

A partir dessa contribuição, foi retomado o objetivo da prática planejada para a aula: a criação de uma assinatura, com nome ou apelido, como uma TAG. A pesquisadora mostrou exemplos de assinatura em obras e explicou que parte do trabalho do grafite envolve autorização e preparação antes da pintura. O estudante Levy perguntou se, para grafitar um

muro, seria necessário pedir permissão. Foi respondido que sim, que as permissões e licenças fazem parte do processo para que o grafite seja realizado como arte, diferenciando-se da pichação.

Após a conversa, foi iniciada a atividade prática. A proposta foi que cada estudante produzisse sua TAG, com criatividade, uso de cores e elementos associados ao grafite. A professora Valquíria reforçou as orientações, retomando a diferença entre grafitar e pichar, e lembrando que a assinatura poderia ser feita com nome, apelido ou outra forma escolhida pelo estudante.

Foi registrado que, no início, alguns estudantes demonstraram insegurança e resistência, mas, ao longo da atividade, passaram a se envolver e a produzir suas assinaturas. A turma permaneceu concentrada e entretida, apesar do tempo curto. Como não havia tempo para continuidade posterior, o grupo decidiu recolher as produções ao final da aula, e os estudantes precisaram concluir rapidamente.

De modo geral, foi registrado que todos conseguiram produzir suas assinaturas “do seu jeito”, incluindo detalhes e escolhas pessoais. Ao final, uma estudante (Andreza) sugeriu a realização de uma exposição com as produções no dia do festival, previsto para sexta-feira. Também foi observado que alguns estudantes quiseram mostrar desenhos já feitos em cadernos e folhas soltas, incluindo cópias de grafites. Em alguns casos, foi permitido que levassem trabalhos para finalizar em casa e que produzissem desenhos autorais para expor no festival.

O registro final da aula destacou satisfação com o envolvimento da turma e apontou que, embora anteriormente parecesse que os estudantes não conheciam o hip-hop “pelo nome”, durante a aula ficou evidente que reconheciam elementos dessa cultura e tinham contato prévio com o grafite em seu cotidiano. A aula, planejada como apresentação do tema, também revelou aos professores a quantidade de conhecimentos e experiências que os estudantes já traziam, o que aumentou a expectativa para o festival que ocorreria no encontro seguinte.

Encontros 25 e 26, Etapa 2 – Aulas (14 e 15 de 16)

Data: 06/06/2025 (sexta-feira)

Horário: 07h00

Docentes Participantes: Professor Divino; Professora Valquíria; Pesquisadora Fernanda

A equipe chegou à escola mais cedo, conforme combinado previamente, para a realização do festival no período das 7h às 9h, com o objetivo de não interferir na rotina escolar. A professora da turma e a equipe gestora foram convidadas a participar da atividade, porém a professora da sala não desceu até a quadra durante o período do festival.

Na quadra, o espaço foi organizado e o mural com as TAGs de grafite produzidas na aula anterior foi montado. O mural foi exposto em local visível e integrado à ambientação do festival. A exposição das produções havia sido planejada pelos professores e também foi solicitada pelos próprios estudantes durante a aula sobre grafite.

O planejamento do festival foi elaborado a partir do replanejamento realizado com a turma, considerando o interesse manifestado pelos estudantes em aprender mais sobre o basquete e em ampliar o tempo de jogo. A proposta contemplou a vivência do basquete de rua, na forma da modalidade 3x3, e a aproximação com elementos da cultura hip-hop.

O festival foi organizado em três estações: batalha de breaking, grafite e basquete 3x3. Cada professor ficou responsável por uma proposta, e a turma foi dividida em três grupos menores para que todos pudessem participar de cada estação.

Quando as crianças chegaram à quadra, aproximaram-se do mural para observar as produções, identificar suas próprias TAGs e comentar os trabalhos dos colegas. Algumas crianças estavam vestidas com roupas associadas ao estilo do hip-hop, como calças largas, camisetas compridas, bonés e colares.

Organização do festival

1. Batalha de breaking e passos de hip-hop

Nessa estação, as crianças experimentaram passos de hip-hop e aprenderam uma pequena sequência de movimentos para compor uma mini coreografia. Em seguida, participaram de batalhas de dança, nas quais puderam criar movimentos próprios e desafiar os colegas.

2. Grafite coletivo

Nessa estação, foi proposta a produção de um grafite coletivo em cartolina, com o nome do festival. A atividade possibilitou que cada estudante contribuísse com desenhos, palavras ou símbolos, compondo uma produção coletiva.

3. Basquete 3x3

Nessa estação, as crianças jogaram basquete 3x3 em meia quadra. Antes do início dos jogos, foram explicadas as regras básicas da modalidade, como o check ball e a organização das faltas. Os jogos foram realizados em trios, com duração aproximada de dois minutos ou até duas cestas.

Após a divisão da turma, cada grupo foi direcionado para uma estação, com controle do tempo para que todos passassem pelas três propostas. As crianças permaneceram envolvidas nas atividades ao longo do festival.

Na estação de grafite, os estudantes sentaram-se no chão ao redor da cartolina e participaram da produção coletiva. Mesmo aqueles que não costumavam demonstrar interesse pelo desenho contribuíram com a atividade.

Na estação do basquete, os estudantes participaram dos jogos em trios e colocaram em prática a dinâmica do basquete 3x3, com participação contínua durante as partidas.

Durante o festival, as atividades ocorreram simultaneamente na quadra, envolvendo o jogo de basquete, a música relacionada ao breaking e a produção do grafite. Antes do encerramento, foi realizado um momento coletivo com a execução de alguns passos de breaking, envolvendo professores e estudantes.

Devido ao tempo disponível, não foi possível realizar uma roda de conversa ao final da aula. Ficou combinado que esse momento seria retomado em outro encontro, pois os estudantes precisavam retornar à sala de aula.

Ao final da atividade, uma estudante se aproximou da pesquisadora e relatou que estava gostando das aulas de basquete e que havia solicitado à família a possibilidade de participar de uma escolinha da modalidade. Em seguida, a turma retornou para a sala de aula, encerrando o encontro.

Encontro 27, Etapa 3 – Replanejamento (6 de 6)

Data: 06/06/2025 (sexta-feira)

Horário: 09h00

Docentes Participantes: Professor Divino; Professora Valquíria; Pesquisadora Fernanda

O encontro foi iniciado com uma conversa sobre a turma e sobre as contribuições que os estudantes apresentavam nas rodas de diálogo. Foi mencionado, em especial, que a participação do estudante Levy costumava ampliar a conversa e estimular a participação de outros estudantes.

Na sequência, foram retomadas situações observadas nas aulas anteriores relacionadas aos elementos da cultura hip-hop. Foi registrado que, quando a turma foi questionada sobre o tema, inicialmente afirmou não conhecer o assunto, porém, ao longo do processo, demonstrou familiaridade com práticas associadas, como desenhos de grafite em cadernos. Foi mencionado que o estudante Igor mantinha registros gráficos no caderno, incluindo a contracapa. Também foi citado que um estudante comentou sobre sua produção na atividade de grafite, avaliando que uma das produções não havia ficado como gostaria e relatando ter realizado outra produção que considerou melhor.

Em seguida, o grupo conversou sobre situações ocorridas na escola após a divulgação de registros do projeto em rede social institucional. Foi relatado que a escola mantinha uma rede social ativa e que foram publicados materiais referentes à visita de uma ex-atleta de basquetebol e ao festival. De acordo com o registro, essa visibilidade gerou desconforto entre alguns professores, associado ao fato de o projeto estar sendo realizado com apenas uma turma, enquanto os professores de Educação Física atuavam com outras turmas também. Foi descrito que houve questionamentos sobre o porquê da participação exclusiva do 5º ano A e sobre a relação entre o projeto e os conteúdos trabalhados em Educação Física nas demais turmas. O grupo indicou que foi explicado que as três turmas estavam trabalhando o basquete, porém a turma participante vivenciava o conteúdo em uma organização distinta devido às condições logísticas do projeto.

Ainda nesse bloco, foi indicado que havia sido planejada a entrega de medalhas às crianças como lembrança do festival, porém a equipe gestora orientou que a entrega não fosse realizada para evitar conflitos ou interpretações de privilégio em relação às outras turmas. Foi relatado que decisões semelhantes já haviam gerado tensões em situações anteriores na escola, envolvendo registros fotográficos, participação da gestão em eventos e comparações com outras atividades.

Na continuidade do encontro, o grupo conversou sobre a realização de eventos escolares, como atividades esportivas e projetos coletivos, e registrou que tais ações eram desenvolvidas com comunicação prévia e autorização da gestão. Foram mencionados exemplos de eventos recorrentes e a importância de que essas iniciativas fossem incorporadas ao planejamento institucional da escola, de modo a garantir continuidade e registro do trabalho. Também foi registrada a percepção de que atividades coletivas mobilizavam envolvimento das crianças e da escola.

Posteriormente, o diálogo retomou aspectos do projeto desenvolvido com a turma, com destaque para mudanças percebidas na participação de estudantes. Foram citadas situações em que estudantes considerados “invisíveis” em aulas anteriores passaram a se aproximar, participar e verbalizar experiências relacionadas ao basquetebol. Também foram mencionadas situações em que estudantes com dificuldades comportamentais apresentaram envolvimento mais colaborativo ao longo do processo. Foram lembradas experiências específicas, como a participação de estudantes em momentos de fala pública e a concentração observada na atividade de grafite coletivo durante o festival.

Em um momento do encontro, o grupo interrompeu a conversa na quadra e se deslocou para a sala dos professores para continuidade do planejamento. Após o

deslocamento, foram discutidas possibilidades de registro e avaliação do processo com os estudantes. Foi sugerida a construção de um caderno de registros para que estudantes que não se sentiam à vontade para falar em roda pudessem se expressar por escrito ou por desenho. Também foi discutida a possibilidade de um registro coletivo do 5º ano A, reunindo depoimentos e produções em um único material.

O grupo debateu condições práticas para o uso do caderno, considerando o tempo reduzido das aulas de quarta-feira e a possibilidade de o caderno circular entre os estudantes sob responsabilidade do grupo. Foram apresentadas alternativas para organização: entrega do caderno em dia com maior flexibilidade na turma, definição de um estudante responsável como referência para acompanhar o material e inclusão de uma lista de controle indicando quem havia utilizado o caderno. Também foi mencionada a possibilidade de personalização do caderno com identificação do projeto.

Em seguida, o grupo registrou percepções sobre o processo vivido, incluindo expectativas iniciais e avaliação do percurso. Foi dito que, no começo, havia uma ideia diferente sobre como o projeto se desenvolveria, e que, ao longo do tempo, a experiência possibilitou observar o conteúdo e o planejamento de outra forma. Foram mencionadas mudanças percebidas na participação de estudantes, no envolvimento com as propostas e na apropriação do conteúdo do basquetebol. Também foi registrado que os professores passaram a considerar ajustes para reorganização das aulas com as outras turmas, a partir do que observaram durante o projeto.

A conversa também abordou a relação entre propostas práticas e outras estratégias pedagógicas, destacando que, mesmo sem a sequência centrada em exercícios repetitivos de fundamentos, os estudantes chegaram a vivenciar jogos e a dinâmica do 3x3, além de atividades vinculadas ao hip-hop. Foram citadas dificuldades enfrentadas no percurso, relacionadas ao início do processo, à insegurança inicial sobre a adesão da turma e à necessidade de lidar com imprevistos de calendário e organização escolar. O grupo indicou que a etapa considerada mais difícil foi o começo das aulas, e que, com o andamento das atividades e a resposta dos estudantes, houve maior tranquilidade e percepção de que o planejamento estava se concretizando.

Ao final, os professores se declararam satisfeitos com o resultado do projeto, relataram surpresa com o desenvolvimento da turma e mencionaram que, no início, houve insegurança vinculada à presença da pesquisadora na escola.

Encontro 28, Etapa 2 – Aulas (16 de 16)

Data: 18/06/2025 (quarta-feira)

Horário: 14h00

Docentes Participantes: Professor Divino; Professora Valquíria; Pesquisadora Fernanda

O encontro teve início na quadra da escola, onde os professores finalizavam outra aula. As crianças chegaram após o lanche demonstrando entusiasmo pelo reencontro, uma vez que haviam passado alguns dias sem atividades relacionadas ao projeto. Ao se encontrarem, aproximaram-se da pesquisadora e, em seguida, o grupo se organizou em uma roda de conversa no centro da quadra.

Na sequência, retomou-se a conversa sobre o caderno de registros produzido pela turma. Foi mencionado que o caderno havia sido cuidado com atenção pela estudante responsável na semana anterior. Explicou-se que aquele material seria utilizado para o

fechamento do projeto, reunindo impressões das crianças sobre o processo, as aulas e o festival realizado. Foi informado que o registro poderia ser feito de diferentes formas, como texto, desenho, frases ou pequenas produções livres, sem caráter obrigatório.

Ainda nesse momento, foram lembradas situações vividas ao longo do projeto, como as rodas de conversa, as aulas sobre a história do basquete, a visita da ex-atleta, a construção dos combinados e o festival. As crianças foram incentivadas a registrar no caderno aquilo que considerassem mais significativo, incluindo aspectos de que gostaram ou não.

Em seguida, iniciou-se uma discussão coletiva sobre quem ficaria responsável pelo caderno naquela semana. As crianças solicitaram que a escolha fosse feita por meio de votação democrática. Os professores explicaram que a responsabilidade exigia cuidado com o material e atenção à sua circulação entre os colegas. Diversos estudantes manifestaram interesse em assumir a função.

Diante do número de interessados, as crianças sugeriram estratégias para organização da votação. Após a contagem inicial, ocorreu um empate entre dois estudantes. Houve discussão coletiva sobre critérios de escolha, com argumentos relacionados à responsabilidade, ao cuidado com o material e à possibilidade de alternância da função. A votação foi retomada, resultando na escolha de uma nova estudante como responsável pelo caderno.

Após a definição, iniciou-se a etapa final de avaliação coletiva do projeto, retomando uma pergunta feita no início das aulas sobre a participação das crianças no planejamento. Os professores explicaram o significado de participar de forma mais ativa, destacando as conversas realizadas antes das aulas, os ajustes feitos a partir das sugestões da turma e a construção coletiva das atividades.

As crianças relataram que consideraram positiva a possibilidade de opinar sobre as aulas, destacando que se sentiram ouvidas e respeitadas. Foram mencionadas diferenças em relação às aulas em que o conteúdo já chega pronto, sem espaço para participação dos estudantes. Algumas falas indicaram maior interesse, envolvimento e identificação com os temas trabalhados.

Na sequência, as crianças foram convidadas a comentar o que consideraram mais e menos interessante ao longo do projeto. Foram mencionados, entre os aspectos mais apreciados, o festival, o hip-hop, a visita da ex-atleta e o basquete 3x3. Entre os pontos menos compreendidos, alguns estudantes citaram atividades específicas realizadas em aulas anteriores.

Os professores perguntaram se a turma aceitaria participar novamente de uma proposta semelhante, mesmo com outra temática. A resposta coletiva foi positiva, com ressalvas relacionadas ao interesse pelo tema.

O encontro foi encerrado com agradecimentos às crianças pela participação ao longo do projeto. Os professores informaram que entregariam uma lembrança simbólica como registro do percurso vivido. Em seguida, as crianças retornaram para a sala de aula.

Apêndice E – Recurso Educacional

O recurso educacional é um dos requisitos do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) para a obtenção do título de Mestre em Educação Física. A seguir, apresentamos quatro imagens que ilustram o e-book desenvolvido por nós e que estará disponível na página do PROEF/UFSCar: <https://www.proef.ufscar.br/dissertacoes-e-produtos/produtos-educacionais/5a-turma-2024-2026>



FESTIVAL - JOGO, CRIAÇÃO E AVALIAÇÃO COLETIVA

Duração: 50 minutos

Objetivos da aula

- Sistematizar aprendizagens do percurso
- Celebrar produções da turma (jogo + sentido)
- Realizar avaliação coletiva e formativa

Materiais

Bolas, coletes, cones, cartolina/folhas, canetinhas, caixa de som (opcional).

Desenvolvimento

1. Organização e abertura (5 min)

Relembrar combinados: respeito, rodízio, cuidado e participação.

2. Festival em estações (35 min)

Organizar 3 estações (10–12 min cada):

Estação 1 — Minijogos 3x3

- Jogos curtos, com rodízio rápido.

Estação 2 — Desafio cooperativo

- meta coletiva: "30 passes sem cair" ou "10 pontos do time com participação de todos".

20

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
INTRODUÇÃO	06
BASQUETE E NÓS - O QUE JÁ SABEMOS E O QUE QUEREMOS CONSTRUIR	09
DE ONDE VEIO ESSE JOGO? CURIOSIDADES, HISTÓRIA E POR QUE AS REGRAS MUDAM	12
APRENDER JOGANDO - MINIJOGOS PARA TODOS PARTICIPAREM	15
BASQUETE DE RUA E 3X3 - OUTRAS FORMAS DE JOGAR E DE PERTENCER	18
FESTIVAL - JOGO, CRIAÇÃO E AVALIAÇÃO COLETIVA	20
REFERÊNCIAS	22

FESTIVAL - JOGO, CRIAÇÃO E AVALIAÇÃO COLETIVA

Estação 3 — Criação cultural (síntese)

- produção rápida (cartaz/mural):
"O que aprendemos com o basquete?"
"Que basquete queremos na escola?"
"O que significa jogar junto?"

3. Roda final e avaliação (10 min)

Perguntas:

- "O que eu aprendi?"
- "O que a turma aprendeu?"
- "O que mudou no nosso jeito de jogar?"
- "O que ainda queremos melhorar?"

Fechar com uma síntese do professor:

- basquete como cultura, participação e construção coletiva de sentidos.

Pontos de atenção

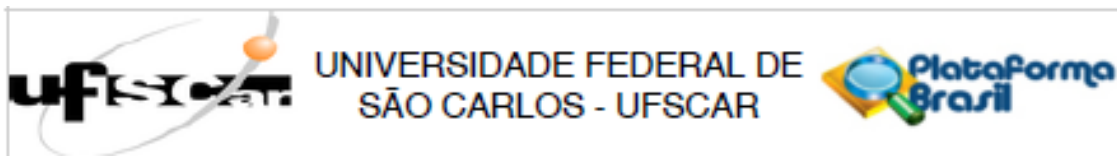
Festival não é só "competição": é síntese do processo. Valorizar todos os estudantes (não só quem faz ponto).

Avaliação

Autoavaliação oral, observação da cooperação e participação ao longo do festival e dos registros produzidos.



21

ANEXO**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Planejamento colaborativo entre docentes: ações para um ensino crítico de basquetebol para uma turma do 5º ano do ensino fundamental

Pesquisador: Fábio Ricardo Mizuno Lemos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84240124.7.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.375.072

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa e do Projeto Detalhado: RESUMO, HIPÓTESE, METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO. Introdução: Desde o início da minha trajetória como docente, tenho observado a visão distorcida que a comunidade escolar e a sociedade em geral têm sobre as atuações dos professores de Educação Física. Muitas vezes, esses profissionais são retratados como indivíduos que não se dedicam aos estudos, que não leem e que não planejam suas aulas. Essas problemáticas, conforme apontado por González (2010), podem ser agrupadas em três categorias: práticas tradicionais, abandono do trabalho docente (ou desinvestimento pedagógico) e práticas inovadoras. O autor destaca que a perspectiva esportivizada, ou tradicional, predominou na Educação Física, especialmente nas décadas de 1970, 1980 e parte de 1990 (González, 2010). Nesse contexto, as aulas de Educação Física, pautadas por essa perspectiva, visavam primordialmente melhorar o desempenho esportivo dos alunos, valorizando os mais habilidosos e focando em aptidão física, rendimento e saúde orgânica. No início da minha carreira, enfrentei o desafio de compreender as demandas da escola, meu papel como professora e a função da Educação Física Escolar. Meu objetivo era realizar um bom trabalho dentro daquele contexto, mas, à medida que me familiarizava com a dinâmica escolar, surgiam inquietações sobre minha prática docente, muitas vezes reflexo da minha

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

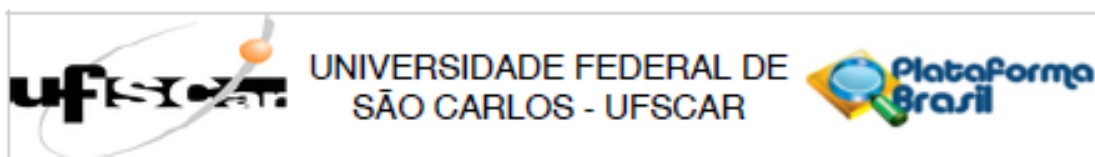
CEP: 13.505-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9085

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 7.375.072

Justificativa de Ausência	TCLE_Est_ProjFernandaCEP.pdf	20/10/2024 00:00:24	Fábio Ricardo Mizuno Lemos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjFernandaCEP.pdf	20/10/2024 08:50:55	Fábio Ricardo Mizuno Lemos	Aceito

Situação do Parecer:
Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SAO CARLOS, 11 de Fevereiro de 2025

Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 285
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.505-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9885 E-mail: cephumanos@ufscar.br