

PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO EM TURMAS DE ACELERAÇÃO DE TERCEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Participative planning in acceleration classes of Third cycle of fundamental education

Glória Lontra Baptista

Fundação Municipal Educação de Niterói (FMN)¹

Resumo: As formas tradicionais de organização do processo ensino aprendizagem não contemplam as dificuldades e desafios das turmas de aceleração. No presente trabalho apresento reflexões sobre as possibilidades de trabalhar com o planejamento participativo nas aulas de Educação Física em turmas de aceleração de terceiro ciclo do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de educação de Niterói. Desse modo, inicio apresentando aspectos legais em torno das classes de aceleração, o diálogo com o planejamento participativo e o ensino de educação física e sequencio com os modos de organização da produção dos dados da pesquisa, caracterizando os sujeitos e os espaços e tempos das aulas de modo a pensar alternativas que estabeleçam uma ligação entre a experiência docente e a literatura da área, demonstrando que buscar novas iniciativas pedagógicas, para ressignificar o papel da escola e atingir este público é uma tarefa urgente.

Palavras-chave: planejamento participativo; turmas de aceleração; Educação Física.

Resumen: Las formas tradicionales de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje no abordan las dificultades y desafíos de Acelerar las Clases. En este artículo presento reflexiones sobre las posibilidades de trabajar con la planificación participativa en las clases de Educación Física en las Clases de Aceleración del tercer ciclo de la escuela primaria de la red educativa municipal de Niterói. Así, comienzo presentando aspectos legales en torno a las clases de aceleración, el diálogo con la planificación participativa y la enseñanza de la educación física y la secuenciación con las formas de organizar la producción de los datos de investigación, caracterizando los sujetos y los espacios y tiempos de las clases. para pensar en alternativas que establezcan un vínculo entre la experiencia docente y la literatura del área, demostrando que buscar nuevas iniciativas pedagógicas, para replantear el papel de la escuela y llegar a este público es una tarea urgente.

Palabras clave: planificación participativa; clases de aceleración; educación física.

INTRODUÇÃO

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em *Jomtien*, na Tailândia (1990), foram estabelecidas as necessidades básicas da aprendizagem, cujo objetivo era universalizar o acesso à educação e promover a equidade (RAIMUNDO, VOTRE, TERRA, 2012). Como consequência da participação do Brasil

¹ lontraqb@gmail.com; Professora efetiva de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Niterói.



neste encontro, foram estabelecidas as bases para o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), reafirmadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e institui o Plano Nacional de Educação, com orientações e metas para a década seguinte.

Com o objetivo de melhoria da qualidade de ensino e dar ênfase ao combate à repetência escolar e à defasagem idade série, esses documentos apresentavam uma série de artigos, que visavam garantir o direito à aceleração dos estudos para alunos com atraso escolar, bem como outras estratégias para a correção do fluxo escolar (RAIMUNDO, VOTRE, 2010). Essas e outras medidas tinham o intuito de acompanhar a orientação mundial de tentar reduzir o binômio reprovação/evasão escolar, considerado como um fator importante nas análises sobre o fracasso escolar.

Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. (...) Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, seus desejos, seus sonhos, a vontade de “ser mais” (FREIRE, 1997, apud GADOTTI, 2013, p 4).

De acordo com as observações apontadas em Glória (2002) acerca do distanciamento entre o proposto no texto da lei e os contextos escolares, sabendo que a educação é um direito humano fundamental, garantido por lei, eu consigo perceber, via minha prática docente e inserção no cotidiano escolar, que os preceitos de inclusão encontram-se mais no âmbito das proposições, vulgarmente falando, no papel, do que em ações reais, próximas e que envolvem os sujeitos categorizados como aqueles que necessitam ser incluídos. Os sujeitos anteriormente excluídos, agora estão dentro da escola, porém a escola não muda sua organização para acolhê-los e incluí-los no processo educacional. Este público, aos poucos, vai sendo excluído do processo de ensino-aprendizagem, não mais por não ter acesso à matrícula na escola, mas agora por não conseguir se identificar, nem encontrar significado ou relação entre o conteúdo ensinado na escola e o seu cotidiano, uma vez que, “mesmo sem reprovação, muitos alunos do ensino básico, sobretudo aqueles oriundos de classes desfavorecidas socioeconomicamente, continuam apresentando um mau desempenho na escola” (ARCE, 2000 apud GLÓRIA, 2002, p. 10).

Durante os últimos cinco anos venho atuando na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no turno vespertino de uma escola pública da rede municipal de Niterói/RJ. Neste período comecei a perceber nas turmas da EJA um aumento no número de alunos oriundos do turno da tarde. Alunos que experienciavam um acúmulo de várias reprovações quando estudavam à tarde, eram alocados nas turmas de 'aceleração', agrupando discentes com grande distorção de idade/ano escolar com o propósito de 'recuperá-los' e corrigir o fluxo escolar. Porém os alunos permanecem tendo dificuldades de conseguir conceitos para aprovação, pois continuam tendo acesso a uma educação sem significado, gerando desinteresse e apenas protelando a evasão escolar. Com o avançar da idade, esses alunos são encaminhados para o turno da noite, com o intuito de concluírem mais rápido o ensino fundamental e avançarem para o ensino médio.

Considerando a minha experiência docente e a participação em um curso de pós-graduação *Latu Sensu* opto por apresentar neste trabalho um relato de experiência que versa sobre reflexões e possibilidades de trabalhar com o planejamento participativo, no sentido de metodologia, na organização das aulas de Educação Física em turmas de aceleração do terceiro ciclo² do ensino fundamental, que é composto por turmas do sexto e sétimos anos, de uma escola da Rede Municipal de Niterói. Desse modo apresento na sequência uma discussão acerca da opção e potencialidades que o relato de experiência apresenta e sigo para uma contextualização/explicação sobre as classes de aceleração, suas especificidades e amparo legal nas redes educacionais, com destaque para a rede acima mencionada e, por fim, apresento a narrativa das atividades e diálogos construídos em torno da adoção do planejamento participativo como elemento de organização de um pedagógico mais democratizante, na tentativa de sensibilizar meus alunos, e encontrar junto com eles um significado para os conhecimentos e com isso estabelecer uma relação de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física.

²² Na Rede Municipal de Educação de Niterói o ensino fundamental é organizado em ciclos. Sendo o primeiro ciclo composto por turmas de primeiro, segundo e terceiro ano, o segundo ciclo é composto por turmas de quarto e quintos anos, o terceiro ciclo sexto e sétimo, e o quarto ciclo por turmas de oitavo e nono ano. Essa organização se dá para nível de aprovação/reprovação por conceito. Então os alunos cursam os anos e quando é necessário reter, sem ser por falta, ele tem a duração do ciclo para recuperar o conteúdo e atingir o conceito para aprovação. Entre os anos do ciclo ele tem aprovação automática podendo fazer reforço ou dependência de determinada disciplina.



DISCUSSÃO TEÓRICA

A inserção na Constituição Federal de 1988 do Ensino Fundamental obrigatório como direito público pode ser considerada uma conquista recente. Nos últimos 30 anos, portanto, o Ensino Fundamental está quase universalizado e a escola brasileira, instituída primeiramente para educar e formar a elite nacional foi desenvolvendo lentamente o atendimento à população de baixa renda (SANTOS, SANT' ANA, 2013). Além disso, é dever do Poder Público criar formas e estratégias que possibilitem e permitam a igualdade de acesso e permanência de todos os indivíduos na escola. Pensando nisso, a LDBEN nº 9394/96, Art. 24º prevê a possibilidade de aceleração dos estudos para alunos com atraso escolar (BRASIL, 1996).

Sobre a regulamentação dessas turmas à nível municipal, a Portaria da Fundação Municipal de Educação, FME 149/2015 (NITERÓI, 2015), apresenta essas classes como turmas criadas para corrigir o fluxo escolar, portanto, quando criadas tinham a função de ser uma estratégia pedagógica de caráter transitório, para num futuro, com os devidos investimentos na melhoria da qualidade da educação, todas as crianças e jovens estejam na escola na idade apropriada. Gouveia e Silva (2015) defendem que essas dívidas pedagógicas e sociais, são oriundas de uma sociedade dividida em classes, que anteriormente não permitia a certos grupos sociais o acesso à educação. As classes de 'aceleração dos estudos' buscam em sua justificativa de aplicabilidade, uma formação para tentar diminuir a falta de oportunidade que esses indivíduos tiveram anteriormente.

Essa 'modulação', que recebe a nomenclatura em Niterói de turmas de aceleração, existe em muitos outros municípios e até mesmo Estados, porém com terminologias diferentes, atendendo ao mesmo perfil de crianças e adolescentes. Na Rede Municipal de Educação de Niterói, a Portaria FME 489/2015 (NITERÓI, 2015) dispõe e regulamenta as classes de aceleração nos anos finais do Ensino Fundamental. Essas turmas foram criadas para alunos com distorção idade/ciclo escolar que ultrapasse em dois anos ou mais a idade regular prevista para o ano em que estão matriculados. Portanto, para o sexto ano de escolaridade seria equivalente a 13 anos de idade ou mais, e o sétimo ano de escolaridade 14 anos, oitavo ano de escolaridade 15 anos e por fim para o nono ano de escolaridade 16 anos. As turmas são organizadas no início do ano letivo, com base num levantamento dos alunos que

Temas em Educação Física Escolar, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, jul./dez. 2020, p. 139 - 153.

Recebido em: 15/10/2020

Publicado em: 20/11/2020

realmente estão frequentando a escola e após isso é feito um remanejamento para uma nova turma com no máximo de 25 alunos (NITERÓI, 2015).

A matriz curricular que orienta o trabalho com essas turmas é igual das demais turmas regulares, incluindo também uma parte diversificada que contém letramento, língua estrangeira e trabalho com os alunos através da metodologia de projetos. É indicado aos professores que atuarão com estas turmas um trabalho que seja adaptado às necessidades específicas de cada classe, que promova atividades significativas e diversificadas, que as frequências sejam bem controladas assim como os conceitos avaliativos, sendo esta avaliação de caráter contínuo, formativo e emancipatório, visando a elevação da autoestima dos alunos.

Após essa apresentação de como as turmas de aceleração se organizam legalmente, posso destacar que essas classes são compostas, basicamente, por alunos com um histórico de inúmeras reprovações e insucesso escolar nos anos anteriores, a maioria apresenta, grande número de faltas nas aulas ou possuem histórico de períodos de evasão escolar, além de um visível desinteresse nos conteúdos escolares. Uma particularidade sobre esse excessivo número de faltas, é que normalmente são faltosos nas salas de aula, porém estão sempre no pátio da escola, nas atividades extra classe, na porta da unidade escolar, etc. Afirmando que o problema não é o ir para a escola e sim o estar nas aulas. Esse desinteresse fica explícito em conversa com eles, na postura dos seus corpos nas aulas, o que não seria diferente nas aulas de Educação Física.

Além das dificuldades de aprendizado, esses alunos apresentam grandes problemas de socialização. Eles tendem, em sua maioria, a serem extremamente agressivos entre eles e depreciativos em sua comunicação com os demais na escola. Contribuindo para que essa realocação, em alguns casos, em vez de ser positiva, torne-se negativa, acentuando ainda mais as necessidades, contribuindo para um ambiente de má qualidade de educação e dando continuidade ao processo de exclusão, discriminação social e pedagógica (GOUVEIA, SILVA, 2015).

Com isso, o professor tem dificuldade na hora de planejar uma atividade para a turma, pois, apesar de estarem matriculados no mesmo ano de escolaridade e terem a mesma idade, possuem diferentes níveis de escolarização, o que faz com que não se consiga desenvolver um trabalho que atinja o cerne do aprendizado desses alunos,



reforçando a ideia de que os conhecimentos difundidos na escola, não servem para nada na vida deles, que não possuem nenhum sentido. Tal fato acaba por promover ainda mais a baixa autoestima dos mesmos e elevar do nível de estresse dos professores. E, em função da estrutura escolar ser inadequada para este público, ela só reforça os estigmas que esses alunos já carregam, de que são ‘burros’, ‘ignorantes’, não aprendem e de que são inadequados socialmente, culpabilizando mais uma vez o alunado pelo fracasso em seu desempenho escolar.

Pensando nas aulas de educação física, muitos alunos ainda possuem a imagem de que as aulas são apenas uma recreação ou atividade livre que remetem a um passado esportivante. Essa postura histórica acabou por contribuir para que, apesar da Educação Física ser considerada oficialmente como componente curricular obrigatório da Educação Básica, o seu desenvolvimento dentro do contexto escolar seja desvalorizado, sendo tratada como “atividade” (FARIAS, et al, 2017), ou um momento para simples ‘desestresse’ dos alunos. Seguindo um movimento que intenciona minimizar com esses resquícios, nós professores precisamos nos apropriar dos conceitos elucidados pelas teorias críticas e pós-críticas da educação, das pesquisas construídas pela educação física acerca deste tema, e que permeiam as ideias de uma educação democratizante, crítica e contextualizada com a realidade local dos estudantes. Essas proposições caminham no sentido de promover uma conscientização crítica dos alunos sobre os elementos da cultura popular, tornando-os ativos no pertencimento do currículo e planejamento escolar.

Pensando nisso, entendemos que o currículo e, por sua vez, o planejamento, não pode ser encarado como um elemento neutro ou inocente de transmissão desinteressada dentro da nossa sociedade (NEIRA, 2006 apud COLLIER, 2014). Precisamos trabalhar com um currículo contextualizado com a realidade dos alunos. Intencional e problematizador, e não mais omissivo, buscando quebrar determinados valores tradicionais, pretendendo combater a hegemonia cultural imposta, priorizando assim a valorização da igualdade, dos direitos sociais, da justiça social e da cidadania (COLLIER, 2014). Precisamos buscar estratégias pedagógicas que desenvolvam nos alunos a capacidade de participação, incentivem a criticidade e a criatividade, fortalecendo, assim a sua autoestima.

Collier (2014) assim como Bossle (2002), defendem que essa participação deve ser ensinada na escola, através de propostas que estimule um maior interesse nos alunos, empoderando os e permitindo espaços de fala para esses sujeitos até então ocultados e silenciados. Contribuindo assim para que os estudantes se sintam produtores de conhecimento, com base nas suas vivências e experiências de vida, e não mais meros receptivos sem nenhuma identificação com o que é proposto nas salas de aula tradicionalmente.

Todavia, é importante destacar que respeitar os saberes dos alunos não significa deixar que eles façam o que querem nas aulas, ou que a aula seja livre, mas sim compor um processo educativo, da escola, dos conteúdos, do processo avaliativo, das estratégias diárias de forma democrática como uma prática social e política em busca da transformação social (FREIRE, 2013). A valorização dos saberes dos alunos contribui para a participação em experiências motivadoras de decisão, para um espaço de discussão e argumentação e em particular, para a possibilidade de o professor também rever sua prática pedagógica. Para que haja a superação do simples 'fazer por fazer', da prática 'neutra' e espontânea para uma intervenção pedagógica crítica e democrática, compromissada com um projeto transformador e humanizador de sociedade (FREIRE, 2013).

METODOLOGIA

A opção do relato de experiência como meio emersivo da experiência deve-se ao fato de que o uso do planejamento participativo nas aulas de Educação Física envolve a organização e a implementação de interferências na prática diária, promovendo uma análise e uma avaliação dos resultados, assim como a produção de sentidos realizadas pelos sujeitos para o vivido (DAMIANI, et al 2013). Como elemento central da coleta de dados para a produção do relato de experiência optei por realizar rodas de conversas com os alunos além das observações diárias das aulas. Esta opção é norteadada pelo diálogo com as pesquisas qualitativas e se configura como um instrumento participativo que favorece a comunicação dinâmica e produtiva entre alunos e professores (MELO, CRUZ, 2014). Outra ação de coleta de dados envolve a consulta a autores que discutem a temática das turmas de aceleração e do planejamento participativo, a revisão da legislação que trata do assunto, de modo que esta ação me permitiu realizar uma observação crítica e organizada dos



conhecimentos acumulados e produzidos dentro do contexto sócio histórico (LIMA; MIOTO, 2007), possibilitando a busca por alternativas que me ajudassem a compreender as situações vivenciadas em minha prática pedagógica.

Relatar experiência não envolve somente a busca pelo passado recente, ou não, que a memória torna possível, mas ultrapassa as dimensões individuais do sujeito que narra e dialoga com os diferentes sujeitos que atravessam as nossas experiências cotidianas, em especial as que envolvem os processos de ensino com as classes populares, de modo que suas vozes não sejam silenciadas em uma única, mas ecoem na voz daquele que narra e assume os atravessamentos que nos produzem. No que se refere aos sujeitos, espaços e tempos da coleta de dados sinalizo que todas as etapas de produção de dados foram realizadas em uma escola pertencente à rede Municipal de Educação de Niterói, rede que atuo desde o ano 2012, em de turmas do Ensino Fundamental, entre os meses de fevereiro até novembro de 2019; nestas duas turmas disponho de dois tempos de aula semanais seguidos, totalizando 80 minutos por dia/aula.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensando no contexto apresentado, buscando uma forma de estimular a participação ativa dos alunos nas aulas de Educação Física, através da discussão crítica da realidade que envolve a comunidade, o planejamento participativo se mostra uma estratégia pedagógica que me permite dar voz ao alunado, ampliar meu conhecimento sobre o universo do aluno, auxiliando-o na construção de uma autonomia e permitindo o reconhecimento deles como parte fundamental do processo de ensino aprendizagem, e com isso, estimular uma atuação mais consciente desses sujeitos enquanto cidadãos dentro e fora da escola.

Desta forma, comecei o ano letivo de 2019 não mais com um planejamento pronto, mas sim buscando aplicar uma nova forma de olhar o meu aluno e os conteúdos que seriam abordados no decorrer do ano, de forma que aquilo gerasse algum sentido e significado para eles futuramente. Minha primeira aula foi com a sala disposta em círculo, nos apresentamos, falamos um pouco sobre nós, e pedi que me escrevessem uma redação, que contivesse elementos do que eles fazem no dia-a-dia, quando não estão na escola, e o que esperavam das aulas de Educação Física.

Temas em Educação Física Escolar, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, jul./dez. 2020, p. 139 - 153.

Recebido em: 15/10/2020

Publicado em: 20/11/2020

Não descemos para a quadra, o que já causou certa inquietação por parte de alguns alunos.

Na segunda aula, fui para a quadra e deixei que eles ‘brincassem’ com as quatro brincadeiras’ que mais foram citadas nas redações. Dividi a quadra em 2 espaços, e fiz um rodízio. Num primeiro momento, todos passaram pelas quatro atividades, por um determinado período de tempo (primeiro passei duas e depois mais duas) e ao final cada um pode escolher qual gostou mais para ficar os 20 minutos finais da aula nesta atividade. Aproveitei esse momento para observar como eles se comportavam, quem era quem na hora do jogo, principalmente quando estavam ‘brincando’ de algo que eles não escolheram.

Na terceira aula comecei novamente na sala e mais uma vez não descemos para a quadra, novamente muitas reclamações e caretas, porém mantive a minha postura e tentei mostrar para eles como aquele momento era parte fundamental para o desenvolvimento das aulas futuramente. Então dividi em um quadro todas as brincadeiras que surgiram nas redações, ou sugeridas por eles em conversa e incluí algumas que achava pertinente. Coloquei-as em categorias para melhor guiar os temas e dentro das atividades escolhidas por eles, por exemplo: apareceu muitas vezes futebol, queimada, bandeirinha e basquete como atividades sugeridas. Eu trouxe como atividades que eu queria trabalhar, por serem diferentes do que estão acostumados, *badminton*, corrida de orientação, resgate de brincadeiras de rua (corda, taco, piques, petecas entre outras) e *rugby*.

Então passei a utilizar os temas citados acima como estratégias de ação para desencadear questões que perpassam o universo dos estudantes, como relações de poder, econômicas, racismo, machismo e expectativas de futuro. Por exemplo, quando comecei a trabalhar com o futebol não disse para os alunos que ele estava no grupo das questões de gênero, apenas iniciei atividades com o esporte e no decorrer das aulas fui trazendo questões que desencadearam as discussões sobre as relações de gênero no futebol. Utilizando essas atividades como estratégias de ação, fui abordando os reais elementos que me inquietavam, porém, sempre agindo de forma lúdica.

Seguindo assim, decidimos juntos como seriam as avaliações, a duração de cada grupo de atividades, a organização das aulas que sempre começavam com uma



roda de conversa na sala onde pontuávamos o que foi combinado anteriormente e o que seria desenvolvido, e atendendo aos pedidos acertamos que se eles fizessem as atividades propostas eu os deixaria jogar 15 minutos no final das aulas alguma atividade escolhida por eles.

Mantendo essa lógica, as aulas passaram a começar de forma breve na sala ou em algum outro espaço mais reservado, com uma roda de conversa, depois íamos para a quadra, e ao final das aulas na quadra mesmo, uma nova roda de conversa, onde era abordado tudo que foi feito na aula, conexões com as aulas anteriores e o que está no planejamento para a aula seguinte. No início, alguns alunos ficavam irritados, pois achavam que estavam perdendo tempo de aula com as rodas de conversas, após algum tempo passaram a já não reclamar tanto e depois muitos deles, a participarem das discussões, mesmo que de forma discreta.

Fizemos as avaliações dividindo o conceito em várias partes, como participação nas aulas, presença nas discussões – pois muitos, para não participarem desse momento chegavam atrasados na aula –, trabalhos escritos e a última, auto avaliação/avaliação da turma. A auto avaliação foi outro instrumento muito interessante, eles gostaram de se avaliar e apesar de terem amigos na turma foram bem justos nos argumentos para dar as “notas” aos seus colegas e a si próprios. Claro que isso foi construído, no início todos se davam 10 e 0 para o outro, brincavam muito nessa parte, desmereciam atividades que eles não escolheram, mas com muita paciência e conversa, fui apontando a necessidade deles fazerem aquilo de forma justa e interessada, pois implicaria no desenvolvimento das aulas seguintes e no decorrer do ano foram entendendo como, e o porquê, dessa avaliação.

No segundo trimestre iniciou-se uma obra na escola que atingiu vários espaços da escola ao mesmo tempo. Passamos a usar a quadra de forma restrita, teve que ocorrer um rodízio nas salas de aula, e a nossa rotina ficou abalada. Pois só sabíamos o espaço que poderíamos usar na hora da aula. Com isso a turma que estava começando a entrar no esquema que estávamos desenvolvendo, voltou a ficar mais agitada, irritada, pois nem sempre conseguíamos cumprir o esperado para aquela aula, fui com muita paciência, carinho, e refazendo os combinados, cedendo de um lado para ganhar a participação e a compreensão deles no outro. Mostrei que eu entendia a frustração deles e também me sentia assim, sempre tentando ser empática

com os sentimentos deles. Promovendo questionamentos de como eles poderiam juntos, fazerem algo para melhorar a nossa atual situação e com isso conseguirmos atingir o nosso objetivo.

No terceiro trimestre ainda tínhamos a continuação da obra na escola, mas agora já não nos pegou de surpresa. Vivenciamos um resgate as brincadeiras de rua propostas por mim e com atividades trazidas também por eles. Depois trabalhamos a corrida de orientação, utilizando o Horto Municipal que fica literalmente em frente à escola, e é um espaço comumente utilizado por eles para atividades diversas. Nessa parte, foi bem interessante, pois eu não conhecia o horto, e eles na primeira vez que fomos, foram para me apresentar, e passamos um dia inteiro lá só utilizando os espaços de forma livre. Conhecendo cada cantinho do horto. Depois, num outro dia, eu levei uma atividade pronta, uma caça ao tesouro e eles amaram. Na outra aula, eles criaram o desafio para o outro grupo, tudo supervisionado. Depois passamos a incluir os elementos reais do esporte a nossa realidade, tudo adaptado ao que podíamos fazer.

Nesse momento contei com a ajuda integrada dos professores de história, geografia, biologia e artes, que também trabalharam a corrida de orientação nas suas aulas aumentando a profundidade do tema. Fizemos, atendendo a pedidos deles, um torneio que aconteceu durante todo o ano. Entre turmas e com as atividades que eles que eles iam vivenciando, onde eles criavam as regras, o formato, a divulgação, a construção das tabelas, controle dos pontos tudo que envolvia a administração do evento. No nosso torneio tudo valia ponto, desde grito de torcida, postura da turma dentro e fora do jogo, elementos de animação e etc. A gincana começou em março e foi até dezembro, somando os pontos, ganhando cada vez mais participantes e o interesse dos alunos. Aos poucos alguns professores das demais disciplinas foram se envolvendo também e ajudando as turmas a melhorarem seu desempenho nas atividades.

As aulas eram sempre seguindo esta linha de trabalho, tentando ter uma escuta afetiva ao que eles diziam, promovendo rodas de conversas, incentivando a falarem e se colocarem de forma ativa no processo de construção das aulas, abordando os conteúdos tanto do universo dos alunos quanto elementos novos a sua realidade, discutindo sobre a postura dos jogadores em diferentes esportes, questões salariais,



a participação feminina dentro e fora da escola, a questão dos menos habilidosos e a responsabilidade dos colegas mais habilidosos em incluí-los no processo da aula, o reflexo dos esportes de alto rendimento nas aulas de Educação Física e a expectativa dos alunos, dialogamos sobre agressividade, além de racismo e outros pontos que foram surgindo durante as aulas. Tudo feito de forma onde eu começava levantando as questões e jogava as discussões para eles, trazia textos, fotos e outros elementos que me ajudassem a embasar as discussões.

Acredito que, mesmo com todas as dificuldades que surgiram no decorrer do ano, os alunos puderam vivenciar uma nova forma de interagir com os colegas, comigo enquanto professora e com os conteúdos escolares. É claro que nem todas as aulas saíram como eu esperava, tivemos muitos momentos negativos, muitos entraves e resistência dos próprios alunos em relação à forma de trabalhar, porém também tivemos excelentes momentos de discussão, de democracia e união do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o uso do planejamento participativo como norteador e a construção das aulas de Educação Física em turmas de aceleração de terceiro ciclo do ensino fundamental, foi possível perceber que valorizar os saberes dos alunos e compreender a necessidade de espaço para diálogo é imprescindível para ressignificar os conteúdos da disciplina Educação Física com os alunos. Estes se apresentaram no início bem resistentes à metodologia, porém com o avançar das aulas foram mostrando interesse em dialogar e em experimentar novas atividades propostas. Acredito que se sentiram importantes com o fato de serem ouvidos, de terem sua opinião valorizada e seus conhecimentos prévios incluídos no planejamento.

Dentro da construção desse processo educativo foi fundamental manter um olhar carinhoso e compreensivo, dar espaço e voz ao que eles traziam para as aulas, buscar novos instrumentos de avaliação onde eles entendessem o porquê daquele mecanismo associado ao tema, e com isso promover um espaço de democracia e autonomia. As classes de aceleração são turmas extremamente complicadas e conflituosas, o projeto dessas classes de aceleração, aceleração dos estudos ou

qualquer outro nome que os órgãos governamentais venham a dar, é fundamental quando se pretende cumprir a lei que garante o direito de todos estarem na escola de forma inclusiva e com isso, atingir toda essa camada da população que está excluída do processo educativo.

O planejamento participativo se mostrou uma ferramenta que possibilita ampliar o universo dos alunos e o meu também, quando permitiu que eu trouxesse para o centro da prática pedagógica uma relação horizontal entre professor e aluno, ampliando nosso repertório, o meu e os dos meus alunos, de conhecimento da cultura corporal de movimento e sua representatividade nas relações sociais. Como a graduação não nos prepara para as multiplicidades encontradas, no magistério se faz necessário que busquemos formações continuadas, dentre outras formas de nos sensibilizarmos, que nos possibilitem ressignificar e potencializar nossa prática e com isso promover uma educação realmente crítica e transformadora da realidade de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino na Educação Física uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, v. 8, n. 1, p. 31-39, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2635>. Acesso em 05 nov. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação N. 9394. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF. 1996.

COLLIER, Luciana Santos. Planejamento participativo em Educação Física escolar e a construção de um currículo multicultural. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 2158-2175, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7160/15928>. Acesso em 05 nov. 2020.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em 05 nov. 2020.

FARIAS, Uirá de Siqueira; SOUSA, Claudio Aparecido de; MALDONADO, Daniel Teixeira; MOREIRA, Vinícius dos Santos Moreira; JANUARIO, Paulo Clepard Silva. No caminho de novas práticas pedagógicas em Educação Física escolar: a participação dos alunos no desenvolvimento das aulas. **Revista Conexões**. v. 15, n. 4, p. 486-504, 2017. Disponível em:



<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8648539>.

Acesso em 05 nov. 2020.

FREIRE, Marília. Educação Física escolar: desafios e compromissos de uma experiência crítica e democrática. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 33-43, 2013.

Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1824>.

Acesso em 05 nov. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. COEB. Santa Catarina. 2013.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. Direito à educação escolar: o discurso da inclusão x a prática da exclusão. **Educar em Revista**, v. 18, n. 20, p. 209-222, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n20/n20a16.pdf>. Acesso em 05 nov. 2020.

GOUVEIA, Daniele da Silva Maia; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. A formação educacional na eja: dilemas e representações sociais. **Revista Ensaio**, v. 17, n. 3, p. 749-767, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epec/v17n3/1983-2117-epec-17-03-00749.pdf>. Acesso em 05 nov. 2020.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.

Revista Katálysis, v. 10, número especial, p. 37-45, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em 05 nov. 2020.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em:

http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222/pdf_5.

Acesso em 05 nov. 2020.

NITERÓI. Portaria da Fundação Municipal de Educação 489/2015. **FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**. Disponível em:

<http://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2015/09/GABARITO-Portaria-489-2015-31-08-2015.pdf>. Acesso em 05 nov. 2020.

RAIMUNDO, Alessandra Cristina; VOTRE, Sebastião Josué. Planejamento curricular da Educação Física escolar no projeto de aceleração da aprendizagem. In: **Anais do III Congresso Sudeste de Ciências do Esporte**, p. 1-8, 2010. Disponível em:

<http://congressos.cbce.org.br/index.php/cbcesudeste/iicbcesudeste/paper/viewFile/2322/1885>. Acesso em 05 nov. 2020.

RAIMUNDO, Alessandra Cristina; VOTRE, Sebastião Josué; TERRA, Dinah Vasconcellos. Planejamento curricular da Educação Física no projeto de correção do fluxo escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 4, p. 845-858, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n4/v34n4a04.pdf>. Acesso em

05 nov. 2020.

SANTOS, Jéssica A. SANT' ANA, Ruth Bernardes. Significações da reprovação escolar por alunos adolescentes de escola pública. **Revista do Centro de Educação**, v. 38, n. 3, p. 691-702, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117128364018.pdf>. Acesso em 05 nov. 2020.

