

Narrativas discentes sobre a Educação Física no contexto da reforma do ensino médio

Student narratives on Physical Education in the context of secondary education reform

Murilo Eduardo dos Santos Nazario¹, Wagner dos Santos², Amarílio Ferreira Neto³

RESUMO: Como alunos de uma escola de ensino médio compreendem e se situam frente os elementos da reforma e suas reverberações para a Educação Física? Busca-se com isso ampliar as discussões e análises sobre a reforma curricular e seus desdobramentos para a Educação Física. Ainda, espera-se contribuir para o desenvolvimento de estudos que acompanhem as mudanças e seus impactos no ensino médio e conseqüentemente na educação física. Para tanto, realizou-se um estudo de caso em uma escola de ensino médio da rede estadual do Espírito Santo, que a partir das narrativas autobiográficas buscou discutir e analisar o modo como estudantes do ensino médio se situam frente a reforma do ensino médio e os desdobramentos para com o componente curricular Educação Física. Os resultados indicam que os principais pontos da reforma do ensino médio ainda estão incipientes no contexto das narrativas dos jovens estudantes, a quem se destina o processo de ensino e configuração curricular proposto. No que tange a Educação Física, os tensionamentos constituem-se também por essa reforma, mas também pela própria tradição da área, em suas imprecisões quanto ao seu lugar nessa etapa da educação básica. Dessa forma, percebe-se como a inserção desse componente na área de linguagens, e sua conseqüente manutenção, via itinerário na reforma apresenta-se de difícil compreensão por parte dos alunos, pois os mesmos compreendem uma relação integrada dessa área, quanto as suas finalidades, em um diálogo entre educação para um estilo de vida ativo e experiências corporais relacionadas as questões socioculturais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio; Reforma Curricular; Alunos; Educação Física.

ABSTRACT: How do students at a high school understand and position themselves in relation to the elements of the reform and its repercussions for Physical Education? This seeks to expand discussions and analyzes about curricular reform and its implications for Physical Education. Furthermore, it is expected to contribute to the development of studies that monitor changes and their impacts on secondary education and consequently on physical education. To this end, a case study was carried out in a high school in the state network of Espírito Santo, which, based on autobiographical narratives, sought to discuss and analyze the way in which high school students face the reform of high school and the developments regarding the Physical Education curricular component. The results indicate that the main points of the secondary education reform are still incipient in the context of the narratives of young students, for whom the proposed teaching process and curricular configuration are aimed. Regarding Physical Education, the tensions are also caused by this reform, but also by the tradition of the area itself, in its inaccuracies regarding its place in

1 Curso de Educação Física, Universidade Vila Velha, Professor Titular, <http://orcid.org/0000-0001-8271-2260>. E-mail: murilo_nazario@hotmail.com

2 Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES, Coordenador, <http://orcid.org/0000-0002-9216-7291>. E-mail: wagnercefd@gmail.com

3 Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - PPGE, Professor Pesquisador Visitante, <http://orcid.org/0000-0002-3624-4352>. E-mail: amariliovix@gmail.com

this stage of basic education. In this way, it is clear how the insertion of this component in the area of languages, and its consequent maintenance, via the reform itinerary, is difficult for students to understand, as they understand an integrated relationship between this area and its purposes. , in a dialogue between education, an active lifestyle and bodily experiences related to sociocultural issues.

KEYWORDS: High school; Curriculum Reform; Students; Physical education

INTRODUÇÃO

Quando lançamos um olhar sobre o percurso vivenciado pelo aluno ao longo do seu processo de escolarização na educação básica, cujo início ocorre na Educação Infantil, passa pelo Ensino Fundamental e se encerra no Ensino Médio, destacam-se as relações estabelecidas com os saberes dos diferentes componentes curriculares e ou campos/eixos de experiências, dentre os quais está a Educação Física que, de maneira quantitativa, fez parte do cotidiano escolar, duas vezes por semana, durante 11 anos aproximadamente.

Em cada uma dessas etapas há nuances próprias que envolvem o modo como os alunos se relacionam com os saberes próprios da Educação Física. Diante disso, este estudo direciona suas bases de investigação para o ensino médio e suas ambivalências

Em geral o ensino médio e seus equivalentes históricos têm oscilado entre alternativas básicas: oferecer um ensino profissionalizante com caráter de terminalidade ou oferecer um ensino propedêutico voltado ao prosseguimento dos estudos em nível superior, cabendo ainda, nessa segunda categoria, a possibilidade de segmentação em razão da área de curso superior que o aluno pretende seguir (KUENZER, 2000).

Assim,:

Ao longo da história, o ensino médio se constituiu numa ausência socialmente construída, de um lado, pela não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e de outro pela destinação de amplo segmento da população à opção da formação predominantemente para o trabalho simples. Assim, tanto quantitativa como qualitativamente, o ensino médio não se constituiu como estratégia de desenvolvimento e como etapa indispensável na formação e desenvolvimento da maioria da população jovem (BRASIL, 2013, p.03).

Esses arquétipos estruturais e históricos do ensino médio podem ser mais bem entendidos com base na análise sobre as mudanças históricas sucedidas na sociedade do trabalho. A concepção de trabalho modificou-se com a lógica do capital, e com ela houveram ressonâncias para as concepções ideológicas de educação. Sendo assim, como etapa final da educação básica, o ensino médio passa a ser configurado estrategicamente na relação entre trabalho, cultura e conhecimento científico, para atender aos ditames socioeconômicos (FRIGOTTO, 2012).

Já Kuenzer (2000) considera que os interesses do mercado têm se desdobrado em tentativas de caracterizações dos objetivos destinados para o ensino médio, a fim de atender uma ideologia econômica dominante. E assim, essa etapa da educação básica deveria estar alicerçada a partir de saberes científicos tecnológicos e sócio-históricos, que instrumentalizasse uma minoria para estar apta ao exercício da gestão, criação e direção. Do outro lado, ou a grande maioria, deveria ter acesso apenas a escolaridade mínima que fornecesse o necessário para a inserção em ocupações precarizadas em um mercado muito resistente. Com isso, o Ensino Médio cumpriria uma outra função, a de ser expressão de uma concepção de sociedade que se sustenta na divisão de classes e nas desigualdades entre eles.

Em 22 de setembro de 2016, o ensino médio assume uma vez mais o protagonismo dos debates em torno da educação básica, precisamente com a Medida Provisória nº 746/2016, cuja finalidade se assenta na reforma curricular dessa etapa de ensino. Com isso, foi proposta a alteração do número de componentes curriculares obrigatórios ao longo dos três anos, uma vez que, na metade do segundo ano, o aluno deverá optar por um itinerário específico. Outra mudança concentra-se no aumento de modo progressivo da carga horária, de 800 para 1400 horas para configurar-se como tempo integral. Do mesmo modo, a composição curricular das redes pública e privada estaria condicionada à reestruturação que têm sido realizadas de acordo com a elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017).

Do mesmo modo, foi investido de modo significativo em canais midiáticos para sustentar uma narrativa de desejo democrático por parte de alunos e comunidade escolar que aprovavam essa reforma. Por outro lado, outras vozes permaneceram silenciadas, principalmente por parte dos alunos e o modo como eles percebem os elementos apresentados no contexto dessa reforma. Sendo assim, neste estudo busca responder a seguinte questão como alunos de uma escola de ensino médio compreendem e se situam frente os elementos da reforma e suas reverberações para a Educação Física? Busca-se com isso ampliar as discussões e análises sobre a reforma curricular e seus desdobramentos para a Educação Física. Ainda, espera-se contribuir para o desenvolvimento de estudos que acompanhem as mudanças e seus impactos no ensino médio e conseqüentemente na educação física

TEORIA E MÉTODO

Assim, optou-se por estruturar os caminhos de pesquisa com base em um estudo de caso. A justificativa por tal opção metodológica fica mais bem elucidada mediante os seguintes dizeres de Yin (2000, p. 30): “[...] um estudo de caso é uma investigação empírica sobre um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno

e o contexto não estão claramente definidos”. Todavia, diante da abrangência de possibilidades de investigações científicas que cercam esse método e a particularidade por envolver o campo educacional, realiza-se um delineamento para a tipologia de estudo de caso etnográfico do cotidiano escolar (SARMENTO, 2000).

Nessa perspectiva, passou-se a praticar o cotidiano escolar de uma escola de tempo integral da rede estadual do Espírito Santo, fase da pesquisa que buscou-se também verificar as relações estabelecidas dos alunos com as ressonâncias da reforma do ensino médio para a educação física. Tal fase se desenvolveu após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes, CAAE nº 78655917.2.0000.5542 e Parecer n.º 2.364.717

A materialidade textual é resultante das narrativas autobiográficas (SANTOS et al., 2014; VIEIRA; SANTOS; FERREIRA NETO, 2016), a partir das entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Santos et al. (2014) consideram que ao evocar as memórias significativas da escolarização os alunos iniciam um processo de resgate das lembranças e esquecimentos do percurso vivenciado em Educação Física escolarizada. Essa retomada possibilita evidenciar e analisar pontos significativos que envolvem a Educação Física em seu tempo e lugar escolar, inclusive, no que tange os desdobramentos relacionados a reforma proposta.

Com isso foram entrevistados vinte e seis alunos, no intuito de averiguar os diferentes entendimentos sobre os desdobramentos da reforma do ensino médio para com a Educação Física. Vale ressaltar que esse número de entrevistas respeitou o critério de participação espontânea, ou seja, todos os 400 sujeitos, alunos, professores e demais membros da equipe pedagógica, foram convidados, porém apenas esses entrevistados se sentiram à vontade para participar dessa fase da pesquisa. Ao proceder desse modo, o empreendimento de leitura e análise assumem como fontes as narrativas elaboradas por esses sujeitos. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aos menores de 16 anos assinaram o Termo de Assentimento e os responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O instrumento de coleta foi estruturado com as seguintes questões:

- 1) O que é ser jovem e aluno de ensino médio atualmente?
- 2) As políticas educacionais interferem no trabalho pedagógico da escola?
- 3) O que você sabe sobre a nova reforma do ensino médio?
- 4) Você participa do trabalho pedagógico da escola?
- 5) Qual é o papel da família, equipe pedagógica, alunos e professores no trabalho pedagógico?
- 6) E o professor de Educação Física, quem é ele para você?
- 7) E a Educação Física no ensino médio, como você compreende esse componente curricular?
- 8) Como foram suas aulas de Educação Física nas outras etapas?
- 9) É possível realizar um trabalho pedagógico que envolva todos da escola? Ou você já realizou?

- 10) Quais são os principais desafios encontrados por você na escola de ensino médio?
- 11) O que você poderia ter feito no cotidiano da escola que ainda não fez? Por quê?
- 12) Você acha que a Educação Física deveria permanecer como componente curricular obrigatório no ensino médio?
- 13) A presença do pesquisador interferiu positivamente ou negativamente no trabalho pedagógico da escola?

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A fim de ampliar os aspectos qualitativos do estudo procedeu-se com a organização de dois eixos temáticos: percepções políticas sobre a reforma do ensino médio e desdobramentos didático pedagógicos da reforma do ensino no/com/o cotidiano escolar. Ademais, foram extraídos fragmentos textuais na íntegra das entrevistas com intuito de produzir maior visibilidade das narrativas dos alunos.

Percepções políticas sobre a reforma do ensino médio

Para Certeau (2002), o conceito de “fazer crer”, é estrutura estratégica das ações políticas, visto que as decisões e proposições estão repletas de vontades de “fazer crer político”, em que a égide educacional é difundida como ideias veiculadas. Todavia, a eficácia dessa produção, realizada pela distinção e privilégios dos autores produtores (equipes pedagógicas, secretarias, consultorias), estaria comprometida, se não houvesse o consumo dos demais atores que realizam a leitura no cotidiano da escola (professores, diretores, pedagogos).

O grupo pesquisado, inicialmente considerou que os políticos estão distanciados e as proposições por eles estabelecidas são destituídas da realidade por eles vividas. Esses aspectos se tornam mais evidentes nos próprios dizeres dos entrevistados.

Aluno 1.º ano 2: Hoje em dia, eu acho que não, eles não sabem muito bem o que acontece aqui. Mas já vi o pessoal da Sedu aqui. Eles vieram saber se estava tudo bem o que podia ser melhorado, não adentrei muito no assunto. O que fiquei sabendo é isso pra chegar mais rápido no mercado de trabalho. Eu acho que eles fizeram isso mais pra gerar massa de trabalhador, mas eu não sei muito de política.

Aluna 3.º ano: Eu acho que eles deveriam ficar aqui um tempo, passar um dia com a gente, pra perceber que algumas teorias deles não funcionam pra nossa realidade. Na propaganda é muito bonito. Mas passar ficar aqui nove horas é muito pesado. Minha sugestão seria três dias de oito horas e depois regular, para não ficar muito pesado. Eu gosto do currículo.

Aluna do 3º ano: Eu acho muito cansativo essa rotina integral. Três anos de integral é muito cansativo. Sair da escola e ter que ajudar em casa. Teve

matéria que foi trocada de lugar. Na minha escola, tinha acontecido isso. Hoje eu tô vendo a mesma coisa do ano passado.

Aluno do 2º ano 2: É claro que a política interfere. Eu, inclusive estive no movimento ano passado contra a PEC, de ocupar a escolas. Teve até uma frase que eu compartilhei que é o ‘Governo não dá educação porque a educação derruba o Governo’. O governador veio aqui ano passado. Mas veio na eletiva e nos clubes, pra ver aluno cantando. Eles não ficam pra ver o que comemos, as matérias de sala e etc.

Para Certeau (2002), a estrutura política está cercada de vontades de crer com as quais enunciam proposições consideradas verdadeiras. Ou seja, mesmo paradoxal, os alunos apresentam em suas críticas as nuances políticas ao contexto da escola. Ela possui determinada representação dada a sua força de “fazer crer” de um conteúdo, no caso, um aparente distanciamento com a realidade vivida pelos alunos.

As narrativas também evidenciam e remetem aos contextos em que os alunos estão inseridos, inclusive sobre o lugar da educação em seu dia a dia. Essa condição permeia e confunde com as finalidades educativas da escola. Com isso, suas expectativas, em diferentes momentos, tensionam as propostas estabelecidas para o ensino médio via políticas públicas. Por vezes, no modo como diziam sobre o formato do ensino médio, eles o faziam em discordância, indicando que os políticos, ao elaborarem certas propostas educacionais, não levavam em conta suas realidades. É interessante essa fala, pois introduz também como sujeito, mesmo distante, a equipe pedagógica da Secretaria de Educação, que esporadicamente realizava visitas ou acompanhamentos de ações pedagógicas na escola. Esse papel assumido pela Secretaria, bem como o lugar político expressam frustrações entre os alunos, dado, ao entendimento deles, o não acompanhamento do cotidiano vivenciado. A aluna do 3º ano completa “*Eles falam tanto de empatia, mas eles deveriam se pôr no nosso lugar. E, como eu digo, os filhos deles não estão aqui. Sobre a reforma, eu concordo também por poder escolher o que a gente vai estudar.*”

Para Certeau (2002), as ideologias políticas devem ser inseridas nas lógicas de um lugar que produz e reproduz em militâncias que se organizam em torno de técnicas de fazer crer, estruturadas com base em um *Belief*, no qual reside um falar em nome de um real e a capacidade de discurso autorizado por um “real” que se entrecruzam com a narratividade – uma instituição do real – que colabora na organização de práticas, ou seja, em credibilidades políticas para um fazer crer.

Elementos que confrontam as narrativas consensuais, principalmente dos órgãos governamentais que, a partir de propagandas em veículos midiáticos, difundiram que essa reforma se constituía um anseio entre os jovens e boa parte deles a apoiava-a. Contudo, as transcrições se voltam em uma direção contrária:

Aluno do 1º ano 3: *Eu ouvi falar da reforma e acho ela interessante, pois a gente poderá escolher o que estudar, eu considero isso uma vitória. Tem matéria que eu não tenho a menor identificação no meu pv.*

Aluno do 1º ano 2: *O que eu acho das políticas educacionais para o ensino médio e ensino fundamental? Eles investem muito mais no ensino superior. E no mundo inteiro é o inverso. E outra, o investimento está entre os dez e as universidades não estão entre as cem melhores. Acho que a gente tem de parar de investir tanto no ensino superior, que não dá retorno, e investir mais no ensino fundamental e médio.*

Uma das questões centrais, evocados pelos alunos, diz respeito à aprovação da BNCC para o ensino médio, em abril de 2018, cujo texto está centrado apenas na oferta obrigatória das áreas de Matemática e Linguagens. Quanto às demais áreas, as redes terão responsabilidade de ofertá-las. Embora deva ser salientado que a BNCC apresentou-se como parte da estrutura curricular do cotidiano pesquisado, pois ela foi tópico de planejamento, constituindo-se como subsídio para as partes diversificadas do currículo. Esses aspectos se tornam mais evidentes nos próprios dizeres dos entrevistados.

Aluna do 3º ano: *“eu sou contra a reforma, pois vai restringir uma série de conhecimentos. Sou contratem que ensinar mais coisa.*

Aluna do 3º ano: *” eu sou a favor. Tem muita matéria. É muito cansativo. Fazendo assim, eu consigo concentrar naquilo que eu gosto.*

Aluno 1º ano 4: *Eu não acho que as políticas pra educação funcionem, nem no ensino médio, nem ensino superior. Olha, por exemplo, essa reforma. Não acho que deixar o aluno estudar um ano meio uma parte da educação resolve, porque uma hora ou outra você, vai precisar.*

Aluno do 1º ano 3: *Eu acho ela interessante, pois a gente poderá escolher o que estudar, eu considero isso uma vitória. Tem matéria que eu não tenho a menor identificação no meu pv.*

Aluna do 3º ano: *Eu sou contra a reforma, pois vai restringir uma série de conhecimentos. Sou contra ter que ensinar mais coisa.*

Aluno do 2º ano: *Eu sou a favor. Tem muita matéria. É muito cansativo. Fazendo assim, eu consigo concentrar naquilo que eu gosto.*

Aluno do 3º ano: *Uma pena eu não poder pegar essa reforma. É uma boa opção. Poder estudar metade só em matérias que eu goste. O que vejo de negativo é o Enem que não vai cobrar só as matérias que a gente escolheu. Ia prejudicar um pouco.*

O texto da BNCC, apresenta que entre tantas questões as finalidades dispostas para o ensino médio, que de maneira sucinta, assenta-se na compreensão dessa etapa como última da educação básica que deveria ir além do propedêutico e da terminalidade, mas sim na colaboração dos projetos de vida e das culturas juvenis. Esse documento também estabelece proposições para a área de linguagens, buscando uma interlocução de ampliação e consolidação de uma leitura da realidade cultural em suas diferentes formas de expressão e comunicação, para além da oralidade e da escrita.

Desse modo, a educação física, insere-se no itinerário de linguagens, mantendo uma tradição curricular desde os PCNS (1997), os critérios dessa inclusão alicerçam-se na perspectiva das discussões que envolvem a cultura corporal. Ou seja, a Educação Física seria o componente curricular de toda educação básica que tematizaria as práticas corporais enquanto signos de interlocução e comunicação social entre o sujeito e o meio social em diferentes tempos históricos, capazes de produzir formas de comunicação não verbal, mas sim corporal.

Ao longo de sua elaboração, implementação e primeiras efetivações as proposições contidas na BNCC e conseqüentemente os desdobramentos para o componente curricular educação física, contidos, nesse documento tem passado por diferentes análises e discussões, principalmente de natureza crítica quanto aos encaminhamentos oferecidos.

Para Neira (2018) as principais limitações da BNCC residem em sua tentativa pretenciosa de oferecer um conhecimento base para a escolarização brasileira, cuja multiplicidade, complexidade cultural, regional e comunitária permeiam as redes estaduais, municipais e particulares. Destaca ainda que entre a primeira e a última versão o documento assumiu mais características tecnocráticas ancoradas na racionalidade técnica do que em pressupostos críticos. Por fim, ao destinar pouco mais de um parágrafo, no caso do ensino médio, para os encaminhamentos envoltos para a educação física, chancela a perspectiva de componente curricular secundário e que por sua vez poderia integrar o rol das disciplinas não obrigatórias dessa etapa. Ademais, colabora no esvaziamento epistemológico que permeia o universo da cultura corporal expresso nas manifestações esportivas, nas lutas corporais, nas danças, dos jogos e brincadeiras, uma vez que apresenta um direcionamento para as ginásticas de condicionamento.

Com isso a BNCC possibilita a obtenção de indícios que incidem sobre a reforma do ensino médio, uma vez que uma das estruturas que integrariam o arcabouço de reformulação curricular dessa etapa estava condicionado a elaboração e desenvolvimento desse documento. Argumento, inclusive utilizado posteriormente pelo ministério da educação para justificar a incipiência voltada para essa etapa em comparação com as demais na BNCC, pois consideravam que a maior responsabilidade curricular ficaria a cargo das secretarias estaduais.

Outras reflexões que se inserem no contexto de análise e crítica a essa reforma também têm sido empreendidas no âmbito científico. Silva e Ferreira (2022) sinalizam, a partir da análise de 18 artigos publicados entre 2017 e 2021, que o campo da educação mesmo que de maneira tímida e não constante, ao longo desses anos, tem se preocupado em problematizar as fragilidades envoltas nas proposições dessa reforma, cujas principais ressonâncias concentram-se em sua efetividade, bem como as nuances políticas e econômicas que permeiam as bases dessa reforma. Sendo assim, perspectiva-se que a melhoria efetiva dessa etapa da educação básica não concentra-se apenas na reformulação curricular e na proposição de turnos em período integral.

Bastos, Santos Junior e Ferreira (2017) apontam que os principais desdobramentos para a educação física relacionam-se à formação superior de professores, bem como particularidades que envolvem o trabalho docente, agora, por itinerário geral e específico de um ano e meio. Ou seja, os cursos superiores organizarão seus currículos conforme as reorganizações em curso e ainda se problematiza como as escolas oferecerão em seus cotidianos itinerários suficientes para atender todos os professores que estão inseridos nos seus espaços/tempos.

Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017), sinalizam as dificuldades postas sobre um novo processo de argumentação sobre a legitimidade da educação física nessa etapa de ensino, sendo para isso necessário retomar alicerces educacionais em princípios de formação humana, trabalho, ciência, cultura fragilizados e fragmentados com a reforma. Nazário (2018), por sua vez, chama a atenção para as questões estruturais que envolvem a materialização dessa reforma, desde como pensar a oferta das escolas dos cinco itinerários, bem como as possíveis ausências de itinerários e os resultados dessa condição no quantitativo geral de professores nas escolas de ensino médio

Desdobramentos didático-pedagógicos da reforma do ensino no/com/o cotidiano escolar

Nesse sentido, a possibilidade de materialização curricular constitui-se na construção de processos de ensino aprendizagem coerentes nas tessituras dos espaços tempos da educação básica. Sacristán (2013) afirma que o currículo tem função reguladora, por meio dele, os conhecimentos são organizados e sistematizados para os processos de ensino-aprendizagem. O currículo prescrito determina quais os conhecimentos são obrigatórios na escola, o que o aluno deve aprender em cada etapa de ensino, tem como propósito uma formação comum.

Elementos que ficam mais bem elucidados quando evoca-se o lugar do campo da didática. Dessa forma, faz-se necessário compreender a didática, como estrutura e campo das ciências pedagógicas, responsável por desenvolver e organizar ações coerentes que envolvem os processos de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2017; HAYDT, 2006). Ou seja, faz-se necessário considerar elementos que perpassam a compreensão sobre os sujeitos da aprendizagem, os objetivos estabelecidos, a seleção e escolhas dos conteúdos, decisão sobre os procedimentos metodológicos que serão coerentes e por conseguinte a escolhas dos instrumentos avaliativos que serão empreendidos.

Sobre os sujeitos da aprendizagem, tanto a BNCC quanto o Documento Curricular Estadual trazem consigo:

A perspectiva dos jovens brasileiros que hoje estão nessa escola é obter qualificação mais ampla para a vida e o trabalho, já ao longo de sua escolarização básica. A relação entre o jovem e o conhecimento não se encerra na aprendizagem mecânica e de memorização dos conteúdos. A formação do jovem deve passar pela formação cidadã, do trabalho como condição humana, do conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico, criando condições para que ele possa aprender a aprender.

Adequar a escola a seu público atual é torná-la capaz de promover a realização pessoal, a qualificação para um trabalho digno, para a participação social e política, enfim, para uma cidadania plena da totalidade de seus alunos e alunas. Isso indica a necessidade de revisão do projeto pedagógico de muitas escolas que não se renovam há décadas, criadas em outras circunstâncias, para um outro público e para um mundo diferente deste dos nossos dias (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 6).

Nesse sentido, mais do que trazer uma compreensão epistemológica sobre a juventude é fulcral também averiguar o modo como os próprios alunos se percebem. Assim, durante as entrevistas, foi pedido que dissessem como eles percebiam a si mesmos. Movimento que possibilitou extrair dilemas, frustrações, medos e impressões entorno do lugar vivido e praticado como estudante. O aluno do 2.º ano 2 relatou que *“Considera a juventude o melhor momento da vida”*. Há também elementos do seu cotidiano, como o convívio familiar, trazido nas falas das alunas do 3º ano, que mencionaram a relação mais particular com suas mães *“Fora da escola, eu passo o tempo em casa com minha mãe, já que somos só nós duas”*. E *“Tenho um convívio familiar com minha mãe muito forte”*. Também, como disse a aluna do 3º ano: *“Professor, não entrevista minha mãe, não, porque ela é chata”*.

Alguns dos medos estão relacionados com a aceitação, conforme manifestou o aluno do 2.º ano 2: *“Ser negro e neto de escravos é bem difícil”*, e dito pela aluna do 3.º ano: *“Tenho muito medo como mulher de ser desrespeitada, como o colega X fez com a gente”*, ou mesmo não conseguir manter o percurso planejado, como disse o aluno do 2.º ano 2: *“Tenho muito medo de me desviar do meu caminho e me perder num caminho ruim”*. É possível verificar o modo plural como os alunos compreendem o ser jovem e estudante, pois eles evocam, em suas narrativas, o lugar cultural ao qual pertencem a todo momento.

A percepção do ser jovem e ser estudante no ensino médio também colabora para refletir sobre o modo como esses alunos compreendem o lugar de um componente curricular no projeto de escolarização, no caso, a educação física e também como se relacionam com os saberes próprios dela. Elementos que contribuem para analisar como esses sujeitos se relacionam com as aulas de educação física. Condição que permitiu inseri-los em três categorias quanto aos níveis de participação e adesão, a saber: os praticantes, os praticantes sazonais e os espectadores ou a turma das margens da quadra. Os primeiros eram aqueles alunos que participavam do início ao fim da aula e de todas as aulas; os sazonais eram os alunos que participavam esporadicamente de um ou dois momentos da aula, ou alternavam participações conforme os dias; e, por fim, no terceiro grupo se enquadravam os alunos que não participavam de nenhum momento da aula, fosse *“matando aula”*, fosse simplesmente dizendo que não queriam fazer. Elaboravam inúmeras desculpas de representação no imaginário que os impediriam de participar, tais como doenças desconhecidas, cólicas, perí-

odos menstruais intermináveis, dores no corpo ou simplesmente se escondendo em outros lugares da escola, como banheiros.

Participação que fica melhor elucidada nas falas dos entrevistados sobre esse componente curricular. Nesse sentido, predomina uma perspectiva de saberes que devem envolver a valorização cultural das práticas corporais associadas à relevância das questões que se referem à saúde, estruturas que se confirmam quando os alunos questionam o lugar da educação física, exclusivamente na área das linguagens. Aluno do 1º ano 1: *principalmente pela questão da obesidade e sedentarismo que é um problema da saúde pública e por isso a Educação Física tem de ir além da área*. Essa perspectiva é corroborada pela aluna do 1º ano 6: *“Que considera a disciplina bem mais que linguagens”*. Pelo aluno do 2.º ano 2: *“Eu sei que ela é importante, principalmente por eu ser um pouco obeso, mas não é todo esporte que eu gosto”*.

A partir dessa compreensão sobre os sujeitos do ensino médio e o modo como se relacionam/relacionavam com os saberes da educação física procedeu-se com a organização e sistematização das ações que envolvem o processo de ensino aprendizagem. Na operacionalização curricular para o alcance de determinadas finalidades, é preciso compreender que os processos de ensino aprendizagem são construídos, de maneiras não hegemônicas e homogêneas, ao longo dos anos de educação básica, cujas principais estruturas mobilizadas referem-se a seleção e ofertas dos conteúdos. Assim, uma decisão estabelecida foi articular estruturas da BNCC, do Currículo Estadual para a educação física, experiências dos sujeitos com os saberes desse componente e ainda as decisões de professor e pesquisador quanto ao planejamento e materialização do processo de ensino aprendizagem.

A partir desse movimento procedeu-se com a seleção dos conteúdos de ensino. Coll et al (2000) entendem como seleção de estruturas e signos imagéticos, corporais, artísticos, linguísticos, éticos, que são necessários para a formação cidadã. Também podem ser vistos como estruturas produzidas historicamente que são selecionadas e sistematizadas pela escola de modo oferecer experiências educativas e outros processos de (re) apropriação de conhecimentos, atitudes e valores (HAYDT, 2006). Para Charlot (2000) os conteúdos constituem a partir da premissa fluida, dialética, e não dicotômica, de práticas como ações que permitem apropriações/aprendizagens que são oferecidas por diferentes espaços cotidianos, como o escolar, a partir da seleção e oferta de bens oferecidos historicamente culturalmente. Elementos que se coadunam no que tange às especificidades da educação física que envolvem parte das manifestações corporais produzidas culturalmente e expressas pelas danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras e etc.

Dessa forma, na primeira fase, dedicou-se a identificar as possíveis experiências em Educação Física e as sugestões deles na composição didática das aulas, inspirados nas ideias de Planejamento Participativo, proposto por Corrêa (1996), nos apontamentos realizados por Santos et al.

(2014) e no entendimento de protagonismo juvenil, estrutura-base do Projeto Pedagógico da escola. Esse procedimento é justificado para produzir nos alunos um sentimento de coparticipação e pertencimento às aulas, sendo mais significativa a produção de um sentido coletivo de pertencimento e coparticipação na organização das aulas de Educação Física. Aluno do 3º ano: *“Professor. Eu já malho”*. Aluna do 1º ano: *“Eu adorava ir pra academia. Mas agora tô sem dinheiro para ir. E do outro lado, um grupo composto principalmente por meninas que se interessavam pelas práticas das ginásticas coletivas, com destaque para a zumba e o fitdance. Aluna do 2º ano 1: “Professor, eu faço zumba. Essas outras coisas aí da aula não gosto. Aluna do 2º ano 4: “Professor, empresta o som pra gente ficar dançando ali. Prometo que ponho músicas de fitdance e não de funk. Aluna do 1º ano 3: “Professor, se você trazer aula de fitdance e zumba eu faço. Aluno do 1.º ano 3: “Eu não gosto de dança, mas podia ter dança, é interessante”*.

Em dimensões culturais e plurais, o currículo em educação física deve também propiciar a valorização das experiências culturais trazidas pelos alunos expressas nas mais variadas formas das práticas corporais. O campo simbólico dessas práticas traz consigo possibilidades de ampliar o conhecimento sociocultural desses alunos em seus lugares de aprendizagem e constituição do próprio ser, anteriormente e em co-participação com as aprendizagens escolarizadas.

Não obstante essa relação entre experiências trazidas somam-se com as proposições curriculares dispostas, por exemplo na BNCC e currículo do estado, bem como decisões dos professores. A fim de situar e organizar esse processo de diversificação, valorização do protagonismo e construção de aprendizagens, foi proposto um esquema de organização no qual as duas aulas geminadas seriam divididas em três momentos em que as turmas escolheriam a estrutura com base nas seguintes opções: 15 minutos iniciais, podendo ser um jogo ou brincadeira e ou ginástica de condicionamento; o 2.º e 3.º momentos teriam duração de 30 minutos, nos quais as opções seriam: práticas corporais não convencionais (*ultimate frisbee*, rúgbi, badminton, danças urbanas, práticas corporais de aventura por exemplo) e nos outros 30', a escolha deveria alternar entre uma das práticas corporais tradicionais: danças, futsal, basquete, handebol e voleibol, semanalmente.

Esse tipo de estratégia colaborou para ampliar as conexões entre os saberes de domínio e enunciados presentes nessas práticas, ao mesmo tempo em que materializavam o protagonismo dos alunos na configuração da aula. Ainda é possível refletir sobre o aumento da participação dos alunos, bem como a ampliação dos elementos a serem aprendidos. Aluna do 3.º ano: *“Vocês trazem coisas diferentes. Mas eu que é não gosto dessas coisas pesadas mesmo. Tenho muito medo de me machucar”*. Aluna do 1.º ano 2: *“Quando eu cheguei aqui, só futsal e vôlei. Mas aí você chegou e trouxe mais opções. Eu, às vezes não faço, eu gostei mais porque aí me interessa”*. Aluno do 1.º ano 2: *“Esse ano tá interessante, porque têm o esporte que eu mais gosto, o basquete, apesar de não saber jogar. Eu curto muito, mesmo não sabendo jogar. Ele tem alguma coisa”*. Aluno do 1º 2:

E, também, para você aprender as regras, tipo você está lá vendo o jogo você sabe o que é pra fazer”. Aluno sazonal do 1.º ano 3: *“Sem você, não teríamos tido esse tanto de esporte. Igual rúgbi e frisbee. E mesmo o handebol e o basquete. Acaba que a gente fica muito preso ao futsal e voleibol.* E do Aluno sazonal do 3.º ano: *“Apresentar esportes novos, como rúgbi, interessou outros alunos. Vôlei, que até eu participei”.*

A oferta e seleção de conteúdos no que tange as relações do/no espaço e tempo devem se articular com as estruturas de sistematização, de maneira horizontal e vertical, considerando os critérios da continuidade, sequência e integração (HAYDT, 2006). Na perspectiva de sistematização para três anos ou um ano e meio, como proposta na reforma, os alunos consideram que todas as turmas devem aprender a mesma coisa no mesmo ano. Sugeriram que, a partir do primeiro ano de entrada dos alunos na escola, no ano seguinte seriam acrescentados outras práticas e aprofundamentos nas aprendizagens. Nesse caso, os alunos estavam mais preocupados em não ter desvantagens com outras turmas do que propriamente perceber a importância de aprendizagens diferentes e articuladas de um ano a outro, como critério de sistematização das aprendizagens.

Essa recorrência também sinaliza de modo implícito um dos grandes desafios da Educação Física, a sistematização dos conteúdos e das práticas pedagógicas. Verificam-se dificuldades de oportunizar experiências de aprendizagem que não sejam repetitivas e estejam conectadas entre as trajetórias de escolarização, pois acredita-se que alguns conteúdos foram apresentados anteriormente e servirão de base para outros próprios do ensino médio, indicando, assim, que se devem proporcionar progressões, horizontais e verticais, em termos de oportunização de acesso a determinados conhecimentos ao longo dos três anos de ensino médio e durante as etapas anteriores.

Matos et al (2013) sinalizam para a necessidade de estudos que articulem propostas didático pedagógicas de sistematização, que estejam orientadas em torno do que e quando ensinar, mas também que possibilitem ao professor organizar a progressão dos conteúdos de modo horizontal e vertical para além das uniformizações, compreendendo as orientações prescritivas também como possibilidades ao fazer docente.

Pressupostos que coadunam-se sobre a escolha dos procedimentos metodológicos empregados no processo da sistematização das práticas pedagógica, principalmente a partir da relação objetivo-conteúdo, ou seja, como alcançar as aprendizagens dispostas no processo de ensino aprendizagem. Assim, são os meios mobilizados por professores e também por alunos de maneira sucessiva, planejada e sistematizada de ações (LIBÂNEO, 2017)

Questões também que contribuíram para utilização do *Teaching Games For Understanding (TGFU)*, principalmente pela possibilidade de utilização, adaptação dos jogos como meio e fins de aprendizagem. Assim, os ensinamentos, principalmente dos esportes, estruturaram-se por meio da oferta de jogos adaptados. Para Costa et al (2010, p. 1)

O Teaching Games for Understanding rompe com a ideia do ensino das técnicas de forma isolada, concedendo primazia ao ensino do jogo por meio da compreensão tática, dos processos cognitivos de percepção e da tomada de decisão. Trata-se de um modelo aberto à discussão com outras teorias, tanto que propostas de reformulação têm surgido no que concerne aos aspectos afetivos e às fases que integram o modelo. Na prática, o modelo preconiza que os temas de ensino sejam baseados em pressupostos táticos do jogo e que sejam realizados em formas de jogos reduzidos de modo a maximizar e motivar a participação.

Assim, o TGFU apresentou-se como método complementar ao circuito, porém constituía-se também como uma progressão, cuja seleção justificava-se pela necessidade de colaborar no processo de complexidade nas apropriações das aprendizagens, para além da apropriação das técnicas, mas também da dimensão tática, das regras e dos valores expressos nas práticas corporais utilizadas. Foram exemplos dessas ações: no futsal: jogo em quadra toda, mas com 3 gols, golzinho (resgatando os jogos populares). voleibol: jogo de manchete, minijogo 3 x 3, nas lutas: jogos de oposição. Basquete: pré-desportivo de cesta móvel. Principalmente, em relação ao esporte no âmbito escolar, Marques, Gutierrez e Almeida (2007), a partir do modelo de concepção das formas de manifestação do esporte, consideram que diferentes processos de apropriação quanto aos sentidos do esporte estão relacionados a três fatores: o ambiente da prática, a modalidade esportiva em questão e o sentido que se dá à essa atividade.

Por fim, esses aspectos coadunam-se nas escolhas sobre os instrumentos e práticas avaliativas. A avaliação no campo da educação física tem se constituído uma estrutura tênue permeada de ambivalências, tensões e incompreensões, principalmente quanto a especificidade desse componente curricular. Santos (2008) considera que há ainda uma concepção de avaliação pautada na aptidão física, assiduidade, participação, cujos principais instrumentos utilizados pautam-se em observações assistemáticas, tendo como finalidade o cumprimento burocrático institucional. Todavia, é preciso ir além das denúncias fatalistas sobre as incongruências que permeiam as práticas avaliativas em educação física, mas sim propor e construir possibilidades, conforme anunciado por Santos et al (2014). Em suma operou-se com a perspectiva do com e não sobre o professor e suas práticas avaliativas. Nessa perspectiva, foram utilizados os seguintes instrumentos avaliativos: diário de itinerância, registros no ciberespaço, fotografias e vídeos, ficha avaliativa processual, práticas autorais dos alunos em materializar aprendizagens e ainda avaliações próprias da escola.

Todos instrumentos elaborados a partir da perspectiva de avaliação no cotidiano escolar (ESTEBAN, 2022) e de natureza indiciária (SANTOS, 2005), para além da lógica do exame. Sendo assim, é preciso compreender que avaliar atravessa uma dimensão ética e não somente técnico instrumental, inclusive no que tange a compreender os processos de inclusão e exclusão que incidem sobre determinados grupos sociais, fundamentada na heterogeneidade. Resgata-se com isso questões centrais para que avaliar? Quem avaliar? Como avaliar? O que avaliar? E quando avaliar?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os acontecimentos envoltos na reconfiguração do ensino médio brasileiro relembram a narrativa apresentada por Bloch (2002) sobre os elementos que contribuíram para que um homem que escalava a montanha tropeçasse e caísse no precipício. Esse é o pano de fundo que o autor usa para questionar os tipos de indagações levantadas sobre qual seria a causa desse acidente, cuja resposta mais recorrente é o tropeço. O mesmo ocorre quando se discute sobre o ensino médio e os fatos que podem ser responsabilizados pelas mudanças que estão em curso.

As pistas e indícios (GINZBURG, 2002) deixados nos oferecem um deslocamento no olhar sobre essa etapa, para além dela mesma, ou seja, essa fase da escolarização pode ser compreendida como lente para identificar as mudanças sociais, políticas e históricas que estão em curso. Assim, as proposições decorrentes da MP nº 746/2016 expressam uma série de rearranjos estruturais que envolvem políticas econômicas macroestruturais, mundo do trabalho e o próprio lugar do projeto de escolarização na sociedade brasileira

Logo, essas intenções de mudanças no projeto de escolarização brasileiro que incidem sobre as finalidades educacionais do ensino médio reverberam-se em disputas sobre o lugar dos componentes curriculares, os quais se constituem como estruturas para o alcance da formação almejada de aluno. Dentre as 13 disciplinas em média que formam o currículo dessa fase, está a Educação Física e os saberes/fazerem de sua responsabilidade nessa etapa. Esse preâmbulo é necessário para dizer que, ao final desta tese, não é possível discutir o modo como se pratica a Educação Física no ensino médio sem considerá-la inserida no contexto social, político, econômico e histórico atual que envolve essa etapa da escolarização como um todo.

Conclui-se que os principais pontos da reforma do ensino médio ainda estão incipientes no contexto das narrativas dos jovens estudantes, a quem se destina o processo de ensino e configuração curricular proposto. No que tange a Educação Física, os tensionamentos constituem-se também por essa reforma, mas também pela própria tradição da área, em suas imprecisões quanto ao seu lugar nessa etapa da educação básica. Dessa forma, percebe-se como a inserção desse componente na área de linguagens, e sua conseqüente manutenção, via itinerário na reforma apresenta-se de difícil compreensão por parte dos alunos, pois os mesmos compreendem uma relação integrada dessa área, quanto as suas finalidades, em um diálogo entre educação para um estilo de vida ativo e experiências corporais relacionadas as questões socioculturais.

Não obstante, nesse contexto de tensionamentos, continuidades e discontinuidades envoltos no ensino médio brasileiro, em 17 de maio de 2023, foi apresentado o projeto de lei 2.601/2023 que busca a alteração na reforma proposta de 2017 e implementada em 2022. Pressupostos que incidem

sobre a necessidade de novos estudos que acompanhem os processos estruturais e configuracionais em voga.

REFERÊNCIAS

BASTOS, R. S.; SANTOS JUNIOR, O. G.; FERREIRA, M. P. de A. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 38-52, 2017.

BETTI, M.; FERRAZ, O.L.; DANTAS, L.E.P.B.T. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, p.105-15, 2011.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília: MEC/CNE, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília: MEC/CNE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais + (PCN+) – linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Terceira Versão. Brasília: MEC, 2017

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. artes do fazer**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artimed Editora, 2013.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-28.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Org). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo, Cortez: 2012.

GARIGLIO, J. Â.; JUNIOR, A. S. A.; OLIVEIRA, C. M. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 53-70, 2017.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2017

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.21, n.70, 2000.

MARQUES, R. F. R.; DE ALMEIDA, M. A. B.; GUTIERREZ, G. L. Esporte: um fenômeno heterogêneo: estudo sobre o esporte e suas manifestações na sociedade contemporânea. **Movimento**, v. 13, n. 3, p. 225-242, 2007.

MATOS, J. M. C. et al. A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 123-148, abr./jun. 2013.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso Editora, 2013

SANTOS, W. dos et al. A relação dos alunos com os saberes nas aulas de Educação Física. **Journal of Physical Education**. v. 27, p. 27-37, 2016.

SANTOS, W. dos.; VIEIRA, A. O.; FERREIRA NETO, A. Formação continuada em educação física na educação básica: da experiência com o instituído aos entrelugares formativos. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**; v. 30, n.3 p.647-659, São Paulo, jul./set., 2016.

SANTOS, W. dos et. Al. O. Avaliação na Educação Física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 30 n. 4. p.153-179, out./dez. 2014.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. CARVALHO, M. P. de, VILELA, R. A. T. (Org). **Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.11, n. 1, p. 23-46, 2005.

SILVA, J. dos S. B.; DOS SANTOS FERREIRA, M. A. Estado do conhecimento da reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 22, p. e13966-e13966, 2022.

SOUZA JUNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. Dispensas das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação brasileira. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 2, p. 22-32, 2009.

DA COSTA, I. T. et al. Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. **Revista Palestra**, v. 10, p. 69-77, 2010.

VIEIRA A. O.; SANTOS, W. dos; FERREIRA NETO, A. Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 119-139, jul./set. 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2000.