

HUMANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

CURRICULAR HUMANIZATION OF HIGH SCHOOL EDUCATION: A REPORT OF PEDAGOGICAL EXPERIENCE

Cidllan Silveira Gomes Faial 1
Eliane Ramos Pereira 2
Rose Mary Costa Rosa Andrade Silva 3
Ligia Cordeiro Matos Faial 4
Angélica Yolanda Bueno Bejarano Vale De Medeiros 5
Gislane Nunes Leitão 6

Resumo: O presente estudo tem como objetivo descrever a experiência pedagógica de humanização da educação física do ensino médio, por meio da (re)organização de seus conteúdos a partir dos relacionamentos humanos, implementada em uma escola da Rede Federal em 2019. Os conteúdos anuais foram selecionados e ordenados pelos relacionamentos humanos intrapessoais, interpessoais e mundopessoais do aluno. A ordenação bimestral orientou-se pelos movimentos humanos no 1º ano, pelos esportes coletivos no 2º ano e, no 3º ano, pelas questões socioeconômico-culturais e ambientais até o 3º bimestre, sendo o conteúdo do 4º uma escolha coletiva. Essa diversificação ampliou a adesão às aulas, fomentou a criação dos grupos de dança e de capoeira, favorecendo a organização do Festival de Dança dos Primeiros Anos e da Mostra Esportiva no campus. A proposta mostrou-se inovadora e seu ineditismo, aliado ao cuidado em saúde ao adolescente, evoluiu para pesquisa de doutorado em desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Ensino Médio. Currículo. Relacionamento Humano.

Abstract: This study aims to describe the pedagogical experience of humanizing high school physical education, through the (re)organization of its contents from human relationships, implemented in a Federal Network school in 2019. The annual contents were selected and ordered by the intrapersonal, interpersonal and world-personal human relationships of the student. The bimonthly ordination was guided by human movements in the 1st grade, collective sports in the 2nd grade and, in the 3rd grade, by cultural socioeconomic and environmental issues until the 3rd bimonth, with the content of the 4th being a collective choice. This diversification expanded the adherence to classes, encouraged the creation of dance and capoeira groups, favoring the organization of the Early Years Dance Festival and the Sports Exhibition on campus. The proposal proved to be innovative and its originality, allied to health care for adolescents, evolved into a doctoral research in development.

Keywords: School Physical Education. High School. Curriculum. Human Relationship.

Doutorando em Ciências do Cuidado em Saúde, Universidade Federal Fluminense. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6847926501184139>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9855-7530>. E-mail: cidllan@gmail.com 1

Pós-doutora e Doutora em Enfermagem, Universidade Federal Fluminense. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/508889430712902>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6381-3979>. E-mail: elianeramos.uff@gmail.com 2

Pós-doutora em Psicologia, Doutora em Enfermagem, Universidade Federal Fluminense. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1669330469408012>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4310-8711>. E-mail: roserosauff@gmail.com 3

Doutora em Ciências do Cuidado em Saúde, Universidade Federal Fluminense. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0427054552367664>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2586-2443>. E-mail: licordeiromatos@yahoo.com.br 4

Doutoranda em Ciências do Cuidado em Saúde, Universidade Federal Fluminense. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5288534501441211>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9061-4476>. E-mail: angelicaflow@gmail.com 5

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Fluminense. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9709001648710211>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8769-0707>. E-mail: gnunes@iff.edu.br 6

Introdução

Nas últimas décadas, deu-se um crescimento significativo na produção do conhecimento na área de educação física. Não obstante, a predominância da temática da educação física escolar sempre fica aquém de seu relevante papel na formação integral do ser humano. Um levantamento sobre o tema apurou apenas 15,5% das publicações nos periódicos selecionados; resultado incompatível com seu peso na área da educação física como um todo, particularmente em termos de atuação profissional (BRACHT et al., 2011).

Objetivando identificar e discutir os referenciais teórico-metodológicos das teses na área da educação física, Faial et al. (2018) fizeram uma busca na Plataforma Sucupira, encontraram 492 teses disponíveis e observaram que houve predominância da abordagem quantitativa, aplicada em cerca de 69,5% do total de pesquisas, sobre a abordagem qualitativa, que representou apenas 24,4%, e houve ainda 6,1% de outras abordagens. Entre os estudos qualitativos, somente 1/3 referenciou sua abordagem, revelando uma necessidade de maior rigor metodológico quanto a esses estudos. Essa constatação mostra que há carência de produção do conhecimento de abordagem qualitativa na área de educação física, com fundamentação teórico-metodológica sólida, suficiente para embasar a discussão e robustecer os resultados de estudos delineados por esse método.

Considerando que a produção acadêmica dos programas de pós-graduação nacionais, teses e dissertações, conecta-se diretamente com a produção do conhecimento em publicações de periódicos revisados por pares, sugerida por Maldonado et al. (2014), há uma necessidade latente de equilíbrio entre as linhas de pesquisa na área de educação física escolar nos diferentes ciclos de escolarização da formação básica. Isso porque cada ciclo atende a populações de faixas etárias diferentes, que se encontram em diferentes fases da vida.

Dias e Correia (2013), ao investigarem a temática educação física no ensino médio em periódicos nacionais de educação física e esporte, entre 2005 e 2010, assumindo a educação física como área de intervenção legitimada, constataram um volume de publicações restrito. Os autores sugerem um entrecruzamento estratégico das dimensões epistemológicas da área com pesquisas de caráter aplicado, perpassando as questões inerentes à formação docente. Não obstante, sinalizam possíveis consequências dessa restrição na legitimação da área, no dia a dia da sala de aula e na formação docente.

No âmbito internacional, Schmidlein et al. (2014)2008; Culp, 2005, abordaram as questões curriculares na educação física do ensino médio, retratando a difícil tarefa dos professores no planejamento curricular mediante a escassez de publicações sobre currículos na área em grandes periódicos especializados. Triangulando as entrevistas de 10 professores de diversas etnias com outras fontes de dados, os autores concluíram que os respondentes não atingem os objetivos mínimos do multiculturalismo preconizados na literatura e que os princípios da justiça social são pouco ou quase nunca considerados na implementação dos currículos. Afir-mam que muitos professores de educação física, vistos como treinadores, aplicam a prática sem a teoria necessária para reflexões acerca das desigualdades sociais presentes na escola, absten-do-se da responsabilidade de explorar e obter conhecimentos curriculares sobre tais conceitos. Com o currículo e sua implementação baseados nas instalações e equipamentos disponíveis na escola, os docentes se sentem despreparados, por exemplo, para incorporar jogos multiculturais. Cabe ressaltar que os conceitos de atividade física e cardiovascular são os mais importantes a serem transmitidos aos alunos. Todavia, há possibilidade de adequação dos currículos às necessidades do aluno a fim de formar um estudante “fisicamente educado”, aproveitando a cultura deste para obtenção de boa forma física relacionada à saúde.

A queda drástica da atividade física na adolescência, período crítico entre a infância e a idade adulta, impõe às escolas de ensino médio a responsabilidade como únicas capazes de atingir um grande número de adolescentes na melhora da aptidão física relacionada à saúde, preparando-os para uma vida ativa saudável. Para esse enfrentamento, objetivando um significativo volume de atividade física regular, preferencialmente diária, agradável e eficaz para os jovens com continuidade até a idade adulta, pressupõe-se ser fundamental a preparação e o treinamento de professores voltados à aptidão física saudável e à prática de atividade física vitalícia (LOWRY et al., 2001) frequência diária em EP e ser fisicamente ativo em EF entre estu-

dantes do ensino médio nos Estados Unidos, este estudo analisou dados das escolas nacionais de 1991, 1993, 1995 e 1997. Pesquisas de Comportamentos de Risco Juvenis Baseadas em Casos (n = 55.734).

Dobrescu (2016) afirma que conhecer os alunos por meio da escuta e identificar a hierarquia de suas necessidades e motivações desenvolve neles apreço à qualidade da instituição e dos professores. Eles percebem a importância das atividades físicas curriculares como possibilidade de socialização, apreciam o professor como agente dessa relação e, cientes dos objetivos curriculares, valorizam mais atividades responsáveis de estímulo ao esforço, de aumento da capacidade de trabalho e de desenvolvimento da personalidade em detrimento de seus efeitos morfofuncionais.

Kinchin e O'Sullivan (2003) retrataram a importância da opinião dos alunos na implementação e avaliação curricular para assumirem conjuntamente a responsabilidade por seus aprendizados. Assim sendo, torna-se viável a discussão sobre questões sociais e culturais significativas no contexto da educação física e o oferecimento de subsídios para a presença nas aulas, com sentimento de apego e adesão.

Apesar de alguns alunos relatarem experiência negativa quanto à educação física do ensino médio, Barney et al. (2015) a partir de atividades e habilidades ensinadas no PE. Pesquisadores do Reino Unido e dos Estados Unidos identificaram o esporte em equipe como o principal desenho curricular no Ensino Médio. No entanto, tem sido sugerido que o uso de esportes de equipe não é uma forma eficaz de incentivar os alunos a serem fisicamente ativos durante toda a vida. Os participantes deste estudo foram 1.034 estudantes universitários de uma universidade privada localizada no oeste dos Estados Unidos. As respostas do questionário (questões 9, 12 e 14 descobriram em sua pesquisa que a maioria dos estudantes tem interesse em adquirir habilidades nesse período que pudessem aplicar por toda a vida. Outro estudo (MEARS, 2008) apresentou o impacto de um currículo diversificado da educação física do ensino médio na atividade física de jovens adultos universitários. Verificou que aqueles que vivenciaram um currículo diversificado na educação física do ensino médio relataram níveis mais altos de atividade física e participação esportiva do que os que tiveram menor diversidade curricular nesse nível de ensino. Nesse sentido, pode-se inferir que a diversificação curricular na educação física do ensino médio tende a elevar os níveis de atividade física nos futuros adultos jovens.

Nahas et al. (2003) com base na recente literatura de pesquisa comportamental. Independentemente da idade, a adoção e manutenção da atividade física é um processo complexo, reflexo de múltiplas variáveis pessoais, interpessoais e ambientais. Uma compreensão mais completa deste tópico requer familiaridade com a teoria da mudança comportamental. Como pano de fundo para a pesquisa comportamental sobre a atividade física, uma variedade de teorias de mudança comportamental são discutidas incluindo Clássicas Teorias da Aprendizagem, Modelo de Crenças em Saúde, Teoria Sócio-Cognitiva, Modelo Transteórico (também referido como o Modelo de Etapas da Mudança, com base em teorias de mudança comportamental, ao analisarem a influência da adoção ou manutenção de atividade física entre estudantes do ensino médio e superior, afirmam que esse é um processo complexo, reflexo de múltiplas variáveis pessoais, interpessoais e ambientais, o que demanda que se vá além do simples fornecimento de informações. Individualmente, os professores de educação física têm uma grande oportunidade de auxiliar os estudantes na mudança de seus comportamentos de saúde, oportunizando em sua prática a incorporação da atividade física, com estratégias para adesão destes a um estilo de vida ativo. No coletivo das aulas, os autores sugerem que os professores desenvolvam habilidades de autorregulação, aumentem o suporte social, usem a autoavaliação e estejam abertos para experimentar atividades positivas e divertidas.

Para Chung e Phillips (2002), os benefícios da atividade física e sua conexão para qualificar a vida são importantes e devem ser fornecidos em todas as aulas de educação física. Daí a importância do papel dos professores, os quais podem projetar um ambiente de aprendizado agradável para influenciar as atitudes dos alunos em relação à atividade física, por meio de percepções cognitivas que afetem o comportamento dos alunos. A educação física deve envolver todos os alunos em um processo de ensino e avaliação que reflita o gênero e a cultura

num contexto real.

A educação física escolar, como ferramenta de ampliação da leitura de mundo pela vivência de seus conteúdos, mediada pelo professor, exige deste profundo domínio do conhecimento científico para assim humanizar os conteúdos em favor do melhor entendimento do aluno. Para tanto, a formação docente deve ir além do domínio da informação, precisa focar também o domínio de métodos e formas de ensino capazes de dialogar com a realidade social que cerca alunos e professores nas ações pedagógicas cotidianas. Destarte, deve, antes de tudo, ser um investimento humano no fortalecimento de um projeto crítico de sociedade, para além do investimento bioquímico e tecnológico, abrindo espaço aos educandos para a possibilidade de transformação qualitativa do mundo que os cerca nos diferentes espaços sociais (SOUZA, 2018).

Observa-se que, além do número de publicações reduzidas, a lacuna do conhecimento quanto ao currículo da educação física do ensino médio perpassa também pela dificuldade de propostas que atendam a aptidão física e o desejo dos alunos em adquirir habilidades, assim como conteúdos diversificados e multiculturais que possam influenciar atitudes assertivas cognitivas, afetivas e psicomotoras focadas num estilo de vida saudável, para seu cuidado em saúde. Cuidado que abranja o cuidado de si, do outro e do mundo, numa dinâmica de relacionamentos humanos progressiva e formativa.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo descrever a experiência pedagógica de humanização da educação física do ensino médio, por meio da (re)organização de seus conteúdos a partir dos relacionamentos humanos intra, inter e *mundopessoais*¹ do aluno.

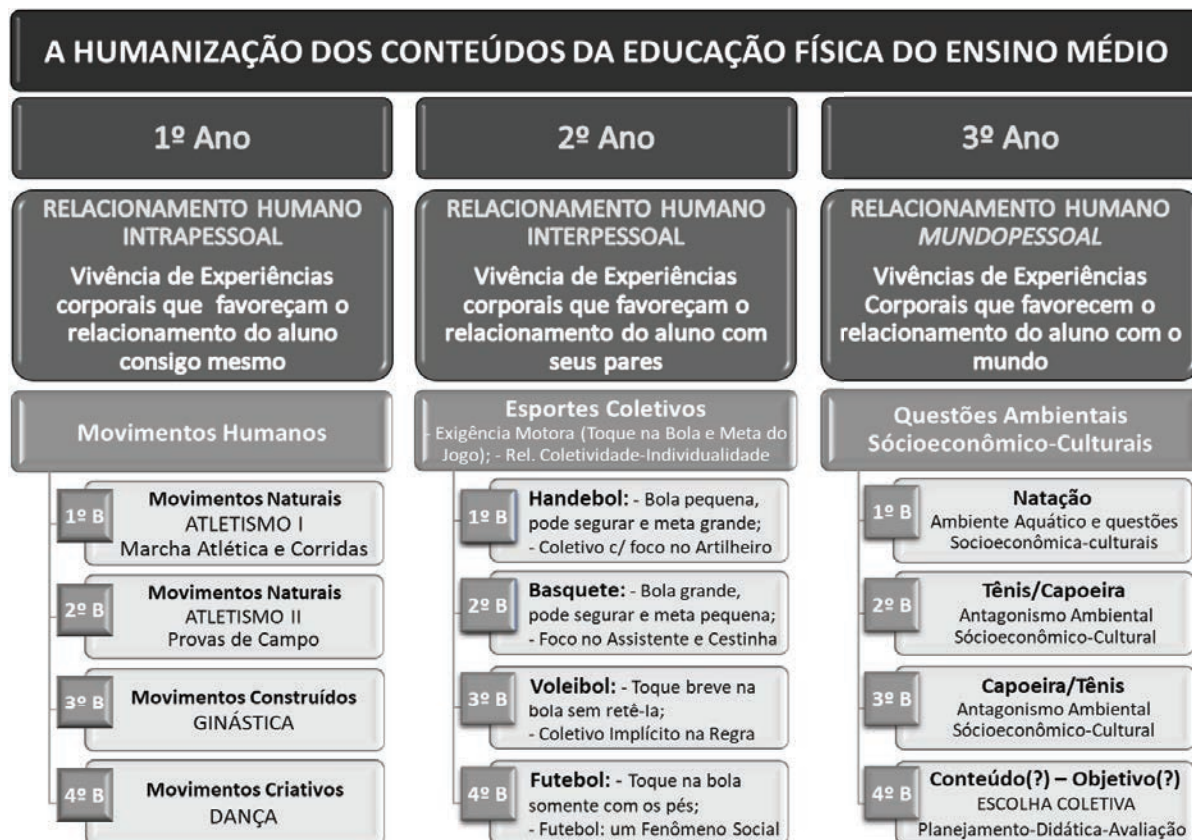
A (re)Organização Curricular da Educação Física do Ensino Médio a partir dos Relacionamentos Humanos Intra, Inter e Mundopessoais do Aluno

A presente proposta emerge da inquietação do autor na observação e reflexão acerca do tema, da sua formação e experiência vivida na prática docente, na participação em grupos de trabalho e eventos da área, além do compartilhamento de informações com outros professores da área. Inspirado na transferência da centralidade do professor para o aluno no processo ensino-aprendizagem do espectro dos estilos de ensino da educação física proposto por Mosston (1973), surgiu o grande desafio: como aproveitar este conceito de transferência de protagonismo do professor para o aluno em um encadeamento hierarquizado e diversificado dos conteúdos curriculares da educação física do ensino médio? A condição imposta para seleção e ordenação dos conteúdos seguiria uma lógica que permitisse construir uma formação humana sólida e crescente ao longo desse ciclo de ensino, com objetivo final de emancipação do aluno no que tange ao cuidado em saúde ao adolescente refletido no cuidado de si, do outro e do mundo, e, conseqüentemente, seu engajamento para uma atividade física que pudesse ir além de sua formação acadêmica, alcançando uma formação integral do ser humano.

Frente ao desafio, emergiu a ideia de um planejamento a partir dos: 1- relacionamentos humanos intrapessoais do aluno – conteúdos com atividades que pudessem favorecer a relação do aluno como ele mesmo; 2- relacionamentos humanos interpessoais do aluno – conteúdos com atividades que pudessem favorecer a relação do aluno com seus pares; e, finalmente, 3- conteúdos que pudessem favorecer reflexões acerca de questões socioeconômico-culturais e ambientais, com atividades facilitadoras para relação do aluno com o mundo que o cerca, chamado didaticamente pelo autor deste estudo de relacionamentos humanos mundopessoais do aluno. Esses conteúdos foram distribuídos, respectivamente, na disciplina de educação física nos três anos do ensino médio, como apresenta a Figura 1. Os conteúdos para cada ano foram selecionados e ordenados em uma lógica crescente baseada nesses relacionamentos. Os processos de seleção, (re)organização dos conteúdos e suas devidas atividades, escolhidas para cada ano letivo, bem como seu ordenamento sequencial dentro da lógica estabelecida, serão explicitados e detalhados mais adiante em tópicos específicos.

¹ Termo introduzido pelos autores para representar os relacionamentos humanos do aluno no mundo que o cerca quanto às questões socioeconômicas, culturais e ambientais.

Figura 1: a humanização da educação física do ensino médio por meio da (re)organização de seus conteúdos a partir dos relacionamentos humanos dos alunos.



Fonte: Autores (2020).

A avaliação bimestral de cada ano nessa proposta pedagógica embasou-se nos critérios atitudinais, conceituais e procedimentais, como segue:

- a) Avaliação Atitudinal: máximo de quatro pontos assim subdivididos:
 - a. Presença (1,0 ponto)
 - i. Assiduidade (0,5 ponto)
 - ii. Pontualidade (0,5 ponto);
 - b. Participação (2,0 pontos);
 - c. Cooperação (1,0 ponto);
- b) Avaliação Conceitual e Procedimental: máximo de seis pontos assim subdivididos:
 - a. Conteúdo Prático (3,0)
 - b. Conteúdo Teórico (3,0)

Com nota máxima de 10 pontos, a média dos quatro bimestres conferiu a nota final de aproveitamento discente em cada ano. Dentro dos critérios descritos, para avaliação do conhecimento assimilado nos quatro bimestres de cada ano, de acordo com os respectivos objetivos de cada conteúdo bimestral, utilizaram-se diferentes instrumentos avaliativos como prova escrita, prova oral, prova prática, autoavaliação, trabalhos, apresentações, observação, atuação em eventos didáticos, etc. Importante ressaltar que, no último bimestre do 3º ano da educação física do ensino médio, o protagonismo dos alunos na escolha do conteúdo a ser trabalhado induziu a corresponsabilidade deles na distribuição prévia do peso de cada item dos critérios de avaliação acima, bem como a escolha do(s) instrumento(s) avaliativo(s) do bimestre.

A Elegibilidade e a Ordenação dos Conteúdos da Educação Física para o 1º ano do Ensino Médio a partir dos Relacionamentos Humanos Intrapessoais do Aluno

Tendo como foco oportunizar ao aluno experiências corporais que, por meio de suas vivências, possam favorecer sua autopercepção de corpo ontologicamente humano; isto é, seus relacionamentos intrapessoais. Esses relacionamentos fundamentaram os conteúdos para o 1º ano do ensino médio. Frente à necessidade prática de implementação da proposta, idealizou-se uma sequência lógica a partir da evolução dos movimentos corporais experimentados e vivenciados ao longo da história da humanidade – chamados aqui pelo autor de movimentos corporais evolutivos do ser humano, os quais compõem os movimentos naturais do ser humano (andar, correr, saltar, arremessar, lançar, entre outros), os movimentos construídos e estabelecidos pelo ser humano desde sua origem (movimentos sintéticos/ginásticos) e a criação de movimentos corporais como último grau dessa evolução, chamados de movimentos criativos do ser humano.

Partindo do raciocínio de que com o “vocabulário de movimentos” adquiridos pelo aluno através dos movimentos naturais e construídos pelo ser humano, há uma base para que ele possa criar movimentos e iniciar seu processo de independência humana por meio de seu corpo: sua emancipação corporal humana. Para atendimento a esse processo, adotou-se a seguinte sequência lógica, dentro dos movimentos corporais evolutivos, visando ao desenvolvimento humano do aluno nesse primeiro ano de sua formação: movimentos naturais do ser humano => movimentos construídos pelo ser humano => movimentos criativos do ser humano.

De acordo com a sequência lógica adotada, a seleção e a ordenação dos conteúdos desenvolvidos durante o ano letivo no 1º ano do ensino médio foram: provas de marcha atlética e corridas do atletismo no 1º bimestre e provas de campo do atletismo no 2º bimestre, ambos como movimentos naturais do ser humano; ginástica artística, com aulas isoladas de ginástica aeróbica e de musculação, como movimentos construídos pelo ser humano no 3º bimestre; e dança no 4º bimestre, sendo esta compreendida em seu sentido mais amplo de movimento humano para o trinômio corpo-mente-espírito. Isso significa viver integralmente o movimento para além de simplesmente sua expressão corporal, mas também um movimento corporal interiormente imersivo, reflexivo e libertador, sedimentando a relação do aluno consigo mesmo, seu relacionamento humano intrapessoal. Ainda nesse bimestre, ao avançar na composição dos grupos de dança para apresentação final, esta situação cria condições propícias para sua relação com seus pares, introduzindo os relacionamentos humanos interpessoais a serem abordados na educação física do 2º ano do ensino médio.

A vivência dessa experiência culminou com uma entusiasmada adesão às aulas de educação física do 1º ano, concretizada pela realização do Festival de Dança dos primeiros Anos. A premiação do festival foi a participação dos alunos em uma oficina de dança ministrada por docentes da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o ingresso para o espetáculo “INFLUXOS” da Companhia de Dança Contemporânea da UFRJ, o que fomentou a recriação do grupo de dança Arte em Movimento do *campus*.

A Elegibilidade e a Ordenação dos Conteúdos da Educação Física para o 2º ano do Ensino Médio a partir dos Relacionamentos Interpessoais do Aluno

Para o grupo de atividades a serem ministradas como facilitadoras dos relacionamentos humanos interpessoais dos alunos, foram eleitos como conteúdos para a educação física do 2º ano do ensino médio os esportes coletivos. Tendo em vista a necessidade de se desenvolver essas relações humanas, compondo uma coletividade mínima para seus requisitos, foram adotados os quatro esportes coletivos mais abordados na educação física escolar com a seguinte ordem: no 1º bimestre, handebol; no 2º basquete, no 3º voleibol e 4º, futebol. Essa ordenação se deu de acordo com os intentos de cada um destes esportes, bem como as exigências

motoras para seu cumprimento; isto é, suas metas combinadas às exigências motoras de cada um. Procurou-se também identificar as principais relações humanas interpessoais exigidas e/ou valorizadas em cada esporte para enriquecer positivamente a vivência dessas experiências pelos alunos.

Tendo em vista as considerações iniciais para a elegibilidade dos conteúdos dentro de uma lógica de ordenação com significado, o handebol foi escolhido para iniciar o ano letivo por apresentar como pré-requisito mínimo de sua completude a exigência motora para manusear uma bola pequena, somada a uma meta de jogo final grande, o gol. Nessa situação, os membros inferiores ficam livres para atender às necessidades de deslocamento, impulsão e finta. Normalmente o jogador mais forte e veloz, com maior potência, tende a alcançar mais fácil a meta com seu arremesso, ampliando suas chances como pontuador. Esse prestígio à artilharia, conseqüente das características físicas colocadas anteriormente, influencia diretamente os relacionamentos humanos interpessoais dos alunos, o que requer trabalhar com empenho o coletivo para evitar o individualismo motivado por essa valorização.

Os valores impregnados nesse esporte, confrontados com a realidade dos alunos, das turmas e da sociedade como um todo, priorizam um ambiente salutar nas relações humanas interpessoais vivenciadas em suas experiências corporais com o outro no contexto das aulas de educação física.

Adotando a mesma lógica do handebol, o basquete foi escolhido para o segundo bimestre por apresentar em sua dinâmica esportiva maior exigência motora, que, mesmo ainda podendo reter a bola com as mãos, esta é maior e a meta de jogo menor, e, na maioria das vezes, o arremesso é para o alto ou contra a tabela e não diretamente para cesta. Dessa forma, as relações humanas interpessoais dos alunos mudam radicalmente nesse esporte, a força e a potência muscular cedem lugar à destreza, ao equilíbrio e à pontaria, e o prestígio de quem faz a cesta agora é dividido com quem faz a assistência para o arremesso final, quem serve. Essa situação peculiar evidencia valores de humildade e reconhecimento do outro, confrontando com posicionamentos da sociedade, que muitas vezes prega a importância de “crescer na vida”, não importando os meios ou seus pares.

A escolha do voleibol para o terceiro bimestre segue a evolução natural como o handebol e o basquete, visto que não é mais permitido segurar a bola, e, apesar de o contato ser com qualquer parte do corpo, este deve ser breve o suficiente para não caracterizar a infração de “condução de bola”. Isso cria uma exigência motora maior por comprometer todo corpo, visando a um posicionamento de equilíbrio dinâmico e/ou estático para que seu contato com a bola possa direcioná-la ao objetivo desejado. Sua dinâmica de jogo implica sempre a participação do companheiro para sua realização adequada, pois um jogador não pode tocar na bola duas vezes consecutivas. Essa condição torna o voleibol singular, uma vez que o coletivo já está implícito na regra, conduzindo o aluno a um grau de relacionamento humano pautado sempre na necessidade do outro, evidenciando a importância dos relacionamentos humanos interpessoais como valor a ser considerado nas vivências de suas experiências durante as aulas de educação física do ensino médio.

O futebol no quarto bimestre letivo fecha a ordenação baseada nas exigências motoras do esporte; isto é, avança para um grau de dificuldade ainda não visto anteriormente: não é permitido tocar na bola com a mão durante o jogo (a não ser o goleiro em sua área de gol), exigindo habilidade com os pés combinada harmoniosamente com o deslocamento, salto e finta. Apesar de os alunos acharem que já sabem jogar o futebol, o confronto didático dos alunos com seus fundamentos expõe a dificuldade de sua dinâmica de jogo. As relações humanas exigidas em sua prática coram o processo de formação do aluno, expandindo seus relacionamentos intra e interpessoais para fora dos muros da escola, auxiliando-o no seu enfrentamento do mundo e iniciando o tema dos relacionamentos humanos mundopessoais dos alunos a serem adotados no 3º ano do ensino médio.

Diferentemente de todos os conteúdos abordados ao longo do 2º ano, o futebol, além avançar consideravelmente no grau de dificuldade motora, sua socialização e o envolvimento emocional vão muito além do contexto esportivo, tornando-o um fenômeno à parte. Tais características despertam reflexões profundas sobre as relações humanas fora do limite das

“quatro linhas” da sala de aula, com perguntas recorrentes, muitas vezes sem respostas, mas vivenciadas no Brasil e em todo o mundo: 1) Que fenômeno é esse que penetra no cerne das relações familiares com prioridade indiscutível sobre a programação familiar da TV? 2) Por que na escola, como em outros espaços, a modalidade de futebol é a mais atrativa e fervorosa? 3) O que faz com que a Copa do Mundo de Futebol paralise nações ou até mesmo o mundo inteiro? Essas e outras reflexões são muitas vezes exploradas mais pelo mercado esportivo midiático do que propriamente pela valorização e pelo desenvolvimento das relações humanas como um todo, em especial nos alunos.

Houve uma melhora significativa dos alunos do 2º ano quanto ao seus relacionamentos humanos interpessoais, retratados também numa acentuada participação nas aulas, além de um maior entrosamento e comunicação entre eles, reportados pelos alunos após as experiências vividas nas aulas de educação física focadas em seu relacionamento com seus pares; essa melhora se deu também em outras disciplinas. Não obstante, outro resultado significativo foi uma maior participação das turmas na Mostra Esportiva do *campus*, motivados principalmente pela segurança alcançada na experiência esportiva vivenciada como conteúdo letivo bimestral.

A Elegibilidade e a Ordenação dos Conteúdos da Educação Física para o 3º ano do Ensino Médio a partir dos Relacionamentos Mundopessoais do Aluno

Considerando que a vivência dos alunos por meio de suas experiências corporais dos conteúdos da educação física, abordados no 1º ano do ensino médio, tenha favorecido ontologicamente seus relacionamentos humanos intrapessoais devido a sua autopercepção de corpo, preparando-os para os relacionamentos humanos interpessoais. Na sequência, nos esportes coletivos no 2º ano, as experiências corporais dos alunos também favoreceram a vivência de seus relacionamentos humanos interpessoais, preparando-os solidamente para reflexões sobre suas experiências corporais acerca da percepção de sua existência vivenciada no mundo, seus relacionamentos humanos mundopessoais, propostos nos conteúdos da educação física para o 3º ano do ensino médio.

No 3º ano do ensino médio, os relacionamentos humanos mundopessoais dos alunos subsidiaram a escolha dos conteúdos da educação física a serem abordados. As questões ambientais, físicas e socioeconômico-culturais embasaram a lógica para a escolha e encadeamento dos conteúdos a serem trabalhados como facilitadores para os relacionamentos mundopessoais dos alunos.

Assim, a natação foi escolhida, no 1º bimestre, como experiência corporal em um ambiente físico adverso ao habitat humano, com características e riscos peculiares a serem tratados em sua práxis, bem como os questionamentos socioeconômico-culturais de sua prática. A capoeira e o tênis foram selecionados no 2º e 3º bimestres, sequencialmente, como experiências corporais vivenciadas com foco em seu antagonismo socioeconômico-cultural e ambiental, presentes em suas realidades. A participação nas discussões oriundas das reflexões acerca desse antagonismo elucidou uma motivação extra vivenciada pelos alunos nas experiências de cada conteúdo. No tênis, houve um entusiasmo explicitado pelos alunos no que tange ao empoderamento alcançado pelo simples fato de, em uma instituição pública, poderem ter o contato mínimo necessário com um esporte considerado de um *status* social privilegiado, não só no Brasil, mas em todo o mundo. Quanto à capoeira, sua própria característica de uma cultura originalmente brasileira, com o entusiasmo clássico da plasticidade de seus movimentos, aliado ao encantamento de seu ritmo e instrumentos, seu contato nas aulas de educação física desenvolveu no aluno uma vocação para o envolvimento em atividades culturais afrodescendentes da instituição, levantando à possibilidade de recriação do Grupo de Capoeira do *campus* para o início do ano letivo seguinte.

O último bimestre letivo foi reservado para a escolha dos alunos, em que ambas as turmas formandas escolheram o polo aquático, haja vista as condições climáticas de fim de ano e o desejo de aprender um esporte diferente. O protagonismo vivenciado pelos alunos na escolha do conteúdo, na definição dos objetivos, no planejamento didático e na adoção dos

instrumentos e dos pesos nos critérios de avaliação, sob a orientação do professor, motivou o engajamento deles, numa participação ativa e descontraída, de forma diferenciada ao longo do bimestre. As vivências de mundo apresentadas ao aluno por essas experiências tendem a fortalecer sua formação, coroando a proposta de sua emancipação, ressignificando/significando a educação física do ensino médio por meio dos relacionamentos humanos intra, inter e mundopessoais do aluno.

Considerações Finais

Após a percepção empírica dos resultados positivos provenientes da proposta, essa se mostrou inovadora e seu ineditismo, aliado ao cuidado em saúde ao adolescente através do sentido da vida, como o motor primordial da existência humana, segundo Frankl (2017), evoluiu como objeto de pesquisa de doutorado do autor com intuito de avaliar cientificamente sua eficácia na contribuição da ressignificação/significação da educação física do ensino médio, pautada nos relacionamentos humanos para formação integral do aluno.

Não obstante a amplitude de temas e discussões abordados, este estudo abre inúmeras possibilidades para germinar pesquisas diversas na área da educação física escolar, em especial no que se refere ao ensino médio. Entre elas, sugere-se o desenvolvimento de investigações com os seguintes questionamentos: 1) Os relacionamentos humanos intra, inter e mundopessoais dos alunos se aplicam para fundamentar propostas curriculares para outros ciclos da formação básica na disciplina de educação física? E em outras disciplinas da formação básica? 2) A proposta de relacionamentos humanos como base curricular seria um facilitador para integração das diferentes disciplinas da formação básica?

Referências

BARNEY, D. et al. Identifying high school physical education physical activity patterns after high school. **The Physical Educator**, v. 72, n. 2, 2015. Disponibilidade em: <[https://go-gale.ez135-periodicos.capes.gov.br/ps/i.do?p=AONE&u=capes&id=GALE|A426653895&v=2.1&it=r](https://go-gale.ez135.periodicos.capes.gov.br/ps/i.do?p=AONE&u=capes&id=GALE|A426653895&v=2.1&it=r)>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BRACHT, V. et al. A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 17, n. 2, p. 11–34, 2011. Disponibilidade em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/19280/0>>. Acesso em 30 mar. 2020.

CHUNG, M.; PHILLIPS, D. A. The relationship between attitude toward physical education and leisure-time exercise in high school students. **The Physical Educator**, v. 59, n. 3, p. 126, 2002. Disponibilidade em: <<https://go-gale.ez135.periodicos.capes.gov.br/ps/i.do?&id=GALE|A92448360&v=2.1&u=capes&it=r&p=AONE&sw=w>>. Acesso em 30 mar. 2020.

DIAS, D. I.; CORREIA, W. R. A educação física no ensino médio como objeto de estudo da produção acadêmico-científica nos periódicos nacionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 2, p. 277–287, 2013. Disponibilidade em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1807-55092013000200011&lng=en&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em 30 mar. 2020.

DOBRESCU, T. The motivation of high-school pupils for participating in the curricular physical education activities. **Ovidius University Annals, Series Physical Education and Sport/Science, Movement and Health**, v. 16, n. 2, p. 255–61, 2016. Disponibilidade em: <www.analefeffs.ro/anale-feffs/2016/i2/>. Acesso em 30 de mar. 2020.

FAIAL, C. S. G. et al. Emprego de referenciais teórico-metodológicos nos programas de doutorado brasileiros na área de Educação Física. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 7., 2018, Fortaleza. **Atas - Investigação Qualitativa em Educação**. Fortaleza:

Universidade de Fortaleza, 2018. v. 1, p. 384–94. Disponibilidade em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1662>>. Acesso em 30 mar. 2019.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. 41 ed. São Leopoldo: Sinodal, 2017.

KINCHIN, G. D.; O’SULLIVAN, M. Incidences of student support for and resistance to a curricular innovation in high school physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 22, n. 3, p. 245–60, 2003. Disponibilidade em: <<http://journals.humankinetics.com/doi/10.1123/jtpe.22.3.245>>. Acesso em 30 mar. 2020.

LOWRY, R. et al. Recent Trends in Participation in Physical Education Among US High School Students. **Journal of School Health**, v. 71, n. 4, p. 145–52, 2001. Disponibilidade em: <<https://onlinelibrary-wiley.ez135.periodicos.capes.gov.br/doi/abs/10.1111/j.1746-1561.2001.tb01312.x>>. Acesso em 30 mar. 2020.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. DOS S.; MIRANDA, M. L. DE J. Pesquisas sobre a educação física no cotidiano da escola: o estado da arte. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 20, n. 4, p. 1373–1395, 2014. Disponibilidade em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/46072>>. Acesso em 30 mar. 2020.

MEARS, D. Curriculum diversity and young adult physical activity: reflections from high school physical education. **The Physical Educator**, v. 65, n. 4, p. 195–207, 2008. Disponibilidade em: <<https://go-gale.ez135.periodicos.capes.gov.br/ps/i.do?id=GALE%7CA197362213&v=2.1&u=capes&it=r&p=AONE&sw=w>>. Acesso em 30 mar. 2020.

MOSSTON, M. **Teaching physical education: from command to discovery**. Columbus, Ohio: Merrill, 1966.

NAHAS, M. V.; GOLDFINE, B.; COLLINS, M. A. Determinants of physical activity in adolescents and young adults: the basis for high school and college physical education to promote active lifestyles. **The Physical Educator**, v. 60, n. 1, p. 42, 2003. Disponibilidade em: <<https://go-gale.ez135.periodicos.capes.gov.br/ps/i.do?id=GALE|A99113965&v=2.1&u=capes&it=r&p=AONE&sw=w>>. Acesso em 30 mar. 2020.

SCHMIDLEIN, R.; VICKERS, B.; CHEPYATOR-THOMSON, R. Curricular issues in urban high school physical education. **The Physical Educator**, v. 71, n. 2, 2014. Disponibilidade em: <<https://go-gale.ez135.periodicos.capes.gov.br/ps/i.do?p=AONE&u=capes&id=GALE|A426542164&v=2.1&it=r>>. Acesso em 30 mar. 2020.

SOUZA, W. C. DE. Formação em contexto dos professores de educação física. **Humanidades & Inovação**, v. 5, n. 1, 2018. Disponibilidade em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/577>>. Acesso em 30 mar. 2020.

Recebido em 30 de janeiro de 2020.

Aceito em 20 de abril de 2020.