



INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

PEDAGOGICAL INNOVATION: A RESIGNIFICATION OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

Marcio Antonio Raiol dos Santos **1**
Carlos Afonso Ferreira dos Santos **2**

Resumo: Este artigo suscita elaborações teóricas sobre Educação Física escolar e inovação pedagógica. Objetiva discutir e sistematizar componentes pedagógicos passíveis de serem empreendidas inovações nas práticas educativas da Educação Física. Aponta que inovações realizadas na organização do currículo e do conhecimento escolar, nos métodos, técnicas e estratégias de ensino, nos materiais e recursos, na avaliação, na vertente concepção-ação e na relação professor-aluno são capazes de ressignificar práticas tradicionais históricas deste componente curricular. Conclui ressaltando que a atitude pedagógica voltada à inovação na Educação Física escolar possibilita, em primeira instância, a emergência de práticas inovadas e reinventadas e, de modo geral, a legitimação contemporânea da Educação Física em função do alcance a garantia de qualidade por meio dos saberes que trata essa disciplina obrigatória na escola básica.

Palavras-chave: Escola Básica. Educação Física Escolar. Inovação Pedagógica.

Abstract: This study raises theoretical constructs on Elementary Physical Education and pedagogical innovation. It aims to discuss and systematize innovative pedagogical approaches liable to be undertaken on teaching Physical Education. It points out innovation approaches related to the organization of curriculum and school knowledge, the methods, techniques and teaching strategies, the materials and resources, the evaluation, the conception-action aspect and the teacher-student relationship, capable of reframing traditional practices of this curricular model. It concludes by emphasizing that the pedagogical attitude towards innovation in Elementary Physical Education, enables, in the first instance, the emergence of innovative and reinvented practices and, in general, the contemporary legitimation of Physical Education in terms of achieving quality assurance through the knowledge covered by this mandatory subject in elementary school.

Keywords: Elementary School. School Physical Education. Pedagogical Innovation.

1 Doutor em Educação, Universidade Federal do Pará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5442731812982365>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4723-1231>. E-mail: marsraiol@gmail.com

2 Mestre em Educação Básica, Universidade Federal do Pará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0909350979071382>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4008-5478>. E-mail: afonso.fersantos@gmail.com



Introdução

A inovação frente aos desafios da escola básica brasileira se destaca diante das concepções de aprendizagem marcadas historicamente dentro desse *lócus* educativo. De modo semelhante, inovar nos processos de escolarização da Educação Física demonstra a preocupação do campo em rever suas práticas pedagógicas de modo que, corroborando Soares (1996, p. 6), o papel da escola, das metodologias de ensino, bem como do planejamento escolar objetivem “organizar o conhecimento a ser tratado no tempo”.

Alertava-nos Soares (1996) sobre a necessidade do conhecimento escolar da Educação Física ser organizado tendo em vista seu trato nos mais diferentes tempos. Assim o foi nos períodos educacionais que antecederam a regulamentação da educação escolarizada no Brasil por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Assim o vem sendo nos tempos contemporâneos demarcados no cenário pós-LDB, no qual a busca por um padrão de qualidade escolar figura como princípio explícito. Organizações diferentes para tempos diferentes!

Nesse contexto, a inovação enquanto fenômeno no campo educacional representa conceito profícuo à legitimação contemporânea da Educação Física na perspectiva da garantia de qualidade escolar. Esse pressuposto vem de encontro às formas históricas de trato a suas práticas pedagógicas no interior da escola, geralmente ligadas ao tradicionalismo, tendo na imagem do professor um profissional sabedor de todas as coisas, com conhecimentos prontos e acabados, exercendo uma pedagogia autocentrada voltada à transmissão do saber corporal de forma hegemônica aos alunos (OLIVEIRA, 1999).

Com efeito, o sentido educativo da Educação Física permeado por singularidades da pedagogia tradicional nos fazem refletir o lugar em que se espera encontrar este componente curricular na escola. Para tanto, o “não mais” encarna um projeto que desacredita em práticas docentes ligadas a tradição em Educação Física. O desafio consiste na invenção de novas práticas pedagógicas (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009), as quais passam, certamente, pela articulação docente às inovações.

Em perspectiva conceitual, Ferretti (1995, p. 62) atribui à inovação a introdução de mudanças em um determinado objeto de forma planejada visando à produção de melhoria no mesmo, entendendo tal melhoria em sua carga valorativa, caracterizada como “a passagem de um estado anterior, considerado menos desejável, para um posterior considerado mais atraente em função de fins especificados”. Por sua vez, Carbonell (2002, p. 19) destaca ser um “conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”.

As visões dos autores acima mencionados permitem, dialogicamente, deslocar o conceito de inovação para a centralidade da ação pedagógica na escola, de modo que o objeto sinalizado por Ferretti (1995) compreenda, no contexto de nossa pesquisa, o componente curricular Educação Física. Tomando-se assim, conforme Carbonell (2002), as intervenções, as decisões e os processos como elementos indispensáveis à efetivação das mudanças em caráter pedagógico nessa disciplina escolar.

A par dessas considerações, este artigo objetiva discutir teoricamente componentes¹ da ação pedagógica, no contexto da Educação Física escolar, passíveis de serem implementadas inovações.

O artigo se divide em duas seções teóricas. Na primeira, sistematizamos componentes pedagógicos que, ao passarem por processos de revisão e reinvenção, por meio da inovação, canalizam para práticas ressignificadas na Educação Física escolar. O segundo, por fim, aponta a vertente contemporânea da inovação nas práticas pedagógicas realizadas neste componente curricular na escola básica, ilustrando possibilidades a serem consideradas na busca por uma Educação Física do “não mais”, para relembrarmos González e Fensterseifer (2009).

¹ Denominamos “componentes” por se referir a elementos constituintes das práticas pedagógicas ocorridas, de modo vivencial, no espaço escolar.

Inovação pedagógica

No que refere a suas especificidades conceituais, inovação pedagógica nos remete, de um modo geral, às alterações, formulações e reformulações realizadas nas práticas educativas no ambiente escolar em seus níveis micro (escola) e nano (sala de aula) (JESUS; AZEVEDO, 2020).

Essas podem caracterizar, segundo Ferretti (1995), a inovação na organização curricular, nos métodos e técnicas de ensino, nos materiais e tecnologias educacionais, na avaliação escolar, bem como na relação professor-aluno. Com base em Nóvoa (1995), atribuímos a essa forma de inovação as relações educativas e pedagógicas que, influenciadas pela capacidade interna de escolas em gerir aprendizagens positivas (JESUS; AZEVEDO, 2020), se desenvolvem em sala de aula e são mediadas por interações didáticas, curriculares, tendo fundamentalmente por atores professores e alunos.

A centralidade dada a tais elementos revela que a inovação pedagógica se manifesta quando ocorrem alterações planejadas em componentes intrinsecamente pertencentes ao nível nano dos eventos ocorridos na atividade escolar.

Pensada dessa forma, a inovação em termos pedagógicos limita sua abrangência aos aspectos que proximamente se relacionam às intervenções pedagógicas ocorridas em situação escolar, mas que são fundamentalmente reconhecidas e legitimadas pelas intencionalidades educativas e formativas que as envolvem no contexto social contemporâneo, não sendo meramente meios para efetivação de práticas pedagógicas sem fins demarcados. Segundo Jesus e Alves (2019, p. 208), a inovação pedagógica nesse sentido envolve a construção de “horizontes educativos claros e assumidos que tornem efetiva a hipótese que é possível a melhoria da escola”.

Assim sendo, a inovação inscrita na dimensão pedagógica da instituição escolar pode se manifestar de distintas formas, por vezes mutuamente imbricadas. Limitamos nossa análise a organização do currículo e do conhecimento escolar, aos métodos, técnicas e estratégias de ensino, aos materiais e recursos, a avaliação, a vertente da concepção-ação e a relação professor-aluno em situação de aula. Argumentamos tais componentes segundo elaborações de Ferretti (1995), Carbonell (2002), Fullan (2012), Pacheco (2019) e demais autores de aproximação teórica ao tema no campo da educação, do currículo e da inovação.

Veiga-Neto (2008) trata das inovações curriculares. Em suas ideias encontra-se a inovação que se efetiva no interior do currículo, por intermédio das formas de organizá-lo, geri-lo e desenvolvê-lo. Assim, Veiga-Neto (2008, p. 49, grifos do autor), ao entender o currículo como uma máquina da modernidade, pois em seu conteúdo e forma se corporifica como elemento que “se institui com e institui o pensamento disciplinar”, ressalta que a flexibilidade representa aspecto que precisa permeá-lo.

Nas reflexões de Veiga-Neto (2008) se encontra a relação de um sujeito dócil e de outro flexível perante o currículo, principalmente com relação à sua ação e avaliação. Enquanto um apresenta atitudes permeadas pela estabilidade, tal como se observa em Freire (2016), o outro tende a manifestar “comportamentos adaptativos [...] sempre preparado para mudar de rumo, de modo a enfrentar melhor as mudanças” (VEIGA-NETO, p. 55). Em sua analogia, observamos a figura de um docente agindo taticamente em direção a extremos, conforme destaca o autor. Esses variam entre a recusa a currículos engessados, ordenadores, lineares e sequencialmente elaborados, e o escape para currículos desenvolvidos a partir do princípio da flexibilidade.

Em paralelo, para Ferretti (1995), a inovação circunscrita no terreno do currículo apela para seu desenvolvimento de forma contrária aos currículos oficiais engessados. Segundo alerta o autor, a inovação no currículo reside na evidência de quatro momentos. Nesse quadro, podemos observar dois momentos de ordem prescrita e dois de ordem interativa. Ambos diretamente relacionados à “gestão inteligente do currículo”, como expressam Jesus e Alves (2019).

Na esfera da prescrição curricular, o primeiro momento, segundo Ferretti (1995), caracteriza-se pela proposição de organizações curriculares que possibilitem a integração dos conteúdos e seus objetivos. O segundo, de acordo com o autor, no tipo de conteúdo abordado, derivado dos mais distintos referenciais disciplinares, atribuindo a este constructo um sentido democrático.

Na esfera de ação, o terceiro momento ocorre, de acordo com Ferretti (1995), baseado na estruturação de atividades de ensino que busquem o envolvimento ativo dos alunos em seu planejamento e realização. No quarto momento, por fim, reside a proposição de atividades diversas,

as quais mobilizem e integrem distintos aspectos de desenvolvimento do aluno.

Pacheco (2019, p. 81) alude ao último momento acima quando evidencia o desenvolvimento sustentável do currículo e ressalta a importância de serem organizadas ações que propiciem a “prática da educação integral na superação de lógicas fragmentárias” fundamentada em três dimensões curriculares: a subjetiva (desenvolvimento do pensar), a comunitária (formação do caráter) e a consciência planetária (para o exercício da cidadania). Para o autor, a educação integral, de direito de todos, necessita, além do domínio cognitivo, contemplar o desenvolvimento pessoal e sociomoral dos estudantes, sendo isso possível com uma organização curricular que respeite a diversidade.

Do ponto de vista do conhecimento escolar ligado a organização curricular, Carbonell (2002) reflete a inviabilidade de se pensar a sua fragmentação e sinaliza a revisão crítica da inserção dos saberes de todas as culturas no seu interior. Aponta ele que

Um dos desafios prioritários da mudança educativa é o de conseguir uma confluência e integração das diferentes tradições e manifestações culturais: da chamada alta cultura, a tradição acumulada e herdada de geração em geração, e das culturas e conhecimentos produzidos pelos diversos agentes e grupos em seus respectivos contextos culturais; do patrimônio universal comum e das identidades locais e vozes excluídas [...] (CARBONELL, 2002, p. 52).

Na perspectiva das abordagens didáticas e sua utilização diferenciada como meio para a promoção de aprendizagens e mudança educacional (JESUS; ALVES, 2019; FULLAN, 2012), o trabalho com novas estratégias de ensino interage com o sentido da inovação. Sobre isto, Ferretti (1995) destaca que as inovações ocorridas nos métodos e técnicas de ensino são as principais introduzidas nas práticas educativas das escolas brasileiras, por ser a dimensão de maior controle docente e a que permite aos professores maiores condições de atuação, dada a compreensão acerca dos processos didáticos (nas dimensões técnicas) e sua representação como núcleo central na atividade pedagógica escolar (LIBÂNEO, 2013).

No cenário das práticas propriamente metodológicas em interseção à inovação, Carbonell (2002) destaca importante observação ao analisá-las a luz dos modos de ensinar, bem como dos modos de aprender, aspecto este esquecido, para o autor, nos tempos atuais. Conforme analisa, o método de ensino, ao ganhar status de único aspecto passível de atenção crítica, atribui aos modos de se aprender um lugar secundarizado ou inexistente. Quando na verdade é pelo conhecimento desse aspecto que, em determinada instância, se verificará se as estratégias e métodos de ensino adotados estão, de fato, produzindo efeito na aprendizagem de estudantes. Reconhecidas como processo por Ramírez-Montoya e Lugo-Ocando (2020), as estratégias e procedimentos são um dos motores da mudança no campo da educação, capazes de intervir nas situações que emergem das práticas de ensino.

Pacheco (2019, p. 87) contribui com a discussão sobre metodologias no cenário de inovações ao destacá-las como “Estratégias pedagógicas que permitem ao estudante expressar sua singularidade e desenvolver projetos de seu interesse, que impactem a comunidade e que contribuam para o seu desenvolvimento”.

Em consonância, as inovações dos métodos e técnicas de ensino refletem dois pressupostos relacionados aos modos de aprender: a estruturação de métodos que permitam ao aluno resolver problemas e refleti-los, em virtude do contato que terá com o conteúdo trabalhado; e a organização do ensino que busque envolver o aluno na realização das tarefas propostas, levando em consideração seu ritmo de aprendizagem (FERRETTI, 1995). O último pressuposto é corroborado por Carbonell (2002) ao destacar a importância de método e conteúdo terem sentido, serem atrativos e fomentarem a interatividade dos alunos, em prol do desenvolvimento de seu pensamento.

Todavia, como complementa Ferretti (1995), esse tipo de inovação por vezes sofre cerceamento, ao estarem submissos às condições físicas e o caráter ideológico das escolas no que tange a sua estrutura curricular e organização.

Isto implica na reversão de sentido da escola, a qual passa pelo conceito de lógica flexível e

adaptativa (THURLER, 2001). Segundo Thurler (2001), a escola precisa pensar suas práticas visando “um modelo de organização do trabalho que, ao mesmo tempo, fica menos burocrático e mais centrado nos funcionamentos informais”. Para isso, as mesmas precisam adaptar suas práticas, visando adaptar-se ao meio e explorar “novas vias para melhorar seu processo pedagógico, adaptando-os às necessidades de seus alunos” (p. 41-42), rompendo com uma forma escolar tradicional e voltando-se a novas configurações favoráveis a construção do sentido da mudança.

Nessa mesma lógica, a inovação pedagógica inscrita nos materiais e recursos, inseridos nesses os tecnológicos, expressa o uso docente de opções alternativas que viabilizem uma nova forma de conduzir o ensino e a aprendizagem. Sacristán (2017) destaca os materiais pedagógicos como aliados das inovações do ensino, pois, quando bem pensada sua estratégia e utilização, a qualidade dos processos educativos sobressai. Fullan (2012) considera ainda sua utilização em paralelo às novas estratégias didáticas, sem as quais a construção de mudança educativa seria dificultada.

Eis aqui uma questão teórica importante. Ainda que a utilização de recursos tecnológicos seja visada nas práticas de ensino, a garantia da efetivação de práticas formativas com esses meios só será possível por intermédio de técnicas e estratégias didáticas que conduzam sua utilização apoiadas em referenciais pedagógicos condizentes com o sentido educativo da escola contemporânea. As análises de Pacheco (2019) e Mariano e Ferro (2019) versam sobre essa relação quando destacam que a mera utilização de tecnologias em sala de aula por si só não constitui inovação, mas sim as formas como são apropriadas e introduzidas pelos professores. Pacheco (ibid., p. 88) sintetiza este argumento ao apelar para o “uso racional das novas tecnologias de informação e comunicação, para que estas não sejam meros paliativos do paradigma da escola tradicional”.

Teoricamente esclarecidos, Ferretti (1995) considera as inovações nos recursos, com o aporte da tecnologia educacional, um aliado contemporâneo das escolas, pois destoam dos procedimentos utilizados na escola tradicional. Ramírez-Montoya e Lugo-Ocando (2020) os concebem como novos produtos (materiais, dispositivos, objetos, protótipos, tecnologias) que incidem na melhoria da aprendizagem de educandos na escola.

A título de exemplo, citamos os recursos audiovisuais, os quais na escola exercem valor estratégico em direção a mudança nas práticas de ensino. Para Libâneo (2013), a tecnologia educacional assumiu, atualmente, um sentido amplo, englobando técnicas diversificadas de ensino e recursos, como os dos meios de comunicação e audiovisuais. Logo, é complemento dos métodos utilizados, de modo a enriquecer o ensino.

Importante considerar nessa forma de inovação também a possibilidade de elaboração e criação (não mera substituição) de materiais didáticos. Em componentes curriculares específicos, essa ação se faz por vezes necessária, considerando-se a visualização de condições adversas quanto à disponibilidade de materiais para a realização das aulas.

No que concerne à relação entre inovação e avaliação escolar, cabe destacar as dimensões a serem avaliadas no aluno, bem como os instrumentos que permitem tal avaliação, em paralelo aos objetivos delimitados nas aulas (FERRETTI, 1995).

Inovar do ponto de vista das formas de avaliar decorre de um rompimento com procedimentos avaliativos que não consideram os objetivos almejados, fato que garante à avaliação um caráter não formativo, mas tão somente somativo, preocupado com a comparação de desempenho dos alunos, mediante a aplicação de notas a posteriori ao processo de ensino (PERRENOUD, 2007). De encontro a esta forma de avaliar, Pacheco (2019) aponta, no desenvolvimento curricular, a necessidade da avaliação ser formativa, contínua e sistemática.

Romper com práticas avaliativas ausentes de sentido formativo nas aulas figura como desafio. A perspectiva de tomá-las como prática de pesquisa, evidenciada na criação ou consumo de diferentes procedimentos de registro avaliativo nas aulas (SANTOS; MAXIMIANO, 2013) é fato a ser problematizado quando pensamos a inovação pedagógica e os processos resumidos em mensurar e classificar.

A inovação inscrita na vertente da concepção-ação docente resulta de um esforço teórico e analítico empreendido em torno do emprego que Fullan (2012) faz das dimensões que possibilitam a mudança educacional. De dimensão binômica, permeia a retroalimentação entre concepção (crenças pedagógicas dos professores) e ação (orientação didático-pedagógica). Nessa análise, a recorrência

a novas atitudes e abordagens didático-pedagógicas decorre das concepções educacionais que conduzem o trabalho pedagógico dos professores, podendo resultar na ressignificação de práticas e na ampliação das atividades pedagógicas e curriculares.

Faz-se necessário destacar que a inovação das crenças e concepções pedagógicas dos professores não deve estar enquadrada numa visão acrítica de inovação, que tende a afirmar a necessidade dos mesmos se renovarem e se atualizarem, tal como destaca Melo (2007) ao construir um quadro de tendências de inovações pedagógicas e, com base em Arroyo (2013), apresentar uma característica deste tipo de inovação assentada na iniciativa de um grupo de iluminados e modernizantes que decidirão e prescreverão a necessidade da escola e de seus profissionais se renovarem, sendo estes arcaicos e tradicionais. Conforme pontua, tal visão acrítica só tende a afastar os professores do processo autônomo, os quais buscam inovar sem conhecer os reais conflitos e problemas pertencentes à escola em que atuam.

A inovação com base na alteração de concepções pedagógicas necessita buscar na subjetividade docente tal feito. Refere-se, portanto, as inovações classificadas como voluntárias, nas quais professores subentendem-se como sujeitos plenos e autônomos no modo como agem, fazem e pensam suas práticas (MESSINA, 2001, p. 231). Segundo conclui a autora, três ações centrais são delegadas a estes sujeitos, “a) que expressem e escutem sua voz interior; b) que realizem a reflexão na ação (na, sobre e para a ação) e c) que desenvolvam uma mentalidade para assumir riscos”.

A inovação na vertente da concepção-ação parte de concepções previamente articuladas na subjetividade docente, sendo uma delas a concepção epistemológica. Segundo Sacristán (2017), refere-se a concepções globais sobre conhecimento que incidem numa ideologia de educação com repercussão na prática, pois permite ao professor significá-lo social e educativamente. Nessa lógica, representa importância acentuada na interpretação que fazem os professores do currículo, no modo como o desenvolve e como realizam sua prática docente.

Por fim, reflete Ferretti (1995) sobre a inovação na relação professor-aluno em situação de aula. Segundo o autor, volta-se a uma nova ordem de relação, não mais a de posição de mando pelo professor e de submissão pelo aluno. Do professor esperam-se atitudes de um sujeito facilitador da aprendizagem (estimulador, abertura ao questionamento, aceitação das tentativas), ao passo que, por parte do aluno, a atitude de questionamento, investigação, descobrimento.

Alterações nessa forma de relação que se efetiva intrinsecamente nas práticas pedagógicas cotidianas, como se pode entender, decorre das crenças que docentes atribuem a seu fazer educativo. Na perspectiva da inovação anterior, tecida pela subjetividade docente de suas concepções educacionais, é válida a problematização sobre o reflexo de tais concepções na forma como tais sujeitos se relacionam com os conhecimentos trabalhados, assim como com os alunos em situação de aula.

Convém-nos a finalização deste eixo teórico com esta forma de inovação pedagógica em virtude de duas ponderações. A primeira porque a inovação na relação professor-aluno perpassa outros tipos. Nessa via, inovações realizadas nos métodos, nas práticas avaliativas, na seleção dos conhecimentos do currículo etc. incidem nas práticas pedagógicas, isto é, no processo de ensino e aprendizagem que se efetiva no chão da escola básica.

Segundo porque a inovação pedagógica discutida neste estudo caracteriza uma instância micro e nano (as práticas escolares e pedagógicas cotidianas). Portanto, práticas que se estabelecem entre docentes e estudantes e que supõem a revisão e a introdução de ações sistemáticas em componentes constituintes das práticas pedagógicas.

Canário (2006), ao refletir sobre a escola em processo de reinvenção esclarece o pensamento a favor de uma comunidade de aprendizagem que preze pela valorização das experiências dos alunos, por intermédio de um processo de produção de saberes, frente à necessidade de mudança de sua organização e forma no contexto atual. Assume, para isso, uma evolução no sentido da escola. Para o autor, ela precisa não mais caracterizar um sistema de repetição de informações, mas um sistema de produção de saberes, em que alunos e professores assumam-se como criadores, ou como refletem Jesus e Azevedo (2020), como protagonistas de seus processos de desenvolvimento de capacidades. Na dimensão da relação professor-aluno, essa é uma premissa necessária, pois possibilita atitudes direcionadas a reinvenção das práticas pedagógicas e educativas.

Portanto, reinvenção, mudança ou transformação das práticas pedagógicas da Educação

Física na escola, como podemos evidenciar na literatura, são termos que coadunam com a perspectiva da inovação educacional nesse componente curricular. Associada a sua evolução histórica no Brasil, revelam oposição a pedagogias tradicionais.

A imagem abaixo ilustra a sistematização construída acerca da inovação pedagógica na Educação Física escolar. Pensados como processo² ou de maneira isolada, os componentes em questão podem direcionar para um único fim: o desenvolvimento de práticas pedagógicas de natureza inovadora e ressignificada na escola. Na Educação Física, como se analisou até o momento, o produto desta atitude envereda para práticas, em sua natureza, marcadas pelo trato com qualidade dos saberes que trata esse componente curricular na escola básica.

Figura 1. Sistematização da inovação pedagógica como possibilidade para a Educação Física escolar



Fonte: Os autores, a partir de Ferretti (1995), Carbonell (2002), Fullan (2002) e Pacheco (2019).

Inovações pedagógicas para uma Educação Física escolar contemporânea

Reconhecidos os elementos que compõem o trabalho pedagógico na escola básica, os quais podem ser alvos de inovação, a discussão que se segue caracteriza e discute como podem se manifestar as inovações nas práticas correntes da Educação Física escolar. Práticas essas resultantes de ações pedagógicas particulares.

Inicialmente, para entendermos como se manifesta a inovação nas práticas pedagógicas da Educação Física, importante que se entenda as funções formativas exercidas por esse componente curricular e pela escola em seu campo de trabalho educativo. Tal atitude se faz necessária, pois justifica a não compreensão da inovação como mera modernização de práticas sem objetivos a serem visados.

Com base nisso, a inovação na educação escolar distancia-se de certa neutralidade, ao mesmo tempo em que almeja mudanças em práticas pedagógicas de componentes curriculares específicos, como é o caso da Educação Física. Dessa maneira, insere-se no âmbito das funções e objetivos que perpassam o trato com o conhecimento escolar nessa disciplina.

Os diferentes componentes da inovação pedagógica, nesse sentido, funcionam como meios (refletidos, não somente instrumentais) que viabilizam a ressignificação das práticas pedagógicas da Educação Física em função de seus objetivos formativos na escola básica. Isso implica dizer que a Educação Física escolar possui objetivos determinados de escolarização, os quais evidentemente ainda precisam ser consolidados (FURTADO; BORGES, 2019), e que os diferentes componentes da inovação pedagógica possuem por norte os objetivos referidos. Logo, funcionam como elos, pois

² O que Fullan (2002) chama de inovação multidimensional, pois juntos, de forma ordenada, representam meio mais efetivo para o alcance aos objetivos educacionais permeados pela mudança.

podem ser capazes de materializar práticas munidas de finalidades educativas.

Tomando a inovação curricular para tecer explicação à referida ideia, tem-se, por exemplo, que na possibilidade de um professor ou professora de Educação Física almejar objetivos com o fenômeno Lutas e, especificamente, o saber da Luta Marajoara (SANTOS; FREITAS, 2018), terão em mente que o trato desse conhecimento precisará estar articulado a objetivos de aprendizagem no currículo, os quais considerem os critérios de sua seleção, a relevância educativa e formativa de seu ensino e os meios que permitirão seu alcance.

Nesse caso, a breve alusão ao saber da Luta Marajoara apenas exemplifica possibilidades para o trato a conhecimentos com interesse no reconhecimento e prática de Lutas ou outros conteúdos pertencentes a determinados grupos sociais, como os amazônidas, eventualmente a margem da centralidade dos objetivos educacionais e pedagógicos da Educação Física e dos saberes que dominam o espaço escolar.

Em vista disso, alertamos que nossa intenção não reside em afirmar veemente que as práticas tradicionais históricas da Educação Física são ou foram ausentes de objetivos na educação escolarizada ou que nessas não possam ser objetivadas práticas inovadoras, pois mesmo tais práticas são impregnadas de concepções pedagógicas, curriculares e formativas.

Nunes e Rúbio (2008), por exemplo, destacam que a Educação Física se constituiu por meio de abordagens de ensino e tendências curriculares expressivas da visão de homem, sociedade e educação (portanto, de objetivos demarcados) de sujeitos adeptos a determinados currículos, como o técnico-esportivo, voltado à formação de identidades vencedoras. Bracht (1999) sinaliza na mesma direção, atribuindo ao paradigma do esporte no século XX nas escolas o objetivo de preparação das novas gerações para representação do país no campo esportivo e sua contribuição na aptidão física de quem o praticava. Objetivos que ainda hoje resistem nas práticas da Educação Física de muitas escolas do país.

O breve panorama histórico apresentado contraria, portanto, a ideia de que o tradicionalismo na Educação Física é ausente de objetivos na escola. Assim, nossa intenção não é negá-lo, mas ressignificá-lo, de modo que a inovação e seu discurso no campo da Educação Física escolar evidenciem práticas alinhadas a objetivos formativos contemporâneos.

“Objetivos formativos” em virtude da inserção da Educação Física como componente curricular obrigatório na educação básica (BRASIL, 2001) e, portanto, com especificidades na escola, as quais compreendem o acesso à cultura (CHAVES JUNIOR; MEURER; OLIVEIRA, 2014) por meio da aprendizagem e ensino de conteúdos clássicos, elementos dessa mesma cultura e linguagem singular do homem no tempo, segundo Soares (1996) acervo e patrimônio que na escola deve ser tratado.

Finalmente “contemporâneos” porque o conhecimento que trata a Educação Física na escola necessita se articular às mudanças de nosso tempo. Tempo esse que se opõe a práticas modernas de caráter tradicional³, que na Educação Física, historicamente, se caracterizou por práticas hegemônicas no que se refere à organização do trabalho pedagógico e as formas de transmissão dos conhecimentos, marcada pela centralidade e autoridade atribuída ao professor, além da passividade do aluno em relação ao saber transmitido, cabendo a este sua assimilação para cumprimento de exigências burocráticas escolares (ARANHA, 2006).

Posto esse argumento, um cenário para inovações pedagógicas inseridas no pensamento contemporâneo da Educação Física no interior da escola básica expressa o aporte das práticas desse componente curricular a diversidade de componentes que fazem parte ou se relacionam ao trabalho pedagógico escolar. Componentes esses que contrariam o senso comum que aponta a imersão da Educação Física escolar numa “previsível” imutabilidade (CORREIA, 2014), ou sua permanência ao “ainda não”, isto é, práticas que encontram dificuldades para ser pensadas, desenvolvidas e implementadas na Educação Física (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

Em alusão a produção científica existente sobre o tema inovação em Educação Física,

3 Na visão da Rede Internacional de Investigação Pedagógica da Educação Física Escolar (REIPEFE), são entendidas como práticas que não mais encontram sustentação no campo acadêmico da Educação Física, mas mesmo assim ainda continuam com seu *modus operandi* marcante nas aulas do componente, a exemplo do ensino do esporte somente na perspectiva do rendimento ou do desenvolvimento da aptidão física na perspectiva da saúde orgânica (GONZÁLEZ, 2016).

revelam Maldonado et al. (2018) distintas formas de inovação identificadas nos trabalhos e no cotidiano da Educação Física escolar, sendo os três mais recorrentes: 1) na tematização de diferentes e diversificados conteúdos e práticas corporais; 2) na sistematização do currículo; e 3) na seleção de distintas estratégias de ensino.

A análise dos trabalhos por Maldonado et. al. (2018) destaca, na primeira forma de inovação, uma *ampliação de práticas e de temas trabalhados*, necessidade corroborada por Fensterseifer e Silva (2011) e visualizada por Betti (1992), como por exemplo, a discussão sobre gênero na dança ou o trabalho com o circo na ginástica. Conforme afirmam, “Aparentemente, podemos inferir que há professores que inovam e que não limitam suas aulas à reprodução de técnicas esportivas das quatro modalidades que se tornaram predominantes na EFE⁴” (MALDONADO et al. 2018, p. 453).

A *sistematização do currículo* pelos docentes elenca como possibilidade de inovação, dada as novas formas de sua construção e organização. O currículo como forma de política cultural ensina a necessidade dos docentes possuírem competência para seu planejamento e desenvolvimento, e demais atividades pedagógicas (MOREIRA, 1995). Conforme argumenta Bracht (2010), as políticas educacionais necessitam considerar fazer parte da ação docente a elaboração e planejamento do currículo, embora as diretrizes existentes nessas mesmas políticas ocasionalmente possam amarrar propostas detalhadas de objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e avaliação para a atuação dos professores.

Além disso, *as estratégias de ensino e sua diversificação* foram destacadas em boa parte dos estudos como forma de inovação. No campo de atuação pedagógica da Educação Física escolar, segundo destacam, algumas estratégias de ensino podem ser descritas, como o “[...] o envolvimento conjunto de meninos e meninas nas atividades, o estimular à participação dos alunos nas aulas, o ensino com enfoque nas três dimensões do conteúdo, a implementação do planejamento participativo e o estímulo à autonomia dos estudantes” (MALDONADO et al., 2018, p. 454).

Na direção das formas que garantem à Educação Física o *status* de prática pedagógica inovadora, concluímos nosso percurso teórico com Almeida (2017) ao revisar a literatura, e nesta atitude, analisar o conceito de inovação na Educação Física escolar.

Propõe-se o autor a destacar as experiências de grupos de pesquisadores brasileiros e argentinos do campo que se dedicam ao estudo do conceito de inovação na Educação Física, como os estudos empíricos liderados por Valter Bracht (UFES), Fernando González (UNIJUÍ) e Paulo Fensterseifer (UNIJUÍ). Bem como, aos estudos das “boas práticas” no ensino da disciplina, liderados, especialmente por Alexandre Fernandez Vaz (UFSC) e Marcus Aurélio Taborda de Oliveira (UFPR).

Interessa-nos, a partir das experiências analisados por Almeida (2017), a caracterização do que seria uma prática inovadora na perspectiva docente. Em maior ou menor grau, as características apontadas refletem ou incidem na inovação pedagógica e seus tipos, conforme discutidos nesta seção. Assim, para o autor, a inovação é favorecida se identificado(a), inicialmente,

[...] uma relação diversificada com a cultura, de maneira que quanto mais ampla for a formação do professor, mas recursos ele pode acessar para conduzir o ensino; o caráter problematizador e intencional da prática, que é favorecido na medida em que o docente tem uma relação diferenciada com a teoria, atuando como intelectual/ intérprete/ tradutor; a atribuição de um sentido crítico ao conhecimento, acompanhado do reconhecimento da dimensão ético-política da profissão; a compreensão da Educação Física como uma disciplina (e não uma atividade) que possui um saber específico a ser transmitido, o que exige mediação pedagógica no sentido de transformá-lo em conteúdo escolar [...] (ALMEIDA, 2017, p. 12).

Percebemos o quanto alguns aspectos da inovação, tais quais os apresentados por Almeida (2017) acima, correlacionam-se fortemente àquilo que se espera pedagógica, profissional e

eticamente dos professores em seu fazer docente. A partir do que evidencia o autor, ações voltadas à busca intencionada por conhecimentos na cultura humana, a atribuição de um caráter problematizador e crítico às práticas pedagógicas, mediadas pela indissociabilidade teoria e prática, assim como a compreensão da Educação Física enquanto componente curricular importante na escola, revelam um componente de inovação pedagógica alinhada às crenças docentes (FULLAN, 2002) e entendida segundo a vertente da concepção-ação, como discutimos na seção anterior.

Para além da inovação do tipo supracitado, continua Almeida (2017) a destacar outras formas de ação que se interligam, em sentido relacional, às inovações na avaliação, na relação professor-aluno, curricular e dos métodos de ensino, tais sejam:

[...] a introdução de novos conteúdos e de um sistema de avaliação que envolva o aluno nas decisões do que avaliar, como avaliar e mesmo no próprio ato de avaliação; uma disposição para enfrentar as muitas dificuldades que o cotidiano escolar impõe à intervenção pedagógica; um relação inclusiva com os alunos baseada no diálogo fraterno e honesto; um ensino que extrapole os modelos estereotipados de movimento, que seja capaz de introduzir novas práticas e reinventar as tradicionais que compõem o universo da cultura corporal de movimento, ampliando, assim, o acesso que os alunos têm dessa dimensão da cultura; a capacidade de reinventar/reelaborar os “tempos” e “espaços” escolares em favor de uma organização necessária à transmissão dos conhecimentos (e não somente como forma de controle encerrado em si mesmo); uma diversidade de alternativas metodológicas capazes de levar à apropriação, (re)elaboração e mesmo produção cultural (ALMEIDA, 2017, p. 12).

As incursões teóricas realizadas nesta seção e, de um modo geral, neste manuscrito, indicam sentidos para a inovação nas práticas pedagógicas da Educação Física e respondem as aspirações para esse componente curricular no tempo histórico do século XXI ao questionarem seus objetivos tradicionais ou a falta de objetivos claros para a disciplina na escola.

A inovação pedagógica, nessa esfera de compreensão, visualiza a modificação de práticas dominantes da Educação Física na escola e no currículo, as quais passariam por um processo de revisão e reinvenção pedagógica. Do ponto de vista da revisão, alguns componentes das práticas pedagógicas em Educação Física poderiam ser alterados qualitativamente por intermédio da ancoragem em inovações, sejam elas as dos materiais, das abordagens didáticas ou da seleção de conteúdos. Aqui as situamos, em esforço de síntese:

Quadro 1. Revisão nos componentes do trabalho pedagógico na Educação Física escolar

Materiais		Abordagem didática	Seleção de saberes
Contexto	Esta forma de revisão pedagógica alerta para a atitude de abrangência docente a outros materiais nas aulas. Na Educação Física, os materiais oficiais são imprescindíveis, mas em sua ausência, materiais alternativos precisam ser pensados.	Esta forma de revisão alerta para a problematização do ensino pela repetição. Na Educação Física escolar pode ser caracterizada por estratégias didáticas que visem à reprodução acrítica e sem fundamento de práticas corporais pelos alunos.	Esta forma de revisão alerta para a subversão a currículos que legitimam saberes dominantes na Educação Física escolar. No cenário histórico do campo, o esporte ganhou centralidade, legitimando-se como conteúdo principal.

<p>Atitude inovadora</p>	<p>A inovação pedagógica dos materiais emerge da possibilidade de produção de novos⁵ ou da resignificação dos já existentes, visando transformar didaticamente o esporte (KUNZ, 2006) ou outro conteúdo trabalhado.</p>	<p>A inovação pedagógica das estratégias metodológicas podem colocar em xeque os modos tradicionais de transmissão dos conhecimentos na Educação Física escolar. Possibilitar aos alunos a criação conjunta de novas formas de jogar o futebol⁶, por exemplo, encarna outro sentido ao trato com seu conhecimento e ensino.</p>	<p>Inovar do ponto de vista do currículo reconhece a possibilidade de abordagem de distintos saberes, não apenas os predominantes na Educação Física escolar. A organização e ação do currículo necessita ter por base os contextos nos quais as práticas são desenvolvidas. Pesquisa de Santos, Bentes e Barbosa (2019) alude a isto ao apontar a necessidade de construção coletiva de um currículo ribeirinho⁷, afastada de práticas corporais colonizadas e aproximada do patrimônio cultural desse povo. Currículo este que considere os saberes de uma comunidade com especificidades locais e culturais diretamente ligadas ao convívio com os rios e as florestas.</p>
--------------------------	--	--	---

Fonte: Os autores (2022).

Dentre as distintas possibilidades de inovação pedagógica no campo da Educação Física escolar, reitera-se que todas partem de um objetivo comum: a emergência de atitudes inovadoras no trabalho pedagógico escolar, tendo em vista a transformação das práticas e a necessidade de fazer frente aos discursos educacionais históricos da Educação Física brasileira no âmbito da instituição Escola. Esse objetivo, e tendo como aporte a inovação, pode ser capaz de pensar, acima de tudo, a concepção de forma e organização da escola, levando-nos a questioná-la enquanto instituição⁸.

Considerações Finais

Consideramos neste artigo que a inovação pedagógica compreende ações micro, incidindo nas práticas escolares cotidianas. Dito isto, possui relação íntima com as práticas de ensino que ocorrem nos componentes curriculares presentes neste espaço, tal como o é a Educação Física. Consequentemente, trata de introduzir mudanças localizadas em componentes pedagógicos pertencentes direta ou indiretamente a essas práticas.

Em síntese, pode-se ressaltar que desde a organização curricular até as relações existentes

⁵ Na abordagem crítico-emancipatória, proposta metodológica de trato ao conhecimento na Educação Física escolar, esta intenção se relaciona ao processo de ensino voltado a transcendência de limites para experimentação, na qual se vivencia a montagem de arranjos materiais para a livre experimentação dos alunos e exploração de suas possibilidades (KUNZ, 2006).

⁶ Na mesma abordagem de Kunz (2006), esse processo se refere à transcendência de limites para criação/invenção, na qual se possibilita a reinvenção das atividades propostas.

⁷ Área ribeirinha, ou das ilhas, concentra, segundo os autores, diversas espécies de vegetação de valor econômico, bem como de espécies animais terrestres e aquáticos. Localizada na região amazônica brasileira, os povos ribeirinhos possuem saberes populares concentrados nos saberes da terra, da mata e das águas (OLIVEIRA, 2008). Portanto, saberes que compõem seu patrimônio cultural e experiencial.

⁸ Conforme problematiza Canário (2005), a escola funciona como instituição moderna de valores hegemonicamente imutáveis.

entre professores e alunos na Educação Física escolar, distintas ações inovadoras podem ser almejadas, estando todas elas ao alcance de docentes no interior de seu trabalho pedagógico, cabendo a estes sua revisão e reinvenção.

Compreendida a importância de ações que possam transcender o pensamento pedagógico de uma Educação Física de outrora, a inovação, além de possibilitar a manifestação de práticas ressignificadas no contexto escolar contemporâneo que presenciamos, marcado pela necessidade de uma nova ordem de relação estudantil com as práticas corporais (objetos de conhecimento de seu campo), acentua o caráter de qualidade esperada pelo componente curricular na escola básica.

Referências

ALMEIDA, Felipe Quintão de. Educação Física escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 21, n. 3, p. 7-16, set./dez., 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1990.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. et al. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BETTI, Irene Conceição Rangel. **O prazer em aulas de Educação Física Escolar: a perspectiva discente**. 1992. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1992.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, ano XIX, n. 48, agosto/1999.

BRACHT, Valter. A educação física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, João Paulo Subirá (Org.). **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. 25. ed. Campinas: Papirus Editora, 2010, v. 1, p. 99-116.

BRASIL. **Lei nº 10.328 de 1º de dezembro de 2001**. Introduz a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, constante do § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10328.htm#:~:text=LEI%20No%2010.328%2C%20DE,e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional. Acesso em: 01 mai. 2021.

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

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Editora Porto, 2005.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CORREIA, Walter Roberto. Educação Física Escolar: desafiando a sua presumível imutabilidade. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 28, n. 4, p. 691-700, 2014.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlo André da. Ensaando o “novo” em Educação Física Escolar: a perspectiva de seus autores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-143, 2011.

FERRETTI, Celso J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1995, p. 61-90.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FULLAN, Michael. **Los nuevos significados del cambio en la educación**. Barcelona: Octaedro, 2002.

FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação física escolar, legitimidade e escolarização. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 10, p. 24-38, 2020.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009.

JESUS, Pedro; ALVES, José Matias. Inovação pedagógica, formação de professores e melhoria da escola (estudo de caso). In: CABRAL, Ilídia et al. (orgs.). **Educação, territórios e desenvolvimento humano: atas do III seminário internacional**. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, 2019. p. 203-229.

JESUS, Pedro; AZEVEDO, José Matias. Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como? **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, n. 20, pp. 21-55, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

MALDONADO, Daniel Teixeira et al. Inovação na Educação Física escolar: desafiando a previsível imutabilidade didático-pedagógica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 444-458, abr./jun. 2018.

MARIANO, Jorge Luís Mazzeo; FERRO, Elaine Gomes. Inovação e conservadorismo na educação brasileira. In: GEBRAN, Raimunda Abou; DIAS, Carmen Lúcia (org.). **Práticas educativas e inovação**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. n.p.

MELO, Marcelo Soares Tavares. **Inovações pedagógicas no currículo dos cursos de formação de profissionais de educação física: contribuições teórico-metodológicas da prática pedagógica**. 2007. 272f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, p. 225-233, novembro/ 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (coord.). **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13-42.

NUNES, Mario Luiz Ferrari; RÚBIO, Katia. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade dos sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, Jul./Dez. 2008.

OLIVEIRA, Alexandre. Historiando as brincadeiras tradicionais na escola: um projeto pedagógico para as aulas de Educação Física. In: III ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 3., 1999, Niterói. **Anais...** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1999. p. 48-50.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando Amazônidas**. Belém: CCESE-UEPA, 2008.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMÍREZ-MONTOYA, María-Soledad; LUGO-OCANDO, Jairo. Systematic review of mixed methods in the framework of educational innovation. **Comunicar**, Huelva, v. 65, n. 27, p. 9-20, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2017.

SANTOS, Carlos Afonso Ferreira dos; FREITAS, Rogério Gonçalves de. Luta Marajoara e memória: práticas “esquecidas” na educação física escolar em Soure-Marajó. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 1, p. 57-67, jan./jun. 2018.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; BENTES, Livia Maria Neves; BARBOSA, Suellen Ferreira. Currículo, Educação Física e multiculturalismo: análise de um currículo ribeirinho colonizado. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 24, n. 2, p. 300-317, 2019.

SANTOS, Wagner dos; MAXIMIANO, Francine de Lima. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2013.

SOARES, Carmem Lucia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. IN: PERES, Eliane et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. 1 ed. Porto Alegre (RS): EDIPUCRS, 2008, p. 35-58.

Recebido em 30 de janeiro de 2020

Aceito em 25 de maio de 2022