

## A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

*Fabiana Celente Montiel  
Danielle Müller de Andrade  
Mariângela da Rosa Afonso*

### Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão acerca de elementos presentes nas práticas pedagógicas dos/as docentes de educação física que contribuem para o desenvolvimento da autonomia do/a estudante. A partir de dez saberes elencados na obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, elaborou-se um documento inspirador para a observação das aulas de educação física para o ensino médio integrado de quatro docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, no estado do Rio Grande do Sul. As aulas observadas foram registradas em diários de campo e o corpus analisado por meio da análise de conteúdo. Os resultados sinalizam que as aulas de educação física podem constituir potentes espaços para o desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes de ensino médio e para a promoção de uma educação humanizada e transformadora. A presença dos indícios observados e registrados soam com o prenúncio da viável transformação educativa e social proposta por Paulo Freire.

**Palavras-chave:** autonomia; educação física; ensino médio integrado.

## THE MODERNITY OF PAULO FREIRE'S THOUGHT IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN THE INTEGRATED HIGH SCHOOL

### Abstract

This paper aims to present the reflection on elements present in the pedagogical practices of physical education teachers who contribute to the development of the student's autonomy. Starting from the ten knowledge listed in the book *Pedagogy of Autonomy*, by Paulo Freire, an inspiring document was prepared to observe physical education classes of four teachers in Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, state of Rio Grande do Sul. The classes which were observed were recorded in field diaries and the corpus was analyzed through content analysis. The results indicate that physical education classes can constitute powerful spaces for the development of high school students' autonomy as well as the promotion of a humanized and transforming education. The presence of the observed as well as recorded evidence sounds as a foreshadowing of the viable educational and social transformation proposed by Paulo Freire.

**Keywords:** autonomy; physical education; integrated high school.

## LA ACTUALIDAD DEL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA MEDIA INTEGRADA

### Resumen

Este artículo busca presentar la reflexión acerca de elementos presentes en las prácticas pedagógicas de los/as profesores/as de educación física que contribuyen para el desarrollo de la autonomía del/de la estudiante. A partir de diez saberes enumerados en *Pedagogía de la Autonomía*, de Paulo Freire, fue

elaborado un documento inspirador para observación de las clases de educación física para la enseñanza media integrada de cuatro docentes del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, estado de Rio Grande do Sul. Las clases observadas fueron registradas en diarios de campo y el corpus analizado por medio del análisis de contenido. Los resultados señalan que las clases de educación física pueden constituirse potentes espacios para el desarrollo de la autonomía de los/las alumnos/as de enseñanza media y de la promoción de una educación humanizada y transformadora. La presencia de los indicios observados y registrados suenan como presagio de la viable transformación educativa y social propuesta por Paulo Freire.

**Palabras clave:** autonomía; educación física; enseñanza media integrada.

## INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas de docentes de educação física têm sofrido modificações ao longo dos anos influenciadas por diferentes fatores de ordem social, política, econômica e cultural (Darido, 2008; Andrade; Schmidt; Montiel, 2022; Jucá; Maldonado; Barreto, 2023). No início do século, conforme Darido (2008), com a promulgação da Constituição Brasileira de 1946, observou-se a legislação acenando para uma educação integral, porém tais mudanças começam a ser evidenciadas a partir da década de 1990, quando iniciaram as discussões sobre as concepções críticas de educação física (Soares *et al.*, 1992).

Diante disso, defendemos uma educação problematizadora, tal como proposta por Freire (1999; 2011; 2018), compromissada com a superação das desigualdades sociais e de todas as formas de opressão e que, pautada pelo diálogo, possibilite aos/as estudantes estarem no centro dos processos de ensino e de aprendizagem. Uma educação que objetive o desenvolvimento da autonomia do/a estudante e que se efetive enquanto práxis educativa, ou seja, enquanto prática pedagógica que incita a ação-reflexão-ação na perspectiva sinalizada por Freire (1999).

Entre os diversos componentes curriculares que contribuem para o desenvolvimento da autonomia do/a estudante, destaca-se a educação física, que contempla o desenvolvimento de diversos aspectos do comportamento humano, como o motor, cognitivo, social e emocional, tão necessários a uma formação mais integral e humanizada. Com a especificidade de realização das atividades pedagógicas em locais alternativos, para além da sala de aula convencional, a educação física potencializa e favorece o diálogo, a percepção e o contato com o/a outro/a, a partir de distintos arranjos espaciais, que contribuem para a horizontalização da relação docente-estudante e para uma maior aproximação entre os/as envolvidos/as nos processos de ensino e de aprendizagem, premissas da educação transformadora (Freire, 1999; 2011).

Nesse sentido, este artigo objetiva apresentar a reflexão acerca de elementos presentes nas práticas pedagógicas dos/as docentes de educação física que contribuem para o desenvolvimento da autonomia do/a estudante. O campo de investigação é o ensino médio integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Os elementos investigados, compreendidos aqui como indícios, sinais e pistas, vinculam-se aos saberes necessários à prática educativa transformadora, conforme proposto por Freire (1999).

## PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo de natureza qualitativa apresenta o recorte de uma pesquisa de doutorado (Montiel, 2019), sendo caracterizado como um estudo de caso, realizado com docentes de educação física do IFSul. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Escola

Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, sob o número de registro 2757758. Todos/as os/as docentes investigados/as aceitaram participar do estudo por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

No primeiro semestre de 2019, foram observadas as práticas pedagógicas de quatro docentes de diferentes *campi* (três homens e uma mulher). Em uma média de sete aulas por docente, registradas em diário de campo, evidenciou-se, por meio de suas falas e ações, a promoção de uma educação reflexiva e comprometida com o desenvolvimento da autonomia. Tais registros posteriormente foram reescritos em um programa de edição de textos para computador. O exercício de transferir o diário de campo físico para um programa de processamento de texto fez com que os registros fossem ampliados e esmiuçados, possibilitando as primeiras inferências no corpus de pesquisa e incitando as primeiras reflexões.

Para Triviños (2008), o diário de campo permite ao/à pesquisador/a descrever e refletir sobre o que observa, de forma a deixar registradas suas percepções acerca das ações, dos gestos e das expressões verbais do observado. Tais registros são pontuais e subjetivos, portanto, particulares, e exigem do/a pesquisador/a uma imersão no contexto da investigação, a fim de possibilitar a compreensão da totalidade do fenômeno.

Com base nos pressupostos apresentados por Paulo Freire, em especial na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica* (Freire, 1999), foi elaborado um documento inspirador, a partir de dez saberes necessários à prática educativa, representado na Tabela 1, contendo elementos que demonstravam que as práticas pedagógicas dos/as docentes auxiliavam na promoção do desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes em aulas de educação física no EMI. O documento serviu de inspiração para a observadora que, antes de cada sessão de observação, a ele recorria com o intuito de aprimorar o olhar e manter o foco no objeto investigado.

**Tabela 1 – Documento inspirador para observações**

Saberes Necessários	Indicadores dos saberes esperados nas práticas pedagógicas
Ensinar exige respeito aos saberes dos/as educandos/as	Faz questionamentos iniciais aos/às estudantes. Solicita pesquisa anterior sobre o tema. Preocupa-se em conhecer as experiências dos/as estudantes. Propõe a discussão a partir da realidade do/a estudante. Elenca pontos importantes do tema junto com os/as estudantes. Valoriza o conhecimento do/a estudante.
Ensinar exige estética e ética	Aulas não são de reprodução de movimentos. Trabalha com o jogo ou atividades de cooperação, em grupo. Discute questões morais/éticas/atitudinais. Relaciona o tema com fatos sociais, políticos e/ou ambientais. Propõe a leitura crítica de material relacionado ao tema.
Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação	Presença de estratégias de inclusão de todos/as. Não estão presentes falas e/ou atitudes discriminatórias. Aceita conhecimentos trazidos pelos/as estudantes. Proporciona reflexões acerca do pensar e do fazer certo. Desafia o/a estudante a expor a sua compreensão.
Ensinar exige consciência do inacabamento	Apresenta o tema não como um único conhecimento. Reconhece outras formas de explorar o tema. Admite-se como um/a docente que não detém o conhecimento absoluto. Aceita o aprendizado vindo a partir do/a estudante.

Ensinar exige respeito à autonomia do ser do/a educando/a	Dá voz aos/às estudantes. É proposta a reflexão crítica do conteúdo e a relação com a realidade. Jogos e atividades permitem alterações a partir dos/as estudantes. Planejamento e estratégias futuras são discutidas em conjunto. Atividades propostas e/ou desenvolvidas pelos/as estudantes.
Ensinar exige comprometimento	Chega no horário estabelecido e valoriza todo o tempo da aula. O ambiente de aula está preparado com os recursos necessários. Existe um planejamento ou roteiro para ser desenvolvido em aula. Admite sua postura política perante os/as estudantes. Expõe testemunhos do que pensa e do que faz.
Ensinar exige compreender que educar é uma forma de intervenção no mundo	As aulas não são reproduções de padrões pré-estabelecidos. Existe a presença de atividades/jogos adaptados. Estudantes são questionados/as quanto à sua percepção sobre o tema. Relaciona o conteúdo com a realidade dos/as estudantes. Discussão sobre como romper normas/padrões culturalmente estabelecidos. Debates de temas sobre dominação econômica, questões políticas e sociais.
Ensinar exige saber escutar	Estudantes são participativos/as, todos/as têm espaço para falar. Partilhas entre o/a docente e os/as estudantes. Propõe debates com o grupo.
Ensinar exige disponibilidade para o diálogo	Propõe atividades de diálogo/debate. Perguntas são frequentes e diferentes estudantes manifestam opiniões. Docente é um/a mediador/a. Discussões a partir de problemas ocorridos na atividade/jogo.
Ensinar exige querer bem os/as educandos/as	Há respeito e a cordialidade aos/às estudantes. Docente expressa afetividade pelos/as estudantes. O ambiente de aula é acolhedor, alegre e divertido. Docente se preocupa com problemas dos/as estudantes.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

O corpus construído foi analisado por meio da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), que a define como “[...] [u]m conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (p. 15). Para a autora, a análise de conteúdo possibilita uma exploração e ampliação da compreensão acerca do investigado.

A análise foi realizada de acordo com as etapas previstas por Bardin (2011), a saber: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Dessa forma, a partir do material produzido e seguindo os critérios estabelecidos pela autora para a elaboração das categorias de análise - a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade, a fidelidade e a produtividade; estabelecemos os dez saberes elencados no documento (Tabela 1) como as categorias de análise.

Para preservar a identidade dos/da docentes participantes da pesquisa, eles/ela foram identificados/a, por escolha própria, como Manoel, Augusto, Helena e Ian, sem a alteração de gênero. Para cada docente foi produzido um diário de campo, identificados com as letras DC-A, DC-B, DC-C e DC-D, respectivamente, os quais continham os registros das aulas observadas.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Destacamos que os saberes pedagógicos propostos por Freire (1999) estão interligados e que os indícios observados muitas vezes podem corresponder a mais de um saber. Importa salientar que ao longo das observações outros indícios foram identificados e incorporados ao documento, pois se relacionavam a um determinado saber. Nesse sentido, não buscamos realizar uma classificação, mas sim buscar a existência de correlação entre os elementos presentes no documento inspirador e os registros feitos nos diários de campo.

A respeito dos conteúdos da educação física e de sua relação com o desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes, as observações das aulas nos permitiram compreender que o desenvolvimento da autonomia está mais vinculado à prática pedagógica do/a docente do que ao conteúdo. De acordo com Freire (1999), as práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento da autonomia requerem competência profissional, comprometimento político, ético e estético, bem como abertura ao diálogo. Diante do exposto, iniciamos a apresentação dos elementos observados nas práticas dos/a docentes de educação física participantes deste estudo.

O primeiro saber elencado foi *ensinar exige respeito aos saberes dos/as educandos/as*. Para Freire (1999, p. 33), mais do que respeitar os saberes construídos na prática comunitária, é preciso “[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”. Salientamos a importância de atividades pedagógicas que estimulem e valorizem a bagagem cultural dos/as estudantes e que não sejam restritas aos conteúdos preestabelecidos. Tal como Freire (1999), entendemos ser primordial aproveitar as experiências dos/as estudantes, para que haja processos educativos significativos e emancipatórios.

Nas aulas observadas, não encontramos indícios que sinalizassem a valorização dos saberes advindos da vida cotidiana e da prática comunitária dos/as estudantes, mas sim a valorização de saberes referentes aos conhecimentos dos/as estudantes em relação ao conteúdo específico desenvolvido, como pode ser percebido nos excertos a seguir:

O docente Augusto inicia retomando o que foi desenvolvido na aula anterior, questionando os/as estudantes sobre: “[...] Quais as regras do esporte que trabalhamos?” E começa a revisão/explicação a partir das respostas dos/as estudantes. Cada pergunta gera uma resposta e essa resposta leva a uma nova pergunta (DC- B, 09/05/2019, p. 5).

A docente inicia a revisão questionando os resultados possíveis para um jogo de voleibol. Estudantes foram respondendo e a docente fechou o questionamento sistematizando as respostas (DC-C, 23/04/2019, p. 3).

Tais excertos indicam a necessidade de maior problematização da vida cotidiana dos/as estudantes e de extrapolarmos, enquanto docentes, os conteúdos previstos nos componentes curriculares, a fim de que possamos construir, junto com os/as estudantes, conhecimentos significativos e contextualizados.

Apoiadas na afirmação de Freire (1999, p. 37) de que a “[...] a discussão de conteúdos não pode dar-se alheia à formação moral do educando”, destacamos a importância de os conteúdos, nesse caso específico, os da educação física, envolverem também a dimensão atitudinal, já que segundo o autor, *ensinar exige ética e estética*. Entendemos que as aulas de educação física são ambientes profícuos para o desenvolvimento de questões relacionadas aos valores, à ética e à moral. As práticas corporais ampliam as possibilidades de contato e de interação com o/a



outro/a, instigam a reflexão acerca do respeito e do cuidado, da atenção e da escuta e promovem a libertação dos corpos.

Utilizar o jogo como ferramenta pedagógica em aulas de educação física é uma das formas de proporcionar aos/as estudantes determinadas experiências motoras, sem o vínculo com a reprodução de movimentos específicos de conteúdos da cultura corporal. Freire (1999) alerta que o processo educativo não pode ser transformado em treinamento técnico, sob pena de negligenciar-se a verdadeira formação do ser humano. O registro da aula de Ian permite identificar a potência do jogo para o desenvolvimento da dimensão atitudinal, pois a partir dele o docente trouxe ao debate questões que interferem nas relações sociais:

O docente Ian, após propor um jogo de pegadores/as e fugitivos/as, aproveita o momento da aula para conversar sobre "o burlar as regras", utilizando como exemplo o fato de estudantes que saíram da quadra para não serem pegos/as (DC-D, 23/04/2019, p. 7).

Nas aulas observadas da docente Helena e dos docentes Augusto e Ian, os minijogos foram estratégias utilizadas para o desenvolvimento de uma determinada modalidade esportiva, trazendo elementos diversos, como a imprevisibilidade, para o contexto da aula. Diante da imprevisibilidade, os/as estudantes precisam se organizar e reorganizar a todo instante, o que demanda uma participação ativa de todos/as. O jogo e os minijogos são estratégias pedagógicas que se coadunam com a ideia de que ensinar exige ética e estética, pois identificamos indícios de tal saber nos registros das observações a seguir:

A partir do que já haviam vivenciado nas aulas anteriores, o docente Ian solicitou que os/as estudantes pensassem nas maiores dificuldades que tiveram em defender a bola e solicitou que, em duplas, discutissem e propusessem atividades para melhorar essa dificuldade (DC-D, 25/06/2019, p. 9).

A docente Helena comentou com os/as estudantes que 'humanos são passíveis de erros, que não é somente uma questão de estar roubando e/ou privilegiando alguém'. É a tecnologia auxiliando o jogo (DC-C, 23/04/2019, p. 3).

Ao estimular a reflexão coletiva para a solução de um problema, como ocorreu na aula de Ian, fica evidenciada a potência do jogo para o desenvolvimento do respeito e cuidado ao/à outro/a. No mesmo sentido, Helena, ao abordar a temática voleibol, trouxe para a discussão a questão dos desafios no voleibol de alto rendimento. Ao assumir a possibilidade do erro humano, a docente coloca em xeque questões como tirar vantagem ou privilegiar alguém, ou seja, questões éticas.

Quando Freire (1999) destaca que *ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação*, traz pontos significativos para o debate, como os diferentes tipos de preconceitos presentes no contexto escolar (étnico-racial, desigualdades sociais, diferenças corporais, questões de gênero, homossexualidade, etc.). Relacionar esses pontos com os indícios identificados nas aulas de educação física foi uma tarefa desafiadora, pois compreendemos que uma aula, ou um conjunto de aulas, não é o suficiente para promover todos esses debates, já que esses elementos perpassam todo o currículo escolar.

Destacamos que durante as aulas observadas não foram identificadas formas de discriminação, tanto por parte dos/da docente(s) quanto por parte dos/as estudantes; ainda assim, ressaltamos a importância do trabalho com atividades que incluam todos/as os/as estudantes. A presença da inclusão foi evidenciada quando a docente Helena diz "[...] que baixará

a rede para que todos/as os/as estudantes possam ter a sensação de executar um bloqueio, a sensação de impedir uma bola de passar para o outro lado da quadra” (DC-C, 27/05/2019, p. 10), deixando visível que está comprometida com estratégias de inclusão.

Freire (1999, p. 42) destaca que uma das tarefas do/a educador/a é “[...] desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”. Nesse sentido, evidenciamos um trecho observado na aula de Manoel, quando lhe foi solicitado, pelos/as estudantes, que filmasse o grupo ensaiando a coreografia para a festa junina. O docente atendeu ao pedido e ao final solicitou que “[...] olhassem o vídeo e observassem o que poderia melhorar na coreografia” (DC-A, 07/06/2019, p. 9).

O mesmo foi identificado na aula de Helena, quando ela questiona um estudante: “[...] Luís, tu achas que tu ajudas muito ou pouco onde tu estás? Estudante responde que pouco. Helena pergunta o que ele pode fazer para ajudar mais. Estudante pensa, responde à docente e se posiciona melhor em quadra, ficando em uma posição adequada para receber o saque” (DC-C, 23/04/2019, p. 2). Estimular a reflexão sobre sua ação no jogo é uma forma de efetivar a práxis educativa, tal como proposta por Freire (1999; 2011), pois engendra o movimento de ação-reflexão-ação.

A efetivação da práxis educativa se dá quando o/a docente promove e incita a reflexão do/a estudante, tanto no sentido de provocá-lo/a quanto à sua postura e comportamento em determinada atividade proposta, como de desafiar a expor sua opinião e estimular a compreensão sobre o sentido do que está fazendo. O trecho a seguir demonstra a presença da práxis educativa na aula do docente Augusto.

Conforme surgiam situações no jogo, o docente Augusto questionava os/as estudantes, como quando observou que os passes estavam sendo executados de qualquer jeito. “Quando a gente vai fazer o passe, como é?” Após escutar os/as estudantes, o docente explicou como se fazia o passe, qual a forma de executá-lo. Conforme ocorriam situações o docente falava: “O que se faz? Como se faz agora? Onde vocês devem ficar?” Augusto questiona muito os/as estudantes em relação às situações do jogo, durante todo o tempo (DC-B, 2019, p. 2).

A respeito de que *ensinar exige consciência do inacabamento*, entendemos ser esse um saber relacionado ao autorreconhecimento do/a educador/a como um ser em construção, inacabado/a, e que faz do ambiente de sala de aula um local de possibilidades e não de determinismos (Freire, 1999). O/A docente que se reconhece como inacabado/a não se coloca frente aos/as estudantes como o/a detentor/a do conhecimento, mas reconhece outras formas de explorar e desenvolver o tema/conteúdo. Nas observações realizadas, diversas estratégias demonstraram que os/as docentes se reconhecem como seres em construção.

Quando o docente Ian inicia a aula “[...] dizendo que os/as estudantes podem buscar informações sobre o tema no *Google*”, destacando o cuidado com fontes seguras, e completa falando que “[...] enviará a apostila logo que a turma crie um e-mail, que a biblioteca do *campus* possui livros de educação física, assim como na sala dos docentes de educação física, que os mesmos podem retirar para consultar” (DC-D, 09/04/2019, p. 2), ele reconhece que existem outras possibilidades de explorar aquele tema. Outra forma de assumir-se como um/a docente inacabado/a é quando aceita e reconhece os saberes dos/as estudantes. Tal valorização e reconhecimento desses saberes foram identificados na aula de Manoel, quando da proposta de construção de uma coreografia: “Na aula os/as estudantes seguem conversando e discutindo ideias, de forma coletiva, com a turma toda participando” (DC-A, 06/06/2019, p. 5).

Outras estratégias pedagógicas, alinhadas a esse saber, foram observadas nas aulas dos docentes Ian e Augusto. Nelas, os/as estudantes foram responsáveis por debater determinado tema, tendo como referência artigos científicos relacionados ao conteúdo da aula, como revelam os excertos a seguir:

O docente Ian solicitou uma tarefa para a próxima aula: a turma deveria pesquisar quatro artigos científicos que tratem do tema Atividade Física e Saúde, dividindo-se em quatro grupos e cada grupo deverá apresentar um artigo, os quais devem ser diferentes. O docente explica que a apresentação será oral, a partir de um resumo realizado do artigo e após será realizado um debate na turma (DC-D, 09/04/2019, p. 2).

A proposta para a aula do docente Augusto, com a turma de sétimo semestre, é uma conversa sobre o artigo que envolve a temática futebol. O artigo será apresentado por um grupo de estudantes e debatido com toda a turma (DC-B, 11/04/2019, p. 3).

O reconhecimento de que o desenvolvimento de determinado conteúdo não se esgota no espaço-tempo da aula traz à tona o entendimento de que *ensinar exige respeito à autonomia do ser do/a educando/a*. A autonomia é um tema que atravessa diversas obras de Freire (1999; 2011; 2018) e está vinculada ao conceito de liberdade e tomada de decisão, bem como com a busca da superação de todas as formas de opressão. Freire (1999, p. 78) ressalta que é papel do/a educador/a “[...] contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador”.

A autonomia é um conceito que perpassa outros saberes, dessa forma, compreendemos que os indícios sinalizados nesse saber estão presentes em outros investigados, pois para respeitar e estimular a autonomia do/a educando/a, o/a docente precisa incorporá-los à sua prática como um todo. Nesse sentido, os indícios identificados nessa categoria de análise estão relacionados às atividades e às estratégias em que os/as estudantes foram protagonistas e responsáveis pelo desenvolvimento das propostas pedagógicas. Tais indícios, expressos nos registros abaixo, demonstram que os/as estudantes estiveram no centro dos processos de ensino e de aprendizagem, foram sujeitos responsáveis pela construção do seu conhecimento e não meros objetos, como ocorre na educação bancária (Freire, 1999; 2011; 2018).

As decisões são coletivas e uma votação é realizada em relação a uma parte da coreografia em que não há consenso (DC-A, 06/06/2019, p. 5).

O docente solicitou que os/as estudantes se dividissem em dois grupos enquanto ele buscava o material, salientando que esses dois grupos deveriam ficar com o mesmo número de estudantes, buscando o equilíbrio entre meninos e meninas e o equilíbrio entre as habilidades requisitadas pelo jogo, de forma que nenhuma equipe ficasse superior a outra (DC-B, 09/05/2019, p. 7).

Para Freire (1999) cabe ao/à docente oportunizar espaços e estratégias que permitam aos/às estudantes o debate, o diálogo, o falar com o/a outro/a – espaços e estratégias em que haja possibilidade de expressar opiniões e sentimentos. Na aula observada de Augusto, a autonomia é estimulada a partir do pedido para a organização das equipes, de forma integradora e equilibrada. Essa é uma solicitação que inúmeras vezes gera tensionamentos entre os/as estudantes, mas que tem se mostrado uma importante estratégia para o fomento ao diálogo e à autonomia.



A presença dos elementos identificados nas aulas observadas nos permite inferir que há um comprometimento docente com o desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes, indo ao encontro da perspectiva sinalizada por Freire (1999, p. 108) ao asseverar que enquanto docentes, precisamos nos colocar na frente dos/as estudantes revelando nossa “[...] maneira de ser, de pensar politicamente”. É nesse sentido que Freire (1999) destaca que *ensinar exige comprometimento*, ou seja, que ensinar exige que o/a docente se reconheça como ser político e em construção e, por consequência, um ser em transformação. Daí a importância de o/a docente revelar a sua trajetória de vida, seu exemplo, como forma de contribuir para a formação dos/as estudantes.

Observamos que os/a docentes apresentaram, para exemplificação, alguns testemunhos pessoais, como na aula do docente Ian, que usou “[...] seu próprio exemplo, dizendo que quando jovem tinha o costume de fazer apenas duas refeições no dia e a dificuldade de mudar esse hábito na vida adulta – relacionando com os hábitos não saudáveis” (DC-D, 23/04/2019, p. 6). Ian, ao expor o seu exemplo, está testemunhando sobre o que faz (ou fez) e o que pensa sobre isso. Em outra aula, o mesmo docente também “[...] relata uma experiência pessoal com a participação em um concurso público em que acabou não realizando, em função de uma confusão com o horário da prova, para relacionar com a importância de os/as estudantes prestarem atenção em cada coisa que fazem” (DC-D, 25/06/2019, p. 10).

Apesar de não encontrarmos explicitamente nas obras de Freire a relação do comprometimento com o respeito e a valorização do horário, com a preparação do espaço de aula e com o planejamento, consideramos esses indícios importantes, pois demonstram o cuidado, o respeito e o compromisso do/a docente com os/as estudantes. Como destaca Freire (1999, p. 109), “[...] [a] percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo”. O comprometimento do/a docente com os processos de ensino e de aprendizagem pôde ser observado por meio do cuidado e respeito que tinham com o horário e espaço de aula, já que nas aulas observadas registramos a pontualidade dos/da docente(s) e a organização prévia do ambiente, de modo que pudessem receber os/as estudantes de forma acolhedora, como destacado nos excertos a seguir:

O docente Manoel inicia a aula cumprimentando os/as estudantes. Começou a realizar a chamada às oito horas, de forma visual, observando quem estava em aula. Conversou com os/as estudantes sobre os atrasos, ressaltando que eles/as precisam zelar pelo cumprimento do horário de chegada às aulas. (DC-A, 06/06/2019, p. 3-4).

Antes do horário de início da aula, o docente Augusto encontrava-se no local da prática – campo de grama –, aguardando os/as estudantes, já com todo o material que seria utilizado na aula (DC-B, 09/05/2019, p. 6).

Antes do início da aula, os/as estudantes já se encontram pela volta e a docente Helena está preparando o local de prática para a aula, pois será a apresentação de uma vivência de tênis. O material para a realização da aula já está separado (DC-C, 27/05/2019, p. 13).

Como se tratava dos primeiros dois períodos da manhã, o docente chegou à instituição às 7h20min, dirigindo-se a sua sala, para buscar material para a aula. Às 7h25min, quando o docente chegou à sala, dirigiu-se ao quadro para escrever algumas palavras vinculadas ao tema que seria desenvolvido (DC-D, 09/04/2019, p. 1).

Outro indício que consideramos estar relacionado com o comprometimento do/a docente é a existência de um planejamento e de um roteiro de atividades, ambos inseridos em um contexto mais amplo e divulgado para os/as estudantes. Tal organização possibilita que as aulas sigam uma sequência com vistas a determinado objetivo e demonstra a responsabilidade do/a docente em deixar explícito o que pretende desenvolver e como trabalhará as atividades, bem como os critérios de avaliação. Esses elementos podem ser percebidos nos registros a seguir:

O docente Manoel solicitou que iniciassem o ensaio da quadrilha, visto que a festa junina estava próxima. Nesse momento, o docente comenta com a pesquisadora que esta é a quarta aula de ensaio da quadrilha, num planejamento de 7-8 aulas destinadas a essa atividade (DC-A, 06/06/2019, p. 4).

Augusto, antes de o grupo iniciar a apresentação do artigo, também relembrou os critérios de avaliação: participação do grupo, desenvolvimento do conteúdo, respostas corretas aos questionamentos realizados durante a aula (DC-B, 11/04/2019, p. 3).

A docente chamou os/as estudantes, reunindo-os/as próximos/as a ela, e explicou como seria o andamento da aula, o que seria desenvolvido no dia de hoje e começa a explicação da primeira atividade (DC-C, 30/04/2019, p. 7).

O docente Ian começa a relembrar alguns momentos da aula passada, pontos discutidos e atividades realizadas, fazendo conexões com o que estava sendo abordado (DC-D, 09/04/2019, p. 2).

Ao demonstrar comprometimento com a educação, os/as docentes contribuem, por meio do seu exemplo, para a ampliação de leitura de mundo dos/as estudantes e com a possível transformação social, como preconiza Freire (1999; 2011). Para tanto, além de comprometimento, Freire (1999) salienta que *ensinar exige compreender que educar é uma forma de intervenção no mundo*. Ao anunciar esse saber pedagógico, o autor sugere que a educação está para além da percepção de conteúdos mal ou bem ensinados/aprendidos, pois requer a compreensão de que a educação, enquanto processo de formação humana, tanto pode reproduzir a ideologia dominante como tem potencial para romper com essa ideologia.

Inspiradas nessa afirmação de Freire (1999), compreendemos que práticas pedagógicas comprometidas com a intervenção no mundo devem ultrapassar os elementos que aqui estão apresentados, ampliando o debate e a reflexão crítica sobre o ser e o estar no mundo. Porém, afirmamos que tais indícios não podem ser desconsiderados, pois eles sinalizam um começo e, como todo começo, necessitam ser alargados. Nesse sentido, a partir dos excertos abaixo, buscamos o alargamento da reflexão acerca da presença das relações entre fatos históricos, políticos, sociais e os conteúdos desenvolvidos nas aulas observadas.

O docente fez uma pergunta para os/as estudantes sobre o artigo que estava sendo apresentado: “Qual a relação entre a forma como o futebol nasce no Uruguai e no Brasil?” Os/As estudantes do grupo responderam, sendo que a resposta foi construída coletivamente. Todos/as expressaram seu entendimento e foram completando informações colocadas pelos/as colegas (DC-B, 11/04/2019, p. 3).

A docente manifestou que as regras foram determinadas pelo criador do esporte, porém elas são adaptáveis, aceitas por uma questão social e pelos/as envolvidos/as nela. Disse também que ao longo do tempo muitas regras foram modificadas (DC-C, 23/04/2019, p. 4).

Augusto, ao questionar os/as estudantes sobre o surgimento do futebol em dois países, provoca uma reflexão para além do que estava no artigo estudado, fazendo com que expressassem suas compreensões a respeito daquele contexto histórico. Ainda nessa mesma aula, o docente seguiu provocando os/as estudantes, estimulando “[...] a refletirem sobre a situação apresentada, em que o futebol servia como algo para ocupar as pessoas, questionando qual a relação com os dias atuais?” (DC-B, 11/04/2019, p. 3). Tais provocações possibilitaram que os/as estudantes estabelecessem relações do contexto estudado com o tempo histórico em que vivem.

Já em outro momento, como outra turma, Augusto trouxe para o debate a relação do que aconteceu na aula prática com o que haviam debatido em encontros anteriores. Os/As estudantes começaram então a relacionar algumas questões, valorizando o conhecimento que está sendo construído, saindo da esfera procedimental – do fazer, para o atitudinal. É importante que essa reflexão aconteça nas aulas para que os/as estudantes possam perceber formas de romper com normas e padrões culturalmente estabelecidos, ainda mais no campo do esporte, que muitas vezes, no intuito de obter a vitória, jogadores/as acabam por ter atitudes equivocadas e antiéticas. De acordo com Freire (1999), o entendimento de que educar é uma forma de intervenção no mundo remete à necessidade de problematização acerca das possíveis repercussões das transgressões ou atitudes antiéticas.

Salientamos a necessidade de práticas pedagógicas que extrapolem o espaço escolar e que, rompendo com os limites físicos da escola, possibilitem uma atuação imediata no contexto de vida dos/as estudantes, que sejam construídas na práxis, para e com os/as estudantes, com vistas à intervenção na comunidade; que vinculem o conhecimento que está sendo construído no âmbito escolar com as demandas da realidade. Essas práticas pedagógicas devem ser pautadas pela dialogicidade, ou seja, pela escuta atenta ao/à outro/a, pelo debate e pela reflexão, que impulsionam o enfrentamento das adversidades e a possível transformação.

Endossamos o pensamento de Freire (1999) ao destacar que *ensinar exige saber escutar*. Entendemos que as práticas pedagógicas devem ser ambientes de escuta, pois, como expõe o autor, é no aprendizado da escuta que aprendemos a falar com os/as estudantes. E falar com os/as estudantes, como reforça o autor, não é somente concordar com o que estão dizendo, mas sim incitar ao debate e à partilha, estimular a participação ativa de todos/as envolvidos/as nos processos de ensino e de aprendizagem.

Compreendemos que, para que haja uma escuta atenta, é imprescindível a disponibilidade e abertura ao diálogo, tanto por parte dos/as estudantes quanto dos/as docentes. De acordo com Freire (1999; 2011), o diálogo não é via de mão única, mas sim de reciprocidade e, portanto, torna-se fundante das práticas educativas compromissadas com a transformação social. Assim, buscamos, nas aulas observadas, identificar pistas relacionadas tanto ao fato de que *ensinar exige saber escutar* quanto de que *ensinar exige disponibilidade para o diálogo*. Os excertos abaixo apresentam tais indícios:

Na outra metade do campo, uma estudante chama o docente Augusto para falar da demora que alguns/algumas colegas estão tendo para recolocar o “tag”. Nesse instante os/as demais estudantes também se aproximam do docente, que observa e escuta os/as estudantes reclamarem. Sem que o docente dissesse nada, os/as estudantes retornam para o jogo. Observo que eles/as chegam no entendimento de que alguns/algumas estavam realmente demorando e que deveriam agilizar a dinâmica do jogo (DC-B, 11/04/2019, p. 2).

As discussões são realizadas no coletivo, em que diversos/as estudantes expõem suas sugestões e vão elaborando melhor a coreografia, agregando e aperfeiçoando as ideias, nesse momento o docente volta a ser um observador do processo (DC-A, 07/06/2019, p. 9).

Os registros das aulas sinalizam que nem sempre o/a docente precisa interferir em uma discussão que surge no grupo durante a aula, o que corrobora o entendimento de que ensinar exige escutar, oferecer espaço para que os/as estudantes falem, se expressem e busquem, de forma coletiva, soluções para os problemas e desafios encontrados. Para tanto, se faz necessário que o/a docente esteja atento/a ao desenvolvimento da aula, amplie os espaços de discussão e que interfira, quando julgar necessário, de modo a contribuir para a solução dos problemas e desafios que surgem no decorrer de uma aula.

O diálogo, princípio fundante da educação transformadora, requer a horizontalização da relação docente-estudante para que, ao ser pautada pelo afeto, pela confiança e pela esperança na transformação, possa contribuir para o que Freire (2011) chama de “[...] inédito viável”. Saber escutar o/a educando/a não quer dizer que o/a docente se exima de manifestar-se; pelo contrário, como enfatiza Freire (1999, p. 152), significa “[...] testemunhar aos alunos a segurança com que me comprometo ao discutir um tema”.

Ao se mostrar sensível e atento/a às necessidades dos/as estudantes, o/a docente revela que a afetividade perpassa as atividades pedagógicas, indo ao encontro do sinalizado por Freire (1999) de que *ensinar exige querer bem os/as educandos/as*. A afetividade diz respeito ao querer bem todos/as, para o autor significa ratificar o compromisso ético entre eles/elas. Compreendemos, assim como Freire (1999), a prática pedagógica como um momento de alegria e diversão, como bem relata o autor: “[...] ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 1999, p. 160). Faz-se essencial que o/a docente inicie a aula de maneira acolhedora e afetiva, como por exemplo, por meio de “[...] uma conversa informal com os/as estudantes sobre os lanches vendidos pela turma” (DC-B, 11/04/2019, p. 1) ou simplesmente “[...] perguntando se os/as estudantes estavam bem” (DC-B, 23/05/2019, p. 9). O cuidado com o/a estudante pode acontecer de diferentes formas, sendo fundamental que o/a docente tenha um olhar atento e carinhoso desde o início da aula.

Destacamos, assim como Freire (1999), que a amorosidade não exclui a rigurosidade metódica, pois ensinar e aprender, na perspectiva do querer bem, exige, ademais dos saberes anteriormente mencionados, rigor científico e metódico. Rigor metódico tanto no que se refere ao planejamento como ao *feedback* dado aos/as estudantes, a exemplo dos seguintes registros: “[...] Logo após a atividade o docente reúne a turma, elogiando o que eles/elas desenvolveram até então” (DC-A, 06/06/2019, p. 7); “[...] O docente encerra o jogo e reúne os/as estudantes para conversar. Ele elogia os/as estudantes em relação à sua evolução e fala da satisfação que sente com o desempenho deles/as” (DC-B, 11/04/2019, p. 2).

Por fim, salientamos que o ambiente de sala de aula e as atividades propostas, devem promover a alegria nos/nas estudantes, como foi possível observar ao longo de cada uma das aulas dos/da docentes participantes deste estudo, representado, nesse momento, pelo seguinte excerto: “Todos/as parecem muito alegres e motivados/as com o jogo proposto” (DC-D, 23/04/2019, p. 7). As aulas de educação física são, muitas vezes, o único ambiente que o/a estudante tem para demonstrar e explorar suas emoções e sentimentos.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O exercício de refletir sobre as práticas pedagógicas de docentes de educação física que, em suas falas, sinalizam o compromisso com o desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes, nos permitiu esperar, na perspectiva sinalizada por Freire. Esperar no sentido de avançar e aprofundar a reflexão acerca das práticas pedagógicas de educação física escolar e também de construir alternativas e estratégias que ampliem as possibilidades de uma formação humana integral e comprometida com a transformação social.

Cientes da limitação do estudo, haja vista que se trata de um estudo de caso, com um número restrito de docentes, esperamos, trazendo ao debate registros de práticas educativas dialógicas e comprometidas com a autonomia. Esperamos no sentido do enfrentamento das adversidades dos tempos atuais, quando percebemos a atualidade do pensamento de Freire e, a partir dele, refletimos, resistimos e enfrentamos, coletivamente, as mudanças na legislação educacional, as quais não são condizentes com a educação para todos/as. Esperamos ao constatar que não estamos sós, que tem gente (educadores/as, estudantes, gestores/as) que encontra inspiração em Freire para seguir lutando por uma educação de qualidade para todos/as.

Entendemos, a partir dos elementos observados e registrados nos diários de campo, que as aulas de educação física podem se constituir em potentes ambientes para o desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes e para a promoção de uma educação humanizada e transformadora, tal como proposta por Freire. Tal entendimento se dá pela constatação da presença, nas aulas observadas, de alguns dos saberes elencados por Freire como necessários à prática educativa. Importa salientar que não recorremos a todos os saberes tematizados pelo autor e que a limitação de um artigo não permite dar conta da amplitude que a temática requer. Porém, como tais saberes se correlacionam e interligam, a partir dos saberes elencados pudemos construir argumentos que contribuíram para atender ao objetivo deste artigo.

Recorremos ao pensamento de Freire para sinalizar que, nas aulas de educação física escolar, os pressupostos da educação transformadora têm sido postos em prática. Sabemos que isso vem ocorrendo de forma tímida e que ainda temos, educadores e educadoras do campo da educação física, muito a avançar. Contudo, asseguradas de que somos seres inconclusos e de possibilidades, como nos ensinou Freire, compreendemos que a presença dos indícios observados e registrados soam como prenúncio da tão sonhada transformação educativa e social.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Danielle Müller de; SCHMIDT, Elisabeth Brandão; MONTIEL, Fabiana Celente. Educação estético-ambiental e educação física: corpos no contexto escolar. *Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 27, n. 01, p. 1-26, ago., 2022.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- DARIDO, Suraya Cristina. *Educação Física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JUCÁ, Luan Gonçalves; MALDONADO, Daniel Teixeira; BARRETO, Samara Moura. Na corda bamba de sombrinha: a Educação Física no fio da história na base nacional comum curricular do ensino médio. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 1–17, 2023.

MONTIEL, Fabiana Celente. *A Educação Física no Instituto Federal Sul-rio-grandense: desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a)*. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. 17. reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

*Submetido em junho de 2024*  
*Aprovado em março de 2025*

### Informações das autoras

Fabiana Celente Montiel  
Instituto Federal Sul-rio-grandense  
*E-mail:* [fabianamontiel@ifsul.edu.br](mailto:fabianamontiel@ifsul.edu.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9921-6703>  
*Link Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/7208001902484898>

Danielle Müller de Andrade  
Instituto Federal Sul-rio-grandense  
*E-mail:* [danielleandrade@ifsul.edu.br](mailto:danielleandrade@ifsul.edu.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4952-7570>  
*Link Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/4516190033005586>

Mariângela da Rosa Afonso  
Universidade Federal de Pelotas  
*E-mail:* [mrafonso.ufpel@gmail.com](mailto:mrafonso.ufpel@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8853-719X>  
*Link Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/5202830028335096>