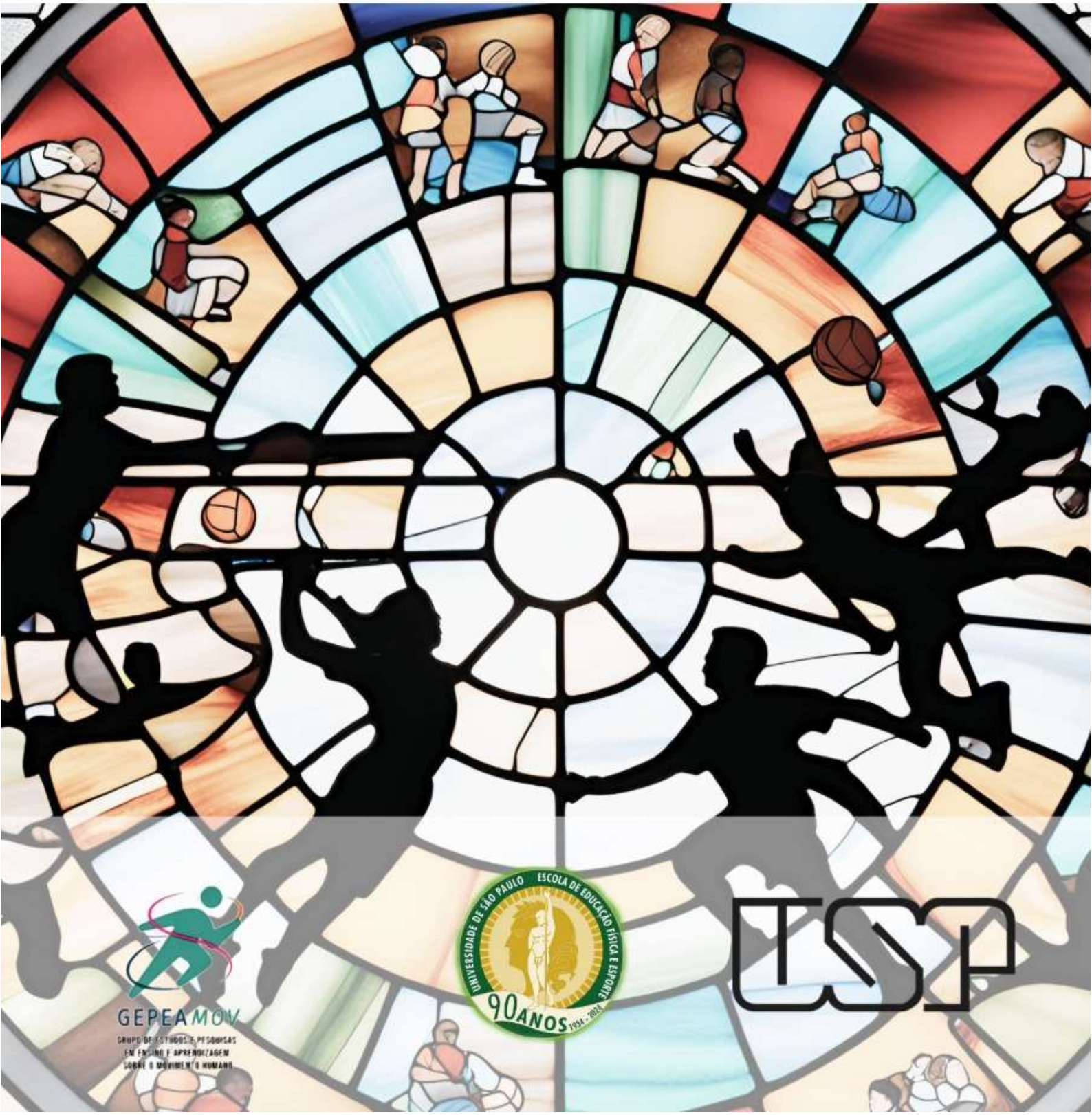
90 anos da Educação Física Escolar da EEFEUSP



Sergio Roberto Silveira (organização)

Otávio Luis Piva da Cunha Furtado (organização)

Daniela Coelho Lastória de Godoi (organização)

Cristina de Matos Martins (organização)

90 anos da Educação Física Escolar da Escola de Educação Física e Esporte - Universidade de São Paulo

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

Catalogação da Publicação
Serviço de Biblioteca
Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

90 anos da Educação Física Escolar da EEFEUSP / organizadores Sergio Roberto Silveira... [et al.]. – São Paulo : EEFEUSP, 2024.
736 p.

ISBN: 978-85-62085-02-4
DOI: 10.11606/978-85-62085-02-4

1. Prática docente 2. Formação de professores 3. Educação física escolar I. Furtado, Otávio L. P. da Cunha, org. II. Godoi, Daniela C. C. de, org. III. Martins, Cristina de M., org. IV. Título.

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-reitora: Maria Arminda do Nascimento Arruda

Diretor: Umberto Cesar Corrêa

Vice-diretor: Alexandre Moreira

Capa: programa Canva - IA, por Eduardo Aleo

Foto: o vitral representa a diversidade de movimentos, de práticas e de contextos que caracterizam a Educação Física, desde às brincadeiras infantis até aos esportes coletivos.

Diagramação: Wilton Yoshizava

“Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, Nunca tem medo e Nunca se arrepende. ”

Leonardo da Vinci

Sumário

APRESENTAÇÃO 9

PARTE I - ENSAIOS 26

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS 27

"SE VOCÊ NÃO ENTENDE, NÃO VÊ": A EDUCAÇÃO FÍSICA CADA VEZ MAIS PRESENTE NAS ESCOLAS 41

AS COMPOSIÇÕES DO TEMPO: ENTRE MOSAICOS E PAISAGENS DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA 55

A ESCOLA E O ESPORTE: RELAÇÃO HOLÍSTICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO 76

APRENDIZAGEM-SERVIÇO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA 90

EDUCAÇÃO PARA A PERIFERIA: UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DA EPISTEMOLOGIA A PRÁTICA 107

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ENSAIO SOBRE A ORDEM (IM)POSSÍVEL DE EMANAR DESSE CAOS 125

RELAÇÕES RACIAIS NO FUTEBOL MASCULINO BRASILEIRO: DEBATE HISTÓRICO PARA SUBSIDIAR DIÁLOGOS ESCOLARES 150

CORPOS DISCIPLINADOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS SUBJACENTES À BNCC E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 168

DESENVOLVIMENTO MOTOR X DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO: UM ENSAIO TEÓRICO-CONCEITUAL DE APROXIMAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E A BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO 193

AÇÃO ÉTICA E MORAL E AS SABEDORIAS DO CORPO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O VOLUNTARIADO DE AÇÕES SUSTENTÁVEIS 215

A EDUCAÇÃO NO MOVIMENTO PARA A CORPORIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO PELAS LENTES ARNOLDIANAS 232

ERA UMA VEZ A EDUCAÇÃO *PHYSICA* – UM ENSAIO SOBRE A AULA INAUGURAL DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SÃO PAULO - 1934 249

PRELÚDIO A UMA PROPOSIÇÃO SEMIÓTICO-PRAGMATICISTA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA 268

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A PRESENÇA DO CORPO SENSÍVEL E CRIATIVO NA ESCOLA 287

CORPO E ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM OLHAR PARA A DISCUSSÃO NO ENSINO MÉDIO 298

PARTE II - EMPÍRICOS 319

TORNANDO-SE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 320

XADREZ NA ESCOLA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR VISANDO A EQUIDADE 333

EDUCAÇÃO FÍSICA EM ÉPOCA DE QUARENTENA: O ENSINO A DISTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL 350

PROGRAMA DE ATIVIDADE FISICA EM EDUCAÇAO FISICA ESCOLAR EM GANA: A EXPERIÊNCIA DO TRABALHO VOLUNTARIO EM AÇOES DA ONU 373

O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA 387

RUGBY NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES A PARTIR DO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO 408
A FORMAÇÃO POLÍTICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA EEFE/USP: A PERCEPÇÃO DAS ALUNAS E DOS ALUNOS 433
UNIVERSIDADE NA ESCOLA: O LABORATÓRIO DIDÁTICO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA 447
GÊNERO E EQUIDADE: POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E INCLUSIVA PARA TODES – CONCEPÇÕES DE GÊNERO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER 468

PARTE III - RELATOS DE EXPERIÊNCIA 485
DO ANALÓGICO AO DIGITAL: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO HÍBRIDO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA 486
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: INTERFACE COM A COMUNIDADE CARENTE EM DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS 511
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: COOPERAÇÃO ENTRE DUAS UNIDADES DA USP 527
ATUANDO COM UM ALUNO COM TEA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RELATOS DE EXPERIÊNCIA 535
O IMPACTO DA EQUOTERAPIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 547
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERIFERIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA 557
O INTERCLASSES COMO FERRAMENTA À PRÁTICA ESPORTIVA E ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL 576
O DESAFIO DE ENSINAR BASQUETEBOL À DISTÂNCIA 583
NA EDUCAÇÃO FÍSICA, GARRAFAS TAMBÉM SÃO PARA JOGAR 592
JOGAR, BRINCAR E APRENDER 601
CRIANÇAS AUTÔNOMAS E CONTEXTUALIZADAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 612
INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DO PROJETO CODING NO ENSINO FUNDAMENTAL II 624
CONHECENDO O MUNDO POR MEIO DOS SENTIDOS 636
TRAVESSIA EM ÁGUAS TURBULENTAS: OS DESAFIOS DA COLETA DE DADOS 645
A TRAJETÓRIA FORMATIVA DE PROFESSORES EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA: PASSADO, PRESENTE E FUTURO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA 658
A LEI DA SELEÇÃO NATURAL DOS ALUNOS NO ESPORTE EDUCACIONAL: O RESULTADO DOS DISTÚRBIOS DO EXCESSO DO ALTO RENDIMENTO NA ESCOLA 670
INICIAÇÃO CIENTÍFICA JUNIOR: CONTRIBUIÇÕES DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O LETRAMENTO CIENTÍFICO NA ESCOLA 681
AGÊNCIA DAS CRIANÇAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA COM O CAMPO DE EXPERIÊNCIAS CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS 690
CORPORALIDADE DOCENTE: INQUIETAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) DE EDUCAÇÃO FÍSICA 705
FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES. 717
AUTORES 729

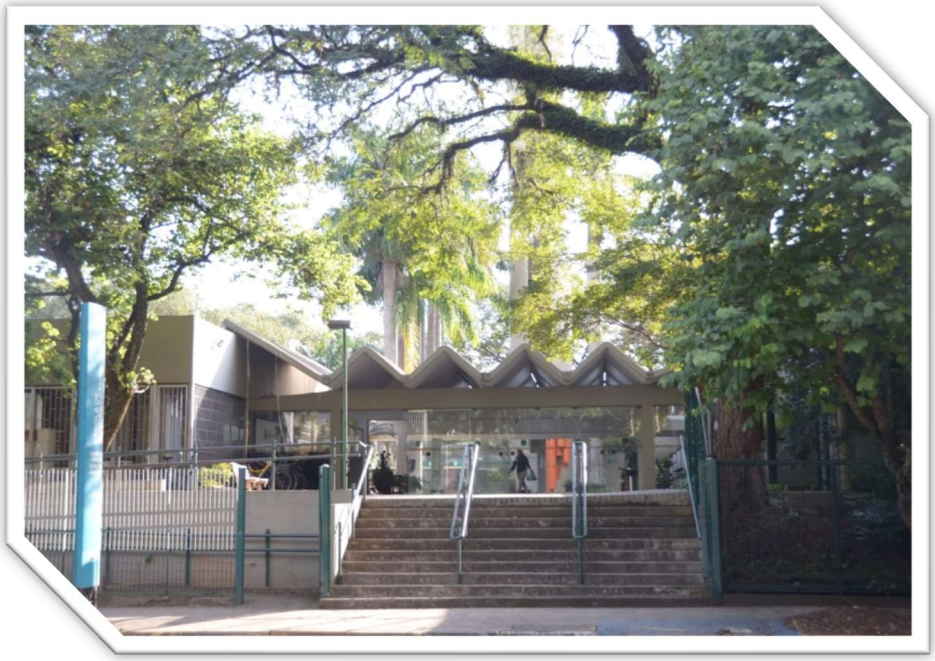
Apresentação

Este livro intitulado **90 anos da Educação Física Escolar na EEFE-USP** carrega o tom comemorativo dos 90 anos da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. São 90 anos, desde a criação da Escola Superior de Educação Physica-ESEP em 1934 (Centro de Memórias da EEFE) até o ano de 2024, desde que se fundou a primeira instituição civil brasileira para formar professoras/professores de Educação Física para atuação na escola. A história da EEFE-USP se atrela, funde e modela com a história da própria Educação Física Escolar-EFE. Foi a partir das experiências de formação com o curso de licenciatura, intervenção e pesquisa em EFE que se vislumbrou o delineamento do campo para a criação do curso de bacharelado, delineamento científico e expansão da produção acadêmica no campo da Educação Física e do Esporte.

A história da EFE no Brasil é anterior à criação da EEFE-USP e, a história da EEFE-USP é anterior à sua incorporação à Universidade de São Paulo em 1969. A instituição com o curso de licenciatura para formação de professoras/es de EFE passou por várias sedes como, por exemplo, nas arenas do Clube Tietê, na Água Branca no complexo esportivo Baby Barione, nas instalações do Ginásio do Ibirapuera antes de sua transferência para a Cidade Universitária, em 1975, que marcada com a aquisição de uma sede própria (Figura 1[1]) recém-construída no campus Butantã. De 1975 até 2024, muitas histórias da EFE foram escritas nessa sede em que se instalou a EEFE-USP, dando contornos à área de Educação Física e configurando novos

[1] Fachada da entrada da EEFE-USP em 1975
Crédito da Foto: Fundusp - Acervo da Superintendência do Espaço Física da USP

caminhos de formação e atuação profissionais, como no caso da organização do Seminário de Educação Física Escolar, evento de repercussão nacional e internacional nas diversas edições, sendo a primeira em 1991 até chegar na XVII edição em 2023. Ações e atividades vinculadas à EFE sempre concatenadas às demandas sociais e às pautas das políticas públicas que tiveram impacto nas discussões curriculares, nas práticas docentes e no desenvolvimento profissional, ou seja, sementes que germinaram e seguem germinando novas árvores, frutos e flores. Nesse aspecto, a própria constituição física da EEFE-USP se expressa nesses contornos da EFE adquirindo uma composição atrelada à natureza em seu cenário atual em 2024 (Figura 2[2]).



Ao olhar essa trajetória de 90 anos da EFE na EEFE-USP pode-se observar no que concerne à formação de professores no curso de licenciatura, à pesquisa em EFE e às atividades de cultura e extensão nesse campo, que a EEFE-USP foi pioneira em várias frentes, formando profissionais para as diversas regiões do país, produzindo e disseminando conhecimentos e conduzindo discussões de pautas relevantes nas políticas educacionais, em âmbito municipal, estadual e nacional. No interior da instituição, Laboratórios e Grupos de Estudos e Pesquisas foram criados ao longo dos anos com investigações preocupadas com a EFE. Nessa trajetória, também, pode-se notar a formação de profissionais que levaram as sementes embrionárias da EFE para instituições de ensino superior em todo o Brasil e que tratam desta em seus laboratórios e grupos de estudos em suas linhas de pesquisas.

[2] Fachada da entrada da EEFE-USP em 2024
Crédito da Foto: Guilherme Viana - Acervo do Centro de Memória da EEFE-USP

Este livro comemorativo foi idealizado no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Aprendizagem sobre o Movimento Humano-GEPEAMOV, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq, que apresenta dentre suas linhas de pesquisa a *Formação de Professor* e a *Organização de Currículos e Programas de Educação Física Escolar*, para celebrar os 90 anos da EFE na EEFE-USP. Evidentemente, que para compor o grupo de autores dos capítulos buscou-se ampliar os trabalhos desenvolvidos no interior do GEPEAMOV. Convidaram-se, também, as/os colegas do Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano, que participam de outros laboratórios e grupos de estudos e pesquisas; colegas da Faculdade de Educação que atuam na formação específica do curso de licenciatura e, demais colegas que tiveram e têm uma significativa passagem pela instituição ou dela são egressos, alunas/alunos de pós-graduação além, de professoras/professores das redes de ensino público e privado da educação básica.

Assim, esta obra é uma celebração da trajetória e do impacto transformador da Educação Física sob todas as suas formas de intersecção com a sociedade, o que é representado na capa deste exemplar. A simbologia, expressa no vitral icônico de abertura deste livro, representa a diversidade de movimentos, de práticas e de contextos que caracterizam a Educação Física, desde às brincadeiras infantis até aos esportes coletivos. A harmonia das cores e formas expressa a união de diferentes perspectivas e saberes; reflete o compromisso da EEFEUSP em promover uma formação que valoriza a pluralidade cultural e o diálogo entre teoria e prática. Da mesma forma como o vitral captura a essência do movimento humano em suas múltiplas expressões, o livro busca integrar os diversos aspectos que compõem o campo da Educação Física, oferendo uma visão abrangente de suas contribuições históricas, acadêmicas e sociais.

O produto do livro representa uma trama complexa e sensível de possibilidades e inserções que a EFE, enquanto uma teia de relações e intersecções de conhecimentos e possibilidades a serem vislumbradas no campo acadêmico, bem como no campo da intervenção profissional. Na obra, as/os autoras/es lançam novas sementes para esse antigo e fértil terreno denominado EFE, de modo que os textos representam olhares diversos para toda essa teia, buscando levar o leitor a olhar essa teia como um caleidoscópio com múltiplas faces, sentidos e significados, favorecendo reflexões e novos insights no que concerne a olhar Educação Física pela ótica da própria EFE.

O livro foi estruturado em três partes: ensaios, trabalhos empíricos e relatos de experiência. A Parte 1 contém os ensaios, nos quais as/os autoras/es debruçaram-se a escrever seus manuscritos instigadas/os com a seguinte temática ou questão **"*Educação Física Escolar: passado, presente.... e o futuro?"***. Esses ensaios fundamentam a base conceitual da obra;

discutem os marcos históricos, curriculares e filosóficos, que moldaram (e moldam) a Educação Física ao longo de décadas e na atualidade. Essas reflexões exploram as políticas públicas, os currículos escolares e as práticas pedagógicas com um olhar crítico e transformador. A Parte 2 apresenta os capítulos oriundos dos trabalhos empíricos, resultantes de orientações e pesquisas desenvolvidas em Iniciações Científicas-IC, Trabalhos de Conclusão de Curso-TCC, Dissertações de Mestrados, Teses de Doutorados, Pesquisas de Pós-doutorados que versam e têm implicações sobre a EFE, da formação à intervenção. Os trabalhos empíricos conectam a teoria à prática, por meio de investigações baseadas em dados concretos. Essa seção apresenta uma variedade de trabalhos que vem sendo desenvolvidos e confere relevo às possibilidades e aos desafios encontrados no campo, bem como na adaptação de práticas pedagógicas às demandas contemporâneas. A Parte 3 é composta por relatos de experiências frutos de atuações com o desenvolvimento profissional (formação inicial e formação continuada), políticas públicas e práticas docentes da educação básica ao ensino superior. Essas narrativas ilustram a vivência prática e o impacto direto das ações realizadas no campo da Educação Física Escolar. Desse modo, ao examinar o livro o leitor poderá entrar em contato com os capítulos conforme resumidos abaixo.

Ensaios

No capítulo I, Roberto Carlos da Silva Souza e colaboradores, em *A Educação Inclusiva na Educação Física Escolar: Da Formação de Professores através das Práticas Pedagógicas*, investigam a permanência e a qualidade na formação de professores de Educação Física em uma perspectiva inclusiva. O estudo revisa literatura sobre Educação Inclusiva, Práticas como Componentes Curriculares (PCC) e formação docente, fundamentando-se em marcos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração de Salamanca. Argumenta-se que práticas pedagógicas aplicadas com responsabilidade e alinhadas à PCC e à Lei Brasileira de Inclusão (LBI Nº 13.146/2015) capacitam professores para atuar com diversidade e inclusão, promovendo o respeito aos direitos humanos e o desenvolvimento integral dos alunos.

No capítulo II, Marcos Garcia Neira, em *"Se Você Não Entende, Não Vê": A Educação Física Cada Vez Mais Presente nas Escolas*, explora o currículo cultural da Educação Física como proposta que coloca a cultura no centro do processo pedagógico. Baseando-se em teorias pós-críticas, como o pós-estruturalismo, o multiculturalismo crítico e o pós-colonialismo, o

autor destaca práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural e a construção de significados pelos estudantes. São analisadas experiências em escolas, nas quais temas como Jogos Olímpicos, samba rock e skate foram tematizados, exemplificando a articulação entre conhecimento acadêmico e cultura local. A proposta visa contribuir para uma sociedade mais justa e menos desigual.

No capítulo III, Lilian Aparecida Ferreira e colaboradores, em *As composições do tempo: entre mosaicos e paisagens da formação e atuação na Educação Física na escola*, refletem sobre a formação e a atuação de professores de Educação Física no Brasil, articulando narrativas históricas, acadêmicas e profissionais. O texto explora mudanças nos currículos de formação, desafios docentes e políticas públicas, destacando a transição de modelos tradicionais para abordagens contemporâneas. Os autores analisam o impacto dos mestrados profissionais na qualificação docente, considerando-os ferramentas para superar lacunas na prática pedagógica e fomentar um ensino alinhado aos desafios contemporâneos e ao compromisso ético-político.

No capítulo IV, Gabriel Santos de Castro e Lima e colaboradores, em *A escola e o esporte: relação holística para o desenvolvimento integral do aluno*, destacam a conexão entre o ambiente escolar e a prática esportiva como um meio de promover inclusão e desenvolvimento integral das crianças. Com base na BNCC e autores como Pacheco et al. (2021), o capítulo enfatiza o papel das brincadeiras e do Esporte Educacional no desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional dos alunos. Argumenta-se que a prática esportiva deve ser inclusiva e não competitiva, contribuindo para o aprendizado, criatividade e bem-estar das crianças.

No capítulo V, Roberta Caveiro Gaspar e colaboradores, em *Aprendizagem-serviço e a formação de professores em educação física adaptada*, analisam a integração entre teoria e prática na formação de professores de Educação Física, destacando a aprendizagem-serviço como ferramenta para capacitar futuros professores a lidar com a inclusão de alunos com deficiência. Baseando-se em modelos teóricos, como o ciclo de Kolb, e em estudos nacionais e internacionais, os autores discutem benefícios, desafios e propostas para implementar atividades práticas vinculadas a disciplinas acadêmicas. Concluem que essas estratégias são cruciais para preparar professores aptos a promover ambientes escolares inclusivos.

No capítulo VI, Lucas Alves de Oliveira, em *Educação para a periferia: uma educação antirracista da epistemologia à prática*, discute a relação histórica entre educação formal e exclusão social no Brasil. Analisando as influências coloniais e eugenistas, o autor destaca como a estrutura educacional serviu para consolidar desigualdades raciais e culturais. Ele argumenta que práticas pedagógicas antirracistas podem promover a valorização das culturas periféricas, como capoeira e funk, e construir identidades autônomas e críticas nos estudantes. Conclui propondo a integração de culturas periféricas no currículo para efetivar uma educação mais inclusiva e transformadora.

No capítulo VII, Gabriel Francisco Zago Pacheco e colaboradores, em *Educação Física Escolar: Ensaio sobre a Ordem (Im)possível de Emanar desse Caos*, apresentam uma análise crítica e filosófica sobre a Educação Física Escolar (EFE), destacando sua inserção no contexto materialista-histórico-dialético. Baseando-se em autores como Saviani e Tani, o autor explora contradições entre formação profissional, conteúdos e práticas docentes, conectando essas questões ao panorama socioeconômico. A obra problematiza a fragmentação curricular e defende maior sistematização dos conteúdos da EFE, considerando a realidade concreta da educação pública brasileira e propondo um olhar crítico e emancipatório para a disciplina.

No capítulo VIII, Rafael Antunes e colaboradores, em *Relações raciais no futebol masculino brasileiro: debate histórico para subsidiar diálogos escolares*, investigam o papel dos negros na história do futebol masculino brasileiro, destacando o racismo estrutural e sua persistência. Utilizando revisão de literatura em bases acadêmicas, analisam a exclusão racial nos primórdios do esporte e estratégias de resistência, como as ligas negras. Os resultados mostram avanços com a profissionalização, mas ressaltam que desigualdades e estereótipos raciais permanecem. Concluem que o conhecimento histórico crítico pode enriquecer os debates na Educação Física Escolar, fomentando reflexões sobre justiça social no esporte.

No capítulo IX, Cristina de Matos Martins e colaboradores, em *Corpos Disciplinados: Uma Análise Crítica dos Discursos Subjacentes à BNCC e Seus Impactos na Educação Física Escolar*, analisam criticamente os efeitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Física Escolar brasileira. Eles exploram a evolução histórica da disciplina, destacam influências neoliberais na elaboração da BNCC e discutem como essas influências impactam a prática docente atual. O texto também aborda os desafios enfrentados pelos professores na

implementação das diretrizes da BNCC, incluindo a necessidade de formação continuada e a adaptação às novas demandas pedagógicas.

No capítulo X, Vitor Antonio Cerignoni Coelho e colaboradores, em *Desenvolvimento Motor x Desenvolvimento da Ação: Um Ensaio Teórico-Conceitual de Aproximação entre Educação Física e a Bioecologia do Desenvolvimento Humano*, exploram a relação entre desenvolvimento motor e desenvolvimento da ação. Utilizando uma abordagem teórica e conceitual, os autores discutem a importância de considerar o movimento humano como uma ação contextualizada e significativa no processo de desenvolvimento. Eles propõem uma aproximação entre a educação física e a teoria bioecológica do desenvolvimento humano, destacando como essa integração pode contribuir para uma compreensão mais holística do desenvolvimento e para práticas pedagógicas mais efetivas.

No capítulo XI, Edison de Jesus Manoel e colaboradores, em *Ação Ética e Moral e as Sabedorias do Corpo: Uma Contribuição para o Voluntariado de Ações Sustentáveis*, exploram como as ações motoras humanas estão intrinsecamente ligadas a decisões éticas e morais. Destacam conceitos como "Ação Humana Acoplada" e "sabedorias do corpo", argumentando que a empatia e a alteridade, derivadas das experiências corporais, são fundamentais para promover ações voluntárias em prol da sustentabilidade. O texto enfatiza a importância de resgatar esses conhecimentos tácitos por meio de práticas corporais na Educação Física, visando superar a tensão entre o público e o privado e promover modos de vida sustentáveis.

No capítulo XII, Nelson Wagner dos Santos e colaboradores, em *A Educação no Movimento para a Corporificação da Educação pelas Lentes Arnoldianas*, exploram a obra de Peter J. Arnold sobre o valor intrínseco do movimento humano na educação. Discutem seu modelo tridimensional—Educação sobre, por Meio e no Movimento—enfatizando a última, que destaca a experiência encarnada e a consciência corporal para uma formação integral. Relacionam a fenomenologia e a cognição encarnada às práticas educacionais, concluindo que a obra de Arnold é atemporal e contribui para currículos que valorizam corpo e movimento como centrais na educação.

No capítulo XIII, Edison de Jesus Manoel, em *Era uma vez a Educação Physica – Um Ensaio sobre a Aula Inaugural da Escola de Educação Física de São Paulo - 1934*, realiza um ensaio especulativo sobre a aula inaugural da Escola de Educação Física de São Paulo,

ministrada em 1934 pelo Professor Jarbas Salles de Figueiredo. O autor explora o contexto histórico, social e político da época para inferir o conteúdo abordado, destacando os temas atividade física, crianças e o método francês. Além disso, discute a influência de Fernando de Azevedo na educação física brasileira. Conclui propondo uma síntese do possível conteúdo da aula e sua relevância histórica.

No capítulo XIV, Mauro Betti e colaboradores, em *Prelúdio a uma Proposição Semiótico-Pragmaticista para a Educação Física*, exploram uma proposta para a Educação Física Escolar baseada na semiótica-pragmaticista de Charles Sanders Peirce. Os autores argumentam que a abordagem culturalista está esgotada e propõem uma nova perspectiva que integra teoria e prática por meio da pesquisa-ação pedagógica. Eles enfatizam a importância da "conduta" docente como ação deliberada e autocontrolada, orientada pelas interações entre professores e estudantes no contexto escolar. Concluem que o pragmaticismo pode oferecer uma ponte entre o discurso acadêmico e as práticas concretas, promovendo uma educação física mais coerente e alinhada com os desafios contemporâneos.

No capítulo XV, Beatriz Lima Lacerda dos Santos e colaboradores, em *Educação Física Escolar: A Presença do Corpo Sensível e Criativo na Escola*, investigam a relação do corpo sensível e criativo com a aprendizagem na educação física escolar. Baseando-se em perspectivas fenomenológicas, como as de Merleau-Ponty e Emanuele Coccia, e em cosmovisões indígenas, como as dos povos Munduruku e Yepamahsã, discutem a superação do dualismo corpo-mente no contexto educativo. Destacam o brincar livre e o jogar como práticas que valorizam a corporeidade, promovem criatividade e favorecem o diálogo intercultural, contribuindo para uma educação mais sensível e inclusiva.

No capítulo XVI, Jayme Felix Xavier Junior e colaboradores, em *O corpo e estética na educação física escolar: um olhar para a discussão no ensino médio*, analisam a educação física escolar, especialmente no Ensino Médio, discutindo sua crise de identidade e a necessidade de uma abordagem crítica e sociocultural do corpo. Ele explora como a educação física, historicamente influenciada por modelos militares e tecnicistas, precisa evoluir para uma perspectiva que valorize a diversidade corporal, a inclusão e a reflexão sobre a influência da mídia e das relações sociais na construção da imagem corporal. A obra utiliza as teorias de autores como Le Breton e Foucault para fundamentar a importância de uma pedagogia que promova a autonomia e a conscientização dos alunos, confrontando preconceitos e estereótipos.

Finalmente, o texto sugere a implementação de projetos interdisciplinares que estimulem o debate e a reflexão crítica sobre o corpo no contexto social.

Empíricos

No capítulo XVII, Juliana Fávaro Poli e colaboradores, em *Tornando-se Professor de Educação Física Escolar*, analisam os desafios enfrentados por professores em sua fase de indução na Educação Física Escolar. A pesquisa qualitativa, baseada na Grounded Theory, utilizou a análise de 10 cartas trocadas entre um professor iniciante e um experiente. Resultados destacam categorias como pertencimento, conhecer a escola e esperança/desesperança, revelando fatores que influenciam a permanência na carreira. Conclui-se que programas de acolhimento, como o diálogo intergeracional por cartas, são essenciais para apoiar professores em início de carreira e reduzir desistências.

No capítulo XVIII, João Victor Porto de Moraes Rodrigues, em *Xadrez na Escola: Possibilidades para o Ensino na Educação Física Escolar Visando a Equidade*, analisa como o xadrez pode promover equidade na educação física escolar. Utilizando pesquisa qualitativa exploratória, o estudo se baseou em revisão de literatura e entrevistas com professores. Os resultados destacam o potencial do xadrez para desenvolver competências motoras, cognitivas e sociais, além de sua natureza inclusiva que exige poucas adaptações. Discute-se sua aplicabilidade interdisciplinar e enfrentamento do capacitismo, sugerindo estratégias pedagógicas para sua implementação. Conclui-se que o xadrez é uma ferramenta valiosa para práticas equitativas na escola.

No capítulo XIX, Alex Bruno Mendes e colaboradores, em *Educação Física em Época de Quarentena: O Ensino a Distância para a Educação Especial*, investigam os desafios e adaptações da educação física escolar durante a pandemia, com foco na educação especial. Por meio de questionários e entrevistas qualitativas com professores, analisaram planejamento, conteúdos, avaliações e adesão. Os resultados mostram adaptações de conteúdos, com aumento de dança e jogos, mas redução de esportes, além de dificuldades de acesso e interação com alunos especiais. Concluem que o ensino remoto trouxe prejuízos à aprendizagem, exigindo estudos futuros para mitigar impactos.

No capítulo XX, Thomaz Rodrigues Gomes Vilas Boas e colaboradores, em *Programa de Atividade Física em Educação Física Escolar em Gana: A Experiência do Trabalho Voluntário em Ações da ONU*, analisam o desenvolvimento de um programa de atividades físicas para crianças de 2 a 10 anos atendidas pela PAAJAF Foundation, em Gana, cuja realização se deu de forma remota, durante a pandemia. A metodologia incluiu revisão bibliográfica e elaboração de um programa baseado no currículo local, respeitando o contexto cultural e os recursos disponíveis. Os resultados demonstraram potencial para promover saúde, habilidades motoras e inclusão, mas apontaram limitações na implementação prática e no ajuste às necessidades específicas do público.

No capítulo XXI, Nickolas Luiz de Andrade Almeida e colaboradores, em *Aprendizagem profissional em educação física e a construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK): um estudo com profissionais que atuam no campo escolar e saúde*, investigam a construção do PCK entre profissionais de Educação Física que atuam na saúde e educação. Utilizam metodologia qualitativa com entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo para identificar valores, saberes e conteúdos que compõem o PCK. Os resultados mostram a relevância do conhecimento acadêmico e processual na formação profissional. Concluem recomendando maior integração entre formação teórica, prática e valores pessoais.

No capítulo XXII, Matheus Costa Marinho, em *Rugby nas Aulas de Educação Física: Possibilidades a Partir do Currículo do Estado de São Paulo*, propõe incluir o *rugby* nas aulas de Educação Física, visando desenvolver valores éticos e habilidades motoras, cognitivas e sociais. Fundamenta-se na BNCC e no Currículo Paulista e elabora uma proposta metodológica com 16 aulas estruturadas em competências, objetivos e princípios do jogo, adaptando regras e materiais às condições escolares. Os resultados destacam maior engajamento dos alunos e a valorização do trabalho coletivo. Conclui-se que o *rugby*, devidamente adaptado ao ambiente escolar, promove formação integral e enriquece o currículo educacional.

No capítulo XXIII, Marlon de Sousa Gomes e colaboradores, em *A Formação Política no Curso de Licenciatura em Educação Física da EEFE/USP: A Percepção das Alunas e dos Alunos*, investigam a percepção de graduandos sobre formação política no curso. O objetivo foi identificar como se dá essa formação na EEFE/USP. A metodologia incluiu análise de documentos, revisão bibliográfica e entrevistas qualitativas com seis participantes. Os resultados revelaram que disciplinas e atividades extracurriculares contribuem para a formação

política, mas há limitações na integração entre currículo comum e específico. Conclui-se que mudanças são necessárias para aprimorar essa formação.

No capítulo XXIV, Daniela Maciel Bartolo e colaboradores, em *Universidade na Escola: O Laboratório Didático como Estratégia de Formação Docente em Educação Física*, analisam o impacto do Laboratório Didático (LD) na formação inicial de professores de Educação Física na educação infantil. O estudo qualitativo, com análise de conteúdo de Bardin, incluiu entrevistas com 18 licenciandos e atividades integradas entre universidade e escola. Resultados destacaram a valorização da prática reflexiva, o diálogo teoria-prática e o desenvolvimento de saberes docentes. Concluiu-se que o LD favorece a formação profissional contextualizada, sendo relevante para articular teoria, prática e reflexão no ensino.

No capítulo XXV, Fábio Fabregas Cairolli e colaboradores, em *Gênero e Equidade: Por uma Educação de Qualidade e Inclusiva para Todes – Concepções de Gênero de Profissionais de Educação, Esporte e Lazer*, investigam as concepções de gênero e os motivos que levam profissionais a buscar formação continuada. Com questionários e cartas de intenção de 13 participantes de um curso de extensão vinculado aos ODS da Agenda 2030, os dados foram analisados por estatística descritiva e análise de conteúdo. Os resultados apontam diversidade nas definições de gênero, vivências anteriores marcadas por preconceito e lacunas formativas, além de expectativas voltadas à transformação pessoal e profissional. Conclui-se que formações contínuas são essenciais para promover equidade nas práticas educacionais.

Relatos de Experiência

No capítulo XXVI, Marcos Garcia Neira e colaboradores, em *Do analógico ao digital: uma experiência de ensino híbrido na licenciatura em Educação Física*, analisam a transição de práticas pedagógicas tradicionais para o ensino híbrido nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Educação Física I e II na USP, destacando os desafios enfrentados por professores da geração analógica. A experiência impulsionada pela pandemia trouxe inovações como o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a integração de videoaulas e relatos de experiência e o fortalecimento da reflexão crítica, conectando os saberes teóricos à prática escolar em um processo formativo mais dinâmico.

No capítulo XXVII, Felipe Bruno Marta Rodriguez e colaboradores, em *Formação profissional em Educação Física: interface com a comunidade carente em disciplinas obrigatórias*, relatam a experiência de interação entre a Escola de Educação Física e Esporte da USP e a comunidade Vila Nova Jaguaré. O capítulo aborda a implementação de laboratórios didáticos como metodologia ativa, promovendo o protagonismo dos graduandos na disciplina Educação Física na Segunda Infância. O texto destaca a importância dessas práticas no desenvolvimento de competências profissionais, em contextos extramuros, e no atendimento a demandas sociais, contribuindo para a formação integral dos estudantes e das crianças participantes.

No capítulo XXVIII, Lucas Mariano Santos Novaes e colaboradores, em *Formação profissional em Educação Física: cooperação entre duas unidades da USP*, abordam a parceria entre a EEFE e o PRODHE/CEPEUSP, destacando sua contribuição para a formação de profissionais de Educação Física. A colaboração envolve a disciplina Educação Física na Segunda Infância e o Programa de Atividade Física Esportiva Infantojuvenil (PAFE-IJ), proporcionando experiências de ensino-aprendizagem em contextos reais. Os autores apresentam os desafios enfrentados, como a abordagem de temas pré-definidos e o respeito à fase de transição ao final da segunda infância, ressaltando o impacto positivo na formação integral dos futuros profissionais.

No capítulo XXIX, Catarina de Godoi Camargo e colaboradores, em *Atuando com um aluno com TEA na educação física escolar: relatos de experiência*, apresentam reflexões sobre a inclusão de alunos com TEA no contexto escolar, baseando-se na experiência com Rafael, aluno do 1º ano do Ensino Fundamental. Por meio de observações práticas e ajustes pedagógicos, os autores destacam o impacto positivo das aulas de educação física na socialização, autonomia e desenvolvimento socioemocional do aluno. O relato também evidencia estratégias inclusivas eficazes, como o uso de recursos visuais e a organização de estações, além de reforçar a relevância do vínculo professor-aluno no processo de aprendizagem.

No capítulo XXX, Pamela de Souza Betega e colaboradores, em *O impacto da equoterapia na educação física escolar em crianças com transtorno do espectro autista: um relato de experiência*, descrevem como a prática da equoterapia pode contribuir para o desenvolvimento biopsicossocial de crianças com TEA e para sua inclusão nas aulas de

educação física escolar. Baseando-se no relato de um professor, o texto destaca avanços observados em um aluno de 7 anos, como melhora do tônus muscular, atenção e participação nas atividades escolares. Os autores também refletem sobre os desafios da inclusão escolar, ressaltando a necessidade de recursos e apoio para maximizar os benefícios pedagógicos.

No capítulo XXXI, Lucas Alves de Oliveira e colaboradores, em *Práticas pedagógicas na periferia: relatos de experiência*, apresentam três experiências pedagógicas realizadas em uma escola na periferia de São Paulo, integrando Educação Física e Artes com foco em culturas de movimento e identidade territorial. Relatam práticas envolvendo capoeira, maculelê, ciranda, cacuriá e o projeto *Território Afetivo*, destacando a importância de valorizar as culturas periféricas e promover uma educação antirracista. Concluem que tais abordagens, ao respeitarem o contexto sociocultural dos alunos, humanizam e fortalecem a identidade coletiva, ampliando a relevância da Educação Física Escolar.

No capítulo XXXII, Dennis Sindy Decina e colaboradores, no texto *O interclasses como ferramenta à prática esportiva e acolhimento na educação física no ensino fundamental*, relatam a implementação de um projeto escolar voltado à inclusão e ao desenvolvimento integral dos alunos por meio do esporte e de atividades correlacionadas. O texto destaca a criação de um modelo de competição que promove habilidades socioemocionais, respeitando a individualidade e incentivando a cooperação. A iniciativa contempla práticas esportivas tradicionais e atividades artísticas, organizacionais e criativas, envolvendo os estudantes de forma ampla. Assim, o projeto fomenta valores como solidariedade, trabalho em equipe e autonomia, propondo uma abordagem inclusiva e integradora para a educação física escolar.

No capítulo XXXIII, Daniela Coelho Lastória de Godoi e colaboradores, em *O Desafio de Ensinar Basquetebol à Distância*, relatam as estratégias pedagógicas adotadas para ensinar basquetebol durante a pandemia de COVID-19 em uma escola particular de São Paulo. O planejamento incluiu atividades síncronas e ferramentas interativas como Moodle e Kahoot, abordando habilidades da BNCC adaptadas ao ensino remoto. Destacaram-se desafios como o barulho em atividades com bola dentro de casa e limitações em avaliações de aprendizagem. Conclui-se que estratégias criativas podem engajar alunos em esportes de invasão no ensino remoto, contribuindo para sua aprendizagem e manutenção da atividade física.

No capítulo XXXIV, Carla de Godoy Gennari e colaboradores, em *Na Educação Física, Garrafas Também São para Jogar*, relatam estratégias pedagógicas que utilizam jogos com materiais recicláveis para sensibilizar alunos sobre a sustentabilidade. A partir de atividades lúdicas com garrafas PET, promoveram reflexões sobre reciclagem e consumo consciente em conformidade com a BNCC. O engajamento foi alcançado por meio de jogos como "Limpar o Lago" e variações criativas. As atividades estimularam habilidades motoras, cognitivas e sociais, além de conscientizar os alunos sobre práticas ecológicas, apesar das limitações logísticas de materiais.

No capítulo XXXV, Daniela Coelho Lastória de Godoi e colaboradores, em *Jogar, Brincar e Aprender*, destacam como brincadeiras e jogos, abordados no contexto da Educação Física escolar, promovem o desenvolvimento social, motor e cultural de alunos do Ensino Fundamental. Inspirados pela BNCC, os autores organizaram atividades que valorizam a diversidade cultural, incluindo brincadeiras indígenas, cooperativas e competitivas. As experiências enfatizaram a criatividade, o protagonismo e o trabalho em equipe, proporcionando desenvolvimento motor e cognitivo, além de explorar valores éticos e emocionais por meio de desafios práticos. A abordagem reforça o papel do brincar no aprendizado integral.

No capítulo XXXVI, Bárbara Travassos Barreto, em *Crianças autônomas e contextualizadas: relato de experiência das aulas de Educação Física do 1º ano do Ensino Fundamental*, discute a importância de considerar as crianças como protagonistas em seu processo de aprendizagem. Baseada nas teorias de Wallon, a autora explora como as aulas de Educação Física podem ser organizadas para valorizar a autonomia e o contexto cultural dos alunos, utilizando brincadeiras e jogos que estimulam a experimentação corporal, respeitando o desenvolvimento psicogenético e seguindo as diretrizes da BNCC para garantir uma educação integral e contextualizada.

No capítulo XXXVII, Andreia Camila de Oliveira e colaboradores, em *Interdisciplinaridade na Educação Física através do Projeto Coding no Ensino Fundamental II*, apresentam o projeto interdisciplinar "Coding - o Mito do Minotauro", que integra a Educação Física, História, Artes e Língua Portuguesa. O projeto une Coding e Parkour em atividades práticas e criativas, promovendo o desenvolvimento do pensamento lógico e habilidades motoras. A iniciativa busca motivar os alunos a aplicarem o aprendizado de forma

colaborativa, combinando programação e movimento para uma experiência educacional significativa e contextualizada.

No capítulo XXXVIII, Ludinalva Mendes e colaboradores, em *Conhecendo o Mundo por Meio dos Sentidos*, relatam uma experiência de Educação Física Escolar voltada à educação infantil, com o objetivo de integrar o desenvolvimento motor e emocional dos alunos. Utilizando atividades sensoriais, como caixas e tapetes com diferentes materiais, a proposta visou estimular o tato e promover a autorregulação emocional. As crianças participaram de uma exploração colaborativa, refletindo sobre suas emoções e fortalecendo habilidades socioemocionais, como empatia e autorregulação, em um ambiente inclusivo e adaptado às diversas necessidades.

No capítulo XXXIX, Cristina de Matos Martins e colaboradores, em *Travessia em Águas Turbulentas: os Desafios da Coleta de Dados*, discutem os desafios enfrentados durante a pesquisa que buscou integrar as disciplinas de Educação Física e Língua Portuguesa em uma escola pública. A pesquisa abordou como os estudantes se apropriaram dos saberes de Educação Física, utilizando produções textuais como ferramenta de interlocução entre as disciplinas. A metodologia incluiu observações, questionários e registros escritos dos alunos, evidenciando as dificuldades e adaptações necessárias para realizar a coleta de dados em um contexto escolar dinâmico.

No capítulo XL, Leonardo Liziero e colaboradores, em *A Trajetória Formativa de Professores em uma Comunidade de Prática: Passado, Presente e Futuro no Desenvolvimento Profissional em Educação Física*, relatam sua experiência em uma comunidade de prática desenvolvida no contexto do PIBID. Utilizando a autoetnografia colaborativa, os autores analisam como essa experiência contribuiu para suas trajetórias profissionais, transformando suas identidades docentes. O texto aborda as etapas de descrição, informação, confrontação e reconstrução, mostrando como a participação na comunidade de prática impactou suas carreiras, promovendo reflexões críticas e ressignificações em suas jornadas profissionais.

No capítulo XLI, Wallace Apicelo Lima e colaboradores, em *A Lei da Seleção Natural dos Alunos no Esporte Educacional: O Resultado dos Distúrbios do Excesso do Alto Rendimento na Escola*, analisam a influência do esporte de alto rendimento na educação física escolar. Através de um relato de experiência, discutem como a ênfase excessiva no desempenho

e na competição nas aulas pode levar à exclusão de alunos menos habilidosos, criando uma "seleção natural" no esporte educacional. O texto ressalta a necessidade de diferenciar as abordagens entre esporte educacional e de alto rendimento para promover a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes.

No capítulo XLII, Gabriela Canuto dos Reis e colaboradores, em *Iniciação Científica Júnior: Contribuições da Professora de Educação Física para o Letramento Científico na Escola*, apresentam um relato sobre a experiência de orientação de três trabalhos de Iniciação Científica Júnior (IC-Jr) em uma escola pública de São Paulo. A professora de Educação Física, em parceria com um professor de Língua Portuguesa, guia estudantes do Ensino Fundamental na realização de projetos científicos que resultaram em participações e premiações em feiras como a FEBRACE. O texto destaca os desafios e as contribuições da IC-Jr para o letramento científico e o desenvolvimento integral dos alunos na educação básica.

No capítulo XLIII, Yasmim Barbosa dos Reis e colaboradores, no texto *Agência das Crianças e a Educação Infantil: Uma Prática com o Campo de Experiências Corpo, Gestos e Movimentos*, apresentam uma experiência de Educação Física alinhada ao conceito de agência, demonstrando como a nova Educação Infantil, baseada na LDBEN 9394/1996 e BNCC 2018, valoriza a agência de bebês e crianças. Relatam uma prática com crianças de dois anos no campo "corpo, gestos e movimentos", onde exploraram materiais que promoveram autonomia e desenvolvimento motor. Concluem destacando a importância de compreender como crianças adquirem agência, visando práticas pedagógicas que promovam seu protagonismo.

No capítulo XLIV, Mônica Caldas Ehrenberg, em *Corporalidade docente: inquietações acerca da formação de professoras(es) de educação física*, reflete sobre a importância da corporalidade na formação docente, destacando a necessidade de superar dicotomias corpo-mente e teoria-prática. Baseando-se na disciplina EDM 0677, aborda a corporalidade como totalidade e interseção entre natureza e cultura. Ehrenberg propõe uma formação "de corpo inteiro", centrada em vivências corporais que potencializam a formação crítica e sensível de futuros professores. Enfatiza o papel do lúdico e das práticas corporais como meio de ampliar sentidos, ressignificar o aprendizado e integrar conhecimentos na formação docente.

No capítulo XLV, Walter Roberto Correia, em *Formação Docente para Educação Física Escolar: Experiências e Reflexões*, apresenta um relato sobre dois processos formativos

desenvolvidos para professores de Educação Física em instituições públicas: a Fundação Casa e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O autor reflete sobre práticas formativas baseadas em uma abordagem dialógica e interacionista, que valorizam as experiências docentes e o compartilhamento de saberes. As formações destacaram a importância de abordar a complexidade do trabalho pedagógico por meio de ferramentas teóricas distintas, conectando conhecimentos acadêmicos e práticos. Conclui que a formação continuada deve priorizar a escuta ativa, a troca de experiências e a valorização da subjetividade docente.

Os resumos acima apresentados refletem a variedade e pertinência dos temas aqui tratados. Aos leitores, desejamos que este livro seja uma fonte de inspiração, reflexão e aprendizado; que as sementes plantadas em cada capítulo possam germinar novas ideias e práticas e enriqueçam ainda mais o campo da Educação Física Escolar. Agradecemos imensamente pela sua leitura e esperamos que esta obra colabore para fortalecer o diálogo entre a teoria e a prática, promovendo o desenvolvimento contínuo da área.

Boa leitura!

Sergio Roberto Silveira
Otávio Luis Piva da Cunha Furtado
Daniela Coelho Lastória de Godoi
Cristina de Matos Martins

PARTE 1

ENSAIOS

Capítulo I

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Roberto Carlos da Silva Souza
Escola de Educação Física e Esporte, USP
rcsouza22@gmail.com

Leandro Baroni Câmara Pontes
Escola de Educação Física e Esporte, USP

Sergio Roberto Silveira
Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 INTRODUÇÃO

A permanência e qualidade na formação de professores de educação física através das práticas pedagógicas (PP), tem como objetivo investigar o desenvolvimento dos profissionais através das práticas pedagógicas e da prática como componente curricular.

Foi realizada uma revisão de literatura onde foram analisados os tópicos supracitados na perspectiva de aulas inclusivas. As aulas de Educação Física Escolar (EFE) merecem toda a atenção do professor durante o planejamento e a sua execução, possibilitando assim um melhor desempenho com as reais situações nas instituições de ensino públicas ou particulares. As PP condicionam o professor de EFE a estar preparado para atuar com alunos de todas as idades. Para garantir a qualidade, os professores do curso de Licenciatura em Educação Física, procuram ensinar todo conteúdo necessário ao aprimoramento do futuro professor. Nas disciplinas Educação Física Escolar Adaptada I e II, os alunos obtém um conteúdo inclusivo e a realização do Estágio Supervisionado.

Em relação ao ensino superior no Brasil, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, atribui como funções: planejar e desenvolver pesquisas para a produção de conhecimento e disseminar à sociedade. As diretrizes determinam que:

> *"As demandas por conhecimentos na área dos direitos humanos requerem uma política e incentivo que institua a realização de estudos e pesquisas. Faz-se necessário, nesse sentido, a criação de núcleos de estudos e pesquisas com atuação em temáticas como violência, direitos humanos, segurança pública, criança e adolescente, relações de gênero, identidade de gênero, diversidade de orientação sexual, diversidade cultural, dentre outros" (Brasil, 2012).*

Empenhada em formar cidadãos competentes para o mercado de trabalho e com experiências práticas desenvolvidas através de estágios supervisionados em forma de *práxis*, e através das aulas teóricas em sala, onde se adquire conhecimentos gerais sobre todo processo escolar desde o seu embasamento histórico, legislação, normas e decisões governamentais importantes. Neste processo, os futuros profissionais devem aprender sobre os direitos humanos dos cidadãos em geral, englobando a educação inclusiva.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Educação Inclusiva

A ideia das aulas inclusivas gera o pensamento de uma sociedade inclusiva que não se utiliza de segregação de indivíduos, mas que procura agir com coerência e preparar o ambiente e estrutura para a acessibilidade de todos.

A história da educação inclusiva passou por períodos de grandes transformações e aperfeiçoamentos para chegar nos moldes de hoje. Na antiguidade, antes da queda do Império Romano, já havia registro que indicava como as pessoas eram valorizadas e que tinham que ter os corpos perfeitos para lutas e trabalhos. Já as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência, eram condenadas à morte e exterminadas (Fernandes, 2017).

Segundo o Ministério da Educação, no Brasil o atendimento às pessoas com deficiência vem do período do Brasil Império, naquela época foram criadas algumas instituições das quais as principais foram: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, mudando o nome para Instituto Benjamin Constant; foi o Instituto dos Surdos e Mudos em 1857, que hoje é o Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. Em 1926 é fundado o Instituto Pestalozzi, especializado em pessoas com deficiência intelectual; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (Brasil, 1999). O primeiro

atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação foi criado em 1945 pela Sociedade Pestalozzi.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir 'tratamento especial' para os alunos com "deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados". Contudo, essa alteração não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (Brasil, 2008).

A educação especial viveu profundas transformações durante o século XX (Coll, 2004). Os movimentos sociais reivindicavam mais igualdades entre todos os cidadãos e a superação entre qualquer tipo de discriminação, como determina a DUDH em 1948. Ao longo dos anos, buscou-se incorporar aos poucos ao sistema educacional regular. E também buscou-se fórmulas que facilitassem a integração dos alunos com alguma deficiência.

No Brasil, iniciou-se na década de 70, a institucionalização da educação especial, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola, aos alunos com deficiência. Em 1973, é criado no Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil e pela sua introdução no planejamento das políticas públicas educacionais que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência (Almeida; Gutierrez, 2021). Por iniciativa do CENESP, foram implantados subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino através da criação de escolas e classes especiais, assim como projetos de formação de recursos humanos especializados em todos os níveis, inclusive enviando docentes para cursos de pós-graduação no exterior (Ferreira, 2003). O desenvolvimento de novas metodologias específicas possibilitou a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses indivíduos, até então distantes do processo educacional.

Com isso, surgiu um novo lema: "a pessoa com deficiência pode aprender", e isso contribuiu para uma mudança de paradigma: do "modelo médico", predominante até então, para o "modelo educacional". Nesse novo enfoque, o ponto a ser pensado agora já não era mais a deficiência intrínseca do paciente/aluno, mas sim resolver a falha do meio que essa pessoa estava e assim proporcionar condições favoráveis que promovessem a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento (Glat; Fernandes, 2005).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), diz que o fator essencial para o sucesso de escolas inclusivas, é propiciar uma preparação apropriada para todos os professores. Além disso, recomenda que os professores na formação inicial recebam orientação muito positiva perante a deficiência e que tenham capacidade de avaliar as necessidades especiais; possam fazer adaptação do conteúdo curricular, capacidade de utilizar as tecnologias, individualização de procedimentos pedagógicos e trabalhar em conjunto com especialistas e pais. Assim, segundo a Unesco:

> *"Uma educação de qualidade para todos, pleiteia entre outros fatores, a atribuição de novas dimensões da escola no constante não só na aceitação como também na valorização das diferenças, reconquistando os valores e o respeito do aprender, conforme a Declaração de Salamanca" (UNESCO, 1994).*

Ainda para a Unesco, com relação aos direitos humanos pode-se observar:

> *"afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (Brasil, 1999).*

Em 2001, a resolução Conselho Nacional de Educação e o Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) Nº 2, estabelecem as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Essa resolução afirma que, os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando-lhes condições necessárias ideais para uma educação de qualidade para todos. Nesse aspecto, é explícita a preocupação com o processo de formação dos docentes para as diferentes etapas da escolarização permitindo uma atuação profissional, favorecendo o acesso de todos os alunos ao saber escolar.

Com relação ao amparo legal para os alunos com deficiência, a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (Brasil, 1999), reiterando o Decreto nº 3298/99, dispõe-se que a educação especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino; sendo um dever do Estado oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.

Apesar de todo amparo legal, constata-se que, gradativamente, o professor de EFE conseguiu efetuar um atendimento inclusivo que, na maioria das vezes, estava relacionado,

inicialmente, com a inserção social nas aulas, vindo à tona outras dificuldades relativas à crença desse professor em acreditar na possibilidade dos alunos com necessidades especiais; somente a posteriori, além de participarem das aulas de EFE, objetivou-se proporcionar aos alunos conseguirem aprender nessas aulas os conteúdos de ensino específicos do componente curricular a partir da adaptação dos recursos didáticos e metodológicos (Silveira, 2019).

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), deu-se em 06 de julho de 2015 através da lei federal 13.146, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). O foco principal desta lei é efetivar e fixar a inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência, através de fatores legais que visam garantir e promover o exercício de direitos e liberdades fundamentais, da pessoa com deficiência em condições de igualdade com as demais pessoas.

Esta lei tem também possui outros desdobramentos: a) o atendimento prioritário e ênfase às políticas públicas em áreas como saúde, trabalho, educação, infraestrutura urbana, esporte e cultura para as pessoas com deficiência. Outro ponto inovador é, b) instituir o auxílio-inclusão: que será pago às pessoas com deficiência que entrarem no mercado de trabalho, e reserva de 10% de vagas nos processos seletivos de curso de ensino superior, técnico e tecnológico para este público (Bacegatto, 2016). Outro avanço foi, o estabelecimento legal de pena de reclusão para quem discriminar pessoas com deficiência, podendo chegar a um período de um a três anos.

2.2 Formação do Professor de Educação Física Escolar

A cada ano, a renovação natural é realizada nas turmas da licenciatura em Educação Física e isto faz com que muitas expectativas sejam geradas nestes futuros professores, pois ainda não sabem o que irão encontrar pela frente. Para os ingressantes, muitos chegam com dúvidas e desconfianças, mas durante o desenvolvimento das disciplinas, vão se familiarizando com situações reais e com o tempo, acabam se adaptando ao curso.

Estes profissionais poderão atuar com alunos no magistério como crianças, jovens, adultos e idosos, todos em possíveis condições e necessidades de inclusão escolar, devendo, assim, contar com um processo de aproximação com o campo de intervenção para construção de seu próprio conhecimento sobre o magistério em EFE (Silveira, 2019).

Quando se pensa em formação de professores nas universidades, entende-se que ao encerrar o curso, estes professores estarão aptos a iniciarem suas atividades profissionais sem maiores dificuldades e muitas vezes isso não acontece.

Para Mizukami, os formadores de professores são:

> *[...] todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes das disciplinas Prática de ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas, que acolhem os futuros professores (Mizukami, 2005).*

Garanhani, coloca a formação de professores um pouco além da tradição acadêmica e discute a necessidade de que cursos de licenciatura tenham uma estrutura curricular que possam dar autonomia aos professores para que construam seus próprios espaços e tempos nas ações de formação, em parceria com os professores da escola. E assim, reforça a necessidade de ousadia na criação e implantação de novos fazeres curriculares (Garanhani, 2010). Para Garanhani:

> *"As atitudes de investigação são atitudes que mobilizam a vontade de sempre conhecer e analisar, um desejo constante de questionar, uma disposição pessoal para elaborar e reelaborar, a ousadia para experimentar, a coragem de inventar e a disponibilidade em socializar os não saberes e as práticas bem-sucedidas".*

Sodré e Neira, realizaram um estudo para expressar o desempenho dos estagiários perante a realidade escolar e uma relação entre a teoria e a prática. Os estagiários enfrentaram diversas dificuldades como a indisciplina dos alunos, a displicência do sistema escolar como um todo (professores, alunos, funcionários e gestores) à Educação Física, como se fosse uma disciplina secundária, negando-lhe assim o respeito e o valor devido. Para uma mudança efetiva, acreditam na necessidade de se estabelecer uma política objetiva e sistemática de formação inicial dos professores, contando obviamente, com uma parceria efetiva entre universidades e escolas-campo de estágio, visando planejar e desenvolver um programa que permita a inserção dos graduandos na realidade de trabalho de modo eficaz, favorecendo o desempenho das atividades acadêmicas e consequentemente a obtenção de níveis mais elevados de conhecimento sobre a docência escolar (Sodré; Neira, 2011).

Silva, afirma que os graduandos no dia a dia na universidade, executam com disposição e ânimo as tarefas que a universidade lhes proporciona para colocar em prática os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos e devidamente acompanhados por um profissional supervisor, ou quando existe uma instituição pública ou privada, conveniada que esteja em

permanente contato com a universidade e a partir daí, já iniciam algumas atividades relacionadas aos direitos humanos e cidadania (Silva, 2005).

De acordo com Tardif (2000), que indaga se os cursos de Educação Física compostos por culturas disciplinares diversificadas podem proporcionar uma formação profissional de qualidade, já que segundo o autor, estes cursos proporcionam uma formação baseada na realidade do mundo do trabalho profissional. Desse modo, enfatiza que a atitude do professor é norteada pelos:

> *"Objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc." (Silva, 2005).*

Para atuar na educação especial, o professor deve ter uma base de conhecimentos gerais que são adquiridos na formação inicial e os específicos da área, que geralmente são adquiridos na sua formação na continuada. Essa formação possibilita atuar em vários segmentos do atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter participativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular com aulas inclusivas, nas salas de recursos, nos centros especializados, nos núcleos de acessibilidade, nas classes hospitalares e em domicílios. Esta formação deve abranger, conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, considerando o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, tendo em vista a acessibilidade arquitetônica, o suporte à saúde, a realização de ações de âmbito social, trabalho e ações de âmbito legal (Brasil-MEC, 2001).

Na década de 80, começou uma grande transformação a respeito do currículo de preparação profissional em Educação Física no Brasil. As maiores discussões foram em torno da teoria e da prática nos formatos dos currículos da disciplina de Educação Física que eram seguidos na época (Betti; Betti, 1996). Entre os principais currículos, pode-se destacar inicialmente o tradicional-esportivo, que enfatizava as práticas esportivas. Segundo Betti, este modelo teve início entre as décadas de 60 e 70, com o aumento dos cursos superiores de Educação Física e o que o autor chama de "esportivização" (Betti, 1991).

O segundo modelo, fundamentava no currículo de orientação técnico-científica, que evidenciava as disciplinas teóricas, gerais e aplicadas e abriu espaço para disciplinas das áreas de ciências humanas (Betti; Betti, 1996).

Segundo Betti e Betti, o modelo técnico-científico surgiu na década de 80, mas consolidou-se só no início dos anos 90, sendo influenciado a ser uma área de conhecimentos, que se responsabilizaria pela produção de conhecimentos.

Diferentes modelos foram propostos por autores de diversos países, e a maioria deles, pensavam na prática da reflexão em relação ao ensino. Como resultado desse modelo, era esperado que os profissionais pudessem refletir antes, durante e após o ato de ensinar (Betti; Betti, 1996).

A reflexão na ação (prática), exige do professor uma sequência de ações e tomada de decisões que provêm dos seus recursos intelectuais e das estratégias de intervenções. O conhecimento na ação da prática existe, mas pode tornar a atividade monótona e repetitiva. Como esse tipo de conhecimento é resultado de experiências anteriores, não poderá ser divulgado ou estruturado em teorias (Pérez-Gómez, 1992).

Na reflexão sobre a ação, é feita uma análise pós atividade, que possibilitará futuramente em uma melhor adequação e planejamento da aula, onde depois de compreender determinadas situações ocorridas, o professor poderá fazer adequações, de acordo com teorias estratégicas (Pérez-Gomez, 1992).

2.3 Prática como Componente Curricular - PCC

As práticas pedagógicas em intervenção na escola, durante o processo de formação de professores, podem ser observadas como expressão da PCC, como uma porta para que integra as atividades extramuros com o campo escolar, ao longo do processo de preparação profissional, numa perspectiva de inovar, cativar e despertar interesse dos futuros professores. Mas estas práticas precisam ser pensadas e bem elaboradas para não ter um efeito contrário e causar repulsa e medo de enfrentarem as situações desafiadoras que terão que passar.

O MEC pronunciou na Resolução Nº 2 em 20 de dezembro de 2019, referente às novas diretrizes para formação de professores, o reforço à necessidade de articulação teoria e prática. A resolução cria a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com a Resolução Nº2/19 do Ministério da Educação: “A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciado, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora” (Brasil-MEC, 2019).

A novidade fica por conta da obrigatoriedade de horas de aulas práticas que se estende aos cursos à distância, ou seja, terão que cumprir as 400 horas de aulas práticas, vinculadas ao componente prático e vinculadas ao estágio curricular, e mais 400 horas de aulas prática como

componente curricular, onde serão obrigatórias e deverão ser integralmente realizadas de maneira presencial As instituições de ensino com licenciatura, terão no mínimo 2 anos para fazer a adequação dos currículos às diretrizes.

De acordo com o Ministério da Educação, todos os cursos de nível superior de licenciatura destinados à formação inicial de professores, terão carga horária total de no mínimo 3.200 horas, que são organizadas em três grupos:

. Grupo I: 800 horas, para as atividades educacionais e pedagógicas que regulam os fundamentos da educação.

. Grupo II: 1.600 horas para estudo e compreensão da BNCC, especificação de temáticas das áreas, competência pedagógica dos conteúdos;

. Grupo III: 800 horas para prática pedagógica. Metade do tempo para o estágio supervisionado, em situação de intervenção prática em escola, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), da instituição de ensino do aluno, e outras 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos grupos anteriores, que serão realizados no decorrer do curso.

Nesse aspecto, a formação é estruturada em torno de habilidades e competências gerais e específicas que serão muito úteis para a composição dos futuros docentes. O documento tem a intenção de fazer com que o professor não fique só no esquema de aula tradicional e use da criatividade para fazer mudanças. A sugestão da emenda está no sentido de que sejam desenvolvidas pelos profissionais, as seguintes competências para os estudantes: a) exercer os direitos humanos, b) ética e incentivo da reflexão, c) comparação, análise e utilização das tecnologias disponíveis.

Dentre as principais competências, segue um resumo das mais importantes:

1 – Compreender e utilizar os conhecimentos, colaborando para uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2 – Refletir, pesquisar e organizar práticas pedagógicas desafiadoras

3 – Incentivar e valorizar as manifestações artísticas e culturais.

4 – Utilizar diferentes linguagens para compreensão do estudante.

5 – Compreender e utilizar as tecnologias digitais de informação.

6 – Procurar atualizar-se na sua área buscando novos conhecimentos.

7 – Elaborar argumentos baseados em fatos para negociar e defender ideias que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental.

8 – Cuidar de sua saúde física e emocional, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

9 – Praticar a empatia, o diálogo e a resolução de conflitos e valorizar a diversidade dos indivíduos e grupos sociais.

10 – Incentivar a abertura de diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões baseadas em princípios éticos, inclusivos, solidários, democráticos e sustentáveis para que estes valores possam ser ponderados no ambiente de aprendizagem (Brasil-MEC, 2019).

A PCC, é uma questão que vem sendo discutida desde 1975, por Valnir Chagas, que nesta época lançou a seguinte questão: "Qual o momento em que se deve realizar a Prática de Ensino?" Para o autor, o ideal seria que a Prática deveria ocorrer ao longo do curso (Chagas, 1975). Portanto, já se pensava na questão da Prática há muito tempo.

No Parecer CNE/CP 9/2001, por prática se entende "o próprio modo como as coisas vão sendo feitas, cujo conteúdo é atravessado por uma teoria".

> *A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente [...]. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo (Brasil-MEC, 2001).*

Para Maldonado et al., a inovação pedagógica nas aulas de Educação Física Escolar acontece quando os docentes do componente curricular organizam seu trabalho pedagógico superando o paradigma da aptidão física e do rendimento esportivo, que se tornaram hegemônicos no chão das escolas nas últimas décadas (Maldonado, 2018).

Mas, o que é a prática pedagógica? Relatar sobre prática pedagógica é um grande desafio. Para ela, a prática pedagógica se refere à particularidade de cada professor(a) e compreende que ela "é uma construção histórica e social, marcada por diversos atores que a influenciam com maior ou menor intensidade". Ou seja, ela transcorre todo o cotidiano da Educação Infantil (Steininger, 2012).

A prática pedagógica pode ir muito além da realização de atividades, ela se inicia no planejamento, passa pelas ações e se encerra na avaliação. Com isso, outros conceitos são envolvidos, entre eles estão as concepções metodológicas, organização social, dever dos professores e alunos, organização de tempo e espaço, materiais disponíveis, entre outros. Assim, são muitos os elementos que se fundem e compõem a prática pedagógica (Zabala, 1998). No

âmbito escolar, as relações de amizade, compreensão e respeito ao próximo, faz com que cada vez mais, os direitos humanos sejam respeitados.

A prática pedagógica é influenciada pelo contexto social, ela está relacionada à realidade social dos grupos, a análise das práticas pedagógicas do professor "exige mais do que uma compreensão semântica da expressão; exige a percepção das concepções que fundamentam essa prática e da intencionalidade revestida nela, que transcende a mera aplicação de metodologias ou de técnicas" (Borges, 2001).

3 CONCLUSÃO

Considerando a instituição escolar como um grande laboratório, sendo responsável pelo desenvolvimento, construção e aprendizagem de diversas premissas que irão nortear e referenciar as vidas escolares, é também um local onde passamos grande parte do nosso desenvolvimento. Os processos didáticos são desempenhados de maneira sistêmica e hierárquica de acordo com o momento do desenvolvimento que a pessoa se encontra, somando-se a esse processo o conjunto da bagagem familiar de educação e respeito.

O papel do professor de Educação Física Escolar é muito importante, nas aulas de EFE, as atividades desenvolvidas nos anos escolares (especialmente nos primeiros), determinam todo o desenvolvimento posterior e, portanto, são fundamentais para a vida dos escolares. Dentro dos conceitos das aulas de EFE, os alunos aprenderão sobre movimento, que será um meio para aprender o respeito de si mesmo, do meio ambiente e do mundo. A consequência desse aprendizado e outros aspectos não inerentes ao próprio movimento, como socialização e o desenvolvimento afetivo-emocional também serão alcançados. Somando-se com as premissas da DUDH, que aplicadas no ambiente escolar, contribuem para o desenvolvimento de melhores alunos e também de cidadãos melhores.

A preparação técnico-profissional associada a retomada de uma tradição pedagógica dos professores de Educação Física, dentro de uma perspectiva de aulas inclusivas, é fundamental para a integração completa do processo de ensino e aprendizagem, que como consequência trará a união dos alunos e a melhoria de suas capacidades técnicas e socioculturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. A. B.; GUTIERREZ, G. L. **A regulamentação da profissão de Educação Física** no Brasil: aspectos legais. Disponível em: https://efdeportes.com/efd118/a-regulamentacao-da-pofissao-de-educacao-fisica-no-brasil-aspectos-legais.htm Acesso em 04/01/24.

BRASIL. DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm Acesso em 04 de janeiro de 2024.

BRASIL, 2001. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf Acesso em 04/01/2024.

BRASIL, 2015. LBI, se deu em 06 de julho de 2015 pela lei federal 13.146. Brasília.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 1/12: Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o **Atendimento Educacional Especializado,** que regulamenta o parágrafo 60 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Acesso em 04 de janeiro de 2024. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93163/decreto-6571-08

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 2 de 20 de dezembro de 2019. Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica. Disponível em: https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/02/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-priorizam-aulas-praticas acesso em: 23/07/2023.

BACEGATTO, C.M.G. Considerações sobre a criação do Estatuto da Pessoa com Deficiência. **ETIC** - Encontro de Iniciação Científica-ISSN 21-76-8498, v. 12, n. 12, 2016.

BETTI, M. Educação Física e sociedade. São Paulo, **Movimento**, 1991.

BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, v. 2, n. 1, p. 10-15, junho/1996.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n.74, p.59-76, 2001.

CHAGAS, V. O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois? 2ª ed. São Paulo. **Saraiva**, 1975.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação, volume 3, 2ª Ed. Porto Alegre, **Artmed**, 2004.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948.

FERNANDES, E. M. **Educação para todos, saúde para todos**: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de 41 atenção a pessoas com deficiências. Benjamin Constant. Rio de Janeiro, 2007, v.5, n.14, p.3-19.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (Orgs.) Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB. Rio de Janeiro: **DP&A**, 2003. p. 372- 390.

GARANHANI, M. C. **A docência na educação infantil**. In: SOUZA, G. (org.). Educar na infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão,** Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

MALDONADO, D. T.; et al. Práticas pedagógicas inovadoras na Educação Física Escolar: colocando em destaque as experiências dos/das docentes que atuam na escola. Anais do VII **Seminário de Educação Física Escolar, 2018**. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Posteres/daniel_maldonado.pdf acesso em: 04/03/24.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: **professores formadores**. Revista E-Curriculum. São Paulo, v.1, n.1, dez/jul. 2005-2006. Disponível em: http://www.pucsp.br/ecurriculum. Acesso em: 09/09/23.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor; a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa, **Dom Quixote**, 1992.

SILVA, S. A. P. S. Estágios curriculares na formação de professores de educação física: o ideal, o real e o possível. **Lecturas Educación Física y Deportes,** Buenos Aires, a. 10, n. 82, mar., 2005. Disponível em <http://www.efdportes.com/efd 82/estagios.htm> Acesso em 05/10/23.

SILVEIRA, S. R. A educação física escolar e a deficiência: pressupostos para o currículo. IN DAXENBERGER, A.C.S.; POLIA, A.A. (Orgs) **Inclusão: do discurso às práticas educacionais**. 1ª ed. Curitiba Appris, 2018, 157-165. ISBN: 978-85-473-2265-6.

SILVEIRA, S. R. Preparação profissional e formação de professor de educação física e esporte: perspectivas a partir da prática. **Revista Brasileira Educação Física Esporte**. São Paulo; 33(1): 145-55 jan-mar, 2019.

STEININGER, I. J. A prática pedagógica nas instituições de educação infantil: um estudo de caso sobre o que indicam as professoras. **UFSC**. Santa Catarina, 2012. Dissertação (Mestrado), p.15. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93193 Acesso em 15/08/2023.

SODRÉ, M. L.; NEIRA, M. G. A Formação de professores de Educação Física na Universidade de São Paulo: análise das experiências de estágio disciplinar. Caderno de Educação Física (ISSN 1676-2533 | e-ISSN 1983-8883) **Marechal Cândido Rondon**, v. 10, n. 19, p. 11-18, 2. sem., 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v21n73/4214.pdf. Acesso em: 04/09/23.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**, 1994. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf Acesso em 04 de janeiro de 2023.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar – tradução Ernani F. F. Rosa. Porto Alegre: **Artmed**, 1998.

Capítulo II

"SE VOCÊ NÃO ENTENDE, NÃO VÊ": A EDUCAÇÃO FÍSICA CADA VEZ MAIS PRESENTE NAS ESCOLAS

Marcos Garcia Neira
Faculdade de Educação, USP
mgneira@usp.br

1 INTRODUÇÃO

Em 5 de março de 2024, uma turma da 3.ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Tenente Ariston de Oliveira, situada no Jardim das Rosas, distrito do Capão Redondo, na periferia da capital paulista, travou um debate sobre os Jogos Olímpicos recheado de críticas com relação à valorização de determinados esportes, elogios ao crescimento da participação feminina e defesas da ampliação da presença de atletas trans. O professor mediava as discussões, estimulava a turma a analisar a origem das modalidades eleitas e a maneira como os discursos exaltam ou silenciam sobre as nações representadas no evento. Duas semanas depois, no dia 19 de março, em outro bairro do mesmo distrito, o Parque Cláudia, a 2.ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Octalles Marcondes Ferreira, recebeu um casal para dançar e conversar sobre o samba *rock*. No semestre seguinte, mais precisamente no dia 4 de setembro, na Escola Estadual Newton Espírito Santo Ayres, localizada no bairro de Santo Antônio, município de Osasco, região metropolitana de São Paulo, os estudantes da 1.ª série do Ensino Médio analisaram imagens de várias pessoas andando de *skate* e, na sequência, orientados por três colegas, executaram manobras na quadra.

Apesar de sucintas, é fácil constatar que as três cenas descrevem uma Educação Física que se afasta da formação de pessoas fisicamente ativas, motoramente habilidosas ou conscientes de sua classe social. Também é fundamental alertar que não se trata de outra maneira de ensinar Educação Física, mas, sim, de outra Educação Física. Cada vez mais presente nas escolas, essa Educação Física tem sido denominada cultural ou currículo cultural, justamente por colocar a cultura (e não o estudante ou suas aprendizagens) no centro do processo. Interessa-lhe, portanto, propiciar o acesso, nas aulas, à variação de significados

referentes às brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes tematizados[3], bem como às pessoas direta ou indiretamente envolvidas (Neira, 2016).

O currículo cultural da Educação Física é o resultado de experiências realizadas nas escolas, mais tarde transformadas em objetos de pesquisa por meio de uma parceria entre a Universidade de São Paulo e as redes de ensino públicas e privadas (Neira; Nunes, 2018). Em seus vinte anos de existência, espalhou-se pelo País e sua presença, cada vez maior, faz-se notar nas quadras, pátios, ginásios, salas, terrenos e em outros espaços utilizados por docentes e discentes da Educação Básica, mas também na literatura da área e na bibliografia dos concursos para o magistério, cursos de formação inicial e contínua de professores e professoras e com grande incidência nos documentos curriculares de vários sistemas de ensino.

Este capítulo se dedica à apresentação da proposta com enfoque em seus aspectos epistemológicos, ético-políticos e didático-metodológicos. Afinal, como ensina Kiko Zambianchi em *Primeiros erros*, "se você não entende, não vê". A incompreensão do que se passa nos flagrantes narrados dificulta enxergar as especificidades da proposta, apesar das particularidades do seu referencial, objetivo, objeto e método. Por essa razão, após sumarizar a discussão científico-pedagógica, as três cenas escolares são retomadas ao final do texto e nelas apontados os elementos que caracterizam o currículo cultural da Educação Física.

2 EPISTEMOLOGIA DO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Desde os anos 1970, a Educação Física tem figurado na área das Linguagens ao lado de Língua Portuguesa, Inglês e Arte. Embora tal alocação tenha se fortalecido nas décadas seguintes mediante o diálogo com as Ciências Humanas, é bom que se diga que a relação se manteve no terreno conceitual, sem desdobramentos efetivos na prática pedagógica. E assim permaneceu até a emergência do currículo cultural da Educação Física no início do terceiro milênio, quando professoras e professores em atuação constataram que as propostas existentes até então não respondiam aos dilemas da contemporaneidade (Neira; Nunes, 2022b).

[3] A teoria curricular cultural da Educação Física concebe o tema como a ocorrência social de uma dada prática corporal. Tematização, por sua vez, é o devido trato pedagógico por meio de situações didáticas específicas, descritas nas páginas seguintes.

Concebidos em outro momento sócio-histórico, os currículos desenvolvimentista, psicomotor, crítico e da educação para a saúde, desarmonizam com as funções da escola, mostrando-se frágeis e anacrônicos perante uma sociedade multicultural, globalizada, desigual, marcada pela racionalidade neoliberal e fortemente impactada pelas tecnologias digitais de comunicação e informação. Uma vez fundamentadas na psicologia do desenvolvimento, teoria da ação comunicativa, materialismo histórico ou na biologia, essas propostas aqui denominadas "convencionais" elegem como objeto o movimento, o "se-movimentar", a cultura corporal de movimento ou os conhecimentos sobre o corpo, acorrentando a Educação Física às promessas e princípios da Modernidade, em flagrante descompasso com o atual contexto pós-moderno (Neira, 2016).

Docentes que perceberam o conflito recorreram a formas alternativas de análise do social para produzirem uma Educação Física sensível aos clamores da contemporaneidade. Encontraram nas chamadas teorias pós-críticas (pós-modernismo, estudos culturais, multiculturalismo crítico, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, entre outras) a inspiração necessária para artistar uma experiência curricular sintonizada com as atuais demandas e que correspondesse ao que se espera da educação escolar. Frise-se: as teorias pós-críticas inspiram os professores e professoras, o que diverge da noção de fundamento ou base do trabalho pedagógico. Como a amplitude da teorização pós-crítica torna inócua qualquer tentativa de resenhá-la em poucas linhas, nem seria este o espaço adequado para fazê-lo, arrolam-se a seguir alguns argumentos conceituais que têm afetado os professores e professoras de Educação Física.

O pós-modernismo é um movimento intelectual que proclama uma nova época histórica, a Pós-Modernidade, radicalmente diferente da anterior, a Modernidade (Silva, 2011). Na Pós-Modernidade, questionam-se os princípios do pensamento social e político estabelecidos e aprimorados desde o Iluminismo. O sujeito moderno era detentor de uma identidade estável e bem definida, que agora se torna fragmentada e mutável (Moita Lopes, 2002; Hall, 2006). O pós-modernismo coloca sob suspeita os princípios das "grandes narrativas" da Modernidade, pois nada mais são que a expressão da vontade de domínio e controle. Também rejeita a divisão entre "alta" e "baixa" cultura e entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano (Silva, 2011). O diálogo da Educação Física com os referenciais pós-modernos possibilita outras formas de constituir a experiência pedagógica, descentralizando o papel do conhecimento acadêmico e validando os saberes pertencentes ao senso comum, à cultura popular ou à cultura paralela à escola. Professoras e professores inspirados nos pressupostos do pós-modernismo organizam e desenvolvem situações didáticas que valorizam as múltiplas identidades presentes

na sociedade, colocando em xeque a promessa educacional moderna de libertação, conscientização, emancipação e autonomia por meio das explicações elaboradas pela ciência (Neira, 2019).

Os estudos culturais, por sua vez, lançam um olhar diferenciado para o currículo. Entendida como artefato cultural, uma proposta de ensino é um território de disputa da significação e da identidade, em que setores variados almejam a hegemonia. Tanto a ação didática quanto os conteúdos são construções sociais atravessadas por relações de poder que fizeram valer determinadas formas de proceder e negaram outras, assim como incluíram certos saberes e excluíram outros (Neira; Nunes, 2020). A influência desse campo teórico no currículo cultural da Educação Física é percebida nas experiências em que repertórios distintos se mesclam, intercalando situações didáticas que oportunizam aos estudantes o acesso a produções discursivas oriundas de fontes diversas, dando-lhes a perceber que tanto uma prática corporal como seus participantes podem ser significados de múltiplas maneiras (Neira, 2019).

A seu tempo, um currículo experienciado por um professor inspirado no multiculturalismo crítico não se limita a ensinar a tolerância e o respeito, em vez disso, analisa a assimetria e a desigualdade que produzem a diferença. Nesses termos, a diferença deixa de ser tolerada ou respeitada para ser questionada permanentemente. O multiculturalismo crítico adota a concepção pós-estruturalista da diferença, tomando-a como processo linguístico e discursivo, não existindo à revelia da significação. A diferença não é uma característica natural, mas relacional e discursivamente produzida. Não se é diferente de forma absoluta, e sim em relação a alguma coisa, considerada como não diferente. No entanto, esse não diferente também resulta do processo discursivo de significação (Neira, 2008). Como relação social, o processo de significação que produz a diferença conecta-se diretamente a relações de poder (Silva, 2011). Logo, o multiculturalismo crítico compreende os marcadores sociais da diferença (raça, etnia, classe, gênero, religião, deficiência etc.) como o resultado de lutas sociais no campo da significação. Os sujeitos produzem e reproduzem significados em um *ethos* geometricamente configurado pelo poder. Isso engloba o modo pelo qual o poder, sob a variedade de formas que assume, ajuda a construir a experiência coletiva, sucumbindo à supremacia branca, ao patriarcado, ao elitismo de classe e a outras forças dominantes (McLaren, 1997).

No que lhe concerne, o pós-estruturalismo pode ser entendido como continuidade e, ao mesmo tempo, transformação e superação do pensamento estruturalista. Nesse campo teórico, "a ideia de estrutura é substituída pela ideia de discurso: não há estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas" (Lopes, 2013, p. 13). O pós-estruturalismo se propõe a explicitar a complexidade com que homens e

mulheres “leem” e traduzem a realidade. Para tanto, toma a linguagem como algo não fixo e, portanto, não mais centrado na correspondência inquestionável entre um signo e seu significado. A linguagem é compreendida como movimento, em constante fluxo, sempre indefinida, adiada e imersa em relações de poder (Williams, 2012). Na visão pós-estruturalista, a fixidez do significado se transforma em fluidez, indeterminação e incerteza. O pós-estruturalismo desconfia das definições filosóficas de “verdade”, pois a questão não é saber se algo é ou não verdadeiro, mas por que se tornou verdadeiro, assim como suspeita da concepção de sujeito autônomo, centrado e unitário. Não existe sujeito para o pós-estruturalismo, a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social (Foucault, 1995). Um olhar pós-estruturalista para o ensino da Educação Física concebe o currículo e as próprias teorias que o fundamentam como criações discursivas que influenciam o posicionamento dos sujeitos. O mesmo pode ser dito das práticas corporais. Elas também são produtos da linguagem, tanto a verbal quanto a não verbal. Assim, definir o tema de estudo e organizar, desenvolver e avaliar as situações didáticas adquirem conotação política, uma vez que a depender da brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte abordados, e como isso é feito, determinadas representações serão postas em circulação, enquanto outras não (Neira, 2019). O emprego do termo “representação” não tem nada a ver com a acepção mais corrente baseada na filosofia clássica e moderna, com o sentido de noção abstrata que se forma como reflexo do real ou como ato psicológico, em que um objeto se faz presente à imaginação. Para o pós-estruturalismo, “representações são noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder” (Costa, 1998, p. 41).

Finalmente, no tocante à teorização pós-colonial, a ênfase recai naquelas relações de poder entre as nações que influenciam a disseminação de narrativas que produzem o outro como estranho ou exótico. As formas de representar os grupos étnicos e religiosos minoritários encontram-se em toda parte, principalmente nos materiais didáticos, nos exemplos utilizados pelos docentes e nos significados atribuídos aos participantes das práticas corporais. O pós-colonialismo analisa os discursos elaborados do ponto de vista do dominante e do dominado (Santos Júnior; Neira, 2019). À perspectiva pós-colonial somam-se as análises pós-modernas e pós-estruturalistas para questionar as relações e teorias que colocam o sujeito imperial europeu em sua atual posição privilegiada. Para o pós-colonialismo, os conceitos de representação, hibridismo e mestiçagem permitem compreender as culturas dos espaços coloniais ou pós-coloniais como resultados de complexas relações de poder, em que dominantes e dominados se veem profundamente modificados (Bhabha, 2014). Nas propostas convencionais da Educação

Física, é notório o privilégio da matriz euro-estadunidense, branca, cristã e masculina, em detrimento das demais. Sendo as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas textos da cultura que veiculam significados, é fácil concluir que nenhuma seleção é isenta. Independentemente da manifestação escolhida, o sujeito da educação será posicionado de uma forma ou de outra, interferindo em seu processo de subjetivação.

Tomadas como textos produzidos pela linguagem corporal e pelos discursos a seu respeito, as práticas corporais são artefatos culturais vinculados às identidades dos grupos que as produzem e reproduzem. Isso significa que, ao brincar uma brincadeira, dançar uma dança, lutar uma luta, realizar um esporte ou uma ginástica, o sujeito interage com certos significados que influenciam sua forma de ser, pensar, sentir e agir, ou seja, experimenta um processo de subjetivação (Oliveira Júnior, 2017). Aceita essa premissa, compete ao professor ou professora que coloca em ação o currículo cultural da Educação Física organizar e desenvolver situações didáticas que qualifiquem a leitura das manifestações tematizadas para além dos próprios referenciais do sujeito, bem como estimulem sua recriação de acordo com o contexto escolar (Neira; Nunes, 2022a).

3 PRINCÍPIOS DO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Outra peculiaridade do currículo cultural da Educação Física são seus princípios ético-políticos. Para além do conhecimento da argumentação conceitual pós-crítica, a artistagem do currículo cultural da Educação Física reivindica que o docente seja agenciado por determinados princípios ético-políticos. Isso quer dizer que o professor ou professora que coloca em ação a proposta é impelido/a, instado/a, levado/a, provocado/a a agir pedagogicamente a partir de certas visões de sociedade, educação, escola e sujeito.

As pesquisas realizadas evidenciam que o docente que afirma artistar a Educação Física cultural é agenciado pelo reconhecimento do universo cultural corporal da comunidade não só no momento que define qual brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte será tematizado, mas também no desenvolvimento das aulas (Bonetto; Neira, 2019; Santos Júnior; Neira, 2023), ocasião em que os significados e saberes compartilhados pelos estudantes, suas famílias, profissionais que atuam na instituição ou residentes das circunvizinhanças da escola recebem um tratamento sério.

A articulação com o projeto político pedagógico da escola é outro princípio ético-político que agencia o professor ou professora no momento da definição da prática corporal a ser tematizada ou da elaboração dos objetivos a serem alcançados. Quando o documento propriamente dito não existe ou está desatualizado, a articulação pode acontecer com o proposto pelos demais professores da turma ou da unidade. O importante é escapar de um trabalho isolado ou à revelia das intenções educacionais da instituição.

Os estudos supracitados também indicam o agenciamento docente pelo princípio ético-político da ancoragem social dos conhecimentos, o que implica considerar, sempre, a ocorrência social da prática corporal como tema. O ponto de partida para o trabalho pedagógico, tal como todo o seu desenrolar, é o modo como a manifestação efetivamente acontece nas ruas, parques, praças, quintais, casas, ginásios, campos etc., mesmo que modificações sejam implementadas pelos sujeitos ao longo da tematização.

Outro princípio ético-político é a rejeição ao daltonismo cultural. Quando agenciado por ele, o professor ou professora organiza situações didáticas que compreendem as características dos sujeitos, sem tencionar a homogeneização das ações e seus resultados. O currículo cultural da Educação Física afirma o direito às diferenças, portanto não pretende similaridades no fazer, pensar e dizer. Os estudantes podem assumir papéis distintos durante as situações didáticas sem que isso represente qualquer tipo de prejuízo ao trabalho.

A justiça curricular influencia diretamente a definição da prática corporal a ser tematizada. Agenciado por ela, o docente procura equilibrar suas escolhas segundo o grupo social que cultiva a manifestação abordada. A partir daí, terão espaço brincadeiras, danças, lutas, ginásticas ou esportes realizados em diversas épocas, territórios e por inúmeros segmentos sociais, desfazendo por completo o histórico privilégio reiteradamente concedido às manifestações euro-estadunidenses realizadas por homens jovens.

Embora guarde alguma analogia com o anterior, o princípio ético-político da descolonização do currículo extrapola seu alcance, podendo incidir tanto na escolha da prática corporal a ser tematizada quanto no desenvolvimento das situações didáticas. Por um lado, a professora ou professor agenciado pela descolonização do currículo seleciona brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas pertencentes ao patrimônio cultural corporal dos grupos minoritários e, mesmo que tematize práticas corporais hegemônicas, garante a hibridização de saberes e discursos mediante o acesso a outras formas de fazê-las, pensá-las e dizê-las, muitas delas sugeridas pela turma.

Nesse sentido, docentes atentos aos modos como os estudantes realizam e significam as práticas corporais e as pessoas que delas participam encontram-se indubitavelmente agenciados

pelo favorecimento da enunciação dos saberes discentes. Trata-se não só de criar condições para que representações e discursos acerca das práticas corporais e das pessoas envolvidas sejam pronunciados, mas também de incorporá-los, problematizá-los ou desconstruí-los, conforme o caso.

Acerca dos princípios ético-políticos do currículo cultural da Educação Física cabe, ainda, uma última observação. A depender da prática corporal, escola, comunidade, grupo de estudantes e momento da tematização, os princípios a agenciarem o professor ou professora modificam-se. Aqueles que influenciaram o início dão lugar a outros à medida que transcorrem as situações didáticas, podendo, inclusive, acontecer que mais de um princípio agencie o docente ao mesmo tempo.

4 SITUAÇÕES DIDÁTICAS DO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

No currículo cultural da Educação Física, a tematização de uma prática corporal materializa-se no desenvolvimento de situações didáticas, também chamadas encaminhamentos pedagógicos. Tematizar, portanto, significa, obrigatoriamente, promover atividades de mapeamento, a vivência, a ressignificação, a leitura da prática corporal, o aprofundamento, a ampliação, o registro e a avaliação. Os resultados das pesquisas são peremptórios: artistar o currículo cultural da Educação Física pressupõe a organização e o desenvolvimento das situações didáticas, podendo cada qual efetuar-se por meio de algumas atividades (Neira, 2007; Neves, 2018).

O mapeamento nada mais é do que uma cartografia da cultura corporal da comunidade escolar com intuito de reunir informações acerca de seu patrimônio. Podem ser realizadas atividades como: caminhadas no entorno da escola; consultas a estudantes, seus familiares e demais profissionais da instituição; observações dos horários de entrada, saída e intervalos; solicitação de preenchimento de questionários ou formulários eletrônicos; preenchimento de formulários ou questionários; reuniões, rodas de conversa etc.

A vivência abarca todas as formas de realizar a prática corporal durante a tematização. É o fazer, executar, sentir na pele. A vivência é a efetivação da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica pelos estudantes a partir das próprias experiências e da interação com outras referências. A vivência inicia pela representação que os estudantes possuem da prática corporal

em tela e se diversifica à proporção do envolvimento da turma, membros da comunidade, materiais apresentados pelo docente etc.

Por sua vez, a leitura da prática corporal requer a análise da ocorrência social da manifestação, podendo ou não acontecer em simultâneo às situações didáticas de vivência. A assistência a um vídeo, a uma apresentação ou a visita ao ambiente em que a manifestação acontece, desde que previamente organizadas pelo professor ou professora, constituem atividades em que as características, formato, regramento, vestimentas dos praticantes, entre outros, poderão ser lidos e analisados.

Vários estudos mostram que a vivência e a leitura da prática corporal se fazem acompanhar da ressignificação (Neira, 2010; Oliveira Júnior, 2017; Nunes *et al*., 2022). Trata-se da reelaboração ou recriação da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica segundo as características do contexto escolar: perfil e tamanho do grupo, espaço disponível, infraestrutura, significados atribuídos pelos estudantes, entre outros. Na acepção adotada pelo currículo cultural da Educação Física, ressignificar uma prática corporal tem o sentido de reinventá-la segundo os significados atribuídos pela turma.

A situação didática de aprofundamento propicia um melhor entendimento da prática corporal tematizada, o que pode ser alcançado por meio de atividades como explicações e pesquisas orientadas pelo professor ou professora, assistência a documentários, tutoriais, leitura de pequenos textos etc. Em contrapartida, a ampliação permite o acesso a outras fontes de significação, recorrendo a atividades como entrevistas ou explanações de pessoas envolvidas com a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica em tela, pesquisas livres na internet ou biblioteca. O que distingue uma situação didática da outra é o processo de regulação. No aprofundamento, os significados acessados são regulados pelo docente, o que não acontece durante a ampliação (Neira; Nunes, 2022a).

As pesquisas com os professores e professoras que afirmam colocar em ação a perspectiva cultural da Educação Física atribuem grande relevo aos encaminhamentos pedagógicos da avaliação e do registro. A primeira depende do segundo. Afastando-se das concepções diagnóstica, formativa, somativa e processual, a avaliação culturalmente orientada volta-se para o trabalho pedagógico *stricto sensu* (Escudero, 2011; Escudero; Neira, 2011; Müller, 2016; Müller; Neira, 2021). A partir da análise dos próprios registros (anotações, vídeos, áudios, fotografias...) ou daqueles confeccionados pelos estudantes, que podem empregar os mesmos recursos ou incluir respostas às atividades, desenhos etc., o docente terá condições de examinar os efeitos das situações didáticas propostas e sua conexão com os objetivos inicialmente estabelecidos. Com esse apoio, será possível decidir pela continuidade das

atividades, seu replanejamento ou, até mesmo, redimensionamento dos objetivos a serem alcançados.

Retomando a função da Educação Física como componente da área das Linguagens, é fácil perceber que as situações didáticas que caracterizam o currículo cultural contribuem para qualificar a compreensão da ocorrência social da manifestação tematizada e potencializar sua produção. Ao passo que o mapeamento e a leitura da prática corporal se localizam em um dos polos e a vivência em outro, o aprofundamento e a ampliação oscilam, podendo contribuir tanto para a compreensão quanto para a produção da brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte em questão. Por fim, o registro e a avaliação abrangem toda a tematização.

5 CONTEÚDOS DO CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Antes de caracterizar o que pode ser o conteúdo do currículo cultural da Educação Física, é preciso dizer que o conteúdo é todo o conhecimento que ocupa o tempo escolar e, como tal, é sempre uma construção social. Saliente-se que, para o pós-estruturalismo, conhecimento é a expressão das relações de poder, resultado do choque, do encontro de significados distintos. Como cultura, no mesmo campo teórico, é prática de significação, ou seja, espaço em que se disputam os significados atribuídos às coisas do mundo.

Nesse raciocínio, é possível sustentar que os significados, as representações e as formas de dizer e fazer as práticas corporais constituem a cultura corporal, integrando o que se entende por conhecimento, logo, por conteúdo no currículo cultural da Educação Física. Veja-se bem: apenas cultura corporal, e não cultura motora, cultura física, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento. Por cultura corporal entende-se toda a produção discursiva e não discursiva referente às práticas corporais e às pessoas que delas participam (Neira; Gramorelli, 2017).

A argumentação anterior é suficiente para singularizar os conteúdos do currículo cultural da Educação Física como tudo o que venha a ser colocado em circulação pelas situações didáticas de mapeamento, vivência, leitura da prática corporal, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação (Neira, 2020). Assim, são tomados como conteúdos desde a gestualidade empregada em uma prática corporal e seus participantes, até os

enunciados dos estudantes a respeito dela e das pessoas envolvidas. Em suma, todos os significados e saberes mobilizados no decorrer da tematização constituem o conteúdo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agora que os campos teóricos, princípios ético-políticos, situações didáticas e conteúdos do currículo cultural da Educação Física foram entendidos, é possível vê-los nas cenas descritas na abertura do capítulo.

O trabalho desenvolvido pelo professor Flávio Nunes dos Santos Júnior, na Escola Estadual Professor Tenente Ariston de Oliveira, viabiliza a compreensão sócio-histórica e política dos jogos olímpicos, além da análise das condições concretas ofertadas para a prática na região; as atividades promovidas pelo professor João Paulo Reis Nery, na Escola Estadual Octalles Marcondes Ferreira, favorecem a reelaboração do samba *rock* e a percepção de suas influências na comunidade; e, por fim, a tematização empreendida pelo professor Ricardo de Oliveira, na Escola Estadual Newton Espírito Santo Ayres, contribui para o reconhecimento da multiplicidade de praticantes de *skate*, além da experimentação de suas técnicas.

O professor Flávio, visivelmente inspirado no pós-colonialismo, agenciado pelo reconhecimento da cultura corporal da comunidade e pela ancoragem social dos conteúdos, realiza o mapeamento e faz circular conhecimentos diversos acerca dos Jogos Olímpicos, esportes e competições. O professor João Paulo se mostra inspirado no multiculturalismo crítico e agenciado pela descolonização do currículo, quando tematiza o samba *rock*, valoriza o ponto de vista de seus representantes e problematiza as representações disseminadas a respeito das pessoas que dançam, alternando situações didáticas de ampliação e vivência e propagando saberes historicamente subjugados. Por último, o professor Ricardo inspirou-se nos estudos culturais para discutir os significados e identidades atribuídos às pessoas que andam de *skate*, mostrou-se agenciado pela rejeição ao daltonismo cultural e pelo favorecimento da enunciação dos saberes discentes ao propor atividades de leitura da prática corporal, seguidas de vivência e ressignificação. Agindo desse modo, mobilizou gestos, técnicas, histórias, gostos e memórias.

Dessa rápida análise de episódios flagrados nas escolas estaduais é possível assegurar a preocupação dos professores em propiciar o acesso dos estudantes às várias maneiras de fazer, dizer e pensar as práticas corporais e seus participantes, sem nenhum tipo de privilégio ou exceção (Neira, 2022). Essa Educação Física, vale repetir, cada vez mais presente nas escolas,

assume o compromisso de atuar na construção de uma sociedade menos desigual ao colaborar com a formação de pessoas solidárias por meio do acesso à multiplicidade de significados atribuídos às brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes, produzidos pelos grupos que coabitam a sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-23, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984644433532. Acesso em: 16 out. 2024.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. *In*: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 37-68.

ESCUDERO, N. T. G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural**: uma escrita autopoiética. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19072011-152339/. Acesso em: 16 out. 2024.

ESCUDERO, N. T. G.; NEIRA, M. G. Avaliação da aprendizagem em Educação Física: uma escrita autopoiética. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285-304, maio/ago. p. 285-304, 2011. Disponível em: https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1638/1638.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: RABINOW, P.; DREYFUS, H. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. São Paulo: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DPA, 2006.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311. Acesso em: 16 out. 2024.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MÜLLER, A. **A avaliação no currículo cultural da Educação Física**: o papel do registro na reorientação das rotas. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.11606/D.48.2017.tde-21122016-094016. Acesso em: 16 out. 2024.

MÜLLER, A.; NEIRA, M. G. Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, 2021. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5030. Acesso em: 16 out. 2024.

NEIRA, M. G. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 3, p. 174-180, jul./set. 2007. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/820. Acesso em: 16 out. 2024.

NEIRA, M. G. A Educação Física em contextos multiculturais: concepções docentes acerca da própria prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p.39-54, jul./dez., 2008. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/neira.pdf. Acesso em: 30 out. 2024.

NEIRA, M. G. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 14, p. 783-795, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/icse/a/YqRL45kX97wt98JcJyt5F6J/. Acesso em: 16 out. 2024.

NEIRA, M. G. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 82-103, jul./dez. 2016. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/11149. Acesso em: 16 out. 2024.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. São Paulo: Paco, 2019.

NEIRA, M. G. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 827-846 abr./jun. 2020. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/42261. Acesso em: 16 out. 2024.

NEIRA, M. G. Por uma sociedade menos injusta: experiências com a Educação Física cultural. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 28, p. e40779, 2022. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40779. Acesso em: 16 out. 2024.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 321-332, abr./jun. 2017. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/38103. Acesso em: 16 out. 2024.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As possibilidades de emergência do currículo cultural da Educação Física: contribuições do Grupo de Pesquisas em educação Física escolar da FEUSP (GPEF). *In*: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. (org.). **Os professores como intelectuais**: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Brasileira. Curitiba: CRV, 2018. p. 281-300.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da educação física. *In*: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.). **Educação Física escolar**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 25-43. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/neira_nunes_01.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Ampliação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022a. p. 147-176. Disponível

em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/933. Acesso em: 16 out. 2024.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022b. p. 14-38. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/933. Acesso em: 16 out. 2024.

NEVES, M. R. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.11606/D.48.2019.tde-28112018-160249. Acesso em: 16 out. 2024.

NUNES, M. L. F.; SILVA, F. M. C.; BOSCARIOL, M. C.; NEIRA, M. G. Vivência e experiência no currículo cultural da Educação Física. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 124-146. **Disponível em:** https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/933. Acesso em: 16 out. 2024.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física**: cenas de uma escola municipal paulistana, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: Disponível em: https://doi.org/10.11606/D.48.2018.tde-30012018-140858. Acesso em: 16 out. 2024.

SANTOS JÚNIOR, F. N.; NEIRA, M. G. Contribuições do pós-colonialismo para o currículo cultural da Educação Física. **Educação**, Santa Maria, v. 44, e85. 2019. **Disponível em:** https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/37352. Acesso em: 16 out. 2024

SANTOS JÚNIOR, F. N.; NEIRA, M. G. A enunciação dos saberes discentes e o currículo cultural de Educação Física. **Educação**, Santa Maria, v. 48, n. 1, p. e41/1-23, 2023. **Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/66062**. Acesso em: 16 out. 2024

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

Capítulo III

AS COMPOSIÇÕES DO TEMPO: ENTRE MOSAICOS E PAISAGENS DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA[4]

Lilian Aparecida Ferreira
Departamento de Educação Física, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista
lilian.ferreira@unesp.br

Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger
Departamento de Educação Física, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista

Glauco Nunes Souto Ramos
Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos

Tudo, aliás, é a ponta de um mistério, inclusive os fatos. Ou a ausência deles. Dúvida? Quando nada acontece há um milagre que não estamos vendo.

(Guimarães Rosa)

1. INTRODUÇÃO

O texto que aqui apresentamos reúne um movimento, produzido a três mãos, para traduzir uma ideia do tempo presente, seus contornos e desenhos no interior da constituição da Educação Física na escola brasileira.

Esse percurso, de narrativas orais, elementos históricos, reflexões sobre as produções acadêmica da área, legislações, documentos orientadores no campo da educação escolar, desafios dos docentes, é revelador de alguns traços que podem compor novas figuras no futuro,

[4] Agradecemos ao Professor Doutor Sérgio Roberto Silveira pelo convite para elaboração deste capítulo em comemoração aos 90 anos da Escola de Educação Física e Esporte da USP e pela oportunidade de refletirmos sobre formação docente e o ensino da Educação Física na escola.

com inspiração na celebração dos 90 anos da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo[5] (EEFEUSP).

Estruturado por uma composição possível, mas não a única, do tempo, esse capítulo tem início evocando os indícios sobre formação de professores no ensino superior presentes nas narrativas de alguns professores do curso da EEFEUSP no início da década de 1990, mas se amplia para além desse período e grupo social, envolvendo, em seguida, elementos presentes no debate acadêmico-científico da área, nas questões vinculadas às políticas públicas para a educação e no campo da atuação profissional dos professores de Educação Física.

Por esse percurso de olhares sobre o tempo, identificamos a construção de um mosaico de cores e imagens que, às vezes, nos permitem ver paisagens e, em outras, cores sobrepostas e indefinidas.

2. MÉTODO DE ABORDAGEM

As reflexões desse capítulo nascem das releituras das coletas que envolveram docentes da EEFEUSP, realizadas por Hunger (1994) nos anos de mestrado junto à Faculdade de Educação Física da Universidade de Campinas, mas não se resume a elas, na medida em que articula, num viés ensaístico, outras composições acerca da reflexão em torno da formação e atuação de professores de Educação Física na escola.

Essa interlocução toma como ponto de partida as narrativas de um grupo de sete professores/acadêmicos, em formato de documento escrito, especificamente aqueles que estavam envolvidos com o curso de licenciatura em Educação Física da EEFEUSP no início da década de 1990, constituindo as teias relacionais entre formação e atuação profissional de professores.

[5] Cumpre destacar que em sua origem, 1934, nasce a de Escola Superior de Educação Física do Estado de São Paulo. Posteriormente, em 1944, passou a ser chamada de Escola de Educação Física e Desporto do Estado de São Paulo. Em 1969 a Escola de Educação Física foi incorporada à Universidade de São Paulo, assumindo a denominação Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo. Em 1975, a Escola ganha sede própria na Cidade Universitária. Em 1992, a Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, além do curso de licenciatura em Educação Física, implantou os cursos de bacharelado em Educação Física e de bacharelado em Esporte, o que exerceu influência na mudança de nomenclatura de Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo para Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFEUSP) (Corrêa; Moreira, 2024).

Assim como Le Goff (1992, p. 539), entendemos que documento diz respeito à construção social, ou melhor, com suas palavras "é um produto", ou seja: "[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder […]". Neste sentido, as produções documentais, em formato de narrativas, são percursos reveladores da história daqueles que contribuíram com a sua própria construção. Marcam, para além disso, cenários, personagens, contextos, impressões e perspectivas.

Essas narrativas igualmente se articulam com as nossas impressões, baseadas na produção acadêmica da área e também ao atual contexto de atuação profissional dos professores de Educação Física nas escolas, demarcando o tempo presente. De acordo com Chartier (1996, p. 217): "[…] a história do tempo presente […], propicia uma reflexão essencial sobre as modalidades e mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos que têm uma mesma formação ou configuração social".

A base teórico-metodológica que nos inspira na produção dessas análises é a teoria configuracional de Elias (1980). Assentada numa abordagem sociológica, ela viabiliza um olhar mais apurado do "jogo" que, neste nosso caso, vai se desenhando desde a formação inicial até a intervenção professoral em Educação Física. Os grupos representativos sociais (acadêmico, professoral, políticas públicas, por exemplo), de acordo com Elias (1980, p. 13-4), marcam o entendimento de que "Conceitos como família ou escola referem-se essencialmente a grupos de seres humanos interdependentes, as configurações específicas que as pessoas formam umas com as outras". Significam, dessa forma, redes de comunicações, discursos filosóficos, científicos, numa dinâmica cotidiana de política de enfrentamentos e correlações de forças.

3. AS ESCUTAS DO PASSADO

As bases sobre o ensino da Educação Física na educação básica brasileira têm profunda relação com a ação sobre o corpo e o movimento, nutrindo as concepções que foram abastecendo um roteiro assentado no controle, no higienismo e na disciplina já no início do século XX (Soares, 1998). Decorre daí uma preocupação ao *como fazer*, se sobrepondo ao *porque fazer* (Soares, 1994). Esse percurso é reforçado por depoentes entrevistados por Hunger (1994):

> *Não era um curso assim de dar processos pedagógicos. Eles ensinavam a técnica de cada uma das modalidades esportivas. Era quase que mais um cursinho de técnicas desportivas do que um curso para formação de professores (Professor 5).*

> *[...] desde a parte do ingresso, as provas práticas, até a avaliação das disciplinas durante os 3 anos de curso, era desempenho esportivo mesmo e as avaliações teóricas pouco diziam respeito a outra coisa que não fosse o esporte, inclusive a questão da licenciatura e eu não lembro durante o curso de 3 anos alguém ter enfatizado especificamente o que*
> *um conceito de saúde, mas saúde no sentido biológico. Então, aperfeiçoamento das capacidades físicas [...] já existia uma tendência por parte dos alunos de propor uma mudança, uma mudança de visão do enfoque estritamente biológico para um enfoque mais da informação. [...] o mais importante não era o sistema biológico que suportava, mas sim esse sistema cognitivo, que controlava esse sistema biológico [...]. (Professor 2).*

Com tais orientações, estavam presentes, na formação inicial de professores de Educação Física, diversas estratégias que se avolumavam no ensino da Educação Física, o ordenamento em filas, a separação das turmas de estudantes entre masculino e feminino, o foco nas atividades de reprodução das técnicas dos movimentos, validadas pela formalidade esportiva. Em certa medida, reconhecida a relativização desse contexto, a Educação Física estava alinhada ao ensino tradicional, ou seja, uma forma de pensar e se relacionar com o mundo e as pessoas a partir de conhecimentos cumulativos que eram selecionados como mais importantes e transmitidos pelos professores na escola, carecendo ser memorizados e decorados para, como resultados, permitirem que comportamentos preestabelecidos fossem alcançados e manifestados (Mizukami, 1986).

Um dos depoentes entrevistados por Hunger (1994), ao falar sobre o curso de Licenciatura em Educação Física da EEFEUSP na relação com seu trabalho como docente em escolas, assim se manifestou:

> *Então para você ter uma idéia (sic), eu saia da minha aula de atletismo no ensino superior e ia dar aula no ensino de 1o e 2o graus e dava a mesma aula, dava o mesmo exercício, a mesma sequência pedagógica que era ensinado aqui, e quanto eu fiz de mau, eu chegava em [cidade x] e dava a mesma aula e os alunos estavam desmaiando e eu não sabia por que, porque eu queria que aquele aluno de 1o. e 2o. graus fizesse a mesma aula que eu fiz aqui (Professor 3).*

A mudança de rota desse tipo de ensino tradicional na Educação Física não pode ser escrita no passado e nem como algo estanque que se consiga situar com clara definição temporal, uma vez que, ainda hoje, não podemos dizer que há uma completa ausência desse modelo de ensino nas escolas (e nos cursos de formação inicial!) pelo Brasil afora. Da mesma

forma, a delimitação de uma data para pontuar quando começa a nascer um outro modo de pensar o ensino que não o tradicional pode ser injusta com movimentos sociais ou ações de pequenos grupos, nem sempre contemplados pela historiografia desse campo. Mesmo com tal zelo, cumpre reconhecer que a literatura da área, de início, e, posteriormente, as políticas públicas, foram constituindo narrativas em prol de reconfigurações do ensino da Educação Física.

O período entre o final da década de 1970 e meados da década de 1980 ficou conhecido como aquele no qual houve uma significativa efervescência em prol das discussões em torno da Educação Física brasileira, tanto no campo epistemológico quanto pedagógico, permitindo que Medina (1983) trouxesse para o Brasil a expressão "crise da Educação Física", já empreendida, anos antes, por During (1981), na França. Esse enfrentamento, conforme Parlebas (1987), se dava em quatro planos: técnico, formação, atuação profissional e produção de pesquisa.

Os acontecimentos no mundo e no cenário nacional neste período revelaram, inicialmente, um certo alinhamento dos pesquisadores brasileiros com o debate sobre as questões epistemológicas em torno da Educação Física que já tinha sido iniciado em outros países (During, 1981; Brooks, 1981; Lawson, 1984; Park; Eckert, 1990) e que passaram a ser divulgados e olhados em virtude de docentes universitários da área que foram realizar seus cursos de pós-graduação *stricto sensu* fora do país, como também, do novo acesso às bases de conhecimentos do campo da educação (filosofia e sociologia, especialmente de base marxista e de autores antes proibidos) com a abertura democrática pela qual passava o Brasil.

Particularmente, no curso de licenciatura em Educação Física da Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo (EEFUSP, 1982), o objetivo geral quanto à formação de profissionais voltava-se para o desenvolvimento de funções que guardassem especificidades aos âmbitos escolar e não-escolar (Brasil, 1969a; 1969b)[6].

Uma mudança importante pela qual passou a Educação Física e que reverberou de forma significativa na formação de professores da área foram o Parecer do Conselho Federal de Educação 215/1987 (Brasil, 1987a) e a Resolução 03/1987 (Brasil, 1987b), já que, para além do curso de licenciatura, passou a existir a possibilidade da formação do bacharel em Educação Física. Esse movimento em prol de uma nova configuração curricular junto à formação

[6] Ainda sob tais legislações, são abertos no estado de São Paulo, em 1984, o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em Rio Claro. E, em 1985, em Campinas, o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), marcos institucionais formativos para a área e que integraram em seus corpos docentes muitos professores e egressos da EEFEUSP.

profissional em Educação Física, de acordo com depoentes entrevistados por Hunger (1994), já aparecia na EEFEUSP desde 1984:

> *Então, em 84, eu, representando a Escola de Educação Física, eu apresento uma proposta, não da Escola, uma proposta individual, aonde eu falava em 84, bacharelado em Educação Física e ia adiante, bacharelado em esporte, bacharelado em dança [...], e eu avanço um pouco também na ideia de bacharelado em lazer e que hoje já é uma tendência. (Professor 3)*

> *[...] o curso era de licenciatura, mas de 80% dos alunos que estavam fazendo Educação Física não iam trabalhar nas escolas. [...] Ele não queria trabalhar na escola, ele queria trabalhar como profissional em Educação Física, enfim, em todo esse outro mercado. Em academias, clubes, etc. [...] A opção seria realmente se adequar a uma questão, uma legislação e a legislação é clara, bacharel e depois licenciatura. (Professor 2)*

> *[...] várias modificações foram feitas culminando com essa criação do bacharelado e separando a Educação Física do esporte, que começou em 92. [...] Foi criado o bacharelado, mas o bacharelado em Educação Física, o Bacharelado em Esportes e a Licenciatura, sendo que quem faz o bacharelado em Educação Física, se quiser, pode fazer a licenciatura em seguida. Eu acho que foi uma coisa muito boa que nós fizemos, porque num estado que nem São Paulo, Rio de Janeiro, Minas, aqui no Sudeste, o mercado de trabalho para o Esporte é muito grande. (Professor 7)*

Oliveira (1990; 1991), neste sentido, identificava que os graduandos dos cursos de licenciatura em Educação Física em geral, com inclusão do curso da USP, não tinham como expectativa primeira a atuação no âmbito educação escolar, por isso, defendia que os cursos de licenciatura em Educação Física deveriam estar comprometidos com uma formação específica que caminhasse na direção dessa preparação profissional, diferenciando-se dos cursos de bacharelado em Educação Física e em Esporte, aprovados pelo Conselho Universitário da USP, em 18/12/1990.

Para Oliveira (1988), somente com os cursos de bacharelado e de licenciatura seria possível efetivar uma formação diferenciada de profissionais para as áreas de educação física, dança, esporte, lazer/recreação. Inclusive, o referido autor, mediante tal argumento, entendia que se justificava a mudança do nome de 'Escola de Educação Física' para 'Escola de Educação Física e de Esporte'.

A partir de 1992 passaram a ser oferecidos cursos para formações distintas, sendo: licenciatura em Educação Física, bacharelado em Educação Física e bacharelado em Esporte (aprovados pelo Conselho Universitário da USP, em 18/12/1990). Assim, havia a perspectiva de "[...] expandir o entendimento e o conhecimento referente ao sistema e ao processo de

escolarização e, especificamente, no planejamento, implantação, implementação e avaliação de programas do componente curricular Educação Física" (USP, 1992).

Associado a tal cenário, são inaugurados campos diversos de reflexões e proposições teóricas no âmbito da Educação Física, em particular para o âmbito da escola. Todo esse conjunto de ações tem um impacto tão significativo para a área que será denominado por alguns de "movimento renovador" (Bracht, 1996). Para Tani (2008, p. 315):

> *Na realidade, essa opção por apresentar inicialmente uma fundamentação assentava-se no diagnóstico de que a EFE, da maneira como estava sendo desenvolvida, identificava-se, conforme mencionado, muito mais como uma atividade curricular do que como uma disciplina curricular, exatamente por falta dessa base teórica.*

No interior desse movimento foram gestadas, entre o final da década de 1980 e a década de 1990, inúmeras novas perspectivas para se pensar e se propor o ensino da Educação Física, algumas destas passaram a transitar no meio acadêmico com a denominação de desenvolvimentista, psicomotricidade, construtivista, crítico-superadora, crítico-emancipatória, só para exemplificar algumas. Como nos aponta Manoel (2008, p. 473):

> *O pensamento pedagógico na educação física escolar brasileira viveu um momento singular nos anos 1980. Após mais de sessenta anos de escassez de textos que sistematizassem uma prática da educação física na escola, são publicadas, num intervalo de quatro anos, três obras que fomentaram um amplo debate na comunidade, chegando mesmo a dar novos rumos à área (FREIRE, 1990; SOARES et al., 1992; TANI; MANOEL; KOKUBUN; PROENÇA, 1988).*

A análise destas perspectivas nos permite reconhecer certa diversidade de bases teórico-metodológicas acerca do ensino da Educação Física, revelando um campo de possibilidades para a área. Todavia, a valorização dessa diversidade nem sempre foi compreendida, como bem escreve Manoel (2008, p. 474-5):

> *[...] na educação física brasileira tem sido comum o embate entre as diferentes abordagens, o que levou a uma ênfase nas diferenças e incompatibilidades filosóficas, acadêmicas e ideológicas entre elas. Todavia, para o desenvolvimento curricular e principalmente para a atuação do professor, esses embates nem sempre foram produtivos. Na dimensão da prática, a possibilidade de articular idéias e noções de diferentes modelos poderia possibilitar ao professor uma melhor condição para construir, inovar e implementar programas sintonizados com uma realidade que, ao contrário do que concebem os modelos, é multifacetada. Não se trata, como pode parecer à primeira vista, de preconizar que não se deva ter uma abordagem, mas sim, de se ter a condição de dialogar com outras visões [...].*

Apesar disso, com essas paisagens variadas houve um adensamento de conhecimentos em torno do ensino da Educação Física que permitiu uma mudança de foco muito diferente

daquela vivida antes da "crise da Educação Física", ou seja, de um viés centrado no *como* passamos para uma perspectiva do *porquê*, consolidando o reconhecimento do caráter ético-político do ensino e um período voltado para a constituição e estabelecimento de teorias pedagógicas.

Junto com isso, foi se estabelecendo uma referência em torno do que viria a ser denominado o objeto pedagógico da Educação Física: "a cultura corporal, cultura corporal de movimento, cultura de movimento". Tais expressões, ainda que também diversificadas por conta das sustentações teóricas que balizaram os autores que as cunharam (Pich, 2014), pretendeu-se alterar, de modo profundo, a concepção do ensino da Educação Física. Neste sentido, tratava-se de reconhecer que as ações nas aulas não podiam mais ficar restritas apenas aos aspectos biológicos, mudanças fisiológicas, aspectos físicos, capacidades físicas, exercício físico ou ao movimento em si, passando a envolver as questões correspondentes aos sentidos e significados vividos, percebidos e construídos pelos estudantes ao acessarem e realizarem as práticas corporais (jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas, dentre outras) (Freire, 1989; Kunz, 1991; Betti, 1991; Soares *et al.*, 1992).

No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, as discussões sobre as perspectivas teórico-pedagógicas sobre o ensino da Educação Física na escola abriram caminhos para as políticas públicas para a educação nacional que ganharam ênfase no país tanto pela redefinição e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional 9.394/96 (Brasil, 1996) quanto pela formulação e divulgação do conjunto de documentos voltado para uma orientação nacional comum em torno da Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997; 1998).

Essas ações foram bastante significativas para o ensino da Educação Física, que passou de atividade para componente curricular, devendo estar presente ao longo de toda a Educação Básica e alinhada ao projeto político pedagógico da instituição escolar, ainda que facultativa ao ensino noturno. Em certa medida, essas mudanças trouxeram maior estreitamento de vínculo da Educação Física com a instituição escolar e nutriu um sentimento de igualdade para com os outros componentes curriculares.

No âmbito dos PCNs, fazendo aqui um recorte analítico daquele direcionado aos anos finais do ensino fundamental (Brasil, 1998b), a Educação Física passa a ampliar, de forma institucional e oficial, seus conteúdos para além dos esportes, envolvendo, portanto, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas, conhecimentos sobre o corpo e integrando temas sociais emergentes, denominados de temas transversais (ética, meio ambiente, trabalho e consumo, orientação sexual, pluralidade cultural, saúde), no conjunto de conhecimentos para

serem desenvolvidos em interface com as práticas corporais. O documento explicitava a preocupação com a inclusão de todos os estudantes nas aulas, na tentativa de romper com a histórica rotina de exclusões em prol da seleção dos "mais habilidosos".

Os conteúdos de ensino foram organizados a partir de três dimensões: procedimental, conceitual e atitudinal (Coll *et al.*, 1998), evidenciando o reconhecimento de que nas aulas de Educação Física os estudantes aprendiam, ou deveriam aprender, muito mais coisas do que jogar um jogo, realizar uma dança ou fazer um movimento, mas também, conhecer os elementos sócio-históricos de constituição de uma luta na sua relação com a sociedade contemporânea ou ainda, por exemplo, as condutas éticas em torno da relação com o outro quando se praticava algum esporte coletivo.

Em que pese o significativo papel das inúmeras discussões e críticas em torno da perspectiva neoliberal dos PCNs, particularmente para a Educação Física, que foram apresentados por diversos pesquisadores da área (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997), toda a produção presente no documento reuniu e constituiu um conjunto de conhecimentos que expressava o empenho da área, no âmbito da escola, pela sua legitimidade. Dentre outros tantos aspectos, mas pontuando a ausência de um movimento sistematizado de formação de professores de Educação Física na relação com os PCNs, este documento foi se dissipando da prática pedagógica dos professores e, com a justificativa atribuída ao tamanho continental do nosso país e suas diversas matrizes culturais, novas ações, agora setorizadas (estaduais e municipais), passaram a ganhar relevo na condução das políticas públicas para o ensino público.

4. AS FRONTEIRAS MOVEDIÇAS ENTRE PASSADO E PRESENTE

Nos anos 2000, é iniciado um movimento setorizado (estadual e municipal) para as construções de proposições curriculares em prol da educação básica. No caso do estado de São Paulo, isso se dá no final dos anos 2000, com o projeto "São Paulo faz Escola" (São Paulo, 2008). Diferentemente dos PCNs, documento extenso, conceitual e com as definições dos objetivos de aprendizagem para os estudantes, ancorados na ideia de competência, o Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo, 2012) assume uma identidade curricular mais alinhada ao

como fazer. Neste sentido, identifica-se foco em elementos com aproximação às questões didáticas (recursos) com algum distanciamento, em certa medida, das bases pedagógicas (finalidades), ainda que ambas estivessem imbricadas. Além disso, o documento se desmembrava na versão "Caderno do Aluno" e "Caderno do Professor", inicialmente distribuídos para as escolas na temporalidade bimestral, logo assumiu a versão semestral. A estrutura e organização desta proposição curricular vai delimitar a atuação docente com base no documento, especialmente na correlação entre os cadernos dos alunos e dos professores. Esta delimitação, além de envolver conteúdos, situações de aprendizagens, modos de ensinar e avaliar, apresenta dicas de leituras, filmes para apoio e tempos determinados para o desenvolvimento dos conteúdos. Tratava-se de uma orientação muito mais incisiva e prescritiva e que, sob certo aspecto, restringia a autonomia docente no processo de elaboração e desenvolvimento das práticas pedagógicas em suas aulas.

Dez anos após o estabelecimento do Currículo do Estado de São Paulo, o governo federal outorgou o documento voltado para a constituição do que vem sendo denominado como um conhecimento essencial para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). A produção do documento passou por vários momentos políticos significativos no cenário nacional e que, certamente, trouxeram influências para a versão apresentada em sua edição final.

No caso da Educação Física, a BNCC instaura uma perspectiva sintética e resumida acerca do que deve ser desenvolvido nas aulas, assentando-se num conjunto de prerrogativas em torno de oito dimensões do conhecimento que buscam explicar os campos de alcance do ensino da Educação Física na escola (por exemplo: experimentação das práticas corporais, análise das práticas corporais, ações de valorização do protagonismo comunitário) ao envolver um conjunto de unidades temáticas (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, práticas corporais de aventura), objetos de conhecimento (que detalham as unidades temáticas) e as competências e habilidades esperadas (Brasil, 2018).

De modo geral, o documento revela fragilidades a partir da carência das explicações conceituais que são empreendidas nos desdobramentos pedagógicos apresentados, tanto para estabelecer as dimensões dos conhecimentos (Vidotti, 2020) quanto para os critérios, bastante diversos e incongruentes entre si, para organizar e estruturar os objetos de conhecimento que, se espera, irão resultar no desenvolvimento de competências por parte dos estudantes. O desdobramento direto da BNCC vai ser revelado nas constituições curriculares, estaduais e municipais que começaram a se configurar no país, dado o prazo temporal, definido pelo governo federal, para alinhamento destas produções com o referido documento.

No estado de São Paulo, um novo grupo de pessoas, constituído por alguns professores coordenadores de núcleos pedagógicos de área, representantes da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e conselhos da educação estadual compuseram a equipe responsável para a produção do denominado Currículo Paulista (São Paulo, 2019). Fundamentado pelo Currículo Paulista, o Currículo em Ação (São Paulo, 2022), direcionado para os diversos componentes curriculares, esboça certa continuidade (apesar de grupos distintos em suas perspectivas teórico-metodológicas que estiveram envolvidos nestas duas formulações) ao documento anterior do estado de São Paulo (São Paulo, 2012), com uma estrutura organizacional que envolve "Caderno do Professor", "Caderno do Aluno", conteúdos, situações de aprendizagens, modos de ensinar e avaliar, dicas de leituras, filmes, delimitação tempo para o desenvolvimento dos conteúdos. Dentre as particularidades próprias do Currículo Paulista, podemos destacar a preocupação com as competências socioemocionais no âmbito geral e, para a Educação Física, nos anos finais do ensino fundamental, a apresentação de uma nova unidade temática intitulada Corpo, Movimento e Saúde. As orientações da BNCC têm presença nas unidades temáticas e nos objetos de conhecimento, evidenciando a convergência entre os documentos.

A implantação do Currículo Paulista (São Paulo, 2019) ocorre em um período complexo e difícil para a população mundial e para a brasileira, em específico, por conta da grave crise provocada pela pandemia de Covid-19. Dentre as várias mudanças comportamentais que esse cenário exigiu das pessoas, uma das mais impactantes foi o isolamento/distanciamento social, na tentativa de frear a disseminação da doença. Com tal medida, a educação escolar precisou passar por uma série de arranjos de modo a estabelecer ações, alinhadas a um compromisso com a segurança e a saúde populacional, estando ainda igualmente preocupada com novos modos de pensar e fazer os processos de ensino e de aprendizagem. Sem muitas condições de planejamento e elaboração, por parte das escolas de ensino básico, ocorreram as interrupções das aulas presenciais e as instituições escolares tiveram que efetivar alternativas em resposta ao desafio de realizar o ensino remoto.

A busca por estratégias que pudessem possibilitar experiências de ensino aos alunos, não mais assentada nos moldes presenciais e numa prerrogativa emergencial, deu vigor às tecnologias digitais de informação e comunicação: *Google Meet*, *Zoom*, *Teams*, *Skype*, *webconferências, lives*, programas televisivos; disponibilização de atividades/tarefas em *pdf* em sites; chamadas de vídeo/áudios ou registros escritos via *whatsapp, telegram; Google Classroom; Facebook*, *Instagram*, *Twiter*; dentre várias outras possibilidades.

Apesar destes ajustes, não foram poucas as dificuldades vividas por professores, estudantes e suas famílias no processo de realização/desenvolvimento, participação e acompanhamento das aulas, sobretudo por conta da falta de acesso de grande parcela da população brasileira a tais tecnologias ou ainda pelo fato de não saber como utilizá-las. Afinal, como apontam Nóvoa e Alvim (2021, p. 6): "Em casa, estamos num lugar que é nosso; na escola, num lugar que é de muitos: e ninguém se educa sem iniciar uma viagem juntamente com os outros. A grande vantagem da escola é ser diferente da casa". Além disso, ainda que relevantes, os meios digitais não têm condições de esgotar as possibilidades educativas, na medida que: "Grande parte das nossas vidas e culturas, da nossa criatividade, das histórias, das produções efêmeras e espontâneas, dos laços e relações entre nós, dos nossos sonhos, não estão na Internet" (Nóvoa; Alvim, 2021, p. 9).

Essa situação, embora tenha sido sentida pelos estudantes e professores em geral, foi singular para as aulas de Educação Física, tendo em conta, como assinalam Miragem e Almeida (2021) que, historicamente, este componente curricular encontra no espaço escolar um lugar muito próprio para o desenvolvimento de suas aulas: o pátio, as quadras, o bosque, o ginásio, enfim... espaços abertos nos quais os estudantes interagem diretamente entre eles seja jogando, dançando, lutando, fazendo ginásticas ou algum esporte. Ao considerarmos que, em conjunto a estes lugares e práticas corporais, as interações entre os estudantes se potencializam por conta da experiência de sentir o corpo na relação com o outro, podemos reconhecer, assim como Machado *et al.* (2020), que a falta desse contato corpo a corpo, gerado pelo ensino remoto, enfraqueceu e até impediu que esse conhecimento fosse construído.

Mesmo com o reconhecimento de que a Educação Física estabelece um compromisso com um duplo saber, ou seja, um *saber fazer* e outro *saber sobre* esse fazer (Bracht, 1996), a vertente do "saber sobre esse fazer", foi quase predominante no período da pandemia de Covid-19 (Machado *et al*., 2020). Curiosamente, antes da pandemia e particularmente nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, essa dimensão do "saber sobre esse fazer" já vinha assumindo uma denominação de "conhecimento teórico" e ganhando relevo por parte dos professores de Educação Física das escolas públicas estaduais de São Paulo, alimentada, sobretudo, pelo Currículo do Estado de São Paulo que esteve em vigor de 2008 até 2018 no estado.

> *No caso do Currículo do Estado de São Paulo, todos os componentes curriculares foram organizados em Cadernos dos Professores e Cadernos dos Alunos, incluindo a Educação Física (São Paulo, 2008, 2009, 2014). Essa nova organização pode ter contribuído para que fosse construída outra relação com este componente curricular, tanto pelos professores quanto pelos estudantes, uma vez que havia uma demanda por explicações correspondentes ao histórico*

> *das modalidades esportivas, suas estruturas de funcionamento, regras e relações com a sociedade atual, bem como, eram solicitadas atividades escritas. Tais demandas foram nomeadas pelos professores entrevistados como "aulas teóricas" (Sousa et al., 2023, p. 8).*

Tratando com cautela a importância da articulação entre essas dimensões dos saberes da Educação Física que se mantém no Currículo Paulista (São Paulo, 2019), parece que o cenário das aulas online, criados às pressas para atender as demandas dos estudantes que passaram a ter suas aulas em casa e não mais na escola, somados aos movimentos feitos pelo Centro de Mídias do Estado de São Paulo e balizados por uma política discursiva em favor da inovação com base em uma educação conectada, tem gerado um novo contexto de enfrentamento para o ensino da Educação Física na escola.

A padronização de *slides* para cada conteúdo junto ao ensino dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio na atual política educacional federal com a implantação do Novo Ensino Médio e a estadual de São Paulo que também envolve os anos finais do ensino fundamental, assentada na obrigatoriedade dos estudantes preencherem as plataformas, sem o efetivo acompanhamento e compromisso com suas aprendizagens, corrobora para o estabelecimento de uma lógica determinista e instrumental (Alves Filho, Oliveira, Echalar, 2024) para a educação escolar estadual paulista. Ademais, como denunciam Barbosa e Alves (2023, p. 23):

> *[...] as plataformas digitais podem incidir e promover mudanças na própria lógica de organização e gestão do trabalho pedagógico e, portanto, no acesso ao conhecimento científico e no direito à educação e contrariar uma formação emancipatória, forjando a compreensão das condições sociais objetivas contraditórias e seus efeitos alarmantes. A luta pelo direito à educação básica de qualidade e por uma educação democrática segue em pauta.*

5. AVISTANDO POSSIBILIDADES PARA O FUTURO

Dentre os variados mosaicos que nos possibilitam desenhar paisagens nessa construção do passado da formação e o campo de atuação junto à Educação Física nas escolas brasileiras, particularmente, as paulistas, fizemos uma escolha por um percurso em prol de um futuro misturado ao presente, que não é o único e, certamente, nem aquele que resolverá os desafios já apresentados, mas que nos parece, ao menos neste momento, potente e inspirador.

Estamos nos referindo aqui às experiências de professores de Educação Física que têm retornado às universidades públicas para a realização dos mestrados profissionais.

Em sua origem junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os mestrados profissionais foram oficialmente reconhecidos como tais em 1998 pela Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998 (Brasil, 1998a), assumindo o compromisso de formar [...] profissionais pós graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos ornes de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística (Brasil, 1998a, p. 14).

Esse percurso de construção dos mestrados profissionais passou por diversas mudanças até o anúncio da possibilidade de aberturas de programas nas área de educação e de ensino, proposições estas que são iniciadas, de acordo com Souza e Placco (2016), entre os anos de 2009 e 2010. As mesmas autoras vão defender que tais mestrados profissionais em educação e ensino, teriam

> *[...] um compromisso com um impacto mais claro, mais preciso, em relação à educação básica, respondendo à sua realidade e demandas, e que sua proposição deve estar alinhada com os resultados de uma política voltada para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente da formação de professores, coordenadores e diretores de escola (Souza; Placco, 2016, p. 24).*

Com esse recorte, daremos foco a dois Programas de Pós-Graduação de Mestrado Profissional. Um deles, o Programa de Mestrado em Docência para a Educação Básica (PPGDEB), que tem envolvido, regularmente e desde seu início em 2013, professores de Educação Física que atuam no ensino da educação básica. O outro, dedicado exclusivamente a professores efetivos de Educação Física atuantes nas escolas públicas (municipais, estaduais e/ou federais), o Programa de Mestrado em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

O Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica (MPDEB), da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Bauru), apresenta uma característica multidisciplinar, se realiza de forma presencial e está vinculado à área de ensino, envolvendo os vários componentes curriculares de Educação Básica (o que inclui a Educação Física). De acordo com Lepre e Machado (2022), ele está voltado para

> *[...] a formação de profissionais qualificados para atuar nas três etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental ensino médio, buscando unir e compartilhar os saberes filosóficos, científicos e tecnológicos produzidos na universidade aos saberes da prática pedagógica dos professores que atuam nas salas de aula da educação básica.*

Desde sua primeira turma de concluintes, 2016, até os dias atuais, já foram produzidos no âmbito do ensino da Educação Física na educação básica: 39 dissertações e 39 produtos/recursos educacionais a elas vinculados, localizados em cada ano correspondente e nível de ensino de acordo com o Quadro 1.

Quadro 1: Produção das dissertações e produtos do MPDEB.

Anos	**Educação Infantil**	**Anos iniciais do Ensino Fundamental**	**Anos finais do Ensino Fundamental**	**Ensino Médio**	**Total**
2016	1	1	-	1	3
2017	-	2	-	-	2
2018	1	1	1	1	4
2019	1	-	2	-	3
2020	2	2	1	1	6
2021	1	1	-	1	3
2022	3	2	-	-	5
2023	-	4	5	-	9
2024	2	1	1	-	4
Total Geral	**11**	**14**	**10**	**04**	**39**

Fonte: Elaborado pelos autores.

O ProEF, de acordo com Souza Júnior e Ramos (2021, p. 93):

> *[...] está inserido no Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB), lançado em 2011. Trata-se de uma política de formação continuada stricto sensu dos(as) professores(as) em exercício na rede pública de Educação Básica, desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC) mediante apoio às instituições de ensino superior (IES) ou rede de instituições associadas do país, responsáveis pela implantação e execução de cursos com áreas de concentração e temáticas vinculadas diretamente à melhoria da Educação Básica. No caso específico do ProEF, trata-se do primeiro Programa desta natureza, contemplando a área de Educação Física, por meio de uma rede de 11 Instituições de Ensino Superior (IES) Associadas.*

Alinhado ao Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (PROEB), o ProEF inicia suas atividades em 2018, tendo como objetivos o reconhecimento e a valorização do trabalho docente, especificamente nas escolas públicas brasileiras, incluindo análises e reflexões acerca o sistema educacional do país (Souza Júnior; Ramos, 2021).

Albuquerque, Del Masso e Fujihara (2021) sinalizam que a 1ª turma do ProEF concluiu o curso em 2020, totalizando a formação de 169 mestres em Educação Física que atuavam em escolas das redes públicas junto à educação básica. Ainda segundo as mesmas autoras, o ProEF é realizado em formato híbrido, envolvendo atividades na modalidade Educação à Distância, via plataforma *Moodle*, e presenciais nas diferentes instituições de ensino envolvidas.

O alcance do ProEF é nacional, envolvendo várias regiões do Brasil, sendo coordenado pela UNESP com o envolvimento da Faculdade de Ciências/Bauru, da Faculdade de Ciências e Tecnologias/Presidente Prudente e do Instituto de Biociências/Rio Claro. O Programa, atualmente, envolve 24 Instituições de Ensino Superior denominadas de Instituições Associadas, a saber: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande (Unijuí), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) – campus de Presidente Prudente, Bauru e Rio Claro, Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTEMG), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

O MDEB e o ProEF têm como uma das exigências para a conclusão dos cursos de mestrado a produção de uma dissertação e de um produto/recurso educacional. O produto/recurso educacional é caracterizado pela criação e apresentação de um artefato real, virtual ou ainda um processo que tenha sido gerado pela pesquisa com vistas a responder um desafio apresentado pelos enfrentamentos da prática docente.

Importa destacar, neste momento, o significativo quantitativo da produção de pesquisas e produtos/recursos educacionais, além das ações a ela associada, no interior da educação básica, vinculada ao campo de atuação dos professores/mestrandos, podendo oportunizar um diálogo mais próximo com a área de intervenção.

Sem dúvida, reconhecemos que esse campo ainda carece de investigações que nos ajudem a compreender o alcance e os desdobramentos dessas produções tanto para as aprendizagens dos estudantes quanto para a melhoria da qualificação docente.

Essa caminhada, por outro lado, parece indicar veredas possíveis para a formação docente e o ensino da Educação Física na escola, particularmente na composição de programas de pós-graduação semelhantes ao que têm acontecido nos mestrados profissionais, já que, como destacou Bracht (2024), os modelos tradicionais vigentes, assentados em mestrados acadêmicos, têm trazido pouca contribuição para a prática pedagógica dos docentes,

> *Os programas de pós-graduação oferecem linhas de pesquisa que se orientam nas disciplinas científicas, o que acaba fazendo com que sejam formados especialistas, ou seja, são pesquisadores que dominam seu campo específico de conhecimento, mas pouca noção tem do campo da Educação Física como um todo. Não formamos intelectuais capazes de situar e articular seu conhecimento específico com as problemáticas mais amplas do campo. E são esses os professores que vão atuar nos cursos de formação (Bracht, 2024, p. 5).*

Articulado a esse desafio está a necessidade de valorização do compromisso da produção acadêmica com a intervenção profissional, superando os modelos de avaliação exclusivos dos fatores de impactos, validados pela Capes e a comunidade acadêmica, das publicações científicas sem considerar seus efetivos impactos sociais. Ainda, como reforça Bracht (2024, p. 7) ao se referir à relação entre teóricos/acadêmicos e práticos/professores: “É preciso produzir um diálogo efetivo entre essas duas partes a partir da noção de que a relação não é entre teoria e prática e sim entre as teorias dos acadêmicos e as teorias dos professores que atuam na intervenção”.

São estes cenários e reflexões que nos encorajam a pensar de modo otimista sobre as contribuições que os mestrados profissionais poderão trazer para a formação e atuação dos professores de Educação Física.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EEFEUSP, nas narrativas de alguns de seus docentes, tem presença marcante na formação de professores de Educação Física e nos modos como vão sendo constituídas as perspectivas em torno do ensino da Educação Física na escola. No âmbito da produção acadêmica, articulada a uma intenção de contribuir com a atuação profissional na escola na contramão de uma orientação de inspiração militaresca, higienista e esportivista, docentes da EEFEUSP também integram o grupo de pioneiros da área no Brasil.

Apesar dos campos de disputa entre os intelectuais responsáveis pelas produções pedagógicas sobre a Educação Física, estes enfrentamentos foram fundamentais para o surgimento de projetos diversos para a constituição das políticas públicas educacionais na área que foram sendo instituídas entre os finais das décadas de 1990 e 2000.

Entretanto, os contextos políticos de produção das atuais orientações curriculares para o ensino da Educação Física na educação básica, bastante influenciado, especialmente no estado de São Paulo, por um aporte tecnológico descompromissado com as aprendizagens dos estudantes e a formação continuada de professores nos coloca em alerta para a realização de denúncias e movimentos sociais em prol de mudanças.

Entremeio a tantos desafios, os mestrados profissionais que envolvem oportunidades de formação para docentes de Educação Física que estão atuando nas escolas, sobretudo as públicas, nos acenam para um alento com possibilidades para a configuração de paisagens mais coloridas e, sempre atentas, criticamente, ao compromisso ético-político da docência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL MASSO, M. C. S.; FUJIHARA, A. C. L. O que os mestrados profissionais têm a nos ensinar: análise de uma proposta. **Motricidades**: Revista da SPQMH, v. 5, n. 1, se. esp., p. 146-161, jan.-abr. 2021.

ALVES FILHO, M. A.; OLIVEIRA J. C.; ECHALAR, A. D. L. F. Programa de inovação educação conectada: política de ampliação do capital. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, e10079, 2024.

BARBOSA, R. B.; ALVES, N. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-26, 2023.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BRACHT, V. Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 23-28, 1996.

BRACHT, V. Panorama e perspectivas da formação inicial e continuada em Educação Física no Brasil. **Revista Kinesis**, Santa Maria, RS, v. 42, n. esp. 2, e88105, p. 1-9, 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE 215/87. **Documenta**, n. 315, p. 157-185, 1987a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 894/69**. Brasília, 1969a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução CFE 03/87. **Diário Oficial**, Brasília, 22 jun. 1987b, Seção 1, p. 9935-9936.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 69/69**. Brasília, 1969b.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 80/98**. Brasília, 1998a.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROOKS, G. A. What is the discipline of physical education? In: BROOKS, G. A. (Ed.). **Perspective on the academic discipline of physical education**. Champaing, II: Human Kinetics, 1981, p. 3-9.

CHARTIER, R. Pensar o tempo presente, a visão do historiador modernista. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 215-218, 1996.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (org.). **Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997.

COLL, C. *et. al*. **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

CORRÊA, H. C.; MOREIRA, A. Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo: 90 anos de pioneirismo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, n. 38 (especial), p. 07-18, ago. 2024.

DURING, B. **La crise des pédagogies corporelles**. Paris: Scarabée (Cemea), 1981.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1980.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

HUNGER, D. A. C. F. **Educação Física e hegemonia**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

KUNZ, E. **Educação Física:** ensino e mudança. Ijuí: Unijuí, 1991.

LAWSON, H. A. Problem-setting for physical education and sport. **Quest**, 36, p. 48-60, 1984.

LE GOFF, J. **História e memória**. 2ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

LEPRE, R. M.; V. MACHADO. Apresentação. **Cenários da Práxis Pedagógica**, n.1, v. 1, p.07-09, set./2022.

MACHADO, R. B. *et al*. Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26081, p. 01-17, 2020.

MANOEL, E. J. A abordagem desenvolvimentista da Educação Física escolar – 20 anos: uma visão pessoal. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 473-488, 4. trim. 2008.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e "mente"**. Campinas: Papirus, 1983.

MIRAGEM, A. A.; ALMEIDA, L. Potencialidades e limitações da educação física no ensino remoto: o efeito pandemia no componente curricular. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, e27053, p. 01-16, 2021.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, e249236, p. 01-16, 2021.

OLIVEIRA, J. G. M. **Documentos referentes às reestruturações curriculares da Escola de Educação Física**, USP, 1990.

OLIVEIRA, J. G. M. **Documentos referentes às reestruturações curriculares da Escola de Educação Física**, USP, 1991.

OLIVEIRA, J. G. M. Preparação profissional em educação física. In: PASSOS, Solange de Cássia Elias (Org.). **Educação física e esporte na universidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desportos, 1988.

PARK, R. J.; ECKERT, H. (Ed.) **New possibilities, new paradigms?** Champaign, Il: Human Kinetics, 1990.

PARLEBAS, P. **Perspectivas para una educación física moderna**. Andalucia: Unisporte, 1987.

PICH, S. Cultura corporal de movimento. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3a ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014, p. 163-165.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo**: linguagens, códigos e suas tecnologias. 2. ed. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012.

SÃO PAULO. **Currículo em ação**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2022.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista.** São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SÃO PAULO. **Proposta curricular do Estado de São Paulo**: Educação Física, ensino fundamental ciclo II e ensino médio. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes europeia e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOARES, C. L.*et al*. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, C. P.; PLACCO, V. M. S. Mestrados profissionais na área de educação e ensino. **Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 47, p. 23-35, set./dez. 2016.

SOUSA, N. C. P. *et al*. O ensino do esporte no currículo de Estado de São Paulo: narrativas de professores de Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, v. 25, n 4, e277, Octubre-Diciembre/2023.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; RAMOS, G. N. S. Apresentação da seção especial. **Motricidades**: Revista da SPQMH, v. 5, n. 1, se. esp., p. 93-95, jan.-abr. 2021.

TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3. trim. 2008.

USP. Escola de Educação Física. **Catálogos de Informações publicados pela Escola de Educação Física**. 1992.

USP. Escola de Educação Física. **Documentos referentes aos cursos de graduação e pós-graduação**. 1982-1992.

VIDOTTI, P. H. C. **A educação física e as dimensões do conhecimento na BNCC**: um estudo a partir dos planos de ensino dos professores de uma rede municipal de ensino. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF). Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

Capítulo IV

A ESCOLA E O ESPORTE: RELAÇÃO HOLÍSTICA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ALUNO

Gabriel Santos de Castro e Lima
Universidade de São Paulo, USP
gabrielpslima@usp.br

Sergio Roberto Silveira
Universidade de São Paulo, USP

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, ao mesmo tempo que se globaliza, que cria novos patamares de progresso material, amplia também a exclusão social. Nosso desafio é uma escola inclusiva. Mas também uma escola atual, ligada ao mundo econômico, político e cultural. A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos, passa fundamentalmente pela escola, passa pelo nosso trabalho de professores (Libâneo, 2001).

Neste sentido, torna-se importante destacar a conexão entre a escola e o esporte, pois por meio dele é possível ter a inclusão por meio do esporte e o crescimento completo dos alunos, principalmente durante a Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, desta forma se torna de suma importância a prática esportiva dentro do ambiente escolar. Segundo Pacheco, Cavalcante e Santiago (2021) no momento em que a criança participa de algum tipo de brincadeira, ela está em processo de aprendizagem, este por sua vez ocorre de maneira lúdica e prazerosa, no qual se aprende sobre as regras e a convivência com o outro. O ato de brincar, possibilita à criança diversas aprendizagens, permitindo-a apropriar-se do conhecimento, desenvolvendo habilidades relacionadas ao âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade.

Ainda sobre Pacheco, Cavalcante e Santiago (2021), os autores destacam que a criança quando brinca é estimulada a movimentar-se, gerando o seu desenvolvimento tanto no aspecto motor como no cognitivo, ela consegue atuar com significado sobre as suas ações, pois

consegue realizar com independência suas decisões e escolhas, é um constante treino da mente e do corpo.

Tendo em vista a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança e dentro do ambiente escolar, é de suma importância destacar que a brincadeira parte de princípios, como por exemplo o abordado por Brougére (2008), onde o mesmo aponta que comportamentos podem ser identificados como brincadeira, na medida em que não se originam de nenhuma obrigação, senão daquela que é livremente consentida, não parecendo buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona.

Seguindo este contexto, pode-se destacar ainda que segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (2018), contempla o brincar como este sendo utilizado cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. A BNCC afirma ainda que o brincar é fundamental, para o processo de aprendizado e desenvolvimento das crianças. Dentro da brincadeira, ou seja, do brincar, a criança aprende de maneira prazerosa, por meio da socialização com outras crianças e até mesmo adultos, e também na participação de diversas experiências lúdicas, com isso a brincadeira é utilizada como um dos meios mais importantes para a consolidação das aprendizagens.

Dentro das escolas podemos destacar o Esporte Educacional como um dos principais fatores de inclusão e desenvolvimento infantil, onde o mesmo tem como objetivo proporcionar o desenvolvimento integral da pessoa, sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer, tendo como ponto de partida as brincadeiras. Para isso, devem ser evitadas a seletividade (isto é, a distinção entre as pessoas) e a competitividade excessiva entre seus praticantes. O desporto educacional pode ser praticado em estabelecimentos escolares e não escolares. Este é tão importante que a nossa Constituição determina que, em matéria desportiva, ele tenha prioridade na distribuição dos recursos públicos. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece que a Educação Física é obrigatória no currículo da educação básica (Simões, 2016).

A Educação Física neste contexto encontra um obstáculo perigoso multifacetado para o desenvolvimento da sua função educacional, pois se deve trabalhar o esporte sem que este se transforme em um instrumento de treinamento ou de competitividade. A competitividade, principalmente, pode desenvolver um ambiente repleto de desentendimentos ou algo do tipo,

que devem ser banidos da Educação Física, pois todos buscam objetivos semelhantes como o aprendizado, o entretenimento e a diversão no ambiente escolar (Santos, 2021).

Tendo em vista que a escola tem relação direta com a Educação Física, pode-se ressaltar que segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os esportes inseridos na Educação Física devem ser alicerçados em três princípios: princípio da inclusão, princípio da diversidade e a categoria de conteúdos. Incluem-se nessas categorias os próprios processos de aprendizagem, organização e avaliação.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a Educação Física possibilita aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção. Nesse sentido, estimula o desenvolvimento da curiosidade intelectual, da pesquisa e da capacidade de argumentação (Brasil. Ministério da Educação, 2018, p. 485).

Atualmente, o Exercício Físico é uma necessidade absoluta para o homem, pois com o desenvolvimento científico e tecnológico advindo da revolução industrial e da revolução tecnológica, pela qual passamos, nos deparamos com elevado nível de estresse, ansiedade e sedentarismo que compromete a saúde de boa parte das populações de países desenvolvidos e em desenvolvimento (Antunes et. al., 2006).

Na BNCC para o Ensino Fundamental, a Educação Física procurou garantir aos estudantes oportunidades de compreensão, apreciação e produção de brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura (Brasil. Ministério da Educação, 2018, p. 485).

Neste contexto, a prática da Atividade Física moderada a vigorosa vem se mostrando cada vez menos presente no âmbito escolar a nível do Ensino Infantil e Ensino Fundamental 1, sendo o aluno do sexo feminino ou masculino, quando se trata de escolas de baixa renda , logo, é aconselhado substituir o tempo sedentário por atividades de intensidade leve ou mais períodos em pé para aliviar os efeitos negativos tendo em vista o quadro de saúde afetiva e cognitiva dos alunos, devido os mesmos permanecerem sentados por um longo período durante as aulas (Sacheck, et al., 2022).

Dessa forma a atividade esportiva, quando bem conduzida por profissionais, pode trazer benefícios tanto para o desenvolvimento global do praticante, quanto dos demais ambientes nos quais ele está inserido, como a família e o grupo de iguais ampliando as contribuições para a sociedade de forma geral. Assim como em qualquer outro segmento, cabe ao profissional da educação a preocupação de avaliar o seu trabalho para que suas aulas venham a dispor de

recursos educacionais que possibilitem o desenvolvimento dos aspectos educativos do esporte de forma ampla e concisa (Santos, 2021).

Segundo Tubino (1992), o esporte exerceu grande influência sobre a formação do homem grego, sendo considerado como um dos três pilares da educação da criança e do jovem, juntamente com as letras e a música. Deste modo pode-se perceber que a prática esportiva pode ser dividida em práticas de aprendizagem, de treino, de competição, de prática regular, de recreio e a tantas outras identificadas na abrangência das dimensões sociais do esporte, isto é, do esporte-educação, do esporte-participação e do esporte-performance.

Dados epidemiológicos sugerem que pessoas moderadamente ativas têm menor risco de ser acometidas por desordens mentais do que as sedentárias, mostrando que a participação em programas de exercícios físicos exerce benefícios na esfera física e psicológica e que indivíduos fisicamente ativos provavelmente possuem um processamento cognitivo mais rápido (Antunes et. al., 2006).

Em um estudo publicado por Bull, et al. (2020), o mesmo relata que o comportamento sedentário destes alunos está associado a resultados adversos à saúde, principalmente devido ao excesso do tempo de tela, sendo assim outro fator agravante nesta faixa etária.

Fatores de risco como o tabagismo, hábitos alimentares inadequados, etilismo, estresse emocional e problemas cognitivos também estão relacionados com a inatividade física (Nieman, 1999).

A ação do exercício físico sobre a função cognitiva pode ser direta ou indireta. Os mecanismos que agem diretamente aumentando a velocidade do processamento cognitivo seriam uma melhora na circulação cerebral e alteração na síntese e degradação de neurotransmissores. Além dos mecanismos diretos, outros, tais como diminuição da pressão arterial, decréscimo dos níveis de LDL e triglicérides no plasma sanguíneo e inibição da agregação plaquetária parecem agir indiretamente, melhorando essas funções e também a capacidade funcional geral, refletindo-se desta maneira no aumento da qualidade de vida (Antunes et. al., 2006).

Desta forma, tem-se alguns outros agravantes por conta da baixa prática ou nenhuma da Atividade Física nesta faixa etária, como por exemplo, a desnutrição por meio da má alimentação, diante disso aproximadamente 250.000 vidas são perdidas anualmente em razão do estilo de vida sedentário (Pate et. al., 1995).

Doustmohammadian, et al. (2020) aborda no seu estudo que a alfabetização nutricional e alimentar é um assunto de suma relevância ao público de 5 a 12 anos, se faz necessário uma intervenção dos profissionais de saúde, formuladores de política, educadores, família e até

mesmo dos próprios estudantes para a promoção do comportamento de estilo de vida saudáveis em crianças, e assim os mesmos tornem-se cada vez mais conscientes a respeito desta temática.

Di Palma e Torreggiani (2018) reitera que os esportes na escola podem promover a compreensão do impacto negativo do bullying e do cyberbullying, enfatizando valores morais, espírito de competição, habilidades físicas, comprometimento e força de vontade, a participação em atividades físicas como esportes pode ajudar estudantes ou atletas a reconhecer o baixo valor ético e social dos comportamentos de bullying, mudando seu foco para atributos positivos, como trabalho em equipe e perseverança.

Com isso, promover um ambiente educacional onde haja o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social dos alunos por meio de atividades esportivas é de suma importância para os mesmos, isso inclui estimular a criatividade, fomentar a cooperação e proporcionar momentos de diversão no âmbito escolar, mediante a prática esportiva tal contribui para uma vida saudável e equilibrada.

O presente estudo tem como objetivo a análise do impacto dos Jogos e as Brincadeiras (EI02CG01) e como os mesmos podem colaborar com essa formação integral e mudança no estilo de vida dentro do contexto escolar, tendo como base a BNCC.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem caráter a partir de uma abordagem qualitativa descritiva de cunho exploratório, promovendo o aprimoramento de ideias, a fim de realizar uma análise, mencionando as contribuições do esporte e das brincadeiras no que se refere ao desenvolvimento integral da criança na escola.

De acordo com Gil (1987), uma pesquisa de caráter exploratória visa proporcionar maior familiaridade com a questão e o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

Outro ponto importante a ser ressaltado por Gil (1987), é que o estudo exploratório aprimora as ideias, ou descobre intuições. Neste contexto, pode-se afirmar que normalmente o estudo exploratório é quando há pouco conhecimento sobre a temática abordada (Aaker et al., 2004).

Este estudo também se caracteriza por ser uma pesquisa descritiva, pois tem como objetivo descrever um determinado fenômeno, descrevendo assim o contexto entre a escola e o Esporte Educacional (Gil, 1987).

A metodologia utilizada na presente pesquisa foi a qualitativa, tendo como base pela mesma ser uma pesquisa exploratória e descritiva, que de acordo com Kates (1998) o propósito desta metodologia é explorar o subjetivo e pessoal do entrevistado na sua experiência vivida, que será expressada de forma descritiva. Normalmente, a pesquisa qualitativa tem a aplicabilidade de provocar sugestões para futuros estudos que foram geradas ao longo do andamento da pesquisa.

Logo, todo o contexto da pesquisa busca de forma profunda analisar e caracterizar ainda mais através de sua metodologia a relação entre a escola e o esporte para o desenvolvimento integral do aluno que está inserido neste contexto.

3 BASE TEÓRICA

A Educação Física como disciplina escolar deve ser vista tanto no âmbito institucional quanto curricular, estudos apoiam a importância do esporte na escola, da educação infantil ao ensino médio. Ela está relacionada ao desenvolvimento do conhecimento escolar e à missão da escola como responsável por esse desenvolvimento, com isso a neurociência demonstra relações positivas entre atividade física, funções cognitivas e desempenho escolar dos alunos.

A brincadeira, o Esporte Educacional e a atividade física de maneira geral, são atividades que devem ser exploradas em sala de aula e demais espaços, auxiliando a criança em seu processo de desenvolvimento (Pacheco, Cavalcante e Santiago, 2021).

Lima et al. (2019) afirma que, na educação infantil, o jogo é considerado um eixo estruturante para o desenvolvimento da aprendizagem e das habilidades das crianças, devendo ser trabalhado por meio da etapa de ensino, ajudando as crianças a construir uma base sólida para um estilo de vida saudável, incutindo hábitos de exercícios regulares e condicionamento físico desde cedo, também contribui para o desenvolvimento holístico das crianças, promovendo sua criatividade, imaginação e bem-estar emocional por meio de brincadeiras ativas e experiências de movimento, e que no ensino fundamental, participar das aulas de Educação Física serve como conteúdo em si e como uma metodologia para ensinar assuntos

específicos. Por meio de atividades como esportes e exercícios, os alunos não apenas melhoram sua saúde física, mas também aprendem trabalho em equipe, disciplina e resiliência, se alinhando às diretrizes educacionais para garantir um foco equilibrado no desenvolvimento físico, cognitivo e social dos alunos.

Adquirir habilidades fundamentais de movimento (FMS) ainda na educação infantil é crucial para o envolvimento de longo prazo na atividade física, que promove a saúde ao longo da vida. Os programas de Educação Física na primeira infância contribuem para o desenvolvimento de habilidades de autorregulação, promovendo indivíduos socialmente responsáveis e empáticos, também se alinha às metas de sustentabilidade ao promover o desenvolvimento físico e socioemocional das crianças, enfatizando o desenvolvimento infantil holístico. A exposição precoce à Educação Física ajuda a promover a boa saúde e o bem-estar entre as crianças, apoiando a meta de desenvolvimento sustentável de boa saúde e bem-estar, e o envolvimento com as atividades físicas desde tenra idade estabelece a base para um estilo de vida saudável, incentivando as crianças a se manterem ativas e manterem a saúde à medida que envelhecem (Wu et al., 2024).

A Educação Física no ensino fundamental promove o bem-estar físico e emocional das crianças, contribuindo para sua saúde geral. A prática de esportes e atividades físicas desde tenra idade oferece às crianças oportunidades de crescimento social e maior competência cultural, ajudando-as a interagir com outras pessoas de forma eficaz, promovendo também a competência cognitiva, o que pode levar a um melhor desempenho nos exames acadêmicos, destacando a ligação entre atividade física e sucesso acadêmico. Os hábitos de vida positivos nos alunos começam a ser incumbidos, incentivando-os a adotar comportamentos saudáveis que podem beneficiá-los por toda a vida. Neste sentido, a Educação Física e os esportes desempenham um papel crucial no crescimento e desenvolvimento ideais das crianças, especialmente durante as idades críticas de 5 a 15 anos, abrangendo as esferas física, social, emocional e psicológica, proporcionando também a detecção oportuna das diversas habilidades das crianças, permitindo que pais e educadores cultivem e desenvolvam esses talentos de forma eficaz. O desenvolvimento desse pilar não só beneficia as crianças acadêmica e socialmente, mas também contribui para uma melhor qualidade de vida, promovendo o bem-estar e um estilo de vida saudável (Dollaway et al., 2024).

Ainda fazendo correlação entre a Educação Física escolar e os benefícios, cabe ressaltar que a prática da mesma melhora também, além das funções físicas e cognitivas, a função mental e social das crianças, melhoria das habilidades motoras dos alunos desenvolvendo assim a

coordenação, equilíbrio e agilidade, estimulando a criatividade durante as atividades, promovendo a imaginação e inovação, cooperação e respeito mútuo.

Os jogos em ambientes socioeducacionais ajudam a promover a motivação para o aprendizado, a coexistência positiva na sala de aula e a resolução pacífica de conflitos, a seleção desses jogos é crucial e é baseada nos objetivos estabelecidos, nas necessidades socioeducativas, no meio ambiente e na idade e preferências dos participantes. As intervenções de aprendizagem baseadas em jogos visam melhorar o desempenho acadêmico, desenvolver habilidades sociais, promover interações positivas na sala de aula e incentivar a resolução pacífica de conflitos em contextos comunitários vulneráveis. A implementação de novas estratégias de aprendizagem baseadas em jogos em grupos de reforço educacional e salas de jogos pode ajudar a quebrar a rigidez dos sistemas educacionais existentes que podem levar à exclusão de estudantes e desenvolver programas para mitigar os riscos de exclusão social, especialmente entre grupos desfavorecidos contribuindo para a melhoria nos resultados acadêmicos.

Com isso, estes mesmos jogos podem ser utilizados para lidar com o abandono escolar e reprovações, envolvendo as crianças na seleção de materiais e dinâmicas de jogos por meio de reuniões cooperativas de tomada de decisão aumentando assim o seu engajamento e senso de propriedade no processo de aprendizagem. Ao promover um ambiente colaborativo e inclusivo por meio de jogos, os educadores podem trabalhar para melhorar o desempenho acadêmico, reduzir as taxas de abandono escolar e criar um ambiente educacional favorável para crianças em comunidades marginalizadas. Os jogos não servem apenas como ferramentas lúdicas, mas também facilitam a coesão e a melhoria curricular do grupo, contribuindo para a transformação individual, grupal e comunitária em contextos socioeducacionais, ou seja, por meio de jogos, os educadores podem criar experiências de aprendizagem envolventes que não apenas facilitam o crescimento acadêmico, mas também promovem a colaboração, a reflexão e a transformação da comunidade em indivíduos e grupos (Hierro e Seller, 2020).

De acordo com o Comitê Consultivo de Diretrizes de Atividade Física (2008), quando os jovens participam em pelo menos 60 minutos de atividade física todos os dias, os benefícios para a saúde acumulam-se, tais como ossos e músculos saudáveis, melhoria da força e resistência muscular, risco reduzido de desenvolvimento de fatores de risco de doenças crônicas, melhoria da autoestima e redução do stress e da ansiedade.

A prática de atividade física está associada diretamente à melhoria da saúde física, sendo o ideal, a prática da mesma por 60 minutos diários, com intensidade moderada a vigorosa, excedendo este tempo, a prática pode promover vantagens adicionais a saúde, porém, não há

evidências suficientes para comprovar que esses benefícios variam de acordo com o tipo ou domínio da atividade física, mesmo com o relato da importância da atividade física, também devemos levar em conta que há uma maior prática por alunos do sexo masculino do que feminino (Bull, et al., 2020).

Bull, et al. (2020) ainda afirma que a atividade aeróbica é responsável pela melhoria da atividade cardiorrespiratória e o fortalecimento muscular é responsável pela melhoria da aptidão muscular, em crianças de 5 a 17 anos, sendo que a junção de ambas promove benefícios incrementais, tais como: saúde óssea e saúde cardiometabólica. Para alguns, essa indicação de 60 minutos pode ser considerada forte, mas isso destaca a importância da prática de atividade física regular por crianças e adolescentes.

As escolas enfrentam desafios crescentes na atribuição de tempo para a Educação Física e outras oportunidades de atividade física durante o dia escolar (Rasberry et al., 2011).

O comportamento sedentário traz vários impactos negativos quanto à adiposidade, condicionamento físico, duração do sono, no comportamento e na saúde cardiometabólica das crianças e adolescentes, também deve haver uma intervenção escolar em prol da melhoria do comportamento alimentar das crianças a partir do momento que as instituições de ensino se dispuserem a incluir em seu quadro curricular, nutricionistas que abordem aspectos multidimensionais através do desenvolvimento de diversas estratégias para um melhor conhecimento dos alimentos e suas respectivas informações nutricionais, sendo algo essencial para haver um resultado a longo prazo quando se trata de saúde, porém sabemos que há um grande viés político por trás do planejamento e elaboração da grade curricular escolar (Bull, et al., 2020).

A relação entre escola e esporte é uma via de comunicação em ambas as direções: a escola proporciona oportunidades para o desenvolvimento esportivo, ao passo que o esporte enriquece a vivência escolar. No que se diz respeito ao sedentarismo, deve-se haver cautela com este comportamento, principalmente relacionado ao tempo de tela, como citado anteriormente.

Segundo a Resolução n°2, de 11 de setembro de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, aponta que os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais

especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo. Com isso, esta resolução dispõe que são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores.

Nesta mesma Resolução n°2, de 11 de setembro de 2001, no artigo 17, está dito que em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento 5 para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino.

A gamificação como metodologia para o desenvolvimento de competências gerais baseada na BNCC pode aumentar a motivação dos alunos e desenvolver habilidades como cooperação, comunicação e liderança, contribuindo para mudanças abrangentes na educação e no estilo de vida nas escolas (Santos et al., 2019).

O esporte como instrumento educacional deve contribuir para a construção de valores morais e éticos, coibindo a competição exacerbada e a conquista de resultados a qualquer custo. Dessa forma o esporte praticado na escola não deve priorizar a utilização de regras rígidas, mas buscar a preparação do aluno para o ingresso na vida social, onde desenvolve aptidões para manter um convívio saudável em comunidade (Santos, 2021).

No ambiente esportivo escolar, os alunos aprendem a respeitar as regras, trabalhar de forma colaborativa e apreciar a diversidade, promovendo uma cultura de inclusão e empatia que pode combater as tendências de bullying, onde por meio do esporte, os alunos desenvolvem habilidades sociais, autoconfiança e resiliência, essenciais para enfrentar agressores e buscar ajuda diante de situações de bullying. A natureza estruturada dos programas esportivos nas escolas oferece um ambiente de apoio e supervisão onde os alunos podem construir relacionamentos positivos, reduzindo a probabilidade de isolamento e vitimização frequentemente associados ao bullying (Di Palma e Torreggiani, 2018).

Segundo Peixoto 2018, a atividade física em escolares pode trazer benefícios à saúde, como prevenção de cardiopatias e obesidade infantil. O exercício regular produz efeitos nas funções cognitivas tendo melhora do fluxo sanguíneo, oxigenação, melhoria da produção de neurotransmissores e de fatores hormonais na ação cerebral. A prática da atividade física pode ser uma ferramenta bastante útil para a melhoria do desempenho cognitivo a curto, médio e

longo prazo, e que a quantidade e a natureza das aulas de Educação Física devem ser avaliadas com bastante cuidado.

Nesta relação entre Atividade Física e o contexto escolar, destaca-se a importância do Esporte Educacional, onde temos que segundo Kravchychyn e Oliveira (2016) o Esporte Educacional é utilizado como meio para consecução de objetivos como inclusão social, desenvolvimento integral e a educação para a cidadania de crianças, adolescentes e jovens de comunidades pobres e expostas a riscos sociais.

O Esporte Educacional precisa mais do que nunca ser visualizado como alicerce primordial na construção de uma sociedade voltada para a formação de cidadãos críticos e saudáveis, capazes de tomar decisões conscientes a respeito do seu estilo de vida individual e social. Na escola sua função é oportunizar atividades prazerosas, além de proporcionar a integração e obtenção de conhecimentos diferenciados (Santos, 2021). Podemos ressaltar ainda a fala dos autores Barbosa e Horn (2008), onde os mesmos apontam que a aprendizagem só ocorre por intermédio das brincadeiras, dando assim a entender ainda mais a importância da relação entre brincadeiras, escola e o Esporte Educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao priorizarmos os jogos, brincadeiras, atividades físicas e nutricionais, dentro do ambiente escolar, ou seja, o Esporte Educacional como um todo, estamos investindo no desenvolvimento completo dos alunos, preparando-os para uma vida ativa e saudável. Qualquer tipo de atividade física é melhor do que nada.

Porém, os educadores têm a responsabilidade de incentivar conscientemente as crianças a buscarem o conhecimento, promoverem e/ou mediar esse processo, respeitando e valorizando sua especificidade e cultura, promovendo um ambiente lúdico e propício à interação, atuando como agente estruturador e organizador, para que as crianças se sintam seguras e capazes de se desenvolver de forma integral e saudável.

Nesse sentido, a relação entre a escola e o esporte é de suma importância no contexto de desenvolvimento integral da criança, podendo fazer uma relação direta com o Esporte Educacional e o processo de ensino-aprendizagem dentro das escolas, ressaltando assim a importância ainda maior na realização de trabalhos futuros na presente área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAKER, A. D., KUMAR, V., & DAY, G. S. **Marketing research** (8a ed.). New York: John Wiley & Sons, 2004.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, MARIA DA GRAÇA S. Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: **Artmed**, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: **MEC/SEF**.1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf Acesso em: 21/06/2024.

BROUGÉRE. G. Os brinquedos e a socialização da criança. In: Brougére. G. **Brinquedo e Cultura.** São Paulo: Cortez, 2008.

BULL FC, *et al*. World Health Organization 2020 guidelines on physical activity and sedentary behaviour. **Br J Sports Med**. 2020 Dec;54(24):1451-1462.

DI PALMA, DAVIDE; TORREGGIANI, GIULIA. The Social and Educational Contribution of the "School-Sports" Pair to Fight Bullying. **Italian Journal Of Health Education, Sport And Inclusive Didactics**, v. 2, n. 4, 2018.

DOUSTMOHAMMADIAN A, OMIDVAR N, SHAKIBAZADEH E. School-Based Interventions For Promoting Food And Nutrition Literacy (Fnlit) In Elementary School Children: A Systematic Review Protocol. **Syst Rev**. 2020 Apr 22;9(1):87.

GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. São Paulo: **Editora Atlas**, 1987.

HANNA K.M. ANTUNES, RUTH F. SANTOS, RICARDO CASSILHAS, RONALDO V.T. SANTOS, ORLANDO F.A. BUENO E MARCO TÚLIO DE MELLO. Exercício físico e função cognitiva: uma revisão. **Rev Bras Med Esporte**, Vol. 12, Nº 2 – Mar/Abr, 2006.

HIERRO, LUCÍA MARTÍN; SELLER, ENRIQUE PASTOR. El aprendizaje basado en el juego como herramienta socioeducativa en contextos comunitarios vulnerables. **Revista prisma social**, n. 30, p. 88-114, 2020.

KATES, S.A. Qualitative Exploration into Voters' Ethical Perceptions of Political Advertising: Discourse, Disinformation, and Moral Boundaries. **Journal of Business Ethics**, v.17, p. 1871-1885, 1998.

KERRY C DOLLAWAY, KYLE HANNAYS, JOEL PAUL, MARLON MELVILLE. The importance of physical education and sport in primary (Elementary) school. **Int J Phys Educ Sports Health** 2024;11(3):244-251.

KRAVCHYCHYN, CLAUDIO; OLIVEIRA, AMAURI APARECIDO BÁSSOLI DE. Esporte Educacional no programa segundo tempo: uma construção coletiva. **J. Phys. Educ.** v, 27, e2719, 2016. DOI 10.4025/jphyseduc. v27i1.2719.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

LIMA, CLAUBE CAMILE SOARES; RIBAS, JOÃO FRANCISCO MAGNO; DE OLIVEIRA, RAQUEL VALENTE. O sentido do jogo na Educação Infantil e no ensino fundamental: uma análise acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Triângulo**, v. 12, n. 2, p. 73-88, 2019.

NIEMAN DC. **Exercício e saúde**. São Paulo: Manole, 1999.

PACHECO, MAYARA ALVES LOIOLA; CAVALCANTE, PRISCILLA VIANA; SANTIAGO, RENATA GLICIA FERRER PIMENTEL. A BNCC e a importância do brincar na Educação Infantil. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021 https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/ ISSN: 2675-9144.

PATE RR, PRATT M, BLAIR SN, HASKELL WL, MACERA CA, BOUCHARD C, et al. Physical activity and public health. A recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. **JAMA** 1995; 273:402-7.

PEIXOTO, LRT. Efeito da Atividade Física no Desempenho das Funções Cognitivas no Ambiente Escolar: Revisão Bibliográfica. Monografia de Licenciatura em Educação Física. Faculdade de Educação Física, **Universidade de Brasília**, Brasília, DF. 38 p., 2018.

PHYSICAL ACTIVITY GUIDELINES ADVISORY COMMITTEE. Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report, 2008. Washington, DC: U.S. **Department of Health and Human Services**, 2008.

RASBERRY CN, LEE SM, ROBIN L, LARIS BA, RUSSELL LA, COYLE KK, NIHISER AJ. The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: a systematic review of the literature. **Prev Med.** 2011 Jun;52 Suppl 1:S10-20. doi: 10.1016/j.ypmed.2011.01.027. Epub 2011 Feb 1. PMID: 21291905.

RESOLUÇÃO 2/2001, de 11 de setembro de 2001, que institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001a e Brasil. **Conselho Nacional de Educação.** câmara de educação básica.

SACHECK JM, BLAKE EF, PRESS H, HUANG Q, WRIGHT CM, LORA KR, SYLVETSKY AC, VISEK AJ, DIPIETRO L. Understanding Physical Activity Patterns Across the School Day in Urban Pre-Kindergarten and Elementary Schoolchildren. **Am J Health Promot.** 2022 Jan;36(1):197-200.

SANTOS, ANTÔNIA ANA LENE VIEIRA dos. Esporte Educacional: uma ferramenta para formação integral. **Gestão Escolar: desafios e possibilidades**, [*s. l.*], p. 122-134, Cap.9, 11 maio de 2021. DOI 10.37885/210203119. Disponível em: https://downloads.editoracientifica.org/articles/210203119.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

SANTOS, JARLES GOMES et al. A Gamificação como Metodologia para o Desenvolvimento de Competências Gerais da BNCC. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2019. p. 812-821.

SIMÕES, RAFAEL AUGUSTO. Manifestações desportivas: o desporto educacional, de participação, de rendimento e de formação. **Jovem Senador**, [*S. l.*], p. 1-1, 31 maio 2016. Disponível em:https://www12.senado.leg.br/jovemsenador/home/arquivos/textos-consultoria/tipos-de desporto#:~:text=O%20desporto%20educacional%20pode%20ser,e%20a%20pr%C3%A1tica%20do%20lazer.Acesso em: 20 jun.2024.

TUBINO, MANOEL J. G. Dimensões sociais do esporte. São Paulo: **Cortez**, Autores Associados, 1992.

WU, HUA ET AL. Towards Sustainable Early Education Practices: A Quasi-Experimental Study on the Effects of Kindergarten Physical Education Programs on Fundamental Movement Skills and Self-Regulation in Haikou City, China. **Sustainability**, v. 16, n. 4, p. 1400, 2024.

Capítulo V

APRENDIZAGEM-SERVIÇO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

Roberta Caveiro Gaspar
Escola de Educação Física e Esporte, USP
roberta.gaspar@usp.br

Otávio Luis Piva da Cunha Furtado
Escola de Educação Física e Esporte, USP

Lívia Ferreira Santos
Escola de Educação Física e Esporte, USP

Sergio Roberto Silveira
Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 INTRODUÇÃO

No início da década de 1980, poucos profissionais atuavam na área de Educação Física (EF) para pessoas com deficiência, o que alavancou a estruturação de cursos de capacitação na área, visando inserir a atividade física adaptada no ensino superior. Esse processo de desenvolvimento profissional abrange as formações, inicial e continuada (Farias, 2010; Vieira; Beuttemmuller; Both, 2018). A inicial se refere à formação em nível de graduação, visando a preparação para atuar no campo de trabalho, já a continuada diz respeito a cursos realizados após a formação inicial, isto é, para profissionais em busca de aperfeiçoamento e atualização das experiências adquiridas (Rossi-Andrion; Vilaronga; Munster, 2019).

No nível de graduação, no Brasil, há duas possibilidades distintas de formação em EF: bacharelado em EF e licenciatura em EF. O Bacharel em EF tem sua formação voltada para o mercado de trabalho, que inclui atuação em academias, de personal trainers, de fitness centers, em clubes, ou seja, forma profissionais para prestarem serviços em todos os outros campos da EF (Tani, 2017; Tani *et al.*, 2021; Brasil, 2018). Já de acordo com o Ministério da Educação, na Resolução N°6, de 18 de dezembro de 2018, no Artigo 10, o Licenciado em EF terá formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional

fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério, ou seja, a atuação está centrada na Educação Física Escolar (EFE), em seus diferentes níveis.

No cenário internacional, sobretudo no contexto americano, o termo EFA refere-se a programas de ensino voltados a alunos com deficiência nas aulas de EF na rede regular de ensino. De acordo com a International *Federation of Adapted Physical Activity* EFA é então aquela que tem os mesmos objetivos da EFE regular, mas em que são feitos ajustes para atender às necessidades e habilidades dos alunos com deficiência, visando garantir uma participação segura, bem-sucedida e benéfica. Por sua vez, no Brasil o termo EFA refere-se mais amplamente à disciplina presente nos cursos de graduação em EF, enquanto outros nomes como EF inclusiva ou EF especial vem sendo mais amplamente preferidos para se referir às práticas escolares em turmas em que há alunos com deficiência e que necessitam de adaptações (e.g., curricular, metodológica, de equipamentos, regras) para ótima fruição nas aulas de EF (Borella, 2010). No Brasil, criança com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

A tarefa da EFE e, consequentemente, do professor, é garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de praticá-las e oferecer oportunidades e informações para que sejam capazes de apreciá-las criticamente. Numa perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem busca o desenvolvimento não somente de habilidades motoras como também da autonomia dos alunos, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos (Brasil, 1998). Os professores de EF desempenham um papel importante como promotores de atividades e reflexões, como provedores de informações e feedback e como motivadores.

Considerando a importância do professor de EFA na atuação com crianças com deficiência, ao longo das últimas décadas, a maioria das grades curriculares de cursos de EF passou a contar com ao menos uma disciplina voltada para a formação para o atendimento de pessoas com deficiência (Ferreira *et al.*, 2013; Tavares; Fumes, 2021). No entanto, se faz necessário melhor compreender o processo de ensino na área, já que os profissionais formados relatam um despreparo ao lidar com pessoas com deficiência (Rossi - Andrion; Vilaronga; Munster, 2019) e que fatores como a experiência direta e experiência vicariante parecem ser potentes fontes de formação de autoeficácia docente para atuação com pessoas com deficiência (Venditti Júnior, 2010).

Neste contexto, é essencial compreender o papel das atividades práticas estruturadas na grade curricular e vinculadas a disciplinas acadêmicas no processo de formação de professores de Educação Física, especialmente na capacitação de profissionais de licenciatura para atuar com crianças com deficiência.

2 ATIVIDADES PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAR COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A prática tem sido um elemento central nas discussões sobre a formação profissional, como destaca Silveira (2019), que aponta que a identidade acadêmica da EF ainda carece de clareza e, como resultado, os cursos enfrentam dificuldades em estruturar adequadamente a integração entre teoria e prática. A prática é essencial não apenas para o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também para a construção da identidade profissional e para a consolidação das competências que os futuros professores irão aplicar no ambiente escolar.

No cenário educacional, a inclusão de pessoas com deficiência é um desafio que requer preparo adequado por parte dos futuros professores. Para que isso ocorra de maneira eficaz, a formação de professores de EF deve incluir metodologias que vão além da teoria, inserindo atividades práticas que permitam a vivência real de situações que enfrentarão ou de públicos que encontrarão no contexto escolar. Essas práticas têm sido descritas como fundamentais para o desenvolvimento de competências profissionais, empatia e para a promoção de ambientes escolares mais inclusivos (Chiva-Bartoll *et al.,* 2019). A formação prática oferece aos futuros profissionais uma visão mais ampla das realidades que encontrarão, fornecendo as ferramentas para lidar com as diversas demandas do ensino inclusivo e promover uma EF mais acessível para todos.

A formação de professores para atuar com pessoas com deficiência, requer que eles sejam expostos a situações que envolvam as demandas específicas dessas pessoas durante as aulas. Isso garante que eles não apenas compreendam, mas também saibam interagir com estudantes com deficiência, como também propor e aplicar princípios de inclusão nas suas práticas pedagógicas. De acordo com Lieberman *et al.* (2022), a praxis permite que os graduandos desenvolvam uma compreensão mais profunda das necessidades de alunos com

deficiência, contribuindo para sua formação como profissionais empáticos e conscientes da importância de ambientes inclusivos na escola.

3 TEORIAS QUE FUNDAMENTAM AS ABORDAGENS PRÁTICAS

No contexto de aprendizado por meio da vivência prática, destaca-se a teoria da aprendizagem experiencial que oferece uma perspectiva dinâmica e abrangente do processo e se revela particularmente promissora para preencher a lacuna do embasamento teórico para as atividades práticas em diversas áreas, pois oferece aos estudantes a oportunidade de vivenciar a prática, refletir sobre suas experiências e aplicar os conceitos teóricos em situações reais. O modelo de aprendizagem experiencial proposto por Kolb e Kolb (2017) amplamente reconhecido e empregado em diversas áreas do conhecimento, é representado na figura 1. O modelo é composto por quatro fases principais: experiência concreta, observação e reflexão sobre essa experiência, formação e síntese de conceitos abstratos com base na reflexão e, por fim, experimentação ativa que coloca os conceitos à prova em novas situações. Essas etapas formam um ciclo contínuo de aprendizado. O aprendizado se consolida à medida que esse ciclo é repetido, permitindo que os graduandos testem os conceitos recém-adquiridos em novas experiências concretas, ampliando o ciclo com novos elementos a partir dessas vivências.

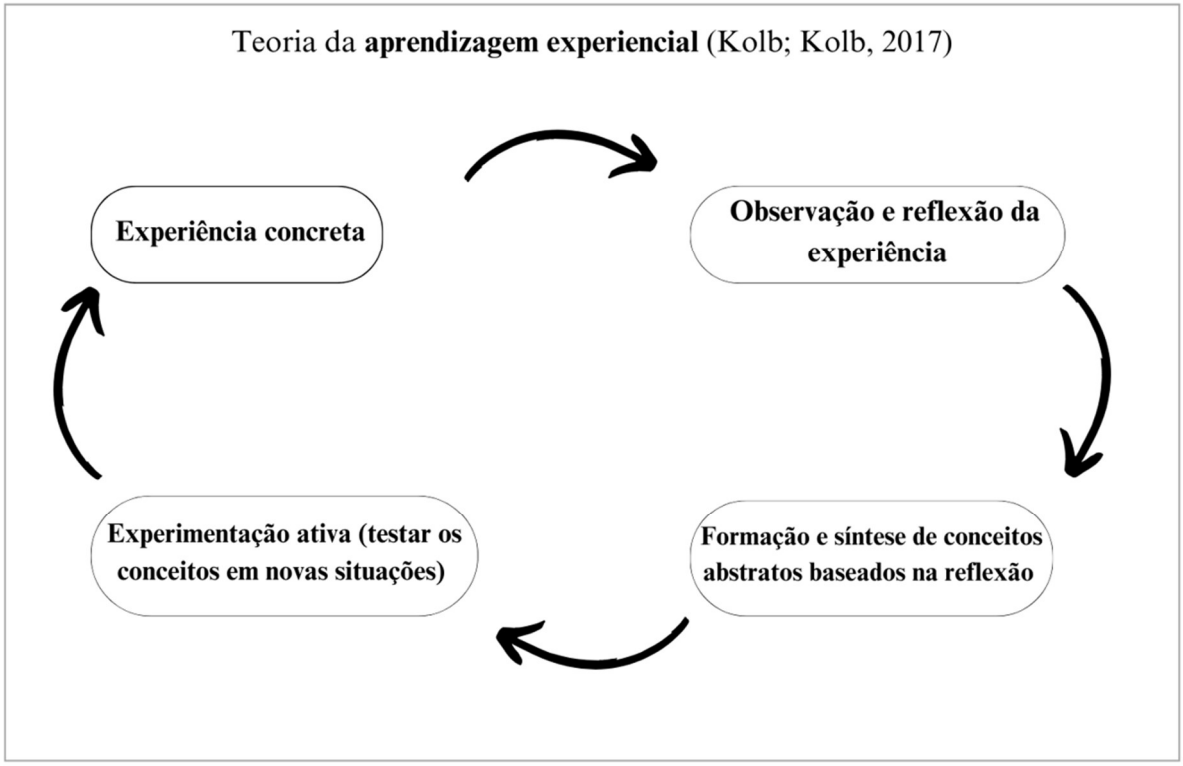


Figura 1. Teoria de aprendizagem experiencial, traduzida e adaptada pelos autores.
Fonte: Kolb e Kolb, 2017

Silveira (2019) reforça essa ideia ao destacar que projetos de intervenção prática, quando bem estruturados, permitem que os estudantes não apenas experimentem a prática, mas também desenvolvam uma análise crítica e sistemática dessa experiência. Isso contribui diretamente para o fortalecimento da capacidade de resolução de problemas e da reflexão crítica dos futuros professores, aspectos fundamentais para o sucesso na EFE voltada para a inclusão de alunos com deficiência.

A reflexão, particularmente, é uma parte crucial do processo de aprendizagem em atividades práticas. Douglas, Krause e Franks (2019) destacam que, ao refletirem sobre suas experiências com pessoas com deficiência, os graduandos não apenas desenvolvem empatia, mas também se tornam mais seguros e preparados para enfrentar os desafios da inclusão. Essas reflexões são fundamentais para que os professores em formação possam questionar suas práticas e buscar soluções inclusivas que respeitem a diversidade e as necessidades dos estudantes.

Utilizamos os poucos estudos que abordam essa temática no Brasil, para discutir o papel dos cursos de extensão, bem como suas vantagens e desvantagens, e fundamentamos a base teórica das nossas propostas de programa em estudos do cenário internacional. Por utilizarmos uma base teórica da literatura internacional, é fundamental esclarecer a utilização do termo

empregado em língua inglesa. Aquilo que aqui chamamos de Licenciatura em EF guarda grande semelhança com o termo *Physical Education* ou *Physical Education Teacher Education* (PETE) (Bert; Richards, 2018).

4 PRINCIPAIS MODELOS DE ATIVIDADES PRÁTICAS (E TERMOS PARA DEFINI-LOS)

Na formação profissional em EF internacionalmente, há uma perspectiva de valorização do aprendizado prática ou experiencial a ser desenvolvida como parte ou na totalidade da carga horária de disciplinas de EFA (Hodge; Tannehill; Kluge, 2003; Chiva-Bartoll *et al.,* 2019). Nesse cenário, o aprendiz, ou seja, o graduando em EF tende a ser colocado como protagonista de seu próprio processo de aprendizado ao participar de atividades práticas reflexivas, envolvendo o contato direto com pessoas com deficiência (Kolb; Kolb, 2017; Wilson*;* McNamara; Lieberman, 2022). Portanto, além de conhecer as características das disciplinas de EFA nos cursos de formação em EF, recentemente revisados por Rossi-Andrion *et al.* (2019), torna-se importante conhecer as atividades práticas existentes nessas disciplinas da graduação em EF. Uma vez que essa perspectiva de aprendizagem tem sido crescentemente valorizada nas últimas duas décadas e pode ser reconhecida por diferentes termos, como, por exemplo: *service learning*, *practicum, field work, hands on* e *simulations (*Wilson*;* McNamara; Lieberman, 2022; Sherril, 2006).

Embora o termo *Service Learning* (neste texto usaremos a tradução "aprendizagem-serviço") possa ser entendido como um termo guarda chuva (Sherril, 2006), ele pode também ser definido como uma pedagogia reflexiva e relacional que combina serviço comunitário ou público com oportunidades estruturadas de aprendizagem, ou seja, liga a sala de aula à comunidade local (Wilson *et al*., 2021; Heffernan, 2001; Lim; Bloomquist, 2015). *Practicum* é caracterizado como tarefas práticas incluídas na carga horária de determinada disciplina, executada antes do estágio obrigatório (Lim; Bloomquist, 2015). *Field work,* se refere a um processo de coleta de dados, como entrevistas presenciais; pesquisas por telefone, on-line, correio ou por observação (Grimm, 2010). *Simulation* (neste texto usaremos a tradução "simulação") é uma ferramenta pedagógica que coloca pessoas sem deficiência em situações que simulem as experiências culturais e funcionais de grupos com deficiência (Douglas; Krause; Franks, 2019).

Neste texto enfatizamos o modelo de abordagem prática, aprendizagem-serviço, especificamente seguindo as definições de Wilson *et al.* (2021), conceituando em detalhes esta proposta de abordagem prática e relatando as experiências vivenciadas pelos autores até o presente momento.

Os métodos de ensino que envolvem atividades práticas, como a aprendizagem-serviço, têm sido apontados como ferramentas para promover uma compreensão mais profunda sobre a deficiência e o contexto social envolvido e com isso desenvolver nos futuros professores a capacidade de oferecer ambientes de prática mais inclusivos (Gil-Gómez; Chiva-Bartoll; Martí-Puig, 2015). Através dessas atividades, os graduandos têm a oportunidade de refletir sobre suas crenças e valores, ao mesmo tempo em que entram em contato direto com a realidade dos estudantes com deficiência. A aprendizagem-serviço, em particular, integra o aprendizado acadêmico com serviços comunitários, proporcionando uma experiência prática onde os graduandos podem aplicar teorias em situações reais, reforçando suas competências profissionais. Neste contexto, a reflexão é parte integral do método, uma vez que a realização do ciclo de Kolb está prevista na abordagem.

Estudos indicam que a aprendizagem-serviço não apenas aumenta as habilidades acadêmicas dos estudantes, mas também favorece uma reflexão crítica sobre a importância da inclusão e dos direitos das pessoas com deficiência (Martin; Gagnon, 2017). O desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas depende da exposição a tais experiências, em que os futuros professores são desafiados a aplicar os conhecimentos adquiridos em cenários que simulam a realidade. Isso não apenas fortalece o aprendizado, mas também promove um maior envolvimento dos graduandos com as demandas da diversidade, ajudando a criar uma base sólida para a formação de profissionais mais preparados e capacitados. Outra característica essencial da aprendizagem-serviço é a reciprocidade entre a aprendizagem dos graduandos e o serviço oferecido à comunidade. Ou seja, a prestação de serviços à comunidade deve atender às necessidades reais do público atendido, conforme recomendado no modelo teórico de aprendizagem-serviço, proposto por Wilson *et al.* (2021), apresentado na figura 2.

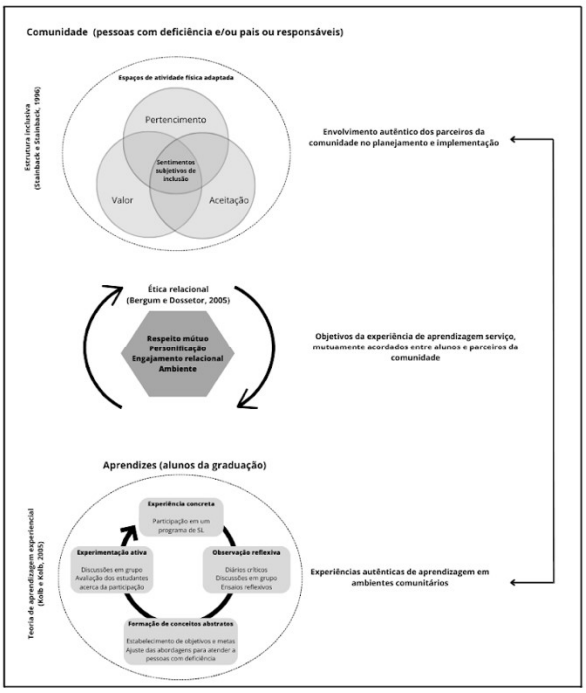


Figura 2. Modelo teórico do conceito de aprendizagem-serviço traduzido e adaptado pelos autores
Fonte: Wilson *et al.* (2021)

5 CONTEXTO BRASILEIRO DE APLICAÇÃO DE ATIVIDADES PRÁTICAS NAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No contexto brasileiro de aplicação de atividades práticas na formação de professores de EF, o estudo de Mauerberg-de-Castro *et al.* (2020) explora os desafios de implementar uma educação inclusiva efetiva no Brasil. O estudo destaca que, embora o país tenha avançado legalmente com a inclusão, o processo enfrenta barreiras significativas, como a falta de recursos adequados e de treinamento específico para professores de EF. Esses obstáculos são exacerbados por uma infraestrutura escolar inadequada e pela carência de políticas públicas que forneçam suporte contínuo. A inclusão de alunos com deficiência em atividades físicas adaptadas ainda é um campo em desenvolvimento, e as dificuldades enfrentadas pelos professores indicam que a formação prática é essencial para transformar a teoria em ação.

A Tabela 3 do estudo de Mauerberg-de-Castro *et al.* (2020) detalha diversos projetos de extensão universitária que exemplificam práticas de sucesso na formação de professores para

trabalhar com pessoas com deficiência. Entre os projetos destacados estão o "Projeto Rítmico e Dança para Síndrome de Down" na UNESP, que promove o desenvolvimento motor e social através da dança, e o "Projeto Esporte Adaptado para Deficientes Visuais" na UNICAMP, que envolve a iniciação esportiva em modalidades como o goalball. Outro exemplo é o "Projeto Atividade Motora Adaptada" da UFSC, que no momento da publicação do estudo estava em atividade há mais de uma década, atendendo crianças e jovens com diversas deficiências.

No estudo também é mencionado o projeto “Natação Inclusiva” desenvolvido na Escola de Educação Física e Esporte da USP (EEFE-USP), com início na década de 80 e encerramento durante a pandemia. Este projeto em particular, foi extremamente importante para a formação da primeira autora deste capítulo, uma vez que serviu como um laboratório para a aprendizagem de habilidades práticas de atendimento a pessoas com deficiência.

Esses programas de extensão são fundamentais para preencher a lacuna identificada por Castro, Figueiredo e Campbell (2020), que apontam que, apesar dos avanços institucionais, a verdadeira inclusão de alunos com deficiência ainda é um desafio devido ao preparo inadequado dos professores. A experiência prática proporcionada por esses projetos é essencial para que os professores adquiram as competências necessárias para trabalhar em ambientes escolares inclusivos, garantindo que a inclusão seja mais do que uma diretriz legal, mas uma realidade vivida no cotidiano escolar. No entanto, projetos de extensão não podem ser considerados aprendizagem-serviço, segundo o modelo de Wilson *et al.* (2021), dado que não necessariamente possuem vínculo direto com uma disciplina acadêmica.

Diante do cenário apresentado, percebe-se que em contexto nacional, os projetos de extensão universitária já são comuns, no entanto há algumas limitações em relação a esse modelo de projeto. Apesar de se apresentarem como uma possibilidade de atuação tanto para graduandos da licenciatura quanto do bacharelado, pelo fato de não haver um vínculo com uma disciplina específica, os graduandos podem não conseguir fazer uma relação das vivências práticas com os conteúdos ministrados em sala de aula. Além disso, os projetos de extensão por não estarem incluídos na carga horária obrigatória, atraem aqueles graduandos que já tem interesse nas temáticas abordadas no projeto, ao passo que graduandos que não apresentavam um interesse inicial, não são expostos a essas populações.

Essa realidade foi vivenciada pela primeira autora deste texto durante a participação no projeto de extensão “Natação Inclusiva” oferecido até 2020 na EEFE-USP. Eram comuns nesse projeto graduandos que já relatavam interesse em trabalhar com pessoas com deficiência, sendo que outros graduandos que se inscreviam em projetos de extensão, por motivos financeiros (bolsa), em geral procuravam projetos menos trabalhosos do ponto de vista da assistência física

necessária durante as aulas, como por exemplo projeto de exercícios físicos para adultos ou idosos sem deficiência.

6 CONTEXTO MUNDIAL DA APLICAÇÃO DE ATIVIDADES PRÁTICAS NAS DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Em contexto internacional, em países como Espanha, Estados Unidos, Irlanda e Arábia Saudita já são comuns os estudos que utilizam abordagens, que são definidas pelos autores com aprendizagem-serviço na formação em licenciatura (Alhumaid; Khoo; Bastos, 2022; Lieberman, 2022; Sato, 2015; Hodge; Tannehill; Kluge, 2003; Martin; Gangnon, 2017; Chiva - Bartoll; Capella-Peris; Salvador-Garcia, 2020; Taliaferro; Hammond; Wyant, 2015; Perlman; Piletic, 2012; Tindall, 2015; Martin; Gangnon, 2017).

Como caracterização das atividades práticas desenvolvidas nos programas de intervenção, dentro das classificadas como aprendizagem-serviço, os estudos utilizam atividades práticas para proporcionar experiências diretas aos alunos com deficiência, utilizando uma estratégia pedagógica, onde os graduandos em EF participam de atividades práticas que atendem a necessidades da comunidade, oferecendo aos graduandos a oportunidade de aplicar conhecimentos teóricos em contextos práticos, desenvolvendo nos alunos com deficiência habilidades sociais e motoras em um ambiente inclusivo.

Estudos com conceitos similares ao de aprendizagem-serviço, datam dos anos 1980, por exemplo o de Rowe e Stutts (1987), que ainda não utilizava este termo mas aproximou-se do conceito segundo as definições atuais. O estudo teve como objetivo identificar variáveis que afetam a mudança de atitudes de estudantes de graduação em EF em relação a pessoas com deficiência. Foi conduzida uma pesquisa quantitativa de pré e pós-teste (sem grupo controle), envolvendo 175 estudantes (109 mulheres), que participaram de atividades práticas com diferentes grupos de pessoas com deficiência, divididos em quatro programas: pré-escolar, adultos com paralisia cerebral, crianças do ensino fundamental e adolescentes com deficiência intelectual. As atividades focaram no desenvolvimento motor, incluindo ações como empurrar, puxar, escalar e chutar, e, no caso do programa de paralisia cerebral, o foco era o fortalecimento muscular e a postura. Os estudantes foram incentivados a adaptar as atividades e o ambiente

para melhor atender às necessidades de cada grupo. Os resultados mostraram que a maioria dos participantes, tanto com quanto sem experiência prévia com pessoas com deficiência, apresentou atitudes positivas no pós-teste, com muitos mudando de atitudes negativas no pré-teste para positivas no pós-teste, e nenhum estudante apresentando uma reversão para atitudes negativas.

Mais de 30 anos depois do estudo de Rowe e Stutts (1987), e já utilizando o termo aprendizagem-serviço, um dos estudos mais proeminentes sobre o conceito é o estudo conduzido por Chiva-Bartoll, Capella-Peris e Salvador-García (2020) que analisaram o impacto de um programa de aprendizagem-serviço na formação de professores de EF. O programa envolveu 169 estudantes de licenciatura em EF que participaram de edições do programa entre 2015 e 2018. O objetivo do programa foi promover a inclusão e o desenvolvimento motor e social de 116 crianças com deficiência intelectual, com condições como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), e Síndrome de Rett com idades entre 4 e 12 anos. O programa foi estruturado com base nas fases do modelo de aprendizagem experiencial de Kolb e Kolb (2017), incluindo experiências concretas, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa. As sessões práticas consistiram em jogos motores adaptados, desenvolvidos pelos estudantes para promover a inclusão e ajustar as atividades às necessidades específicas das crianças. Além disso, o programa incorporou momentos de reflexão individual e em grupo, permitindo que os graduandos desenvolvessem uma compreensão crítica e inclusiva sobre a diversidade e as necessidades das crianças. O programa de aprendizagem-serviço teve um impacto positivo tanto nos estudantes de licenciatura em EF quanto nas crianças com deficiência. Os estudantes relataram uma maior sensibilização e compreensão sobre a inclusão e a diversidade, além de uma melhoria em suas competências pedagógicas e sociais. Eles também demonstraram um desenvolvimento significativo de habilidades de reflexão crítica em relação ao ensino inclusivo. Para as crianças com deficiência intelectual, o programa proporcionou uma experiência positiva de desenvolvimento motor e social, promovendo maior interação, engajamento e participação nas atividades físicas.

Estes e outros estudos envolvendo a abordagem de aprendizagem-serviço demonstram que a participação de estudantes de graduação em EF nesses programas desenvolve tanto habilidades curriculares quanto empatia e compreensão da diversidade ao trabalhar com crianças com diversas deficiências (Chiva-Bartoll; Capella-Peris; Salvador-Garcia, 2020; Gil-Gómez; Chiva-Bartoll; Martí-Pug, 2015). Além disso, a participação em atividades práticas melhora a percepção sobre inclusão (Tindall, 2015), ensina a adaptação de atividades e o

manejo de comportamentos (Hodge; Tannehill; Kluge, 2003), e pode desenvolver atitudes positivas em estudantes sem experiência prévia com pessoas com deficiência (Rowe; Stutts, 1987). A inclusão de componentes práticos na formação também tende a ter um impacto duradouro na autoeficácia e nas atitudes desses futuros profissionais em relação à inclusão (Foley *et al.*, 2020).

No entanto, como em qualquer outra abordagem, nos estudos também são destacados desafios à aplicação da aprendizagem-serviço, especialmente do ponto de vista dos graduandos.

7 DESAFIOS E LIMITAÇÕES NA FORMAÇÃO PRÁTICA

Embora as atividades práticas tenham mostrado resultados positivos no preparo de futuros professores, existem desafios importantes a serem considerados. A falta de experiência prévia dos estudantes de EF com pessoas com deficiência pode gerar sentimentos de insegurança e até frustração, o que compromete a eficácia da formação (Alves *et al*., 2017; Perlman; Piletic, 2012). Neste sentido, Block *et al.* (2021) destacam a importância dos sentimentos de segurança e motivação para trabalhar com pessoas com deficiência por parte dos graduandos, pois essa confiança é diretamente ligada à sua capacidade de incluir de maneira significativa esses graduandos em suas aulas. Ao mesmo tempo em que a falta de preparação adequada pode levar a sentimentos de insegurança, frustração e baixa autoconfiança, o que pode resultar em práticas de ensino menos inclusivas e eficazes. Além disso, a insegurança pode fazer com que os futuros professores evitem o contato com pessoas com deficiência, prejudicando o processo de inclusão no ambiente escolar.

No entanto, a literatura revela que, muitas vezes, a formação prática não é suficientemente robusta e estruturada para enfrentar esses desafios. Sato *et al*. (2015) destacam que, em muitos casos, os graduandos relatam a necessidade de mais tempo de prática e de mais oportunidades de interação com pessoas com deficiência durante sua formação. Além disso, muitos professores formados relatam que ainda se sentem despreparados para trabalhar com essa população, o que pode ser um reflexo da falta de profundidade das experiências práticas oferecidas durante a formação acadêmica.

Outro desafio importante é a ausência de uma estrutura sólida nos programas de formação que permita a transição da teoria para a prática de forma eficiente, ou seja, as atividades práticas propostas carecem de estruturação prévia de modo a permitirem que haja

uma integração dos conteúdos ministrados na disciplina de EFA com as experiências práticas propostas e de forma que os graduandos passem pelo processo de reflexão descrito no ciclo da aprendizagem experiencial (Alhumaid; Khoo; Bastos, 2022). Adicionalmente, muitos estudantes apontam a necessidade de mais treinamento e de um tempo maior para consolidar o aprendizado durante os programas de prática. Rowe e Stutts (1987) sugerem que a duração limitada das experiências práticas pode ser insuficiente para que os graduandos desenvolvam a confiança e as habilidades necessárias para lidar de forma eficaz com a inclusão no ambiente escolar.

Finalmente, um aspecto muito importante e ainda negligenciado na formação de professores de EF é a inclusão de pessoas com deficiência no próprio processo de formulação e avaliação das atividades práticas. Lieberman *et al.* (2022) apontam que apenas um dos estudos revisados considerou o posicionamento das pessoas com deficiência durante a execução das atividades práticas. Esse é um ponto crítico, pois a participação ativa dessas pessoas é essencial para a criação de programas realmente inclusivos, conforme enfatizado pela frase "*nothing about us without us*" (Franits, 2005). Para que as práticas formativas sejam verdadeiramente eficazes, é necessário que as pessoas com deficiência tenham voz ativa no processo, garantindo que as atividades realizadas sejam relevantes e respeitem suas realidades e necessidades.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância das atividades práticas na formação de professores de EF que atuarão com pessoas com deficiência é inegável. Essas práticas oferecem aos futuros profissionais a oportunidade de vivenciar situações reais de ensino inclusivo, ajudando-os a desenvolver as habilidades e a confiança necessárias para criar ambientes de aprendizagem acessíveis a todos os estudantes. No entanto, no contexto brasileiro ainda há uma carência de aplicação de abordagens ativas com vivências práticas na formação desses profissionais, especialmente quando consideramos a associação dessas atividades práticas com as disciplinas acadêmicas.

No cenário internacional, as atividades práticas e de aprendizagem ativa, como aprendizagem-serviço, amplamente aplicadas, permitem que os graduandos adquiram habilidades técnicas, desenvolvam empatia e compreendam as complexidades das questões sociais e culturais que envolvem a inclusão de pessoas com deficiência, essas técnicas têm se

mostrado eficazes na preparação de futuros professores de EF para lidar com a diversidade no contexto escolar. No entanto, apesar dos resultados positivos observados, ainda existem desafios a serem superados, como a necessidade de maior treinamento, a insegurança dos estudantes frente à prática com pessoas com deficiência e, em alguns casos, a falta de autenticidade das simulações. Essas questões evidenciam a necessidade de que essas atividades sejam bem estruturadas, com espaço para reflexão crítica e, sempre que possível, com a inclusão da perspectiva das próprias pessoas com deficiência.

Em suma, é evidente que a formação de professores em Educação Física voltada para o atendimento de pessoas com deficiência exige uma integração entre teoria e prática. A inclusão de atividades práticas, como a aprendizagem-serviço, pode desempenhar um papel relevante no desenvolvimento de habilidades técnicas e de sensibilidade inclusiva. No contexto brasileiro, embora projetos de extensão e atividades práticas já sejam oferecidos em algumas instituições, há uma necessidade crescente de alinhar essas experiências práticas com as disciplinas acadêmicas para maximizar o aprendizado e garantir que todos os alunos, inclusive os que não têm interesse inicial na área, sejam expostos a essas vivências. A adoção de metodologias reflexivas e a participação ativa de pessoas com deficiência na formulação de programas práticos poderiam, inclusive, fortalecer a formação, preparando futuros professores para criar ambientes de ensino verdadeiramente inclusivos e acessíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALHUMAID, Majed M.; KHOO, Selina; BASTOS, Tânia. Experiences of an Adapted Physical Activity Intervention Program in Saudi Pre-Service Physical Education Teachers' Self-Efficacy Towards Inclusion. **The Open Sports Sciences Journal**, v. 15, n. 1, 2022.

ALVES, Maria Luíza Tanure *et al*. PHYSICAL EDUCATION CLASSES AND INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITY: BRAZILIAN TEACHERS' PERSPECTIVES. **Movimento**, v. 23, n. 4, p. 1229-1244, 2017.

ARKSEY, Hilary; O'MALLEY, Lisa. Scoping studies: towards a methodological framework. **International Journal of Social Research Methodology**, v. 8, n. 1, p. 19-32, 2005.

BERT, Greg; RICHARDS, K. Andrew R. Developing a future teachers' club to facilitate physical education teacher recruitment: Do you hear the call? **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 89, n. 7, p. 9-15, 2018.

BORELLA, Douglas Roberto. **Atividade Física Adaptada no contexto das Matrizes Curriculares dos Cursos de Educação Física**. Orientador: Profa Dra Fátima E. Denari. 2010. 116 p. Tese (Doutorado em Educação Especial.) - Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2871. Acesso em: 1 out. 2024.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Educação Física e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 48-49, 2018.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União,** p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 23 mar. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 114 p. 1998.

BLOCK, Martin E. *et al*. Exploring future research in adapted physical education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 92, n. 3, p. 429-442, 2021.

DE CASTRO, Eliane Mauerberg; FIGUEIREDO, Gabriella Andreetta; CAMPBELL, Debra Frances. The reality of inclusion in physical education in the Brazilian school system: facts, theories and practice. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 34, n. Esp., p. 11-28, 2020.

CHIVA-BARTOLL, Òscar; RUIZ-MONTERO, Pedro Jesús; MARTÍN MOYA, Ricardo; PÉREZ LÓPEZ, Isaac; GILES GIRELA, Javier; GARCÍA-SUÁREZ, Jonatan; RIVERA-GARCÍA, Enrique. University service-learning in physical education and sport sciences: A systematic review. **Revista Complutense de Educación**, v. 30, n. 4, p. 1147-1164, 2019. Disponível em: https://dx.doi.org/10.5209/rced.60191. Acesso em: 24 out. 2024.

CHIVA-BARTOLL, Òscar; CAPELLA-PERIS, Carlos; SALVADOR-GARCÍA, Celina. Service-learning in physical education teacher education: Towards a critical and inclusive perspective. **Journal of Education for Teaching**, v. 46, n. 3, p. 395-407, 2020.

DOUGLAS, Scott; KRAUSE, Jennifer M.; FRANKS, Hillary M. Shifting Preservice Teachers' Perceptions of Impairment through Disability-Related Simulations. **Palaestra**, v. 33, n. 2, 2019.

FARIAS, Gelcemar Oliveira. **Carreira docente em Educação Física: uma abordagem na construção da trajetória profissional do professor.** 2010. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis.

FRANITS, Linnéa E. Nothing about us without us: Searching for the narrative of disability. **The American Journal of Occupational Therapy**, v. 59, n. 5, p. 577-579, 2005.

GIL-GÓMEZ, Jesús; CHIVA-BARTOLL, Oscar; MARTÍ-PUIG, Manuel. The impact of service learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a physical education subject. **European Physical Education Review**, v. 21, n. 4, p. 467-484, 2015.

GRIMM, Pamela. Field work/data collection process. **Wiley International Encyclopedia of Marketing**, 2010.

HEFFERNAN, Kerrissa. Service-learning in higher education. **Journal of Contemporary Water Research and Education**, v. 119, n. 1, p. 2, 2001.

HODGE, Samuel R. *et al.* Comparison of practicum types in changing preservice teachers' attitudes and perceived competence. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 19, n. 2, p. 155-171, 2002.

HODGE, Samuel R.; TANNEHILL, Deborah; KLUGE, Mary Ann. Exploring the meaning of practicum experiences for PETE students. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 20, n. 4, p. 381-399, 2003.

DOLL-TEPPER, Gudrun. International Federation Of Adapted Physical Activity (IFAPA). **International Review of Education**, p. 111-113, 1989.

KOLB, Alice Y.; KOLB, David A. Experiential learning theory as a guide for experiential educators in higher education. **Experiential Learning & Teaching in Higher Education**, v. 1, n. 1, p. 7-44, 2017.

LEO, Jennifer; GOODWIN, Donna. Negotiated meanings of disability simulations in an adapted physical activity course: Learning from student reflections. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 31, n. 2, p. 144-161, 2014.

LIEBERMAN, Lauren J. *et al*. A Qualitative Inquiry of a Three-Month Virtual Practicum Program on Youth with Visual Impairments and Their Coaches. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 2, p. 841, 2022.

LIM, Sook; BLOOMQUIST, Catherine. Distinguishing service learning from other types of experiential learning. **Education for Information**, v. 31, n. 4, p. 195-207, 2015.

MAHER, Anthony J.; WILLIAMS, Dean; SPARKES, Andrew C. Teaching non-normative bodies: simulating visual impairments as embodied pedagogy in action. **Sport, Education and Society**, 2020.

MARTIN, Matthew R.; GAGNON, Amy. Service Learning in Adapted Physical Education: Connecting the Classroom to the Community. **Journal of Community Engagement and Higher Education**, v. 9, n. 3, p. 48-61, 2017.

PERLMAN, Dana; PILETIC, Cindy. The influence of an adapted physical education course on preservice teacher instruction: Using a self-determination lens. **Australian Journal of Teacher Education (Online)**, v. 37, n. 1, p. 1-17, 2012.

ROSSI-ANDRION, Patricia; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MUNSTER, Mey de Abreu van. Formação profissional inicial em atividade física adaptada: análise da produção científica internacional. **Movimento**, v. 25, p. e25056, 2019.

ROWE, Joanne; STUTTS, Rose Marie. Effects of practica type, experience, and gender on attitudes of undergraduate physical education majors toward disabled persons. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 4, n. 4, p. 268-277, 1987.

SATO, Takahiro *et al*. Physical education teacher candidates' beliefs about instructing students with disabilities in adapted aquatics. **International Journal of Aquatic Research and Education**, v. 9, n. 3, p. 7, 2015.

SILVEIRA, Sergio Roberto. Preparação profissional e formação de professor em educação física e esporte: perspectivas a partir da prática. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 33, n. 1, p. 145-155, 2019.

TALIAFERRO, Andrea R.; HAMMOND, Lindsay; WYANT, Kristi. Preservice physical educators' self-efficacy beliefs toward inclusion: The impact of coursework and practicum. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 32, n. 1, p. 49-67, 2015.

TANI, Go. Preparação profissional em Educação Física: Reflexões sobre a" festa" no convés do Titanic. **Formação Profissional em Educação Física: Ensaios e Proposições**, 2017.

TANI, Go *et al*. Professional learning in physical education in Brazil: issues and challenges of a complex system. **Sport, Education and Society**, v. 26, n. 7, p. 773-787, 2021.

TINDALL, Daniel *et al*. Pre-service teachers' attitudes towards children with disabilities: An Irish perspective. **European Physical Education Review**, v. 21, n. 2, p. 206-221, 2015.

VENDITTI JÚNIOR, Rubens. **Auto-eficácia docente e motivação para a realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada.** Orientador: Pedro José Winterstein. 2010. 338 p. Tese (Doutorado em Educação Física e Sociedade) - Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas-SP, 2010.DOI: https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2010.775433. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/775433. Acesso em: 1 jul. 2024.

VIEIRA, Suelen Vicente; BEUTTEMMULLER, Lucas Jacob; BOTH, Jorge. Preocupações de professores de educação física conforme os ciclos de desenvolvimento profissional e características sociodemográficas. **Journal of Physical Education**, v. 29, n. 1, p. e2924, 2018.

WILSON, Wesley J. *et al*. Experiential learning and inclusion through service-learning: Recommendations for kinesiology to support students and people with impairments. **Quest**, v. 73, n. 3, p. 245-263, 2021.

Capítulo VI

EDUCAÇÃO PARA A PERIFERIA: UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DA EPISTEMOLOGIA A PRÁTICA

Lucas Alves de Oliveira
Escola de Educação Física e Esporte, USP
luccasalves524@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Educar pode tomar diversos significados e ter diversos objetivos, no caso da educação escolar esses significados têm uma intencionalidade. Toda intencionalidade expressa uma cosmovisão que atende os interesses de grupos sociais específicos, ainda que de forma contraditória. Nesse sentido, a educação é política e construída politicamente por grupos e sujeitos históricos pertencentes a grupos sociais específicos que detém determinados interesses. A educação no Brasil pode ser entendida enquanto educação formal e não formal, considerando a educação formal como educação institucionalizada a partir do aparato estatal e com leis e diretrizes próprias de funcionamento. No caso do Brasil, a educação formal é historicamente regida pelos e com os interesses da classe dominante nacional e internacional, desde o seu início até a atualidade, apesar da resistência construída pelos agentes da classe trabalhadora durante o seu processo de construção. No caso da educação não formal, a contradição é maior e aponta diferentes desdobramentos.

Apesar de haver diferentes formas de educação não formal como as formas de educação nas comunidades indígenas, africanas e, posteriormente, periféricas a institucionalização do processo educacional no Brasil é influenciada pelas características de alguns tipos de educação não formal que Saviani (2008) denomina como "pedagogia brasílica" (1549-1599), pedagogia do Ratio Studiorum (1599-1759) e "pedagogia pombalina" (1759-1834) e nesse texto compreenderemos como pedagogia colonial. A diferença da pedagogia colonial para as formas de educação não formal nas comunidades indígenas, africanas e periféricas perpassam, entre outras coisas, a cosmovisão, estrutura de ensino e intencionalidade. Sobre a relação com a intencionalidade e a cosmovisão, segundo Ribeiro (1995), com o projeto salvacionista os colonizadores se entendem enquanto agentes de uma missão divina encarregada de "recriar aqui

o humano, desenvolvendo suas melhores potencialidades, para implantar, afinal, uma sociedade solidária, igualitária, orante e pia, nas bases sonhadas pelos profetas" (RIBEIRO, 1995 p.61). Nesse sentido Saviani (2008) aponta a intencionalidade religiosa que carrega a pedagogia colonial ora alvejando as crianças indígenas para que influenciassem os adultos de sua tribo, principalmente seus líderes, ora incorporando representações culturais indígenas em histórias de cosmovisão cristã e europeia para implantar ideológica e concretamente o projeto salvacionista. Nesse processo, para a validação do discurso colonial, é necessária a desumanização e rebaixamento dos povos nativos e posteriormente dos povos africanos da condição de filhos de Deus dotados de direitos e de cultura. Os processos que consideramos como a pedagogia colonial nesse período almejam então o objetivo de transformar os demonizados nativos em praticantes da fé católica e inseri-los nas suas tradições e costumes.

> *Para atingir sua finalidade pedagógico-catequética, os primeiros jesuítas lançaram mão da estratégia de agir sobre as crianças para atrair os "gentios". Daí sua iniciativa de mandar vir de Lisboa meninos órfãos com os quais foram fundados os Colégios dos Meninos de Jesus da Bahia e de São Vicente. A instrução desses meninos juntamente com as crianças indígenas, chamadas curumins, entre elas os filhos dos caciques, exerceria influxo sobre seus pais, atraindo-os para a fé católica e para sua inserção nas tradições e nos costumes dos portugueses (SAVIANI, 2008. p. 88-89).*

Para falar sobre educação, seja ela formal ou não formal é necessário enfrentar determinados princípios tidos como "verdades óbvias" pelo senso comum ou, pelo menos, desconstruir os discursos que naturalizam as nuances que os transformam em princípios que fundamentam a perspectiva de uma educação excludente. Nesse sentido, um dos discursos a serem combatidos e que tem surgido no debate público é o da neutralidade da educação, seja ela compreendida em sua intencionalidade, na sua cosmovisão ou na estrutura do processo educacional. Como exposto acima, a educação formal no Brasil foi construída baseando grande parte dos seus princípios no que constituiu os objetivos e intencionalidade da pedagogia colonial:

> *As intenções da educação escolar da época - homogeneizar, civilizar, unificar, adaptar as características morais e culturais da população aos padrões desejados (SISS, 2003) – revelam a que público ela era destinada: pobres, mestiços e negros, "[...] ficando o preconceito de raça disfarçado sob o de classe, com o qual tende a coincidir" (NOGUEIRA, 2007, p. 14). As crianças das famílias ricas, brancas, eram educadas, sobretudo com meios próprios, geralmente com professores particulares e aulas em suas residências. Sobre essa época, um historiador afirma, em livro publicado pela primeira vez em francês, no Rio de Janeiro, em 1889: "As crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública porque seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem, e com razão, pela moralidade de seus filhos (ALMEIDA E SÁNCHEZ, 2016, p. 235).*

Deste modo, apontar a educação como prática social neutra, seja ela em sua intencionalidade, na sua estrutura ou na cosmovisão que a rege é ignorar o processo histórico de formação da mesma. Nesse sentido o encaminhamento da discussão agora posta é responder como e porque essa discussão sobre a necessidade de uma educação neutra se põe tão fortemente no debate público e a quem interessa esse tipo de educação.

2 QUAL EDUCAÇÃO?

Apesar da estrutura do estado brasileiro ser construída a partir de princípios coloniais, racistas e excludentes como aponta Almeida (2019), inclusive no quadro histórico social do Brasil durante a formação do processo de educação formal, os movimentos sociais obtiveram conquistas importantes do ponto de vista legal e em diversos temas no debate público desde então. Isso quer dizer que determinadas práticas, ideias e concepções excludentes que eram comuns e até presente em documentos legais no país, como apontados anteriormente, não são mais possíveis, pelo menos não de maneira explícita. Entretanto, a classe dominante do país que é composta pelos grupos políticos que elaboraram esse processo histórico de educação formal excludente e racista não desapareceu, apenas se adaptou às determinadas terminologias elaborando documentos e diretrizes para atender de certo modo a pressão dos movimentos sociais de trabalhadores, mas também perpetuar suas intencionalidades e cosmovisão através da estrutura do ensino formal. Essa adaptação terminológica não é só semântica, existe uma construção de determinados conceitos e ideias que constituem o processo histórico de adaptação. Desse modo a narrativa da possibilidade de construção de uma educação neutra faz parte desse processo e alimenta a ilusão da possibilidade de uma educação formal e não formal que seja nova e não atenda em sua intencionalidade, estrutura ou cosmovisão de nenhum grupo social específico, criando assim no imaginário do senso comum a ideia de que seria possível pensar em uma educação neutra e que a mesma seria justa e igual para todos. O que se deixa para trás é que a estrutura da educação formal no Brasil é fundamentada em uma intencionalidade e cosmovisão forjada pela classe dominante e de maneira atender seus interesses ideológicos. Chaui (2016) postula alguns indicadores que sinalizam uma ideologia, entre eles estão a presença de um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir, uma finalidade de produzir uma universalidade imaginária e a sua eficácia na capacidade de produzir um imaginário coletivo

que o indivíduo involuntariamente legitime a divisão social, o que é exatamente o que ocorre nesse processo. A proposta de uma ideia de neutralidade da educação ignora a construção histórica racista e excludente da estrutura educacional promovida pela classe dominante e universaliza o imaginário de uma educação nova e sem interesses políticos reforçando o ideário meritocrático que legitima a divisão social da sociedade capitalista e, ao ignorar sua construção histórica não propõe reflexões sobre problemas estruturais do sistema educacional, mantendo assim nos documentos e na estrutura do sistema educacional a mesma cosmovisão e princípios de intencionalidade que impulsionam seus interesses, transformando a educação formal em parte do aparelho estatal que dissemina a ideologia da classe dominante.

Como a realidade é cheia de contradições, no processo histórico de elaboração das diferentes formas de ensino formal com a pressão de movimentos sociais, algumas conquistas foram possíveis e uma delas foi o acesso, pelo menos no âmbito legal, ao direito de toda população negra e periférica de frequentar as instituições de ensino no país, por pressão mais especificamente do movimento negro da época, considerando que desde a primeira elaboração legal em 1824 a Constituição Imperial que previu a educação primária gratuita a todos os cidadãos excluia os escravizados de estarem presentes nas instituições de ensino até 1879 com a reforma do Ensino Primário e Secundário de Leôncio Carvalho onde

> *[...] instituiu-se a obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos e caiu o veto que proibia a frequência dos escravos nas escolas públicas. Alguns escravizados passaram a frequentar escolas profissionais e, a partir daí, tornaram-se aptos para promover o letramento de outros negros em espaços informais, o que se configurou, segundo Gonçalves e Silva (2000), em mais uma das formas de acesso do negro ao conhecimento escolar primário antes que a escravidão fosse legalmente extinta (ALMEIDA E SÁNCHEZ, 2016, p. 238).*

A educação não formal para a população negra, indígena e periférica, desse modo aparece historicamente como uma moeda com dois lados, um que se impõem enquanto proposta colonizadora, negando a cultura e os costumes indígenas e africanos de modo a impor a cultura e costumes europeus e um outro lado enquanto formuladora de um processo de libertação e inclusão do negro na sociedade e no mercado de trabalho. Quanto mais a população negra e periférica conquistava os espaços dentro das instituições de ensino, mais construíam também espaços informais de aprendizagem, onde as informações obtidas nas instituições de ensino eram compartilhadas entre os iguais.

> *No início da fase republicana a instrução de negros foi realizada, sobretudo, por meio das escolas criadas pelas próprias associações negras. Aulas públicas oferecidas por instituições religiosas e pelos asilos de órfãos, escolas*

> *particulares e escolas de quilombos também contribuíram para esse acesso aos conteúdos escolares. Houve, ainda, a frequência de alunos negros à rede pública de ensino, embora, pela ausência de estatísticas relacionadas a esse pertencimento, não seja possível afirmar a quantidade deles (ARAÚJO, 2007 apud (ALMEIDA E SÁNCHEZ, 2016, p. 240).*

Nesse sentido essas instituições de ensino não formal carregavam importantes discussões que iam desde a legislação até a presença de conteúdos eurocêntricos e racistas no currículo. Dessa forma, uma parte fundamental das discussões em torno da educação formal no país é que essa educação deveria adotar uma concepção antirracista da epistemologia à prática, que valorize a cultura negra, indígena e periférica, assim como combatesse e tivesse com ponto central temas que promovessem a libertação da população negra, tanto em suas leis norteadoras, quanto na organização escolar, nos conteúdos do currículo e nas práticas pedagógicas, considerando o racismo um problema a ser enfrentado e superado no país. Ao ponderar a historicidade da população negra, indígena e periférica no Brasil, de sua exclusão da educação formal até a elaboração de uma estrutura educacional baseada na cosmovisão e princípios de intencionalidade que não respeitavam e não respeitam seu modo de ser e existir, temos que considerar que o papel exercido pelas instituições de ensino não formal é fundamental, tanto para a preservação de elementos de suas culturas, quanto para a possibilidade de acesso à educação, de forma que essas instituições se transformaram em alvos do estado sendo consideradas como propagadoras de valores indesejáveis. A repressão ao entrudo e perseguição à capoeira, ao samba e o candomblé que chegaram a serem considerados crimes, assim como mais recentemente a repressão ao Hip Hop, aos bailes soul, ao funk e todas as culturas de movimento de origem negra, indígena e periférica concretizam a visão do estado e das classes dominantes do país em relação à essa população e seus modos de vida. Pensamos a periferia enquanto um espaço de acúmulos históricos que resultaram na alocação de diferentes grupos sociais com diferentes origens num espaço geográfico ao redor dos centros urbanos, sendo a sua maioria pessoas negras e indígenas e uma parcela de pessoas brancas descendentes de imigrantes. Quando nos referimos nesse texto às culturas periféricas, fazemos alusão a culturas anteriores a esse espaço ou que foram criadas a partir dos encontros de seres de diferentes origens neste espaço. O critério de estabelecer um espaço geográfico como o periférico não pretende apagar a historicidade ou a caracterização das culturas negras e indígenas enquanto tais, mas considerar o encontro delas enquanto potencias de criação de outras expressões em diferentes momentos históricos.

Ainda hoje as instituições de ensino não formal possuem um papel fundamental no processo educacional na periferia, tendo em vista que essas formações culturais históricas

durante o tempo se transformaram em parte da identidade periférica brasileira, o samba, o Hip Hop, o Funk, o Soul, a literatura Marginal, o Candomblé, o Futebol, entre outras, são expressões precisas das diversas linguagens que são utilizadas na periferia, linguagens essas que precisam ser levadas em conta ao pensarmos em uma educação antirracista numa perspectiva para a liberdade.

3 EDUCAÇÃO PARA QUEM?

A educação básica no Brasil tem suas particularidades. Para além da divisão entre ensino público e privado, é necessário pensar nos indivíduos que frequentam cada ambiente e quais as condições que os ambientes oferecem. Historicamente, como expõe Ribeiro (1995), os centros das cidades se organizaram e foram ocupados, principalmente por setores de classe média e classe média alta, formados por pessoas brancas descendentes de migrantes que incorporam uma brusca diferença nos modos de vida quando comparados com a população periférica, em sua maioria descendentes de pessoas negras e indígenas. No Brasil, há uma divisão de corte socioeconômicos para configurar quem frequenta as escolas públicas e particulares e isso não é de hoje:

> *As crianças das famílias ricas, brancas, eram educadas, sobretudo com meios próprios, geralmente com professores particulares e aulas em suas residências. Sobre essa época, um historiador afirma, em livro publicado pela primeira vez em francês, no Rio de Janeiro, em 1889: "As crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública porque seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem, e com razão, pela moralidade de seus filhos (ALMEIDA E SÁNCHEZ, 2016, p. 235).*

Falando mais especificamente de São Paulo, os Dados do Mapa da Desigualdade de 2023 expõe que essa realidade de corte socioeconômico e geográfico para quem frequenta a escola pública ainda é presente. Os dados apontam que a proporção de matrículas no Ensino Básico em escolas públicas e conveniadas em relação ao total de matrículas, por distrito cresce na medida que as regiões se distanciam do centro chegando a 6,79% no Jardim Paulista na região central, a 100% em Marsilac, Zona Sul; 88% no Tremembé, Zona Norte; 96% no Jardim Helena, Zona Leste e 87,07% Jaguaré Zona Oeste que são os distritos periféricos da cidade. Nesse quesito, ao tratarmos dos seres que frequentam a escola pública podemos observar um primeiro critério de diferenciação: o de classe, a saber que quem frequenta a escola pública são

em sua grande maioria os filhos dos trabalhadores. Para além do critério de classe há uma diferenciação de público quando pensamos sobre qual classe de trabalhadores estamos tratando, é possível afirmar que os alunos que passam pela escola pública e moram na periferia possuem experiências e conhecimentos prévios distintos dos que passam por essa mesma instituição nos centros urbanos, assim como uma estrutura educacional diferente. As favelas, hoje denominadas periferias, foram os lugares onde a população descendente dos povos indígenas e africanos construíram para consolidar como espaço de moradia e convivência. Por mais que haja a presença de uma parcela de descendentes de imigrantes, as periferias têm uma divisão racial específica, sendo a sua grande maioria negra, seguida de pessoas indígenas e mestiças da qual o IBGE denomina como pardas, os números do Mapa da Desigualdade 2023 apontam a concretude desse fato na cidade de São Paulo, as regiões mais afastadas do centro concentram proporção da população preta e parda, maior por distrito. É nessa perspectiva e formação histórica que se encontram as formas diferentes de vida em relação às populações das regiões centrais. Seja no âmbito cultural, estrutura da cidade, âmbitos esportivos e até linguísticos, há uma diferença importante nas regiões periféricas comparadas com o centro. Em São Paulo, por exemplo, segundo os dados do Mapa da desigualdade de 2023 os índices de agressões e mortes por intervenção policial são elevados em regiões periféricas da cidade e em regiões centrais que existem favelas, fazendo com que a violência policial seja um assunto comum na periferia. Assim como a taxa de feminicídio e de violência contra o público LGBTQIAP +, já o contrário acontece com os índices de violência racial que é elevado nas regiões centrais da cidade. Ainda nesse sentido, o mapa aponta que a expectativa de vida nas regiões periféricas é menor do que para pessoas que moram nas regiões centrais da cidade e o acesso a espaços públicos de cultura e esporte também é mais difícil na periferia. Levando em consideração esses e outros dados que falam da realidade de uma das maiores metrópoles brasileiras, é possível observar que a vivência da população jovem periférica fornece uma visão diferenciada do país do que para pessoas que não presenciam essas determinadas situações cotidianamente. A exclusão econômica e educacional histórica da população que forma a periferia forja a estrutura social brasileira e, inclusive, define em quesitos raciais os lugares sociais que serão ocupados mesmo numa sociedade estratificada em classes como a nossa, daí a necessidade de compreensão de que a promoção de uma universalização do acesso à educação não pode ser construída da mesma forma e com os mesmos métodos para todos os alunos.

Há uma formação histórica da imagem do ser periférico, que irá, com o passar do tempo, se fixar no inconsciente coletivo do senso comum como outra “verdade óbvia” que precisa ser desconstruída. Um processo histórico importantíssimo para a construção dessa imagem passa

pelo processo de colonização já comentado anteriormente que fixou a necessidade da aculturação dos povos indígenas e posteriormente africanos com o intuito de que se adequassem aos modos de vida europeus e coloniais com a justificativa religiosa da salvação, considerando as representações culturais, religiosas ou até mesmo linguísticas dos povos indígenas e africanos como demoníacas devendo serem deixadas de lado para a prática da cultura dos filhos de deus detentores dos bons costumes. A partir dessa cosmovisão religiosa houveram diversas políticas de estado para estabelecer a continuidade do processo e construir o projeto salvacionista na colônia como já discutido acima. É importante ressaltar que os descendentes de indígenas e africanos formam a grande maioria da população periférica. No decorrer do processo histórico, já compreendendo o contexto do movimento abolicionista e do pós abolição, determinadas discussões foram trazidas da Europa sobre a formulação de um pensamento de superioridade racial.

> *Destinava-se à ciência, então, reparar esses erros e colocar o homem no devido caminho da perfectibilidade. Coube à tarefa de teorizar sobre essa ciência da correção e aperfeiçoamento da espécie humana, ao sobrinho de Darwin, Francis Galton. O conceito de eugenia aparece, pela primeira vez, na obra de Galton (1869), Hereditary Genius. A partir da ideia de que a "raça" humana estava em constante evolução, Galton pensava que era papel da ciência e das políticas públicas acelerar essa evolução e assim contribuir para o aperfeiçoamento desse processo com a criação de humanos geneticamente superiores (SILVA, 2014, p.906).*

A partir de Conde Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882), no Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas (1858) e posteriormente com desenvolvimento de Francis Galton que assimilou o pensamento de seu tio, Charles Darwin em The Origines of species (1859), como uma proposição especulativa sobre a chamada perfectibilidade humana, a obra Hereditary Genius (1869) de Galton conceitualiza o movimento que seria conhecido como eugenia.

> *O movimento eugênico nasce desse triunfo do biodeterminismo, e a raça surge como chave da história e estratégia política num período marcado pela expansão das potências europeias nos territórios africano e asiático. No âmbito do Estado-Nação oitocentista, a raça triunfou também como cimento constitutivo das identidades nacionais, funcionando como elemento naturalizador da cultura (SILVA,2014, p. 906-907).*

Apesar de ter desenvolvido a teoria da evolução das espécies, Silva (2014) aponta que Darwin não chegou a formular a ideia de eugenia, pelo menos nesse contexto da metade do século XIX, ainda que a síntese evolutiva que a obra de Darwin promoveu abria novos horizontes especulativos sobre a chamada "perfectibilidade humana". O objetivo e os caminhos do movimento eugênico então se fundamentam, na Europa e nos EUA, numa perspectiva de evolução da humanidade a partir de uma história universal baseada no determinismo racial, a

condenação da miscigenação e o proselitismo da superioridade racial dos brancos traduzida em política de governamento de estado que variam entre métodos de esterilização, a regulação da reprodução da espécie a partir do controle dos casamentos até a produção teórica e de estruturas de educação formal baseados na intencionalidade e cosmovisão racista do movimento, entre outras. A raça aparece como norteadora e na centralidade das formulações de políticas públicas. No Brasil e na América latina há uma diferença na conceitualização da eugenia durante o desenrolar histórico, apesar de não ser um processo homogêneo, desenvolve-se, segundo Silva (2014) o conceito de eugenia positiva que considerava a miscigenação brasileira como uma estratégia de branqueamento da população e essa mestiçagem seria (apenas) transitória e benéfica, uma vez que não deixaria rastros ou pistas para o embranquecimento da população, a eugenia positiva dá bases para a construção da ideia de democracia racial enquanto as teorias de eugenia negativa nos EUA e na Europa rechaçam a mistura de raças. Theodore Lothrop Stoddard constrói a estereotipia do negro norte-americano, fundamentada nas teses da segunda metade do século XIX.

> *O homem negro é, na realidade, fortemente diferenciado de outros tipos humanos. Sua maior característica é a superabundante vitalidade animal. E nisso ele ultrapassa as outras raças. A isso ele deve a sua intensa emoção. E isso, novamente, é devido a sua extrema fecundidade, o negro é o mais rápido dos reprodutores. Esta abundante vitalidade se mostra entre muitas outras coisas, tais como, habilidade do negro de sobreviver em condições duras de escravidão sob as quais outras raças teriam sucumbido (STODDARD, 1922 apud SILVA, 2014 p.908).*

No Brasil a concretização do movimento eugenista toma rumos diferentes do seu berço a partir da conferência proferida por Batista de Lacerda sobre a positivação da mestiçagem no Congresso Universal das Raças, em Londres:

> *Em primeiro lugar, o cientista defenderia a concepção de que o Brasil não se igualava às demais 'republiquetas vizinhas' e que, ao contrário, por aqui reinaria a mais sublime ordem. Em segundo lugar, era necessário defender o mais difícil: a mestiçagem brasileira seria (apenas) transitória e benéfica, uma vez que não deixaria rastros ou pistas. Mais ainda: era preciso demonstrar como nos portávamos de maneira alternativa, até mesmo em relação aos EUA. Se por lá grassara um sistema escravocrata violento, no Brasil o processo teria sido marcadamente pacífico. Além do mais, se na América do Norte vigia uma ampla gama de preconceitos, por aqui a característica mais marcante seria a ausência de padrões de exclusão (SCHWARCZ, 2011, p. 227 apud SILVA, 2014 p. 911).*

Se para exercer autonomia é necessário a produção de um discurso sobre si, como aponta Souza (2021), produzir um discurso sobre o outro é uma forma de podar a autonomia de quem se produz o discurso, ou seja, de exercer poder sobre o outro. Enquanto cria-se no Brasil a

teorização da eugenia positiva apontando para uma suposta harmonia entre as raças, o país tratava de formular e pôr em prática políticas de estado que reprimiram as manifestações culturais, os traços de identidade e meios de subsistência da população periférica. Uma dessas políticas de estados é a Lei da Vadiagem de 1941 que estabelecia prisão a pessoas que não tivessem moradia fixa, não pudessem garantir seus meios de subsistência ou que o fizesse de maneira ilícita, na prática garantindo um encarceramento em massa da população nas periferias que foi jogada a ocupar postos de trabalho informal e negada do acesso à educação durante um grande período da sua história no país.

> *Nesse contexto, a República Velha (1889-1930) utilizou-se da tipificação penal da vadiagem como forma de promover uma "higienização urbana" através do controle dos egressos da escravidão, impondo um novo estigma população recém-liberta. Como bem observa Fraga (2018) a penalização da vadiagem "era uma tentativa de controlar e limitar a liberdade dos egressos da escravidão de escolher onde e quando trabalhar, e de circular em busca de alternativas de sobrevivência" (PAULINO E OLIVEIRA, 2019, p.98).*

Há nesse sentido o processo de marginalização do ser periférico ao mesmo tempo que se propaga uma teoria de harmonia racial no país. É nesse período e amparado pela Lei da Vadiagem que as culturas de movimento periféricas como a capoeira, o samba e o candomblé são perseguidas e criminalizadas ao mesmo tempo que o projeto eugenista-higienista do país segue a todo vapor. O objetivo a ser alcançado é, então, de um lado a difusão da eugenia positivada através de políticas públicas nos mais diversos âmbitos sociais, inclusive o da educação e de outro lado a repressão de qualquer cultura que represente a identidade periférica, de modo a construir um discurso sobre o ser periférico com o intuito de criar no inconsciente coletivo a sua imagem enquanto ser marginal, violento, desprovido de cultura e saberes próprios.

4 EDUCAÇÃO FÍSICA E A QUESTÃO RACIAL

O movimento eugenista no Brasil, como chamamos atenção acima, precisa ser entendido através das suas profundas relações com o higienismo, mesmo que ambos tenham como foco objetos e objetivos diferentes (SILVA, 2014, p.909). A concretização das relações dos dois movimentos está intrinsecamente relacionada com a disciplina de Educação Física na grade curricular da estrutura de ensino, segundo Silva (2014), Renato Kehl, um dos promotores da eugenia no século XIX, aponta para a necessidade de tornar a eugenia uma doutrina popular

e depois transformá-la em projeto, leis e manuais escolares. A partir daí a Educação Eugênica se torna uma aposta do movimento para sua própria propagação, dentre as disciplinas escolares, a Educação Física, era a privilegiada, pois visava o corpo do indivíduo e, por desdobramento, propiciava uma educação comportamental e moralizante das condutas sociais (SILVA, 2014, p. 915). É importante salientar que a questão que até então se apresenta como cara para a Educação Física em sua fase eugênica-higienista é sua característica de se apresentar enquanto instrumento de transformação social ethnica, com a realização de amplissimo objectivo" (AZEVEDO, 1920 apud SILVA 2014). Ao se pensar a formulação da perfectibilidade da raça humana, se aplica intencionalidades atitudinais à Educação Física e a prática do exercício enquanto instrumento de melhora genética que seria passada para as próximas gerações. Um dos pontos importantes a serem salientados é do discurso de melhora da raça através da prática do exercício, as práticas referidas não consideram nenhuma das culturas de movimento periféricas, ao contrário, visam sublimá-las através de sua criminalização e estímulo de outros tipos de atividade. Havia, portanto, a esperança de que através da melhoria genética de gerações promovido pela prática de exercícios, da aprendizagem atitudinal dos considerados bons costumes, aliado a criminalização das culturas periféricas houvesse uma branquificação do país e a consumação do programa eugenista.

Os objetivos do projeto de branquificação não eram apenas morais e genéticos, mas também epistemológicos. Ao proibir que se pratiquem as culturas de origem periférica, propõe-se práticas de exercícios vindos e elaborados no contexto da cultura europeia. É importante considerar que as culturas de movimento não são apenas sobre um conjunto de movimentos específicos que foram juntados e caracterizam uma certa forma de expressão alheia a história e à sociedade a quem pertence, ao contrário, carregam as marcas da historicidade e a cosmovisão do contexto e dos sujeitos que a desenvolveram, por isso a importância gigantesca da sublimação das culturas de movimentos da periferia para a consumação do programa eugenista. A oralidade é uma das características e principal forma de propagação das expressões culturais periféricas que exprimem sua cosmovisão, através de histórias e músicas, ao proibir sua prática, dificultam sua continuidade e promovem a perda de diversos conhecimentos orais que não foram compartilhados. A educação colonial, a educação eugênica e, posteriormente as formulações teóricas de correntes hegemônicas que fundamentam a educação formal a partir do século XIX não conseguem coexistir com diferentes cosmovisões, de modo que necessitam criar um discurso banalizador de qualquer cultura de movimento periférica pois a mesma carrega aspectos da cosmovisão de sua origem indígena e africana que dentre outras características compreende a possibilidade de diversas existências contraditórias no mesmo

espaço, não relegando ao caráter religioso como na educação colonial propuseram os colonizadores europeus e nem à raça, como propõe a educação eugênica as intencionalidades e objetivos de salvação ou melhoramento de qualquer raça ou grupo social. Permitir a existência das culturas de origem periférica, significava, no fim compreender que os sujeitos até então considerados como adoradores do demônio a serem salvos, menos evoluídos ou marginais tivessem direito de existir a partir da criação de seu próprio discurso sobre si mesmos, deslegitimando toda formulação histórica e narrativa ideológica criada pelas classes dominantes até então. Não tendo a possibilidade de criar um discurso sobre o outro, a influência de poder diminui, assim como se o sujeito a ser dominado se enxergar como produtor conhecimento ou cultura, como humano, as possibilidades de exercício de poder diminuem.

A partir do período eugenista a Educação Física se desenvolveu em diversos formatos adequando-se às diversas intencionalidades imposta pelas políticas de estado e sendo teorizada de diferentes formas, entretanto, a consumação da inclusão das culturas de movimento periféricas como conteúdos de ensino se inicia de maneira tardia. Nesse âmbito precisamos separar as culturas de movimento periféricas em duas categorias: as culturas de movimento de origem periféricas e as que foram assimiladas pela periferia. Na primeira categoria podemos considerar a capoeira, o samba, o jongo, funk, o forró, brincadeiras de rua entre outras que tiveram sua origem no contexto periférico, na segunda, o futebol, basquete, o hip hop, o soul, e outras atividades que não são de origem periférica, mas sofreram um processo de apropriação por parte da população periférica e se tornaram parte também da sua identidade. Durante o processo de desenvolvimento da disciplina na estrutura de ensino, as primeiras inclusões efetivas no currículo e na prática docente em Educação Física escolar aconteceram na segunda categoria, principalmente com o futebol e o basquete, numa perspectiva tecnicista e sem a intenção de discutir os efeitos sociais e a racialização do processo histórico de construção das práticas esportivas no Brasil.

A possibilidade de início de construção de um corpo de conhecimento mais crítico da educação física se dá alguns anos depois, ascendendo a discussão sobre a disciplina e seus objetivos no final do século XX. Se tratando de pesquisa e da construção de um corpo de conhecimentos Tani (1996) aponta que a Educação Física no Brasil passou por acontecimentos importantes nas últimas três décadas, onde a Educação Física foi introduzida na prática na universidade, o que abriu portas para maior interação com a comunidade científica, essa abertura evidencia que a área ainda está em situação inicial de desenvolvimento e, além disso, demonstra uma dimensão adormecida da Educação Física com enorme campo a ser explorado e desenvolvido. Um desses acontecimentos foi a reestruturação do curso de preparação

profissional em Educação Física com a instituição do Bacharelado, que diferenciou e criou a necessidade de repensar a estrutura dos cursos de preparação profissional em Educação Física, bem como a Educação Física enquanto área do conhecimento, estabelecendo uma separação das intencionalidades e objetivos dos cursos de preparação profissional e da prática profissional.

No desenrolar da agitação teórica citada, diversas propostas e contribuições de abordagens para a Educação Física Escolar foram elaboradas, a despeito de ainda se observar na prática profissional uma tradição de pesquisas e práticas pedagógicas baseadas nos conhecimento das áreas de Fisiologia do Exercício e Biomecânica (ver, por exemplo: Júnior, 1981; Ferreira, 1984; Freire, 1989; Mariz Oliveira, Betti & Mariz De Oliveira, 1988; Medina, 1983; Moreira, 1991; Negrine, 1983; Oliveira, 1980; Soares Et Alii, 1992; Taffarel, 1985; Tani, 1988; entre outros).

No desenvolvimento das discussões, Guilardi (1998) pondera que na busca de sua identidade acadêmica, os intelectuais da área definiram o objeto de estudo da Educação Física, qual seja, o movimento humano e suas implicações para o ser humano. Nesse sentido, as abordagens surgem com a intenção de propor alternativas de propostas pedagógicas e colaboram no caminhar do estabelecimento de um corpo de conhecimentos específicos da Educação Física Escolar. A proposição de diferentes abordagens, além de enriquecer as discussões, poderia, com o tempo, convergir progressivamente em direção a uma proposta curricular capaz de satisfazer as expectativas e necessidades dos nossos escolares (TANI, 2008).

O surgimento de uma nova concepção de educação não é um movimento isolado e espontâneo, assim como as concepções anteriores faziam jus às necessidades do processo de colonização e dos interesses da classe dominante da sua época, a concepção escolanovista visa atender uma demanda atrelada à necessidade da industrialização no modo de produção capitalista no Brasil. Após um período de agitação teórica e disputa com as correntes pedagógicas tradicionais, representadas principalmente por educadores católicos, o movimento escolanovista é confrontado com uma crise nos anos 60, dando espaço para uma outra concepção de educação: a tecnicista. Essa tendência, segundo Saviani (2008), reforça um aspecto endossado anteriormente pelo movimento escolanovista: a visão da educação formal como necessária para o desenvolvimento econômico, um bem de produção. Tendo esse ponto de partida como concepção de educação, a educação formal no Brasil se torna cada vez mais subordinada aos interesses do sistema econômico gerenciado pela classe dominante, sendo expoente da sua ideologia, universalizando o particular de forma imaginária e ocultando sua própria gênese que é a divisão social de classes, como aponta Chauí (2016).

Entretanto, essas concepções não são as únicas a disputarem espaço na sociedade nesse período, temos correntes pedagógicas contra hegemônicas, pensadas a partir de movimentos de trabalhadores. Uma das principais correntes contra hegemônicas é representada por Paulo Freire. Nela, o autor apresenta uma metodologia que pode ser considerada uma oportunidade importante para a construção de uma concepção de educação formal que entenda a necessidade da inclusão das culturas produzidas nas periferias enquanto objeto de conhecimento e conteúdo pedagógico e que compreende o processo de aprendizagem não em direção a uma educação alienadora, que invade e invalida culturalmente a população, mas para que o ser tome consciência de si enquanto ser histórico que produz e está na história, com capacidade de compreender o mundo criticamente e mudá-lo. Ao desenvolver o conceito de invasão cultural o autor explicita as consequências e os moldes com os quais a educação brasileira tomou seu rumo:

> *Uma condição biónica ao êxito da invasão cultural é o convencimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. Como não há nada que não tenha seu contrário, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se "inferiores", necessariamente irão reconhecendo a "superioridade" dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo. O eu social dos invadidos, que, como todo eu social, se constitui nas relações socioculturais que se dão na estrutura, é tão dual quanto o ser da cultura invadida. É esta dualidade, já várias vezes referida, a que explica os invadidos e dominados, em certo momento de sua experiência existencial, como um eu quase "aderido" ao tu opressor (FREIRE,1987, p. 94).*

Na assimilação do conceito, a população periférica é a personificação dos seres invadidos culturalmente. A educação formal construída historicamente no Brasil se constrói invadindo os espaços dessa população, sem considerar suas construções culturais enquanto parte do processo educacional e a Educação Física Escolar participa e é influenciada nesse processo enquanto estabelece seu papel na educação escolarizada. Com o passar do tempo alguns avanços foram sendo conquistados no sentido de criar possibilidades para uma outra caracterização da intencionalidade da educação formal brasileira, dois dos marcos importantes para esse processo são: a Lei n° 10. 639 que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica (BRASIL, 2003) e a Lei no 11.645, que estabelece a inclusão dos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar (BRASIL, 2008). Nesse sentido há de se compreender as possibilidades de construção de uma prática docente no sentido de uma educação libertadora que comece a considerar um processo pedagógico a partir também

das produções culturais próprias do contexto em que os alunos estão inseridos, sem a intenção de imprimir uma identidade externa, de modo a inferiorizar a identidade do aluno, mas a partir da identidade e também das vivências dos alunos, construir as possibilidades para que os mesmos sejam capazes atingir os objetivos de aprendizagem da educação escolarizada, colaborando com a formação educacional no sentido lato de cidadãos que possam interpretar o mundo e se relacionar com ele se reconhecendo como atores históricos capazes de lutar para a construção e reconstrução da sociedade.

Para a Educação Física Escolar, realizar o objetivo estabelecido para a educação formal, significa cumprir sua função na educação escolarizada. Nessa perspectiva Marcon & Graça (2013), apontam para a necessidade de se considerar a partir da teoria da base de conhecimentos para o ensino ("knowledge base for teaching"), o seu integrante, o conhecimento do contexto como conhecimento necessário em seus níveis: microcontexto, da sala de aula, mesocontexto, da escola, e macrocontexto, da comunidade, na formação dos professores e também para a própria prática docente.

Para articular a necessidade do conhecimento do contexto na prática docente com as possibilidades estabelecidas na BNCC (BRASIL,2017), que é o documento norteador que estabelece as diretrizes para a elaboração de currículos e programas educacionais que tratam dos conteúdos, nos anos iniciais do ensino fundamental, há a indicação da presença explícita do componente curricular de educação física, apresentando em suas possibilidades de conteúdo as culturas de movimento de matriz afro brasileira, expressas em alguns objetos e unidades do conhecimento. Essa indicação apresenta a possibilidade de se desenvolverem práticas pedagógicas que se relacionem com os conhecimentos e culturas afro-brasileiras.

Considerando a importância dos conteúdos para o cumprimento da função social do currículo, apesar de a BNCC em Educação física se caracterizar enquanto uma proposta com diversas fragilidades (NEIRA, 2018), o documento apresenta a intenção de incluir conhecimentos produzidos pela população periférica. Tendo em mente que é essa a população que, em sua maioria, desenvolve e cria as culturas denominadas como culturas afro-brasileiras, esse tipo de possibilidade torna-se um instrumento importante para a implementação efetiva das leis n° 10. 639 (BRASIL, 2003) e 11.645 (BRASIL, 2008) o que faz com que a Educação Física Escolar colabore para uma educação crítica e antirracista tanto no seu sentido epistemológico, contrapondo as formulações racistas presentes durante todo processo de formação da educação formal no país, quanto de forma prática e concreta, transformando essa construção teórica antirracista em práticas docentes efetivas que construam possibilidades concretas de desconstrução de determinadas "verdades obvias" do senso comum que na verdade

foram construídas historicamente com intencionalidades específicas de um grupo social com uma cosmovisão que procura atingir objetivos específicos de sociedade, cumprindo sua função na educação escolarizada sem deixar de tratar do seu objeto de estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos esses aspectos devem ser levados em conta quando se fala em educação formal na periferia, é necessário que o docente compreenda a importância do papel da cultura periférica na formação dos indivíduos periféricos. Definitivamente compreender os educandos de todo país como iguais não efetiva um processo de educação para um ser autônomo. Na prática a relação que o trabalho com essas culturas de movimento na periferia como Capoeira, Maculelê, HIP HOP, entre outras, apresenta para os alunos no ensino do movimento é a noção de pertencimento, já que com a construção e contextualização histórico social dos conteúdos os alunos começam a se entenderem enquanto participantes e fazedores ativos de conhecimento quando observam e entendem as culturas de movimento do seu contexto são tratadas como conteúdos aproveitáveis por uma instituição de ensino formal. Ao se compreenderem, no processo de construção do conhecimento, enquanto fazedores de conhecimentos que se incorporam como conteúdo, tendem a desenvolver o que Paulo Freire na obra Pedagogia da Autonomia nomeia como curiosidade espontânea. Com o desenvolvimento do processo educativo, a curiosidade espontânea logo passa a uma curiosidade epistemológica ao apontar, por exemplo, perguntas e questionamentos sobre a origem, estrutura e técnica das culturas de movimento apresentadas. No processo de construção do conhecimento e descoberta enquanto fazedores de conhecimento estimula o desenvolvimento do autoconhecimento e autocuidado, de forma construir um maior repertório cultural dos alunos e de conhecimentos de sua própria historiografia que possibilita reconhecer limites, potências e interesses pessoais, apreciar suas próprias qualidades, a fim de estabelecer objetivos de vida, evitar situações de risco, adotar hábitos saudáveis, gerir suas emoções e comportamentos, dosar impulsos e saber lidar com a influência de grupos. Desta e de outras formas há uma construção em direção a autonomia do estudante, inclusive da sua noção enquanto cidadão que produz, prática e também tem o direito de aprender conhecimentos de diversas maneiras, inclusive as que valorizam seu contexto social. A partir dessa concepção de educação formal podemos dar passos em direção à possibilidade de enfrentamento concreto à construção racista da estrutura de ensino formal no

país, reformulando intencionalidades e propondo diferentes cosmovisões aos estudantes de modo que possam estabelecer discursos sobre si mesmos e se constituírem, assim, como seres autônomos. Nessa mesma obra apresentaremos alguns relatos de experiências que concretizam a teorização feita acima em uma prática docente efetiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. A. B. de; SANCHEZ, L. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, [*S. l.*], v. 10, n. 2, p. 234–246, 2016. DOI: 10.14244/198271991459. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1459. Acesso em: 19 jun. 2024.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. ja/mar. 2016, p. 245-257, 2016 Tradução. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400. Acesso em: 18 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004. 143 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio De Janeiro: Paz E Terra, 1982.

GUILHARDI, R. Formação profissional em Educação Física: A relação teoria e prática. **Motriz**, São Paulo, v .4, n. 1, Junho, 1998.

LACERDA, João Baptista de. Congresso Universal das Raças. Rio de Janeiro: s.n. 1912.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. DOS S.; NASCIMENTO, J. V. DO. O conhecimento do contexto na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 4, p. 633–645, out. 2013.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

PAULINO, S. C., & OLIVEIRA, R. (2019). VADIAGEM E AS NOVAS FORMAS DE CONTROLE DA POPULAÇÃO NEGRA URBANA PÓS-ABOLIÇÃO. **Direito Em Movimento**, 18(1), 94–110. Recuperado de https://ojs.emerj.com.br/index.php/direitoemmovimento/article/view/195

REDE NOSSA SÃO PAULO. Mapa da Desigualdade 2023. São Paulo, 2023. Disponível em: https://institutocidadessustentaveis.shinyapps.io/mapadesigualdadesaopaulo/. Acesso em 28 de outubro de 2024.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro a formação o sentido do Brasil**. [*s.l.*] São Paulo Companhia Das Letras, 1995.

Rio de Janeiro, v.18, n.1, p.225-242. jan./mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v18n1/13.pdf>. Acesso em: 30 out. 2024. p.234-242.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008. 275p. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, M. L. da. Biopolítica, educação e eugenia no Brasil (1911-1945). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 8, n. 4, p. 900–922, 2014. DOI: 10.21723/riaee.v8i4.5070. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5070. Acesso em: 29 out. 2024.

TANI. G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Rev Educ Fís/UEM**. 2008;19:313-31.

TANI. G. Cinesiologia, educação física e esporte: Ordem emanente do caos na estrutura acadêmica. **Motus Corporis**, v. 3, p. 9-50, 1996.

Capítulo VII

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ENSAIO SOBRE A ORDEM (IM)POSSÍVEL DE EMANAR DESSE CAOS

Gabriel Francisco Zago Pacheco
gfzpacheco@gmail.com

1 INTRODUÇÃO: ATREVIMENTO DE UM PROFESSOR DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

> *"Temos em mente um professor sufocado pelas limitações materiais da escola, pelos baixos salários, pela desvalorização de sua profissão e de seu trabalho, mas sempre esperançoso em transformar sua prática, sedento do saber, inquieto por conhecer e suprir o que não lhe foi propiciado no período de sua formação profissional." (SOARES et.al., 1992)*

O título deste ensaio rememora um dos primeiros artigos[7] lidos quando ingressante na Escola de Educação Física e Esporte da USP. Seu autor, professor Go Tani[8], é uma figura marcante por, justamente, ser um dos poucos a debater questões epistemológicas candentes que pairam sobre a Educação Física Escolar (EFE), às quais gostaria de submeter a alguns apontamentos críticos. Com um pouco mais de audácia, intitularia este texto "Ensaio sobre a cegueira"[9], no sentido duplo de que: a) a princípio não enxergamos ou intencionalmente evitamos[10] olhar para carências epistêmicas fundamentais da EFE; b) não percebemos que este véu que embaça nossa visão sobre tal área, a respectiva atuação profissional nela baseada e a

[7] TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica, Motus **Corporis**, Rio de Janeiro, v.3., n.2, p.9-50, 1996.
[8] Utilizarei neste ensaio referências de Tani, G. (1991;1996;2011;2017)
[9] Obra clássica da literatura portuguesa, de autoria de José Saramago, em cujo enredo a população é acometida repentinamente por uma cegueira "branca" contagiosa.
[10] A inspiração para essa observação vem de Slavoj Zizek, que se utiliza da economia-política e da psicanálise para ressaltar que agimos no mundo contemporâneo em duas chaves: 1) a da estratégia subjetiva da denegação fetichista freudiana ("eu sei da castração, mas ajo como se não soubesse"); e 2) da subsunção ao fetiche da reprodução capitalista marxiana ("eles não sabem, mas eles fazem").

própria dificuldade em lidar com tais aspectos epistêmicos deve-se em certa medida à materialidade do modo de produção capitalista-dependente brasileiro.

Pretendo assim, provocar o(a) leitor(a) com algumas indagações que têm me afetado enquanto professor de EFE, desde que em 2011, me iniciei nessa jornada profissional. Como evidência anedótica *mezzo* trágica, *mezzo* cômica, ainda sim útil a meus futuros argumentos, destaco que assumi meu primeiro cargo numa escola estadual que não tinha aros nas tabelas, enquanto o currículo do primeiro bimestre apresentava basquetebol como conteúdo para aquela série atribuída.

Atrevo-me, então, a reforçar a hipótese de que não avançamos suficientemente para que a EFE consiga de maneira consistente se justificar enquanto disciplina no currículo e, portanto, apresente efetivamente definidos seus objetivos e conteúdos - o que, "cá pra nós", torna a docência, de saída, um tanto quanto complicada. Donde meu acordo com o professor Go Tani, pelo menos até este ponto. Obviamente, a depender da concepção que o(a) leitor(a) tenha de currículo, de conteúdos, objetivos e até de pedagogia ou educação, este diálogo poderia tomar múltiplas direções, dada a complexidade existente quanto ao número de currículos, contendo objetivos para a EFE dos mais variados, haja vista aquele com o qual atuo hoje, na Prefeitura de São Paulo[11], por exemplo.

Referindo-me a meus próprios dilemas sobre a prática docente sem obliterar questões dignas de nota sobre nossos tempos atuais, espero, em alguma medida, poder contribuir com meus pares professores(as) e pesquisadores(as) - menos com respostas certeiras do que com um ímpeto filosófico-crítico adornado por um tom de desabafo incomum aos moldes da produção acadêmica contemporânea - respaldado por uma compreensão dialética da realidade material, a qual apoiará meus argumentos.

Na sequência, pretendo seguir em duas linhas: primeiramente, fazer um breve diagnóstico sobre nossa formação econômico-social capitalista a partir da conjuntura atual; e posteriormente, estabelecer um diálogo resgatando algumas contribuições do professor Demerval Saviani[12] e proposições encontradas no paradigmático livro "Metodologia do Ensino de Educação Física".

[11] Disponível em: https://curriculo.sme.prefeitura.sp.gov.br/ Acesso em setembro/2024.
[12] Para este ensaio, a principal obra considerada é SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Coleção Polêmicas de nosso tempo. Ed. Cortez, 1986. Para aprofundamentos ver: SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Autores associados, 2021 e SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores associados, 2007.

2 NAVEGAR É PRECISO: O BRASIL, A EDUCAÇÃO, A EFE E UM PROFESSOR E A UNIVERSIDADE NO NAVIO DA DIALÉTICA

Primeira e imprescindivelmente: me posiciono enquanto trabalhador; na sociabilidade brasileira; no capitalismo tardio de 2024; e enquanto representante sindical de minha unidade escolar. Dispenso assim, qualquer pretensão de neutralidade com minhas observações. A partir de agora, minha bússola aponta para o horizonte em que se encontra a sociologia mais radical, aquela que Alysson Mascaro, professor da Faculdade de Direito da USP descreve no seguinte sentido:

> "[...] somente a crítica marxista tem a possibilidade de alcançar, cientificamente, as determinações de um complexo de poder – militar, estatal, jurídico e civil – que erige as margens da reprodução social brasileira [...] as estruturas presentes da formação social brasileira têm que ser pensadas pela sua determinação capitalista e pelas variadas manifestações de poder e interesse que na reprodução econômica se imbricam." (MASCARO, 2024)

Pois bem, vamos tratar da estrutura social de interesse para este ensaio: a educação básica, jamais esquecendo de suas sobredeterminações. Numa recente entrevista a um programa jornalístico[13], Daniel Cara (também professor titular em nossa vizinha FEUSP) afirmou, comentando sobre a mal chamada Reforma do Ensino Médio, que a educação no Brasil "é um transatlântico à deriva", o que conota algo descontrolado, sem orientação ou objetivo[14]. Lembro-me de que quando fui convidado a escrever nesta edição por meu querido amigo, orientador e professor da EEFE, Sergio Roberto Silveira, imediatamente veio à tona outra lembrança pessoal: a de que o professor Go Tani noutro artigo[15], também fizera uma relação entre a formação profissional em Educação Física e o famoso transatlântico "Titanic".

Aproveitando tais analogias marítimas, poderia começar corroborando com os dois autores supracitados e lançar mão de um diagnóstico imediato: se a EFE tem lá seus problemas "particulares" como disse no início deste texto, a educação básica brasileira, no sentido mais

[13] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wTrUx5iSYdI Acesso em outubro/2024.
[14] Lembraria aqui que o grande pensador Darcy Ribeiro, contrariaria esse diagnóstico, dizendo que a crise em nossa educação pública é o projeto mesmo das elites nacionais. Diga-se de passagem, que o próprio Daniel Cara afirma, no mesmo programa, que a educação brasileira nunca esteve em crise, pois crise revelaria algo pontual e não algo constante, *vis a vis* o panorama historicamente rebaixado do sistema educativo brasileiro.
[15] TANI, G. Preparação profissional em educação física: reflexões sobre a "festa" no convés do Titanic. **In: Correia, W.R**. **Formação profissional em Educação Física: ensaios e proposições**. São Paulo: Fontoura, 2017.

amplo, pode bem já ter afundado há muito tempo e nos levado junto com sua força centrípeta. Entretanto, com o uso do ferramental do materialismo-histórico-dialético, creio que cabe uma discussão mais aprofundada sobre o tema, para que, ao menos, o(a) leitor(a) não perca as esperanças logo de cara: seria fatalista e desmobilizador dizer que estamos submersos em definitivo, para todo sempre, como náufragos deste acidente transatlântico tupiniquim. Até porque somente submerge o que algum dia esteve flutuando na superfície. E no caso da educação brasileira, mal recolhemos as âncoras que nos prendem para poder partir rumo a um objetivo comum. Assumir este limite me parece uma premissa necessária para traçarmos novas trajetórias possíveis.

Colocando de modo sucinto algumas bases filosóficas providenciais, diria que desde Hegel[16] se tornou possível abandonar a ideia de analisar um objeto enquanto algo isolado de suas concatenações dinâmicas, de seu processo histórico, de suas conexões diversas e de suas contradições imanentes. Se para as chamadas *hard sciences*[17], o objeto de conhecimento necessariamente aparece e em alguma medida até deve ser isolado do mundo e equidistante de seu sujeito observador pretensamente neutro (embora esse ponto também seja discutível no interior da dialética), nas humanidades, quando se fica "obcecado pelas árvores", não se consegue ver o bosque[18]. Lida e aproveitada da maneira mais consequente possível, a pujante filosofia hegeliana foi ela mesma suprassumida[19] por Karl Marx e Friedrich Engels e pode então nos fundamentar com o materialismo-histórico-dialético, que tento humildemente utilizar neste singelo ensaio.

Da perspectiva dialética, trazemos as categorias de totalidade, de unidade de contrários e a necessidade de, através de tal metodologia, fazer uma abstração do real para que possamos extrair, do concreto, a síntese de suas múltiplas determinações. Em suma, um objeto é eivado de sua própria negação e do constante movimento. Do materialismo-histórico, aproveitamos sempre a categoria de modo de (re)produção da vida material como sendo a estrutura fundamental de qualquer formação social, partindo daí suas construções superestruturais, a

[16] Georg W. F. Hegel, filósofo nascido na segunda metade do século XVIII, cujas obras fundamentais embasam boa parte da discussão filosófica sobre dialética.
[17] Cabe lembrar que Albert Einstein, cujas contribuições para a Física (uma ciência "dura") reverberam até hoje, também estava atento aos movimentos da economia-política. Dentre os documentos interessantes para leitura estão as cartas trocadas com Sigmund Freud e o texto "Por que o socialismo?". Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/einstein/1949/05/socialismo.htm Acesso em: novembro/2024.
[18] Tomo de empréstimo o trecho de: F. ENGELS: Do Socialismo utópico ao socialismo científico (1880). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000056.pdf Acesso em: outubro/2024
[19] Brinco aqui com a tradução do termo "Aufhebung", inexistente em português até então e extremamente relevante para entender o método dialético hegeliano, bem como a sua apropriação por Karl Marx e Friedrich Engels.

saber, religiões, leis e cultura. Se uma das questões filosóficas centrais acaba se revolvendo ao longo do tempo sobre a dicotomia ser-consciência, imputamos a partir da dialética materialista-histórica que não há consciência prévia ao ser social, a saber: a ideia que temos do mundo é sempre um reflexo conscientemente mediado do modo de como reproduzimos nossa vida em sociedade.

Trocando em miúdos para pontos de nosso interesse: a Educação, a EFE, a universidade, a docência e mesmo a noção de Estado, não surgem da Ideia[20]; pelo contrário, ideias são elaboradas porque refletem e surgem da vida concreta das pessoas de um tempo histórico determinado. Esta vida, só é vida porque consegue se reproduzir a partir de seus seres genéricos, os homens[21] em sociedade com seus pares. Não é dispensável dizer - a despeito da obviedade - que pessoas precisam beber, comer, se abrigar, se reproduzir e enquanto o fazem, produzem e acessam, além dos objetos que satisfazem suas necessidades imediatas, a sua própria cultura. Mais alguns poucos passos e eu poderia chegar na famigerada cultura corporal que interessa à nossa área e objeto deste ensaio. Guardo esse ponto, por enquanto.

Décadas atrás, quando da queda do muro de Berlim, Francis Fukuyama nos apontava o "fim da história"[22]. Estaríamos a partir de então, apenas aparando as arestas de um sistema que, bem ajustado, atenderia as ditas necessidades de todos(as) e da melhor maneira possível, a partir dos seus princípios de concorrência, livre-mercado e liberdade de propriedade privada, a depender da competência dos gestores de plantão. Cabe a ressalva de que Mark Fisher[23], reproduzindo uma citação atribuída ao filósofo Fredric Jameson, afirma em um de seus artigos que "é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo"[24].

Com o intuito de refutar o vaticínio de Fukuyama, apresentarei alguns dados importantes sobre aspectos variados de nossas vidas nos últimos anos, sem os quais creio ser superficial e inerte sequer entrar nos debates de nossa área, sob pena de continuar a não enxergar justamente a realidade material na qual fincamos os pés todos os dias e que repito, sobredetermina nossas vidas (e no limite, nossas práticas científica e docente) de inúmeras formas - ao fim e ao cabo,

[20] "Ideia" em maiúsculo se refere ao debate filosófico alemão sobre o conceito, para além do substantivo comumente utilizado hoje.
[21] A palavra "Homens" aqui, tal qual na época de Karl Marx, retrata a humanidade, a sociedade como um todo, para além das diferenças entre gêneros. A discussão mais aprofundada o tema do ser-genérico se encontra em: MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Ed. Boitempo, 2004.
[22] Para mais detalhes ver: FUKUYAMA, F. **O fim da história e o último homem**. Ed. Rocco, 2015.
[23] FISHER, M. **Realismo Capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?** Ed. Autonomia Literária, 2009.
[24] Sobre uma leitura de como carregamos mitos distorcidos sobre sociedades antigas pré-capitalistas e reduzimos a nossa imaginação de outras possibilidades de vida coletiva, sugiro: GRABER, D. & WENGROW, D. **O despertar de tudo: uma nova história da humanidade.** Ed. Cia. Das Letras, 2022.

se desconsiderasse tais passos, faria uma análise antidialética, contrária aos preceitos os quais suportam este ensaio.

Segundo a OXFAM[25], desde 2020, a riqueza dos cinco mais ricos dobrou enquanto 5 bilhões de pessoas tiveram perdas em suas rendas. Todavia, para não permanecer num terreno muito genérico para este ensaio, tratarei essencialmente em nosso território brasileiro, não esquecendo que, pela abordagem dialética materialista, o Brasil não pode ser entendido na raiz de suas questões, sem que sejam observadas a sua história, sua economia-política e, por fim, sua posição atual na chamada divisão internacional do trabalho. No famoso capítulo XXIII de "O Capital"[26], Karl Marx e posteriormente os teóricos da Teoria Marxista da Dependência[27], por exemplo, já apontavam uma certa dialética da colonização das Américas, que teve por consequência a transferência de riqueza aos países centrais - seja de matérias-primas, seja de valor obtido da superexploração da força de trabalho - ambas ainda sustentáculos das relações geopolíticas, econômicas e sociais em nosso tempo.

Dos nossos aproximados 203 milhões de habitantes segundo dados do IBGE de 2022, mais de 23 milhões viviam (*sic*) com até um quarto e um salário mínimo[28]. E em 2023, 14,3 milhões de brasileiros(as) ainda enfrentavam "insegurança alimentar"[29], um cruel eufemismo para um problema perfeitamente solúvel, dadas as forças produtivas existentes em pleno século XXI.

Quanto a percentuais do PIB investidos, por exemplo, o Brasil utiliza no Sistema Único de Saúde apenas 4%, contra 11,1% da Alemanha e 5,9% do vizinho Chile, ao mesmo tempo que, fora de qualquer limite fiscal, ficam os gastos com juros e serviços da dívida pública, que entregaram a acionistas recentemente somas aviltantes, próximas a 800 bilhões de reais[30].

Somente em São Paulo, capital, onde moro e atuo como professor da rede pública municipal, há mais de 80 mil pessoas[31] em situação de rua. Ainda na semana em que começo a

---

[25] Disponível em: https://www.oxfam.org.br/noticias/os-cinco-homens-mais-ricos-do-mundo-dobraram-suas-fortunas-desde-2020-enquanto-cinco-bilhoes-de-pessoas-ficaram-mais-pobres/ Acesso em: setembro/2024

[26] K.MARX. **O Capital - Livro I - Crítica da economia-política**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2013.

[27] Para compreender mais sobre a TMD, ver por exemplo MARINI, R.M. **Subdesenvolvimento e Revolução**. Ed. Insular, 2024.

[28] Disponível em: https://valor.globo.com/brasil/noticia/2023/12/06/ibge-60-pontos-percentuais-dos-brasileiros-vivem-com-at-1-salrio-mnimo-por-ms.ghtml Acesso em: outubro/2024

[29] Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/07/24/onu-inseguranca-alimentar-cai-quase-pela-metade-no-brasil-mas-ainda-afeta-373-milhoes.ghtml Acesso em: outubro/2024

[30] Disponível em: Fonte: https://observatorio-politica-fiscal.ibre.fgv.br/politica-economica/pesquisa-academica/decomposicao-de-juros-nominais-liquidos-no-brasil-2002-2024 Acesso em: setembro/2024.

[31] Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-07/pais-tem-3008-mil-pessoas-em-situacao-de-rua-mais-de-80-mil-em-sp Acesso em: setembro/2024

escrever este ensaio, minha cidade recebeu o rótulo de estar com a pior qualidade de ar do mundo por vários dias seguidos[32].

E para não me estender mais do que o necessário, mostrando mais uma vez que verdades objetivas existem e conformam nossa realidade a despeito de uma suposta "disputa de narrativas", um recente artigo da conceituada revista "Nature"[33], demonstra que os salários do chamado "sul global" - cujos trabalhadores(as) contribuem com 90% do trabalho que move a economia do mundo segundo o mesmo artigo - são de 87% a 95% menores do que nos países ditos "desenvolvidos". Por fim, tocando no campo de atuação profissional que interessa para este ensaio, uma reportagem nos lembra que o salário de professores(as) no Brasil é praticamente a metade do que se paga em países da OCDE[34] e o analfabetismo[35] no Brasil atinge em pleno século XXI, mais de 11 milhões de pessoas.

Até aqui, os dados revelam que o sistema em que vivemos está longe de se encaminhar num sentido de equalização das riquezas e de melhora na qualidade de vida global preconizado por Fukuyama e tantos outros teóricos do liberalismo econômico. Da irrefutável tese da queda tendencial da taxa de lucro produtora de crises cíclicas estabelecida por Karl Marx, até a ideia de periferização do mundo debatida pelo professor da FFLCH-USP Paulo Arantes[36], desde os anos 90, podemos tristemente, assumir que nossos problemas são bem mais profundos e complexos do que a EFE, seus objetivos e conteúdos. Escrevo sim com a intenção de debatê-los, mas não sem antes destacar esses aspectos que ricocheteiam em todos(as) os trabalhadores(as), os(as) da educação e EFE inclusos(as), quer os enxerguemos ou os ignoremos em nossa referida "cegueira" diária.

Apesar desse rápido diagnóstico estar facilmente acessível numa simples busca online, também a(s) Universidade(s) na figura de seus professores(as)/pesquisadores(as) – em parte como vítimas, em parte como algozes - na busca incessante por metas de publicação que retroativamente não são mais do que uma expressão do próprio sistema alienado de reprodução científica sem conexões efetivas com o "lado de lá" dos muros universitários, em larga medida não querem, fingem, ou efetivamente não podem enxergar a essência encoberta pelas aparências

---

[32] Disponível em: https://www.poder360.com.br/poder-sustentavel/sao-paulo-e-a-metropole-com-o-pior-ar-do-mundo-pelo-5o-dia-seguido. Acesso em: outubro/2024.

[33] HICKEL, J.; LEMOS, M.H.; BARBOUR, F. **Unequal exchange of labour in the world economy**. Nature, 2024. Disponível em: https://www.nature.com/articles/s41467-024-49687-y. Acesso em: outubro/2024

[34] Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2024/09/10/salario-de-professor-no-brasil-e-praticamente-a-metade-da-media-dos-paises-ricos-diz-ocde. Acesso em: setembro/2024

[35] Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/analfabetismo-cai-mas-atinge-7-dos-brasileiros-acima-dos-15-anos-diz-ibge/#:~:text=Dados%20do%20Censo%20Demogr%C3%A1fico%20de,era%20de%209%2C6%25. Acesso em: setembro/2024.

[36] Ver ARANTES, P.E. **A fratura brasileira do mundo: visões do laboratório da mundialização**. Ed. 34. 2023.

democráticas e estagnadas de nosso sistema: a luta entre os proprietários dos meios de produção e do conjunto de trabalhadores(as) "existe"(!)[37]. O papel da ideologia[38] que, por sua vez, se pretende ausente dos discursos os quais de maneira circular se dizem justamente não-ideológicos, contribui e muito, inclusive em nossa área de conhecimento, pesquisa e atuação profissional, ao apagar justamente a contradição mais imediata e premente de nossas vidas: aquela entre capital e trabalho.

Assim, admitimos em nosso dia a dia de maneira mais ou menos (in)consciente que a realidade cruel, desigual e mortífera em que vivemos e trabalhamos está dada. A economia está separada da política e, desde Reagan e Thatcher[39], vem se tornando uma área eminentemente técnica (sic), num movimento que Karl Marx denunciara na sua *magnus opus* quando criticava os economistas vulgares e que György Lukács reforçou em seu "A destruição da razão"[40], demonstrando a decadência da sociologia alemã, recém-nascida na Europa e rapidamente deturpada para se abster de debates centrados nas contradições materiais da luta de classes e direcionada a um irracionalismo filosófico.

Falando em contradições, em específico no Brasil, país onde a escravização grassou por quase 400 anos, é digno de nota que não houve sequer uma revolução burguesa[41] aos moldes europeus; do contrário, tivemos por aqui apenas os acordos "pelo alto". Proclamou-se a independência, mas não se aboliu a escravidão e, quando se aboliu, não houve reforma agrária[42]. Ademais, no momento em que reformas de base efetivas estavam em pauta, um golpe empresarial-militar[43] deu encaminhamento à manutenção necessária das mesmas elites no poder e a uma política econômica que segue balizada no sentido de manter nosso país subserviente às multinacionais e organizações falsamente interessadas no nosso progresso, sustentando inclusive o modelo de universidade alheio às necessidades da população latino-americana, como bem notou Darcy Ribeiro[44].

---

[37] Relembro aqui a fala do personagem Porfírio Diaz representado por Paulo Autran no clássico "Terra em transe" de Glauber Rocha.

[38] Para aprofundar o debate sobre Ideologia, ver: MESZÁRÓS, Í. **O poder da ideologia**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2004; e ZIZEK, S. (Org.) **Um mapa da ideologia.** Ed. Verso, 1994.

[39] Ronald Reagan e Margaret Tatcher, respectivamente presidente dos EUA e primeira ministra do Reino Unido, foram representantes políticos das chamadas políticas neoliberais, as quais ainda hoje sustentam boa parte do discurso macroeconômico tecnocrático que visa superávit primário e redução da participação do financiamento estatal em questões básicas como saúde, educação e transporte público, transformando direitos básicos em mercadorias.

[40] LUKÁCS, G. **A destruição da razão**. Ed. Instituto Lukács, 2020.

[41] Para aprofundar o tema, ver FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. Ed Zahar, 1976.

[42] Para aprofundar o tema ver: MOURA, C. **Dialética radical do Brasil Negro**. Ed. Anita Garibaldi, 2020.

[43] Para sustentar que o Golpe de 1964 ainda estrutura nossa formação econômico-social mesmo após o processo de redemocratização, ler MASCARO, A.L. **Crise e golpe**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2016.

[44] Um debate sobre um modelo de universidade efetivamente conectado com as demandas de nosso povo e nação se encontra em RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Ed. Paz & Terra, 1969.

Reforço que, somente a partir desse enquadramento estabelecido, cabe perguntar: qual educação, e mais ainda, que EFE estamos construindo para além do que já conseguimos diariamente a partir de uma estrutura pública mal financiada, intencionalmente precarizada, com salas de aula superlotadas e mais um sem-número de dificuldades? Nossas questões epistemológicas particulares podem efetivamente ser resolvidas de maneira apartada da materialidade de tais relações? Qual estrutura e interesse detêm as próprias Universidades públicas para investir nessas investigações a partir de seus alunos(as) e docentes? Quais as conexões entre a pesquisa publicada em artigos e teses e a prática docente que ocorre nas escolas? Quais conteúdos e objetivos posso encaminhar com minha prática docente - conhecendo as condições reais de reprodução da vida material de grande parte de meus alunos(as) e suas famílias - a fim de que estejam conectados com suas necessidades mais prementes?

3 EMBARCANDO COM AUTORES(AS) IMPORTANTES - DEMERVAL SAVIANI E O "COLETIVO DE AUTORES" DA EFE

Num congresso de representantes sindicais, assisti no ano de 2023 a uma palestra sobre a obra de Demerval Saviani. Confesso que não tenho recordação alguma de ter lido qualquer texto do autor em minha formação. O que despertou meu interesse foi que, a partir de uma análise materialista-dialética da realidade, o autor adentra a área da educação apresentando uma distinção entre teorias que pautam o sistema de ensino formal enquanto instrumento de equalização social (pedagogia tradicional, não-crítica) versus as teorias que veem na educação um instrumento de discriminação social (pedagogia crítico-reprodutivista).

Em resumo, mostra Saviani (1986), que a noção de pedagogia tornada clássica do início do século XX, trazia a noção de que cabia aos sistemas de ensino proverem uma escola para todos, no sentido de formar futuros cidadãos aptos para um ambiente cada vez mais democrático, consolidando, portanto, os ideais burgueses. Os resultados advindos desse tipo de pedagogia - menos por causa da pedagogia per se do que por causa de fatores sistêmicos, muitos dos quais apenas pincelamos acima e que a perspectiva dialética jamais desconsidera - não foram entregues a contento.

O autor também faz a crítica à chamada Escola Nova, a qual aparece como uma teoria pedagógica que faz uma crítica ao "tradicionalismo" do ensino referido anteriormente, vislumbrando uma mudança em alguns de seus aspectos característicos, como por exemplo a aula expositiva através de conteúdos direcionados de forma única pelo mestre aos alunos, o foco exclusivo no ensino e a exclusão dos menos capazes. As mudanças tentadas quando tal teoria adentra os sistemas de ensino (embora nunca tenha havido um apagamento completo dos aspectos da pedagogia tradicional) acabaram por esvaziar certos procedimentos cruciais do processo educativo tido como ultrapassado, tentando transformar a escola num espaço centrado no aluno, na ideia do "aprender a aprender", na paridade entre os saberes de mestres e crianças e, assim, no esvaziamento da transmissão de conhecimento hierárquica, enfatizando uma atuação pedagógica por projetos, por exemplo.

Entrementes, Saviani aborda também a pedagogia tecnicista – vinculada aos interesses internacionais de financiamento, reprodução do valor e controle imperialista advindos de alterações brutais no capitalismo fordista em meados da década de 70, que passara então à sua fase "neoliberal" - a qual estabelece como meta organizar e limitar o trabalho pedagógico através de técnicas, controles de tempo, material e espaço, enxergando objetivos educacionais como mero resultado direto da intervenção pedagógica e metodológica correta, cuja avaliação de sucesso ou fracasso dependeria de resultados efetivos em provas externas formuladas por entidades vinculadas a grandes empresas e instituições bancárias.

Para Saviani, do outro lado se situam as teorias crítico-reprodutivistas, que reverberam – embora com a intenção legítima de demonstrar a realidade material da escola no sistema capitalista - uma espécie de "beco-sem-saída" da educação, dado que a escola não seria determinante, outrossim, determinada por tal sistema e, portanto, acabaria inevitavelmente por reproduzir as desigualdades e a formação para o futuro trabalho alienado[45], consubstanciando assim uma educação destinada à mera tarefa de Sísifo, um interminável "enxugar gelo". O grande representante dessa teoria crítica é o filósofo Louis Althusser[46], cuja obra "Sobre a reprodução", que trata da escola como um dos mais relevantes Aparelhos Ideológicos de Estado, tem ressonâncias válidas até hoje nos estudos do campo.

O que Saviani ressalta, sempre embasado na teoria fundamentada por Karl Marx e Friedrich Engels, bem como nos trabalhos posteriores de autores(as) marxistas, é que a escola não construirá a dita democracia sozinha e tampouco apenas existe como reprodutora das

[45] Para uma reflexão profunda sobre o tema, ver MESZÁRÓS, I. A teoria da alienação em Marx. São Paulo: Ed. Boitempo, 2016.
[46] ALTHUSSER, L. **Sobre a reprodução.** Ed. Vozes, 1999.

desigualdades do sistema. Pensar desta forma seria, como dito antecipadamente, antidialético, visto que a luta e a execução efetiva de projetos pedagógicos nas escolas (ainda que permeadas por inúmeros objetivos e vastidão de situações) permanecem com maior ou menor resiliência, imiscuídas nas políticas públicas, nos(as) professores(as) em suas aulas, nos currículos implementados e na comunidade que a frequenta.

Outro ponto digno de nota é o que diz Saviani sobre o saber científico. Ressalta o autor que as ciências produzidas detêm um saber historicamente acumulado. Todavia, este saber não paira no abstrato, mas permanece na posse dos grupos dominantes, dado que a educação que recebem se dá em institutos ultra-estruturados e nos círculos de convivência ilimitados por qualquer espécie de impedimento financeiro[47]. Para o autor, só uma classe trabalhadora que se apropria do conhecimento historicamente elaborado terá as ferramentas possíveis para modificar sua realidade - o que pode ocorrer através da chamada Pedagogia Histórico-crítica.

Entretanto, reitero com apoio de Meszárós[48], que não existe produção científica apartada de uma realidade social, uma formação econômico-social a qual determina os investimentos possíveis a partir das intenções políticas de quem toma as decisões do campo, definindo em certa medida também sobre as condições de divulgação e utilização desse conhecimento produzido. O autor relembra que, no sistema capitalista, ocorreu a divisão entre o conhecimento prático e o conhecimento teórico, bem dizer, uma cisão entre o *homo sapiens* e o *homo faber*. Daí que a educação se apresente, em alguma medida, como um terreno deslocado da realidade prática dos(as) alunos(as) enquanto pessoas que agem no mundo, não por "culpa" da escola e seus atores, mas por uma contradição estrutural do sistema, que demanda da escola uma função puramente instrumental de formação para o trabalho alienado do futuro, cuja função precípua será unicamente, reproduzir valor e manter o(a) trabalhador(a) em condições de retornar à mesma tarefa no dia seguinte.

Feito este preâmbulo, gostaria de partir de uma tese fundamental de Saviani para finalmente refletir sobre nosso objeto: a EFE.

[47] Um ponto importante a ser ressaltado é a cisão brutal entre o ensino privado e o público no Brasil, que sob vários ângulos de análise, mantém a desigualdade de acesso e qualidade a diferentes extratos da classe trabalhadora e obviamente, mantém os privilégios da classe dominante nesse aspecto.
[48] MESZÁROS, Í. **Educação para além do capital**. Ed. Boitempo, 2008.

4 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO RODAMOINHO DO SISTEMA CAPITALISTA

Saviani nos aponta, criticando a pedagogia tecnicista e algumas ideias da Escola Nova, que na educação deve haver a prioridade do *conteúdo*: estes são fundamentais, pois sem conteúdos significativos a aprendizagem se transforma num mero arremedo. Segundo ele, o domínio da cultura é instrumento indispensável para a participação política das massas, para fazerem valer seus interesses na vida pública. Visto que na sociedade cindida em duas classes fundamentais, quem detém o poder econômico também detém o poder político, a maior parte do conhecimento historicamente produzido é impedida, segundo o autor, de chegar às classes dominadas, reiteradamente submetidas ao ensino mais precário e submetida à ideologia das mídias de massa.

A partir desses pontos, proponho uma reflexão: os(as) professores(as) de EFE efetivamente obtiveram conhecimentos científicos sobre os conteúdos da EFE em sua formação? E em caso afirmativo, conseguem mobilizá-los em sua prática docente dadas as condições de trabalho? Ademais, sabemos quais são os conteúdos da EFE efetivamente? O que os(as) alunos(as) precisam saber que já não saibam e que nós professores(as) poderíamos ensinar dentro de nossa área de conhecimento?

Gostaria de relembrar, a partir de Go Tani, que ainda em 2024, a Educação Física tenta se constituir ao mesmo tempo como uma área de conhecimento científico, uma disciplina escolar e um curso de formação profissional do qual decorrerá uma prática profissional, carregada de idiossincrasias mais ou menos previsíveis. Dentre algumas disputas na área, talvez a mais candente – ao menos na prática docente - seja sobre quais conteúdos e com quais objetivos devem ser ensinados na EFE. Para poupar o leitor do vasto debate sobre o tema, partiria de um consenso: o de que atuamos com conteúdos da cultura corporal.

A partir de agora, resgato algumas proposições do livro “Metodologia do Ensino de Educação física”[49], o famigerado “coletivo de autores”, obra na qual fica evidente a tentativa de um salto qualitativo na EFE, especificamente, no sentido de determinar seus conteúdos. Conto com uma edição que contém posfácios mais recentes daqueles que a escreveram em plena década de 90. Nesta obra, cujas ressonâncias ainda prevalecem em muitos currículos, há

[49] SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL, E. CASTELLANI FIILHO, L. ESCOBAR, M.O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física:** Coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992.

um esforço de sistematização do ensino de Educação Física e de seus conteúdos, questões importantes sobre nossa prática docente, bem como reflexões sobre a realidade brasileira.

Não é à toa que trago o "coletivo" - desde a epígrafe deste ensaio - para dialogar com o(a) leitor(a). Boa parte de sua justificativa inicial, está justamente em entender a Educação Física no bojo da pedagogia histórico-crítica de Saviani, a qual serviu de fonte para a perspectiva então chamada de crítico-superadora. Salta aos olhos um trecho do livro onde se lê que "sem a determinação política, sem convicção, sem financiamento, sem base teórica, fica muito difícil implementar qualquer proposta educacional". Aproveito esses quatro pontos para colocar certos complementos:

- Quanto às determinações políticas, encontram-se inúmeros documentos, na forma de leis, propostas e currículos, que são alterados a cada nova gestão, totalmente desarticulados com um projeto basilar de futuro de país, seus estados e municípios. Em geral, o que se vê atualmente é um amálgama de tópicos da LDB[50] e reformas subsequentes, articulados com questões regionais e objetivos tanto de órgãos públicos bem como dos parceiros privados envolvidos (que recentemente enfatizam a questão do "indivíduo" e da "sustentabilidade" de modo vago e desarticulado das questões materiais, por exemplo);
- Quanto ao financiamento, para além do diagnóstico feito na primeira parte deste ensaio, cabe destacar a título de exemplo que apenas 36% das escolas públicas brasileiras possuem quadras poliesportivas[51]; imagine-se daí a carência de materiais, outros espaços necessários não-mapeados e as dificuldades nas condições de trabalho, a saber, a questão da dupla-jornada docente e a necessidade de horas dedicadas ao planejamento e estudos. Sem investimento público efetivo e eficiente, não existe possibilidade de melhorar este quadro;
- Quanto à base teórica, poderia se afirmar que reside aí a grande questão não resolvida pela própria academia, a qual ainda não atingiu um consenso com relação aos *objetivos* e *conteúdos* da EFE que ultrapassem qualitativamente a máxima mais rasa de "ensinar o movimento" ou trabalhar com a dita "cultura corporal";
- Sobre a necessária convicção requerida em qualquer prática docente, poderia ser dito sem medo que nós professores(as) cunhamos nossas próprias certezas a partir do que

[50] BRASIL. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
[51] Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2024/08/6915424-apenas-36-das-escolas-publicas-no-brasil-tem-quadras-esportivas.html#:~:text=No%20entanto%2C%20as%20escolas%20p%C3%BAblicas,das%20aulas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica. Acesso em: setembro/2024.

acreditamos ser nossa função e a função da EFE, extraindo mais da prática do que das teorias, algo que nos convence a insistir ou modificar nossa maneira de trabalhar[52]. Assim, adentramos o espaço do ensino básico construindo a atuação profissional a partir de próprias experiências singulares (que de modo algum sugiro que devam ser abortadas), tentando atender ao currículo vigente e a outras determinações, articulando os conteúdos que mais conhecemos e em alguma medida, nos arriscando com outros menos íntimos.

É patente o fato de que, quaisquer que sejam as propostas para nossa área de conhecimento e atuação profissional, requerem e são determinadas por projetos políticos, os quais são produtos de certas intenções e disputas de políticas públicas. A despeito de que o conhecimento acadêmico apareça isolado dessas questões em grande parte das instituições, reafirmo a posição (reiterando a dialética) de que não existe educação desatrelada dos ideais elaborados pelas classes em luta na sociedade. Como diz ironicamente um dos autores do livro, a Educação Física "sempre esteve contextualizada", visto que a visão de corpo saudável da época higienista, a psicomotricidade, a elaboração de movimento como linguagem ou cultura, não são criadas por mentes brilhantes abstratas, mas são resultado justamente do conflito premente existente na sociedade. Lembro abaixo, me apoiando em Lucáks novamente que:

> "Tanto os problemas quanto as vias de resolução são colocados à filosofia pelo desenvolvimento das forças produtivas, pelo desenvolvimento social, pelo desdobramento das lutas de classe" (LUKÁCS, 2003)

Substitua-se neste trecho, como um exercício reflexivo para este ensaio, a palavra "filosofia" por "Educação Física". O que vemos, olhando para nosso passado, são propostas para nossa área que partem de autores(as)[53] que são, inevitavelmente, frutos de seu tempo histórico. Com esses termos, podemos entender melhor, com a visão de totalidade da dialética, em que ponto estamos na Educação Física hoje.

---

[52] Em minha dissertação de mestrado: PACHECO, G.F.Z. Educação física escolar no ensino médio: a prática docente e o currículo do Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Ciências da Atividade Física) - Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020, aponto Sacristán & Pérez-Gomez (2000), Souza (1998) e Lajonquiére (1999) como alguns autores(as) que enfatizam essa construção singular da docência a partir das experiências e dos desejos dos(as) professores(as).

[53] Autores(as) e suas pesquisas também se imiscuem nas próprias estruturas universitárias em que se situam. Ressalto que um dos grandes trabalhos sobre uma Universidade na América Latina que realmente visasse atender às demandas sociais foi feita por Darcy Ribeiro em "A universidade necessária". Tal modelo jamais chegou perto de ser implementado; do contrário, vemos hoje uma precarização das Universidades Públicas e uma expansão sem limites de faculdades privadas e cursos de licenciatura aligeirados e no formato EAD.

Os(As) autores(as) da "Metodologia", sistematizaram, ainda que de modo incipiente, o que chamaram de cultura corporal, ou seja, o esporte, a ginástica, a luta, a dança e o jogo enquanto *conteúdos* da Educação Física. Reforçaram que existe uma inquietação do(a) professor(a) quanto aos conhecimentos tratados e que estes, se interpenetram com as questões sociopolíticas da atualidade.

Não tenho a pretensão de fazer aqui uma vasta exposição sobre a história de nossas concepções pedagógicas em Educação Física, pois foge dos limites deste ensaio. Creio que o debate precisa partir do ponto de como ocorre a prática docente[54] em Educação Física nas nossas condições reais de atuação, mesmo que a chance de incorrer em erros seja enorme e a complexidade tamanha. A responsabilidade de não tomar evidências anedóticas como a verdade absoluta é extremamente importante, para que não se acabe por reproduzir uma particularidade em termos universais - embora o particular e o universal sejam categorias mediadas no processo dialético, algo que insisto em fazer neste texto.

Neste ano de 2024 por exemplo, tenho atribuídos dois terceiros anos, três quartos anos, dois sextos anos, um oitavo ano e dois nonos anos. O currículo da Prefeitura de São Paulo acaba por ser uma listagem vastíssima de objetivos e conteúdos, que a meu ver, acabam por "aceitar" qualquer planejamento do(a) professor(a), desde aquele que se imagina mais "clássico" (alguém que atua eminentemente com habilidades esportivas por exemplo) até o mais "pós-moderno" (alguém que trabalha na perspectiva que embasa o próprio currículo, na direção multicultural[55]).

Pintemos então, algumas imagens emblemáticas de nossa área: um(a) professor(a) graduado(a) em meados dos anos 80, que faz teste de *cooper* como atividade avaliativa de suas turmas poderia muito bem justificar essa escolha pedagógica em alguma filigrana encontrada no currículo da Prefeitura de SP; outro(a) professor(a), recém-formado(a), que atua com a perspectiva multicultural na prefeitura, poderia também tematizar práticas de atividade física a partir de mapeamento dessas com suas turmas e utilizar a corrida como atividade em suas aulas, baseando-se nos princípios de justiça curricular, evitando daltonismo cultural e ressignificando a corrida como expressão válida na cultura corporal como preconizam os trabalhos do professor da FEUSP Marcos Neira, cuja proposição pretendeu ultrapassar as ditas abordagens da EFE anteriores e assumindo uma visada pós-crítica em sua teorização.

[54] Debate aprofundado no trabalho: PACHECO, G.F.Z. Educação física escolar no ensino médio: a prática docente e o currículo do Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Ciências da Atividade Física) - Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.
[55] Para mais detalhes ver NEIRA, M.G.; NUNES, M. L. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

Quero dizer aqui que esse simples exemplo acima pode se multiplicar às centenas e retrata, para o bem ou para o mal, uma amplitude tremenda de possibilidades de atuação com conteúdos da EFE. Temos inúmeras alternativas, postas por diversos autores(as) ao longo de décadas de história, vinculados ou não à elaboração de diversos currículos; bem como os próprios caminhos de formação profissional podem ser díspares o suficiente para privilegiar certos conhecimentos em detrimento de outros; sem contar as experiências pessoais[56] que certamente limitam a capacidade, a intimidade e a dita convicção para ensinar certos conteúdos.

Donde que, entre pares, lidamos com profissionais que se apoiam em tendências pedagógicas diversas; convivemos, aprendemos, rejeitamos e selecionamos suas práticas como exemplos, bem como, aproveitamos ao ensinar, as próprias experiências enquanto éramos alunos(as), incluindo nesse processo, também os afetos demonstrados por nossos(as) professores(as) por suas áreas de conhecimento, como pontuou inclusive Sigmund Freud[57].

Em treze anos de educação pública, nunca encontrei sequer um(a) colega, seja em escolas ou cursos de formação continuada, que afirmava peremptoriamente seguir tal ou qual "abordagem" ou "teoria" da Educação Física. Mesmo na minha dissertação de mestrado pude concluir que profissionais de EFE da rede estadual possivelmente acatam ideias do currículo vigente, mas também trazem proporcionalmente concepções próprias de outras esferas da experiência, além de elaborar suas práticas de acordo com a conjuntura.

Esses comentários pareceriam platitudes, se não fossem indicações de um diagnóstico relevante a ser pensado por todos(as) nós e incansavelmente destacado pelo próprio professor Go Tani. Muito embora o referido professor veja uma concepção pedagógica de Educação Física como algo que deveria ser apartado de disputas "político-partidárias" como afirma em diversos de seus artigos, (algo de que uma premissa materialista-dialética discorda veementemente, visto que não existe nem ciência nem educação que se conceba fora da realidade material das disputas políticas), Go Tani parece ter um diagnóstico que acerta o alvo quando em nossas observações cotidianas identificamos efetivamente dificuldades diversas, as quais em alguma proporção, são exclusivas da nossa carência de sistematização de conteúdos e objetivos.

[56] Questão abordada em PACHECO, G.F.Z. Educação física escolar no ensino médio: a prática docente e o currículo do Estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Ciências da Atividade Física) - Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

[57] FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. **In: Obras Completas- vol. XIII**, p. 285-286, 1914.

Se as primeiras observações deste ensaio destacam a complexidade de nossa realidade material à parte da questão específica de nossa disciplina, temos por óbvio, questões específicas da própria área cujo nível de organização não colabora para que exista uma sistematização digna deste nome. No máximo e se muito, conseguimos alinhar alguns projetos e práticas dentro da mesma escola entre colegas, pensando num curto-prazo em atender determinados objetivos. Reitero, consoante tal diagnóstico que, a partir de uma análise dialética, não posso considerar que a produção de pesquisa, formação de professores(as) e do ensino em EFE ocorra dissociada dos atravessamentos político-econômicos. Ainda que esforços nos extremos da pesquisa e do ensino sejam válidos e frutíferos, independem de suas qualidades imanentes as consequências obtidas, a saber: a (falta de) direção política, de um projeto emancipatório efetivo para a educação brasileira e para a EFE nas condições atuais do capitalismo brasileiro impede que se saia de tal impasse.

Nesse sentido, assumo que tenho muita dificuldade de saber de onde partir e onde quero chegar com os conteúdos selecionados. Isso para não falar de como avaliar os(as) alunos e quais, filosoficamente falando, podem ser os objetivos de uma EFE cujos conteúdos da dita cultura corporal façam algum sentido para a vida de nossos(as) alunos(as), que na imensa maioria são filhos(as) de trabalhadores(as) precarizados, com baixo acesso a atividades e espaços onde possam exercer dignamente suas possibilidades dentro da cultura corporal.

Destarte, me pergunto: quando proponho para uma semana com três aulas cujo tema é o jogo de queimada para o sexto ano, que tipo de perspectiva, objetivo, abordagem ou currículo eu mesmo sigo? Na EFE, o que seria efetivamente partir da pedagogia tradicional, segundo a proposta de Saviani por exemplo? O que seria, ao contrário, considerar o movimento como linguagem, como propõem alguns autores do "coletivo"? Como pensar em objetivos especificamente motores quando um aluno de 10 anos já executa salto mortal e joga todas as modalidades esportivas de modo satisfatório, destoando de boa parte da turma e inclusive, muito além do que o(a) próprio(a) professor(a) pode executar ele(a) mesmo(a)? Aliás, é antiquado enfocar pedagogicamente a habilidade motora em separado de outros domínios humanos? Que estratégia utilizar quando há um(a) aluno(a) com transtorno do espectro autista que simplesmente se senta no meio da quadra durante uma aula? Como ensinar movimentos, modalidades, habilidades, regras, os quais o próprio professor desconhece? Dominamos suficientemente enquanto professores(as) de EFE um esporte coletivo tanto quanto práticas de aventura ou danças populares? Dança é da Arte ou da EFE? Quais os nossos limites pessoais

para propor uma aprendizagem do, através ou sobre o movimento[58], ultrapassando as práticas que eu mesmo vivenciei enquanto praticante, aluno do ensino regular ou estudante universitário? A EFE que enfoca modalidades esportivas coletivas é sempre excludente ou é possível estabelecer mediações para lidar com a competitividade e a exclusão advindas dessa prática? O esporte deve ser modificado para estar em nossa disciplina? O esporte "da escola" é diferente do esporte "na escola"? Propor atividades para recreação é condenável por sermos uma disciplina curricular que teoricamente sempre tem algo a ensinar? Ou a recreação em si mesma poderia ser um objetivo do ensino e cumprindo uma função para as crianças e jovens na escola? Duas ou três aulas semanais de 45 minutos cada com mais de 30 alunos(as) por turma, descontando o tempo de organização, ida e volta da quadra, explicações e imprevistos, são suficientes para aprendizagem, aquisição de habilidades ou compreensão de conteúdos da Educação Física? Existem objetivos em nível municipal, estadual, nacional que queiramos atingir com nossa disciplina para além dos triviais "vivenciar, ressignificar, participar, compreender" que se repetem em diversos currículos? Se escolhêssemos aleatoriamente uma criança de cada estado ou município brasileiro, com quais conteúdos de Educação Física elas teriam se deparado em comum e totalmente diferentes entre si? É mais importante a variabilidade ou a centralidade em conteúdos específicos, dados os aspectos regionais vastamente diversos de nosso país?

5 INCONCLUSÕES PERMANENTES

Como disse previamente, quando partimos de uma análise dialética da realidade material, não podemos deixar de conceber que nossa realidade particular está inserida numa totalidade, a despeito de suas manifestações particulares. Espero ter deixado evidente que, embora seja de extrema relevância a discussão e quiçá uma definição mais clara de quais são nossos conteúdos e objetivos em EFE, tal tarefa não está inconclusa por uma mera deficiência dos(as) acadêmicos(as), tampouco pela falta de aplicação dos(as) estudantes da área.

Objetivamente, encontramos propostas, ainda que incipientes, como acredito ter sido o livro "Metodologia de Ensino da Educação Física", as quais poderiam ser mais desenvolvidas

[58] Proposta de Go Tani para Educação Física Escolar.

e debatidas. Diversos(as) outros(as) autores(as)[59] também se debruçaram sobre essas questões, embora ainda não tenhamos conseguido extrair consequências necessárias desses produtos acadêmicos no sentido de sistematizar a prática docente.

Entretanto, por observar a realidade com as lentes do materialismo-histórico-dialético, relembro que a EFE se insere justamente nesse processo progressivo, que está em andamento, seguindo com suas marchas e contra-marchas. Certamente a divisão entre o conhecimento produzido por Universidades públicas estaduais ou federais, a presença maciça de cursos de faculdades particulares de maior ou menor qualidade e a separação do ensino público básico em prefeituras, estados e entidades particulares não colabora para qualquer horizonte de sistematização necessária em nossa área de atuação.

A despeito disso, é possível concordar com o fato de que, se não continuamos ensinando os métodos ginásticos ou separando turmas entre meninos e meninas como se fazia há poucas décadas - ainda que reconheçamos que pairem inúmeras dúvidas sobre o quê fazemos hoje enquanto um coletivo profissional – tal fato se deve justamente ao desenvolvimento do pensamento racional, acadêmico, científico sobre o que queremos e podemos com a educação, a EFE e as disputas políticas daí decorrentes. Nesse ponto, me sinto obrigado a perpassar os grandes trabalhos aqui citados e ampliar nossa reflexão, parafraseando György Lucáks[60]:

> "A confusão, porém, nem sempre é caos. Ela contém tendências que, embora algumas vezes possam reforçar temporariamente as contradições internas, movem-na em última análise para sua resolução." (LUCÁKS, 2003)

Repetindo Karl Marx com minhas próprias palavras, acredito que uma sociedade não se coloca problemas que ela não possa resolver. A EFE, em sua (des)ordem particular – que propositalmente tratei como "caos" no título deste ensaio - tem demonstrado a partir do nosso trabalho docente, que é capaz de resultados dignos, dadas as contradições imanentes ao sistema capitalista refletidas no dia a dia da prática docente em EFE. Talvez ainda não saibamos aferir e criticar tais resultados da melhor forma, encobertos que somos também pelo véu da ideologia, imersos na realidade reificada contemporânea. Remetendo ao título deste ensaio, mas de forma a esperançar[61] por mudanças qualitativas em nossa área, arriscaria afirmar que nós professores(as) lançamos mão de várias estratégias, possibilidades e ferramentas as quais não

[59] Além de Go Tani, dos autores(as) da "Metodologia", Marcos G. Neira e Mário L. F. Nunes (NEIRA & NUNES, 2009), encontramos trabalhos relevantes de Valter Bracht(BRACHT & CAPARROZ, 2007), João Batista Freire (FREIRE, 1994), Walter Roberto Correia (CORREIA, 2012) e Sergio Roberto Silveira (SILVEIRA, 2019), por exemplo.
[60] LUCÁKS, G. **História e consciência de classe**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.
[61] Neologismo inspirado no grande professor Paulo Freire.

estavam disponíveis em nosso espectro de possibilidades décadas atrás. Há efetivamente grande chance de que não estejamos atingindo a contento todos os objetivos curriculares, todos os itens preconizados pela LDB, que vários alunos(as) saiam insatisfeitos ou mesmo sem conseguir aprendizados satisfatórios a partir de nossas intervenções pedagógicas. Talvez tenhamos, inclusive, mais objetivos e intenções do que possamos concretamente alcançar com nossa prática docente em EFE.

Todavia, temos de pontuar que jamais, na história de nossa disciplina, enfrentamos desafios da monta em que existem atualmente. Para não citar uma enorme lista a qual o(a) leitor(a) certamente reconhece como familiar, fiquemos com três aspectos: em nenhuma outra época nossas turmas estiveram tão saturadas com mais de trinta alunos(as) por turma; em nenhum outro momento histórico houve acesso de pessoas com deficiência sem quaisquer restrições no ensino básico; em nenhuma outra época a educação pública esteve tão ampliada a ponto de atender mais de 43 milhões de crianças em todo o Brasil[62], desde o ensino infantil até o ensino médio.

Claro está, para todos(as) nós que estudamos EFE e atuamos profissionalmente com a disciplina, que a miríade de conteúdos e objetivos muitas vezes podem nos fazer perder o rumo, colocando nossas práticas muitas vezes num lugar conservador. Juntamente com essa questão interna, o contexto que nos circunda certamente complexifica, dificulta e impõe obstáculos demasiados a nossa situação. Se hipoteticamente, tivéssemos apenas a função de recreadores, melhorar a aptidão física dos(as) alunos(as), ou mesmo a função de ensinar o clássico quarteto de modalidades esportivas coletivas, nossa tarefa seria menos árdua[63].

Outro ponto digno de destaque é o de que raramente se vê em publicações científicas questionamentos sobre como as expectativas dos(as) alunos(as) afetam nossa seleção e organização dos blocos de conteúdos ao longo de um ano letivo. O quanto por exemplo, a cultura do futebol e da competição a todo custo "inunda" os desejos e comportamentos de alunos(as) do ensino público, que por sua vez exercem uma pressão constante sobre nossas escolhas. O quanto ter uma quadra poliesportiva mais ou menos pintada e com traves e tabelas, mas não ter um ginásio com aparelhos ginásticos, uma piscina, uma parede de escalada, ou uma

[62] Disponível em: https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202403/escolas-municipais-concentram-49-3-das-matriculas#:~:text=Ao%20todo%2C%20foram%20registrados%2047,considerando%20todas%20as%20etapas%20educacionais. Acesso em: outubro/2024.

[63] Ainda que se reconheça que muitos(as) professores(as) ensinem sob essas tendências, não se pretende nenhum juízo moral individual sobre qualquer profissional a partir deste ensaio, visto que da própria perspectiva dialética, podemos entender todos os entrecruzamentos que perpassam a escolha de conteúdos e métodos para a prática docente.

pista de skate, limita diretamente nossas opções e influencia também o imaginário discente sobre o que é nossa disciplina.

Para Saviani, o(a) professor(a) e o aluno(a) se encontram em níveis diferentes de compreensão. Embora concorde em grande parte com o autor (no sentido de que tal diferença é pressuposto da atividade educativa), percebo na prática que falho miseravelmente em conhecer mais sobre certos tipos de dança ou jogos do que meus alunos(as). Um problema a ser resolvido com diferentes estratégias e que a EFE multicultural por exemplo, acaba por atender, mas que certamente segue um grande impasse para minha prática e de outros(as) colegas com os quais tenho contato.

Saviani também aponta que a educação tem sua razão de ser nos efeitos que persistem após a ação pedagógica, um aspecto intangível imanente a todo o processo educativo. O ensino vai produzir efeitos os quais não necessariamente conseguiremos avaliar e perceber estando na escola de modo instantâneo e aferível, como apontei em referências anteriores[64].

À guisa de um encerramento – sempre parcial quando pensamos em produção científica e filosófica - gostaria de citar o seguinte trecho[65]:

> "Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos." (MARX, 2018)

Não existe tábula-rasa na história, tampouco em nossa reles construção diária da EFE. Chegamos ao cargo docente com experiências e gostos pessoais, egressos de certas instituições de ensino superior, carregando concepções políticas variadas (mesmo aquelas pretensamente neutras), em locais diversos e atuando em conjunturas em constante fluxo de mudança.

Nesse sentido, a relevância filosófica e científica de Karl Marx e Friedrich Engels nos atinge como um petardo - daí a tentativa de apagá-la ou de colocá-la como algo anacrônico e ultrapassado. A crítica da economia-política continua válida para compreender esta formação econômico-social, a qual cria continuamente as condições para sua própria implosão e superação[66] por um novo modo de produção no qual a produção científica, a produção cultural

[64] LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1999; LAJONQUIÈRE, L. A mestria da palavra e a formação de professores. **Educação Real**, Porto Alegre, v.36, n.6, p.849-865, 2011.; LAJONQUIÈRE, L. Quando o sonho cessa e a ilusão psicopedagógica nos invade, a escola entra em crise. Notas comparativas entre Argentina, Brasil e França. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.21, n.2, 2019.

[65] MARX, K. **O dezoito brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2018.

[66] Utilizo aqui uma tradução mais simplificada de "Aufhebung".

e a educação não estejam mais dissociadas no nível em que se encontram atualmente; no qual professores(as) do ensino básico tenham mais acesso a espaços de produção de conhecimento acadêmico, bem como a própria academia se importe com o ensino básico de maneira mais profícua e por fim, de modo mais democrático possamos enquanto sociedade, decidir os rumos de nossa emancipação.

Enquanto uma mudança radical não acontece pelas mãos da classe que tudo produz através de seu trabalho, estaremos submetidos e agiremos diariamente sob sua égide de modo reificado[67], ainda que reconheçamos que nosso progresso, dialeticamente, permitiu um nível de desenvolvimento que nos fez chegar até aqui, ao mesmo tempo em que nos revela a todo momento gigantescas contradições.

Como não deixamos de notar hodiernamente, contradições também atingem a EFE e os(as) trabalhadores(as) nas escolas. A tentativa neste ensaio foi a de observar na EFE, nosso objeto concreto de análise, algumas de suas determinações e daí fazer certas abstrações. Seja lá quais forem as soluções que nós acadêmicos, professores(as), pesquisadores(as) e estudantes criemos para nossos problemas, é imprescindível reconhecer que os limites existentes e os possíveis encaminhamentos não dispensam opções filosófico-políticas - pelo contrário, delas dependem, ainda que pareçam isentas e "puramente" científicas.

Suponho que em nossas próximas travessias, uma das lutas fundamentais, afora nossas preocupações acerca de conteúdos e objetivos na EFE, deve ser para que a cultura corporal possa ser acessada de modo muito mais amplo e significativo do que o atual o qual oferecemos em nossas escolas, imersos nessa realidade que nos aliena de múltiplas maneiras. Porque criada pela classe trabalhadora, a tal cultura corporal (esporte, ginástica, jogos, brincadeiras, danças e lutas), com todas as suas particularidades, deve a ela pertencer e também por ela se propagar, quem sabe, contando com o auxílio da ciência e de nossa prática docente em EFE – apoiadas por uma universidade concretamente acessível a todos(as) e que esteja à altura da tarefa de superar o subdesenvolvimento como nos alertara Darcy Ribeiro[68].

[67] Sobre "reificação", ver LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003
[68] Imprescindível a leitura de "O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil" para qualquer compreensão acerca de nossa realidade enquanto nação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, P.E. **A fratura brasileira do mundo: visões do laboratório da mundialização**. Ed. 34. 2023.

BRACHT, V.; CAPARROZ, F.E. O tempo e lugar de uma didática em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.28, n.2, p.21-37, 2007.

BRASIL. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. Ed Zahar, 1976.

CORREIA, W.R. Educação Física Escolar: Entre inquietudes e impertinências. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.26, n.1, p.171-78, 2012.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** Ed. Scipione, 1994.

FISHER, M. **Realismo Capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?** Ed. Autonomia Literária, 2009.

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. **In: Obras Completas- vol. XIII**, p. 285-286, 1914.
FUKUYAMA, F. **O fim da história e o último homem**. Ed. Rocco, 2015.

GRABER, D. & WENGROW, D. **O despertar de tudo: uma nova história da humanidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

HICKEL, J.; LEMOS, M.H.; BARBOUR, F. **Unequal exchange of labour in the world economy**. Nature, 2024. Disponível em: https://www.nature.com/articles/s41467-024-49687-y. Acesso em: outubro/2024

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1999.

LAJONQUIÈRE, L. A mestria da palavra e a formação de professores. **Educação Real**, Porto Alegre, v.36, n.6, p.849-865, 2011.

LAJONQUIÈRE, L. Quando o sonho cessa e a ilusão psicopedagógica nos invade, a escola entra em crise. Notas comparativas entre Argentina, Brasil e França. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.21, n.2, 2019.

LUCÁKS, G. **História e consciência de classe**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, G. **A destruição da razão**. Ed. Instituto Lukács, 2020.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2004.

MARX, K. **O Capital - Livro I - Crítica da economia-política**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2013.

MARX, K. **O dezoito brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2018.

MASCARO, A.L. **Sociologia do Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2024.

MASCARO, A.L. **Crise e golpe**. São Paulo: Boitempo, 2018

MESZÁRÓS, Í. **O poder da ideologia**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2004.

MESZÁROS, Í. **Educação para além do capital**. Ed. Boitempo, 2008.

NEIRA, M.G.; NUNES, M. L. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

PACHECO, G.F.Z. **Educação física escolar no ensino médio: a prática docente e o currículo do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Atividade Física) - Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Ed. Paz & Terra, 1969.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: formação e sentido do Brasil**. Ed. Global, 2022.
SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, P.A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Coleção Polêmicas de nosso tempo. São Paulo: Ed. Cortez, 1986.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Autores associados, 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores associados, 2007.

SILVEIRA, S.R. Preparação profissional e formação de professor em educação física e esporte: perspectivas a partir da prática. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, 2019.

SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL, E. CASTELLANI FIILHO, L. ESCOBAR, M.O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de educação física:** Coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, M.C.C.C. À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas. **Estilos da Clínica**, n.5, p.66-83, 1998.

TANI, G. Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, n.5, p.61-69, 1991.

TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica, **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3., n.2, p.9-50, 1996.

TANI, G. **Leituras em educação física: retratos de uma jornada.** São Paulo: Phorte, 2011.

TANI, G. Preparação profissional em educação física: reflexões sobre a "festa" no convés do Titanic. **In: Correia, W.R**. **Formação profissional em Educação Física: ensaios e proposições**. São Paulo: Fontoura, 2017.

ZIZEK, S. (Org.) **Um mapa da ideologia.** Nova York: Verso, 1994.

Capítulo VIII

RELAÇÕES RACIAIS NO FUTEBOL MASCULINO BRASILEIRO: DEBATE HISTÓRICO PARA SUBSIDIAR DIÁLOGOS ESCOLARES[69]

Rafael Antunes
Escola de Educação Física e Esporte, USP
rafaelantunes@usp.br

Ana Cristina Zimmermann
Escola de Educação Física e Esporte, USP

Soraia Chung Saura
Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 INTRODUÇÃO

Quando pensamos em futebol, sabemos que abordamos um esporte popular, comumente presente nos pátios de escolas em todo o país. Dentro e fora delas, as peladas se multiplicam, seja em quadras esportivas ou em espaços mais improvisados, como o chão de terra batido, gramados e ruas. Em campos de diferentes superfícies, a bola rola. A bola também sofre suas inúmeras variações, adaptando-se em diferentes formatos e materiais (Wisnik, 2013; Saura, 2014). Diante deste cenário, o objetivo deste capítulo é abordar a história do futebol masculino brasileiro, destacando a participação dos negros neste processo. Deste modo, é possível identificar, a partir da revisão de literatura, a presença do racismo estrutural já nos primórdios do futebol brasileiro.

Como método, foram consultados artigos científicos, capítulos de livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado, que serviram de base para a construção do texto. As bases de dados utilizadas incluíram a Plataforma Sucupira da CAPES, Portal de Busca Integrada USP e o Google Scholar. As palavras-chave empregadas foram: “racismo no futebol”, “relações raciais

[69] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

no futebol", "raça no futebol". Embora o futebol de mulheres seja mencionado, este capítulo traz um recorte específico do futebol masculino brasileiro para análise. Ressalta-se que o foco aqui é o futebol competitivo masculino, organizado e regulamentado pela *Internacional Association Board* (IFBA), a FIFA.

Dentro e fora das escolas, o futebol exerce uma influência profunda sobre crianças e adolescentes, permeando a cultura brasileira e moldando experiências sociais desde a infância. Sendo um dos conteúdos abordados na Educação Física Escolar, o futebol está presente não apenas nas aulas, mas também no cotidiano das crianças, que são constantemente expostas a ele pelo atravessamento cultural que o esporte exerce no Brasil. Observamos sua hegemonia tanto como conteúdo midiático, frente aos demais esportes (Smouter, Gomes e Coutinho, 2018) quanto como conteúdo da Educação Física Escolar (Souza Júnior e Darido, 2010; Silva, Richter e Pinto, 2017). Entretanto, a presença marcante dessa prática entre jovens nem sempre é acompanhada de problematizações quando em ambiente escolar, reproduzindo violências, exclusões e conhecimentos superficiais sem a compreensão de sua historicidade (Silva, Richter e Pinto, 2017). Da mesma forma, compreendemos a necessidade urgente de ampliar o debate sobre as questões étnico-raciais na Educação Física Escolar. Nesse contexto, subsídios para a tematização são fundamentais para compreensão deste fenômeno e enriquecimento dos debates (Souza Júnior e Darido, 2010). Pesquisas recentes entre escolares indicam ainda um desconhecimento sobre as desigualdades raciais que atravessam a história do esporte e uma avaliação positiva sobre a tematização do racismo no futebol (Figueredo e Cruz, 2021). Observamos também a mobilização na produção de material para subsidiar as intervenções escolares, como é o caso do projeto "Quadrinhando histórias pretas" do Coletivo LudoGriô elaborado para difundir e tirar do esquecimento as trajetórias negras ligadas às práticas esportivas. Um dos produtos desse projeto, produzido como material didático, é o livro em quadrinhos "Pretos em Campo – Associação Atlética São Geraldo" (Coletivo Ludogriô, 2022). Diante desse contexto, consideramos importante enriquecer o debate com dados históricos e reflexões críticas, especialmente sobre a participação dos negros no futebol masculino brasileiro.

2 INSERÇÃO DO NEGRO NO FUTEBOL MASCULINO BRASILEIRO

2.1 As políticas dos clubes

Apesar de não haver precisão sobre a origem do futebol, baseado em estudos históricos e antropológicos, cientistas observam que os seres humanos, ao longo da história, desenvolveram o hábito de chutar objetos arredondados. Para muitos destes grupos, esta prática era vista como uma atividade sagrada e ritualística. Em diferentes locais do mundo há registros de formas ancestrais deste esporte. Embora existissem variações locais, estas versões ancestrais do futebol compartilhavam um aspecto em comum: eram jogos de luta, nos quais diversas formas de violência eram aceitas e que eram praticados, majoritariamente, por homens (Luccas, 1998; Wisnik, 2013).

Em virtude desta característica violenta nos jogos, contrastando com os ideais de civilização gestados especialmente a partir do renascimento e modernidade europeia, autoridades locais de diferentes grupos passam a proibir estas práticas. Estas formas mais violentas de uma espécie de futebol foram empurradas para a clandestinidade, sendo vistas como práticas marginais. Para que pudesse continuar existindo, a modalidade sofre reformulações, adotando novas regras e códigos de conduta para controlar estes comportamentos que eram considerados violentos (Luccas, 1998; Wisnik, 2013).

O futebol, como é conhecido atualmente, foi organizado nestes moldes na Grã-Bretanha, acompanhando a ascensão do fenômeno esportivo que posteriormente se espalha no continente europeu e mundialmente. Por ser praticado por pessoas que tinham acesso à educação, ao ser organizado sob determinadas regras, na época gradativamente foi se tornando um esporte de elite. Novas formas de futebol surgiram na Inglaterra entre 1830 e 1850. Estas novas formas foram divididas em duas: o rúgbi e o futebol tal e qual o conhecemos hoje. Nas instituições inglesas de ensino, o futebol tinha por objetivo formar meninos com virilidade, autonomia, disciplina e capacidade de trabalho em grupo. De acordo com Luccas (1998): “enquanto o rúgbi realçava a virilidade, a força física e a coragem” (p. 17), o futebol representava “uma virilidade mais contida e civilizada” (p.17). Neste sentido, pode-se interpretar que, já em seu surgimento, o futebol valorizava as habilidades de corpos masculinos, mesmo em seu espectro mais regulamentado.

Em 1894, apenas seis anos após o fim da escravidão negra no Brasil, Charles Miller, um brasileiro de mãe brasileira e pai escocês, retornou ao país após passar cerca de uma década estudando na Inglaterra. De volta ao seu país natal, Miller trouxe consigo a versão contemporânea do futebol, criado pelos ingleses na Grã-Bretanha do século XIX. Naquele período, embora a escravidão tivesse sido oficialmente abolida em todo o território brasileiro, o país mantinha políticas que se assemelhavam as práticas coloniais dos anos anteriores. Desta maneira, sob a liderança de seus dirigentes, o futebol foi moldado pela lógica de um país recém-saído da escravidão. Assim, nos seus primeiros anos, reproduziu políticas de exclusão baseadas em critérios raciais, impedindo a participação de pessoas negras no esporte (Helal; Gordon Junior, 2014).

Carvalho (2018) esclarece que a configuração do futebol brasileiro estava fundamentalmente sustentada no pensamento racial. A primeira medida adotada nos primeiros clubes de futebol no Brasil foi pautada pela lógica econômica. Intencionalmente, estabeleciam-se mensalidades elevadas para os associados. Deste modo, apenas pessoas brancas podiam participar das atividades nos clubes, pois pessoas negras, recém-libertas da escravidão e em situação de extrema pobreza, não tinham condições de arcar com os custos exigidos. Cabe destacar que, para alguns clubes, esta era uma estratégia para camuflar o racismo em suas políticas institucionais, evitando uma associação explícita ao preconceito racial. Entretanto, outros clubes declaravam abertamente em seus estatutos que não aceitavam negros (Carvalho, 2018). Em São Paulo, no início do século XX, uma segunda iniciativa, não menos excludente, foi implementada: apenas herdeiros de grandes proprietários cafeeiros com conhecimento em língua inglesa seriam aceitos nos clubes de futebol masculino (Correa, 1985).

Na contramão desta lógica, a Ponte Preta, clube do interior de São Paulo, fundada em 11 de agosto de 1900, permitiu que negros integrassem seu plantel desde o início. O Bangu Atlético Clube, clube da periferia do Rio de Janeiro, seguiu um caminho semelhante, tornando-se um dos pioneiros na inclusão de negros em seu elenco, ao integrar o atleta Francisco Carregal em 1905. No entanto, estas políticas de inclusão de atletas negros ainda estavam em seus primeiros passos e não foram bem recebidas pelas entidades esportivas que organizavam as competições naquele momento. Assim como ocorria em muitos clubes, havia exclusão racial regulamentada pelas instituições esportivas (Carvalho, 2018).

Um exemplo desta situação ocorreu em 1907, quando a Liga Metropolitana de Football (atualmente conhecida como Federação de Futebol do estado do Rio de Janeiro) anunciou a proibição de “pessoas de cor” como atletas amadores de futebol no estado. Como consequência, o Bangu abdicou de disputar o Campeonato Carioca daquela temporada, pois o clube contava

com muitos atletas negros que, além de jogadores de futebol, eram também operários. Em linha com estas medidas progressistas, o Bangu passou a aceitar torcedores negros e pobres em seu estádio, sem que houvesse segregação por raça ou classe. Carvalho (2018) destaca que esta decisão foi crucial para ajudar a desconstruir o preconceito entre torcedores, uma vez que, na maioria dos estádios, os pobres eram obrigados a assistir às partidas em locais separados, e não nas arquibancadas. Sem distinguir pessoas por classe ou raça, o clube permitiu que pessoas de diferentes origens assistissem aos jogos juntos (Carvalho, 2018), o que há época, foi considerado um avanço.

Outro clube fundamental para a inserção dos negros no futebol brasileiro foi o Vasco da Gama, do Rio de Janeiro. A agremiação foi pioneira ao eleger Cândido José de Araújo como o primeiro presidente negro da história do futebol brasileiro. Ao desenvolver políticas que incluíam atletas negros e atletas que não pertenciam a classes sociais abastadas, o dirigente desempenhou um papel fundamental ao aceitar pessoas destas origens. Com o elenco formado por muitos atletas negros, o Vasco venceu o Campeonato Carioca de 1923. Esta conquista foi um marco tanto para a história do clube, quanto para a história do futebol brasileiro, causando um forte impacto na elite branca e influente do estado carioca (Helal; Gordon Junior, 2014).

Com pequenos avanços e pouco a pouco, os corpos negros se fazem presentes nos campos de futebol masculino oficial.

2.2 Atletas negros no início do futebol masculino brasileiro

Carvalho (2018) compreende que, durante esta fase, o futebol possuía algumas ambiguidades: o esporte estava dividido entre o amadorismo e o profissionalismo, entre aspectos elitistas e populares e entre a preferência por atletas brancos e a inclusão de atletas negros. Arthur Friedenreich, filho de pai alemão branco e mãe brasileira negra, destacou-se como um dos maiores atletas negros do futebol brasileiro antes de Pelé, no ano de 1919 (Duarte, 2012). Friedenreich tinha o fenótipo caracterizado pela interracialidade de seus pais, o que possivelmente favoreceu sua participação. Mesmo em um país que havia abolido a escravidão recentemente e em uma sociedade fortemente marcada pela divisão racial, Friedenreich conseguiu se destacar. Todavia, para evitar ataques raciais e não ser responsabilizado por possíveis resultados negativos de sua equipe, no Paulistano, o atleta tentava, em todas as

partidas, se “tornar branco” alisando o cabelo. A repressão às “pessoas de cor” era tão intensa que Friedenreich adotava este procedimento para ser aceito no esporte. Destaca-se que ele foi o autor do gol do primeiro título da Seleção Brasileira Masculina de Futebol (Carvalho, 2018).

Outro atleta que, para jogar futebol neste contexto tentava disfarçar a cor de sua pele, foi Carlos Alberto, jogador do Fluminense. Antes das partidas, na tentativa de parecer branco, o atleta cobria o rosto com pó de arroz. Contudo, durante as partidas, o suor fazia com que o pó escorresse pelo seu rosto, levando-o a ser apelidado de “pó-de-arroz” (Carvalho, 2018). Na tentativa de atender a um ideal de branquitude, tanto físico quanto moral, todos os atletas que buscavam se “embranquecer” para ser aceitos no futebol, seguiam um comportamento típico da época, realizado por força das circunstâncias: negar sua própria cor (Helal; Gordon Junior, 2014).

Em resposta aos estatutos que sustentavam a segregação racial e excluíam atletas amadores “de cor” do futebol, em 1907, os atletas contrários a segregação criaram as seguintes ligas: a Liga Negra, a Liga Suburbana de Futebol, a Liga Nacional de Football Porto Alegrense e a Liga Brasileira de Desportos Terrestres. Mais tarde, em 1919, 12 anos após a criação das primeiras ligas, foi formada a Liga José do Patrocínio, em Pelotas, no Rio Grande do Sul (De Jesus, 1999; Mackedanz, 2016; Dos Santos, 2018). Contudo, a Liga Nacional de Football Porto Alegrense e a Liga Brasileira de Desportos Terrestres receberam apelidos pejorativos. A primeira ficou conhecida como “Liga dos Canela Preta”, enquanto a segunda foi chamada de “Liga dos Pretinhos”, refletindo a hostilidade enfrentada. Este foi um movimento social, criado pelos atletas, para resistir e enfrentar as políticas institucionais de divisão racial. Além do que, impulsionou a disseminação do futebol em diversos municípios brasileiros nas primeiras décadas do século XX. Consequentemente, muitos clubes passaram a ser formados, predominantemente, por operários e negros (De Jesus, 1999; Rigo, 2004; De Oliveira, 2005; Santos, 2010; Mackdanz, 2016; Carvalho, 2018; Dos Santos, 2018).

Estas disputas políticas sobre a inclusão ou exclusão de negros no futebol eram comuns na Liga Metropolitana de Sports Atléticos, composta, majoritariamente, por grupos privilegiados da época. Em contraste, a Liga Suburbana era predominantemente formada por trabalhadores e negros. Um exemplo representativo desta situação ocorreu em 1907, quando a Liga Metropolitana divulgou o seguinte comunicado institucional: “resolveu, por unanimidade de votos, que não serão registrados como amadores nesta liga as pessoas de cor” (De Miranda Pereira, 1998 p. 63). Em resposta a esta medida, o Bangu Atlético Clube decidiu deixar a Liga Suburbana.

Pouco depois, em 1921, o presidente da República Epitácio Pessoa reuniu-se com dirigentes da Confederação Brasileira de Desportos (CBD) para solicitar que apenas atletas de "pele mais clara" e "cabelos lisos" fossem convocados para o Campeonato Sul-Americano daquele ano. Esta intervenção pode ser interpretada como uma tentativa de excluir atletas negros do futebol e de projetar a imagem do Brasil como um país predominantemente branco para os países vizinhos. O Campeonato Sul-Americano, sendo um evento de grande importância regional, representava uma oportunidade crucial para o Brasil mostrar sua importância esportiva e cultural. A ação do presidente buscava não apenas alinhar-se aos padrões raciais elitistas, mas também criar uma imagem nacional que destacasse a exclusão dos negros, impactando a representação e a participação de atletas negros no cenário esportivo internacional (Carvalho, 2018).

Grandelle (2013) revela que havia ao menos 12 equipes não-formais entre 1920 e 1930 em São Paulo. Além disso, ao menos uma vez por ano, ocorria o clássico "Pretos x Brancos", no qual times informais, formados por jogadores negros, disputavam esta partida contra grandes clubes compostos exclusivamente por atletas brancos (Grandelle, 2013). Apesar de todos estes fatores, ao longo da história do futebol brasileiro, os atletas negros, ao praticar o esporte, aperfeiçoaram suas habilidades técnicas e capacidades atléticas, começando a se destacar significativamente. Esta notável habilidade levou os dirigentes das ligas que, anteriormente, excluíam atletas negros a reconhecer que manter estas restrições comprometia à competitividade das equipes.

Deste modo, os atletas negros que conseguiam jogar em clubes, tinham que conciliar a prática do esporte com outro trabalho, pois o futebol ainda era um esporte amador (Carvalho, 2018). Praticado frequentemente em campos situados no interior das fábricas e nos campos de várzea, o futebol rapidamente se tornou popular (Luccas, 1998). Neste contexto, surgiu a figura do "jogador-operário", que se dividia entre a atividade futebolística e outra fonte de renda. Esta "dupla carreira" permitiu aos atletas aumentar sua renda e obter uma relativa mobilidade social dentro das fábricas. Com a remuneração associada ao futebol, o esporte passou a ser visto pelos negros como uma via para a ascensão social (Carvalho, 2018). Com a profissionalização do futebol no Brasil, os dirigentes e treinadores passaram a aceitar a participação dos atletas negros, ainda que esta aceitação não tenha eliminado o racismo no esporte (Carvalho, 2018). Portanto, foi neste cenário de heranças escravocratas e de crescente popularização do futebol, que o futebol masculino brasileiro se expandiu e se desenvolveu, sobretudo nas cidades brasileiras que estavam se industrializando (Luccas, 1998).

2.3 A inserção de atletas negros por fim

Após o período do amadorismo, o futebol se tornou oficialmente profissional em 1933. Este processo promoveu a democratização e a popularização do esporte, facilitando a inclusão de atletas pobres e negros que, anteriormente, enfrentavam dificuldades para se manter na modalidade devido à necessidade de conciliar o trabalho com a prática esportiva (Santos, 2010; Rigo, 2004). Com a mudança para o profissionalismo, os atletas de classes socioeconomicamente desfavorecidas passaram a ter acesso a melhores recursos para aprimorar seu desempenho físico e esportivo. Acrescenta-se que a profissionalização do futebol integrou o esporte à economia formal (Helal; Gordon Júnior, 2014) permitindo a arrecadação de impostos, a geração de empregos e o fomento da economia, transformando, gradualmente, o futebol em uma indústria.

Contudo, Fraga (2009) ressalta que a profissionalização não significou o fim das tensões raciais na modalidade. Ainda que a profissionalização tenha levado a uma aceitação forçada dos atletas negros pelos clubes, a eliminação do racismo estava longe de ser alcançada. Para que um atleta negro fosse aceito em um clube, ele precisava demonstrar desempenho excepcional em campo. Isto reflete que, mesmo após a mudança para o profissionalismo, o racismo persistia intensamente, especialmente no contexto da inclusão dos negros no mercado de trabalho assalariado (Domingues, 2009; Loner, 1999).

Neste mesmo período histórico, entre o final do século XIX e o início do XX, membros da elite brasileira utilizavam da miscigenação racial como justificativa para o "atraso nacional". A partir da década de 1930, o sociólogo Gilberto Freyre foi uma figura fundamental para inverter esta lógica. Freyre exaltava a miscigenação racial no Brasil, argumentando, em seu discurso, que esta miscigenação "fundou" um estilo de jogar futebol único dos brasileiros, caracterizado como uma "dança dionisíaca" (Freyre, 1938). Posteriormente, este estilo foi renomeado como "futebol-arte", especialmente com a participação de Garrincha, Pelé e o surgimento dos aparelhos televisivos, que difundiram imagens destes dois jogadores em campo (Saura, 2014). Freyre também desempenhou um papel crucial ao defender a ideia de usar o futebol para "construir uma identidade nacional" e na formulação do termo "o país do futebol" (Helal, 2011).

Com base neste discurso a sociedade brasileira, paulatinamente, construiu uma imagem positiva dos negros no esporte. Entretanto, esta imagem permaneceu atrelada a noções estereotipadas de raça, como "irracionalidade", "impulsividade", "excesso". "musicalidade",

“ginga, “malícia”, etc. (Helal, 2001). Em outras palavras, enaltecer os negros no futebol masculino brasileiro criou um paradoxo: ao mesmo tempo em que ajudou a construir uma imagem favorável dos negros no esporte, também serviu para perpetuar a estrutura social herdada da escravidão (De Lacerda Abraão, Soares; 2009). Assim, a aparente supremacia dos negros nas artes corporais, incorporada ao discurso dos brancos, passou a indicar o lugar onde os negros devem estar na sociedade brasileira (De Lacerda Abraão; Soares, 2009).

Dito de outro modo, aos brancos seriam reservados os espaços onde a “racionalidade” predomina, como nos campos da política, economia, cultura, ciência. Por outro lado, aos negros, considerados pela sociedade como possuidores de uma capacidade “inata” para práticas corporais e artes, supostamente derivada de uma “irracionalidade” atribuída pela natureza, estariam predestinados a atuar nos esportes e nas artes, especialmente no futebol (De Lacerda Abraão; Soares, 2009). Embora a Constituição Federal do Brasil garanta igualdade de direitos entre brancos e negros, e apesar do país nunca ter tido segregação racial institucionalizada ao longo de sua história, grandes desigualdades socioeconômicas e raciais ainda persistem (Giulianotti; Brant; De Oliveira Nunes, 2002). Estas desigualdades penetraram profundamente no futebol que, apesar disso, continua a ser visto como um espaço de democracia racial (Martins; Assunção, 2019).

3 PEQUENA NOTA SOBRE O FUTEBOL DE MULHERES NO BRASIL

Apesar do recorte deste capítulo se referir ao desenvolvimento das relações raciais no futebol masculino brasileiro, é fundamental reconhecer que o futebol de mulheres possui do mesmo modo uma rica e complexa trajetória, marcada por desafios significativos ao longo da história. Durante o mesmo o período em que o futebol masculino se consolidava como esporte popular e era integrado às estruturas esportivas e sociais, o futebol de mulheres enfrentava barreiras que limitavam seu desenvolvimento e visibilidade.

De acordo com Bonfim (2023), o futebol de mulheres começou a ganhar adeptas ainda na primeira metade do século XX, mas sua prática era frequentemente marginalizada e até mesmo foi proibida por questões culturais e legais da época. Em 1941, o Conselho Nacional de Desportos (CND) emitiu um decreto que vedava a prática de esportes considerados “incompatíveis com sua natureza” para mulheres, incluindo o futebol. Esta proibição perdurou

até 1979, e mesmo após sua revogação, o esporte continuou a enfrentar preconceitos e falta de apoio institucional.

Este contexto contrasta fortemente com o apoio que o futebol masculino recebeu durante o século XX, quando clubes e ligas foram formalizadas e organizadas, resultando na profissionalização e popularização do esporte. A luta das mulheres pelo reconhecimento no futebol reflete uma desigualdade de gênero que permeia não apenas o esporte, mas também diversas esferas sociais. Incluir estes aspectos históricos evita uma leitura enviesada que possa sugerir que o futebol profissional foi um campo democrático e acessível a todas as pessoas no Brasil.

A história do futebol masculino e a ausência de mulheres em competições formais e clubes refletem as mesmas estruturas sociais que permitiram e fortaleceram práticas racistas excludentes. Nesse sentido é importante destacar a interseccionalidade entre raça e gênero. A configuração da prática esportiva como campo de disputa política, que reproduz as variadas formas de poder, é regido e regulamentado pela branquitude e seus agentes, impedindo acesso e ascensão de atletas negras (Ferreira Junior, 2021). Se para as mulheres, de modo geral, o esporte tem sido um campo de luta na busca pelo direito ao acesso, para as mulheres pretas a trajetória de aceitação no ambiente esportivo tem sido bem mais dura e dificultosa, com episódios recorrentes de apagamento e invisibilização (Rodrigues e Zimmermann, 2024). Especificamente sobre o futebol de mulheres no Brasil, os estudos se concentram predominantemente em questões de gênero, enquanto as análises interseccionais entre gênero e raça são menos frequentes. Entretanto, jogadoras brancas e negras vivenciam o futebol de maneiras distintas, o que resulta em diferentes narrativas e reconhecimentos dentro da modalidade (Ribeiro, Rodrigues e Zimmermann, 2024).

A inserção de mulheres no futebol tem sido marcada por resistência e resiliência, e reconhecer esta trajetória é essencial para compreender a totalidade das relações sociais no futebol brasileiro (Zimmermann e Saura, 2023). O futebol de mulheres merece e demanda investigações próprias, para compreender como, ao longo do mesmo período, mulheres em diferentes grupos sociais lutaram pelo direito de praticar o futebol, apesar das limitações impostas pela sociedade.

4 O MITO DA DEMOCRACIA RACIAL X INJÚRIAS RACIAIS

No Brasil, o racismo se manifesta de várias formas, incluindo a injúria racial, ambos penalizados pela legislação brasileira. Este fenômeno pode ocorrer de forma "velada", por meio da estrutura social e de micro agressões naturalizadas, como de maneira direta. Nessa estrutura racista, há também as situações nas quais o negro, frequentemente oprimido pelo racismo, expressa preconceitos raciais. A fim de evidenciar esta realidade, apresenta-se dois exemplos. O primeiro, historicamente contextualizado, refere-se a um episódio emblemático que Helal (2001) identifica no livro de Mario Filho, o "Negro no futebol brasileiro". Este episódio envolveu Róbson, atleta negro de sucesso do Fluminense na década de 1950. O segundo trata-se de um exemplo contemporâneo envolvendo o atleta Neymar.

No primeiro exemplo, Benício Pereira Filho, dirigente do Fluminense, dava uma carona em seu carro para os atletas Orlando e Róbson até o clube. Durante o trajeto, um casal de pessoas negras cruzou a rua sem olhar para o carro. Benício freou bruscamente, quase atingindo o casal, o que fez com que Orlando, ao bater a testa no para-brisa, irritado, exclamasse: "Seus pretos sujos, imundos!". Temendo uma reação adversa, o casal fingiu que nada havia acontecido e continuou seu caminho, o que aumentou ainda mais a irritação de Orlando. Na tentativa de amenizar a situação, Róbson disse: "Não faz isso, Orlando. Eu já fui negro e sei o que é isso" (Mario Filho apud Helal, 2001).

Nogueira (2007) argumenta que, mesmo mais de sete décadas após este ocorrido, as relações raciais permanecem ambivalentes na sociedade brasileira, sendo o futebol um reflexo desta característica. Grande parte das dinâmicas raciais no Brasil originam-se do mito da democracia racial, que continua a predominar no imaginário social brasileiro. O mito da democracia racial tem origem na ideia defendida por Gilberto Freyre de que, no Brasil, haveria uma convivência harmoniosa entre as diferentes raças. Em seu livro mais conhecido, "Casa Grande & Senzala", Freyre retrata o Brasil como um país onde o racismo e a violência durante a escravidão não foram tão intensos quanto em outros países escravistas. Ele argumentava que, aqui, desenvolveu-se uma relação mais harmoniosa entre as raças, distinta do que ocorria em outros contextos (Freyre, 2003). No entanto, é essencial contextualizar que, enquanto Freyre elaborava esta obra, teorias racistas como o evolucionismo e o eugenismo também estavam ganhando força no Brasil, conceitos que mais tarde seriam incorporados ao discurso sobre o esporte.

Gilberto Freyre, ao defender suas ideias, tinha a intenção de combater o racismo e, de fato, empenhou-se nesta luta, tanto em suas teorias quanto em algumas de suas práticas. Mas por exemplo, argumentava que o racismo no Brasil havia sido mais brando porque considerava que as relações entre indígenas e brancos, e entre negros e brancos, eram mais amistosas, promovendo a ideia de que a mestiçagem muitas vezes resultava do amor entre pessoas de diferentes raças. O autor considerava natural que ocorressem relações interraciais que gerassem filhos mestiços (Freyre, 2003). Donde o mito da democracia racial, onde existiria igualdade de direitos entre negros e brancos – algo que, como indica ampla literatura, não corresponde à realidade. Afinal, o período escravista brasileiro foi marcada por extrema violência nas relações entre brancos e negros, e entre brancos e indígenas.

Embora o futebol tenha sido fundamental para a ascensão socioeconômica dos negros e tenha, de certa forma, contribuído para a democracia brasileira, a ideia de uma democracia racial plena no esporte também permanece um mito, pois reproduz a ideologia racista predominante no país (Helal, 2001).

O segundo exemplo envolveu Neymar, que, em 2010, quando atleta do Santos Futebol Clube, declarou nunca ter sido vítima de racismo, porque não se considerava negro. Apesar disso, após sua transferência para a Europa e seu ingresso no Barcelona Futebol Clube, sua opinião mudou. Desde sua primeira temporada jogando na Espanha, no Campeonato Espanhol de Futebol, Neymar foi vítima constante de ataques racistas, tanto por parte de adversários quanto de torcedores rivais (Gama, 2014).

Desta forma, das arquibancadas aos camarotes, entre dirigentes e torcedores, e como visto, em todas as épocas, o racismo já impulsionou ataques racistas explícitos no futebol. Segundo Correa (1985, p. 31), torcedores deixaram de lado ofensas como “negro sujo” e “crioulo nojento”, substituindo-os por termos contemporâneos e menos ofensivos, mas igualmente nefastos e prejudiciais. Após a Copa do Mundo FIFA de 1958, a pesquisadora afirma que o racismo assumiu uma nova forma ao associar a superioridade do negro no futebol à “ginga” e à “malandragem da raça” (p. 32). Esta nova forma de “tratar” os atletas negros está relacionada às ideias defendidas e disseminadas por Gilberto Freyre na década de 1930.

Nesta mesma época, surgiram também novos modos de se praticar o racismo, que na linguagem do futebol foram descritos por dois termos: os negros do “meu clube” e os do “clube adversário”. Os atletas do “meu clube” eram bem quistos e amplamente defendidos, recebendo um tratamento semelhante aos dos brancos. Em contraste, os atletas negros do “clube adversário” continuavam a ser referidos com palavras depreciativas como “negros sujos”, “moleques” e “sem caráter” (Helal, 2001). Ou seja, o tratamento aos rivais não mudou.

Diante disto, pode-se inferir que, para estes torcedores, os negros do "clube deles" haviam deixado de ser negros. Simbolicamente, estes atletas, por serem parte do "clube deles", adquiriram qualidades metafisicamente associadas aos brancos, tanto em termos de comportamento social aceitável, quanto em termos de enriquecimento. O futebol permitiu que os negros do "clube deles" ascendessem socioeconomicamente, alcançando um padrão de vida tradicionalmente reservado aos brancos (Helal, 2001). Uma das consequências desta mudança do padrão de vida dos atletas negros foi apresentada anteriormente (Helal, 2001). Em termos simbólicos, estes atletas "embranquecem" e passam a ofender outros negros, como no episódio que envolveu o atleta Orlando. Ou então a rejeitar sua própria negritude, como demonstrado no episódio do atleta Neymar. Ainda, diante do cenário de racismo estrutural, cabe lembrar que muitas vezes os atletas não têm tantas escolhas, uma vez que também estão inseridos nesta estrutura. No entanto, a consciência histórica e corporal, ou, como no caso de Neymar, o deslocamento, pode modificar este pensamento.

Um ponto essencial que Correa (1985) enfatiza é que na sociedade brasileira: "para o negro ser bom, é necessário ser ótimo, excelente, o melhor" (p. 33). Grandes atletas negros da história do futebol brasileiro, como Leônidas, Domingos da Guia e Pelé, tiveram que superar a si mesmos, assim como todos que competem em campos dominados por brancos e padrões estabelecidos por eles (Correa, 1985). Para a autora, nestas disputas desiguais e intermináveis: "o número de mortos e feridos é bem maior que o de vitoriosos, já que o mesmo racismo que empurra o negro para a superação de si mesmo, cobra, na primeira falha, a concessão de um dia tê-lo deixado galgar os degraus da fama" (p. 34).

Nesta mesma linha de raciocínio, Teixeira (2016) sustenta que uma das marcas deixadas pelo escravismo brasileiro, foi a ideologia da inferioridade dos negros em relação aos brancos. Isto resultou da marginalização dos povos de matriz africana ao longo da história do Brasil e solidificou o racismo, tornando-o estrutural (Almeida, 2019). Para dizer de outra forma, a cor da pele está diretamente relacionada a uma baixa condição socioeconômica no Brasil. Neste sentido, persiste a naturalização da incapacidade dos negros de acessar os mesmos espaços que os brancos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer a história da participação de atletas negros no cenário do futebol masculino brasileiro pode auxiliar na formação crítica e em uma maior consciência social, no esporte e fora dele. Mesmo após a profissionalização e a permissão para a participação de negros no futebol, o racismo persiste, manifestando-se em expectativas sociais limitadas: aos negros, era atribuído o papel de artista (músico, sambista) ou atleta (especialmente jogador de futebol), enquanto os brancos esperavam que eles se conformassem com estes papéis.

O racismo estrutural ocorre de modo a dificultar, barrar ou até mesmo impedir que pessoas negras alcancem posições de liderança no futebol masculino brasileiro. Com uma estrutura majoritariamente formada por pessoas brancas, o futebol, como muitos campos, resiste a mudanças. Esta resistência está enraizada na subjetividade das pessoas. Em outras palavras, na forma como as pessoas pensam e percebem a capacidade intelectual dos negros. Infere-se que, no cenário do futebol masculino brasileiro, esta percepção frequentemente se traduz na ideia de que negros não possuem as mesmas condições intelectuais para exercer cargos de liderança e decisão. Esta inferência pode explicar a baixa representatividade de negros em posições de gestão e liderança no futebol

Devido a este preconceito de marca, ou seja, o preconceito de cor, o público tende a notar o racismo no futebol apenas "quando ocorre um caso entre jogadores, torcedores, treinadores e, às vezes, dirigentes" (Tonini, 2012, p. 438) de grandes clubes brasileiros ou em situações onde há injúrias raciais envolvendo atletas sul-americanos. Episódios em que torcedores imitam macacos, jogam bananas em campo ou as direcionam a atletas negros durante partidas internacionais são noticiadas, mas, geralmente, as discussões sobre racismo no futebol não ultrapassam um viés moralizante, tratando o racismo apenas como injúria racial.

Apesar da existência de leis para punir pessoas que cometam injúrias raciais, a legislação não atinge o racismo estrutural. Pesquisadores citados neste estudo evidenciam que, em países onde a escravidão foi implantada, as disparidades socioeconômicas entre brancos e negros continuam crescendo. Paralelamente, os países que foram colonizadores seguem criando "regras" para impedir a entrada de trabalhadores estrangeiros negros.

Para a Educação Física Escolar, é relevante ter atenção aos modelos históricos da modalidade que se reproduzem tanto no chão da quadra quanto nas diferentes estruturas de poder em campo. Deslocar o papel das crianças em diferentes posições e facilitar a participação de todas em diferentes funções são algumas das estratégias que podem ser adotadas para

contribuir com reflexões e deslocamentos nas aulas de Educação Física Escolar. Conhecer a história da participação dos negros no esporte e os argumentos utilizados como barreiras à sua inclusão pode oferecer uma oportunidade valiosa para a formação crítica em relação a uma pauta que ainda requer muito avanço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BONFIM, A. F. **Futebol Feminino no Brasil**: entre festas, circos e subúrbios, uma história social (1915-1941). São Paulo: Edição da Autora, 2023.

CAMINO, L. et al. A face oculta do racismo no Brasil: uma análise psicossociológica. **Revista de psicologia política**, v. 1, n. 1, p. 13-36, 2001.

CARVALHO, M. M. O negro no futebol brasileiro: inserção e racismo. **Yahoo! Esportes**, v. 22, 2018.

COLETIVO LUDOGRIÔ. **Pretos em campo:** Associação São Geraldo. São Paulo: Edições Ludens: Coletivo LudoGriô, 2022.

CORREA, L. H. **Racismo no futebol brasileiro. Esporte e poder.** Petrópolis: Vozes, v. 2, p. 31-39, 1985.

DE JESUS, G. M. O futebol da canela preta: o negro e a modernidade em Porto Alegre. **Anos 90**, v. 7, n. 11, p. 144-152, 1999.

DE LACERDA ABRAÃO, B. O.; SOARES, A. J. G. O elogio ao negro no espaço do futebol: entre a integração pós-escravidão e a manutenção das hierarquias sociais. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 30, n. 2, p. 77-91, 2009.

DE MIRANDA PEREIRA, L.A. Footballmania: uma história social do futebol no Rio de Janeiro (1902-1938). 1998. **Tese de Doutorado**. Universidade Estadual de Campinas.

DE OLIVEIRA, C. R. **O negro no futebol paranaense:** o caso do Coritiba Foot Ball Club (1909-1942). Secretaria de Estado da Cultura, 2005.

DOMINGUES, P. Fios de Ariadne: o protagonismo negro no pós-abolição. **Anos 90:** Revista do Programa de Pós-Graduação em História, v. 16, n. 30, p. 215-250, 2009.

DOS SANTOS RASIA, G. Fatos de preconceito racial no futebol em perspectiva discursiva: da historicidade do dizer. **Revista Interfaces**, v. 9, n. 2, p. 10-18, 2018.

DOS SANTOS, J.A. **Liga da Canela Preta:** a história do negro no futebol. Diadorim Editora, 2018.

DUARTE, L.C. **Friedenreich:** a saga de um craque nos primeiros tempos do futebol brasileiro. São Paulo: Bella, 2012.

FERREIRA JUNIOR, N. **Eu Fiquei na História. Eu Também Competi**. Não é Que Me Deixaram: Aspectos da Inserção da Mulher Negra no Esporte Olímpico. In.: RUBIO, K.; FETTER, J. (Org.). Mulheres e esporte no Brasil: muitos papéis, uma única luta. São Paulo: Laços, 2021. p. 63-80.

FIGUEREDO, M. da F.; CRUZ, M. M. S. Futebol e racismo: algumas reflexões no âmbito da educação física escolar. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, *[S. l.]*, v. 2, n. 5, p. 1-18, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7632. Acesso em: 20 out. 2024.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. rev. São Paulo: Global, 2003. (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil; 1). Apresentação de Fernando Henrique Cardoso.

FREYRE, *G*. Foot-ball *mulato*. **Diário de Pernambuco**, Recife, jun. 17, p.4, 1938.

GIULIANOTTI, R. BRANT, W. N. C.; DE OLIVEIRA NUNES, M. **Sociologia do futebol:** dimensões históricas e culturais do esporte das multidões. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

GRANDELLE, R. Negros formaram ligas de futebol informais no início do século XX. **O Globo**, 2013. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/historia/negros-formaram-ligas-de-futebol-informais-no-inicio-do-seculo-xx-10185713. Acesso em: 23 jul. 2024.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2005.

HELAL, R.; GORDON JUNIOR, C. Sociologia, história e romance na construção da identidade nacional através do futebol. **Estudos Históricos**, v. 23, 2014.
HELAL, R. **A invenção do país do futebol:** mídia, raça e idolatria. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

HELAL, R. Futebol e comunicação: a consolidação do campo acadêmico no Brasil. **Comunicação, Mídia e Consumo**, v. 8, n. 21, p. 11-37, 2011.

HOFBAUER, A. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Unesp, 2006.

LONER, B. A. **Classe Operária:** Mobilização e Organização em Pelotas: 1888-1937. 1999. Tese de Doutorado. Universidade de Federal do Rio Grande do Sul.

LUCCAS, A. N. **Futebol e torcidas:** um estudo psicanalítico sobre o vínculo social. 1998. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MACKEDANZ, C. F. Racismo nas “quatro linhas”: os negros e as ligas de futebol em Pelotas (1901-1930). 2016. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Pelotas.

MARTINS, D. N.; ASSUNÇÃO, M. M. S. de. Bichas, macacos, Marias: narrativas de opressão, invisibilidade, preconceito e resistência no futebol. **Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, v. 4, n. 7, p. 342-364, 2019.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**, Niterói: EDUFF, 2004. . Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoesDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**, v. 19, p. 287-308, 2007.

OLIVEIRA, A. A participação do atleta negro no esporte: das pistas de atletismo às pistas de Fórmula 1. **Lecturas, Educación Física y Desportes**, **v. 13, n 126**, 2008.

RIBEIRO, T. V.; RODRIGUES, M. Y.; ZIMMERMANN, A. C. **Esporte, imagens e corporeidade:** uma análise sobre a Trajetória de atletas negras no futebol. Simpósio de Pesquisa Científica, Escola de Educação Física e Esporte, EEFE/USP, 2024.

RIGO, L. C. **Memórias de um futebol de fronteira**. Pelotas: Editora da UFPel, 2004.

RODRIGUES, M. Y.; ZIMMERMANN, A. C. **Esporte, imagens e coporeidade:** uma análise sobre a trajetória de atletas negras. 32 Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da *USP* - SIICUSP, Universidade de São Paulo, 2024**.**

SANTOS, J.L.C.M. Revolução Vascaína: a profissionalização do futebol e inserção sócio-econômica de negros e portugueses na cidade do Rio de Janeiro (1915-1934). 2010. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo.

SANTOS, J. R. dos. O que é racismo. São Paulo: Brasiliense, 1984.

SAURA, S. C. Sobre bois e bolas. In.: Zimmermann, A.C. e Saura, S.C. (Org.) **Jogos Tradicionais**. São Paulo: Laços. 2014, p. 165-188,

SILVA, J. K. da; RICHTER, A. C.; PINTO, F. M. O sentido do futebol nas aulas de educação física. **Movimento**, *[S. l.]*, v. 23, n. 4, p. 1395–1406, 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/64681. Acesso em: 20 out. 2024.

SMOUTER, L.; GOMES, D.; COUTINHO, S. da S. A hegemonia do futebol enquanto esporte em um programa de mídia esportiva e suas relações com o esporte na educação física escolar. **Conexões**, Campinas, SP, v. 15, n. 4, p. 396–409, 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8648541. Acesso em: 20 out. 2024.

SOUZA JÚNIOR, O. M. DE; DARIDO, S. C. Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física Escolar. **Motriz**: Revista de Educação Física, v.16, n.4, p.920-930, out. 2010.

TONINI, M. D. Racismo no futebol brasileiro: revisitando o caso Grafite/Desábato. **Revista de História Regional**, p. 438-468, 2012.

UNIVERSO ONLINE. **Futebol embranquece o negro**. Salvador, 17 jan. 2020. Disponível em: https://www.uol.com.br/esporte/reportagens-especiais/tecnico-roger-machado-da-aula-sobre-racismo-e-diz-por-que-clareou-um-pouquinho-quando-virou-jogador/. Acesso em: 17 jul. 2024.

WISNIK, J. M. **Veneno remédio:** o futebol e o Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ZIMMERMANN, A. C.; SAURA, S. C. Womens Football in Brazil: When History Meets Philosophy. In: Knijnik, J.; Costa, A. (Org.). **Women's Football in Latin America**: Social Challenges and Historical Perspectives. Cham: Springer Nature Switzerland AG., 2022, v. 1, p. 63-86.

Capítulo IX

CORPOS DISCIPLINADOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS SUBJACENTES À BNCC E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Cristina de Matos Martins
Escola de Educação Física e Esporte, USP
crisdm@usp.br

Sergio Roberto Silveira
Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 INTRODUÇÃO

Discorrer sobre a Educação Física Escolar requer um exame cuidadoso, especialmente quando a proposta é uma abordagem que una a perspectiva histórica e as projeções futuras para o campo. De fato, essa tarefa implica compreender uma série de aspectos, cuja relevância impossibilita tanto hierarquizações quanto generalizações

O tema da Educação Física Escolar tem desencadeado uma profusão de pesquisas na última década, em especial aquelas que versam sobre o tratamento dado a essa área do conhecimento pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo Ministério da Educação (MEC) para a etapa do Ensino Fundamental em 2017. Essa constatação fundamenta-se em uma revisão de literatura a partir do par descritor "BNCC *and* Educação Física Escolar", no recorte temporal entre os anos de 2014 e 2024. As produções acadêmicas foram selecionadas no Portal de Periódicos da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), como parte de uma pesquisa de doutorado a ser concluída em 2026 e aprovada pelo Comitê de Ética da EEFE sob CAAE nº 68360123.2.0000.5391.

A revisão abarcou 18 artigos revisados por pares e 57 trabalhos acadêmicos, entre teses e dissertações, revelando uma ampla diversidade temática. Os principais eixos investigados incluem: (1) a influência de princípios neoliberais subjacentes ao processo de elaboração da BNCC; (2) as percepções dos docentes e os desafios enfrentados na implementação das diretrizes propostas; (3) a necessidade de readequação dos processos de formação inicial e

continuada do professorado; (4) as repercussões da BNCC na seleção e organização dos conteúdos pedagógicos e suas implicações para a adaptação curricular; e (5) as questões relacionadas à avaliação das aprendizagens, considerando as múltiplas dimensões do conhecimento envolvidas.

Pronunciar-se sobre a BNCC é essencialmente falar de contemporaneidade. Para cumprir o propósito deste ensaio teórico, é preciso regressar, mas também progredir, a partir desse ponto, uma vez que se pretende analisar criticamente o documento. Para tanto, será adotada a seguinte trajetória: inicialmente, serão considerados os marcos legais que contribuíram para a consolidação da disciplina, as influências sociopolíticas e, por fim, serão abordados os três primeiros temas, dos cinco previamente citados.

Metodologicamente, além da revisão de literatura empreendida para o decênio (2014-2024), quando necessário e oportuno, serão trazidos outros textos e, ainda, aportes teóricos de renomados autores não só do campo, mas também de outras áreas, a fim de compreender como as trajetórias percorridas pela área, desde sua origem, conduziram-na ao estágio atual e orientam as suas perspectivas futuras.

Para empreender esse estudo, realizou-se um recorte, com vistas a selecionar os textos mais relevantes para traçar a trajetória pretendida neste ensaio. Para expressar os discursos e as relações de saber-poder, presentes nas reformas educacionais brasileiras, entre 1851 a 2017, selecionou-se primordialmente Paixão *et al.* (2018); para revisitar a trajetória de edificação do componente desde as suas origens em âmbito escolar até a atualidade, com o intuito de contextualizar as mudanças e as sedimentações ocorridas na área, buscou-se amparo em Santos e Fuzii (2019) e Gandarella *et al.* (2021). Na atualidade, intenta-se ouvir as percepções dos professores sobre o estado atual da disciplina, frente à implementação das novas políticas educacionais (Franck; Fensterseifer; Bagnara, 2023), refletir sobre as implicações do currículo para a prática docente (Callai; Becker; Sawitzki, 2019) e evidenciar os desafios postos à EFE na contemporaneidade, a partir das pesquisas de (Prietto, 2021), Novaes (2021) e Amaral (2022). As discussões futuras fundamentam-se nas necessárias transformações em relação à formação inicial e continuada do corpo docente (Sabino Neto, 2020) e nas novas tendências da área (Santos, 2020).

2 AS MUDANÇAS NA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA BRASILEIRA: UM PERCURSO HISTÓRICO

O pretérito da Educação Física Escolar será abordado sob a perspectiva da evolução histórica da disciplina como componente curricular nas escolas brasileiras, a partir de um panorama traçado desde sua inserção, no século XVIII, até a atualidade. De acordo com Paixão *et al.* (2018), a Reforma Couto Ferraz (1851) inseriu a Educação Física como conteúdo obrigatório nas escolas, a partir da introdução dos exercícios ginásticos – por meio dos quais enfatizava-se a disciplina e a formação física dos discentes. Assim, os primeiros modelos de organização didática das aulas desse componente particular baseavam-se nos métodos ginásticos europeus, com o objetivo de desenvolver as capacidades físicas e os sistemas musculoesquelético e cardiorrespiratório dos alunos. Sob essa perspectiva, buscava-se uma formação física vigorosa, o que refletia a concepção higienista e militarista do campo, com foco na saúde, higiene e segurança, a fim de prevenir doenças, aperfeiçoar o contingente para a defesa nacional e melhorar a saúde física como um todo.

Segundo Santos e Fuzii (2019), com o advento da Revolução Industrial, ocorreu uma mudança drástica no foco da Educação Física. A crescente demanda por trabalhadores para atuarem nas linhas de produção, onde os movimentos eram repetitivos e padronizados, levou à valorização de práticas corporais que preparassem os indivíduos para esse tipo de atividade. Nesse contexto, os exercícios físicos passaram a enfatizar a repetição de movimentos mecânicos e a disciplina corporal, refletindo a necessidade de preparar trabalhadores para desempenharem tarefas específicas e fragmentadas, características do ambiente fabril.

A partir da década de 1950, o esporte se consolidou como o principal conteúdo das aulas de Educação Física. Associado a uma abordagem tecnicista, esse enfoque priorizou o desenvolvimento de habilidades específicas e o aprimoramento do desempenho físico dos estudantes, com o objetivo de identificar e formar potenciais atletas. Esse movimento deu origem à vertente esportivista da Educação Física, que privilegia a competição e o rendimento. Embora novas abordagens pedagógicas tenham surgido ao longo das décadas, essa perspectiva ainda exerce grande influência sobre a prática escolar contemporânea.

É possível afirmar que as diferentes leis que normatizaram o sistema educacional brasileiro ao longo do tempo também impactaram os modos de fazer em Educação Física. A Lei 4.024/1961 – conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, definiu a Educação Física como atividade obrigatória nos cursos de grau primário e secundário

(atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente), com foco na preparação física para o mercado de trabalho.

A segunda edição da LDB, instituída pela Lei 5.692/1971, estendeu a obrigatoriedade da Educação Física para todas as etapas de ensino. Ademais, a lei caracterizou a disciplina como uma atividade complementar ao currículo escolar – ou seja, uma prática que, embora integrada ao ambiente escolar, possuía um caráter auxiliar em relação às demais áreas do conhecimento. Essa legislação também oficializou uma abordagem pedagógica voltada para o desenvolvimento da aptidão física, na qual se priorizava a iniciação esportiva. Nessa perspectiva, as aulas também tinham como objetivo a identificação e a seleção de estudantes com maior talento atlético, reforçando a lógica de formação de atletas desde a escola.

De acordo com Gandarella *et al.* (2021), a partir de 1980, estabeleceu-se o Movimento Renovador da área, fortemente impulsionado por críticas e reflexões sobre o papel da Educação Física na escola. Essa corrente buscou romper a primazia do esporte como conteúdo primordial de ensino e introduzir elementos das ciências humanas e sociais na área. "[...] O campo da Educação Física (EF) escolar, desde a década de 1980, vem sendo motivo de debates e discussões acadêmicas em torno da sua legitimidade enquanto componente curricular" (p. 126). O movimento renovador surgiu como uma resposta crítica às concepções higienistas, militaristas, esportivistas e tecnicistas que dominavam a Educação Física até então; a nova corrente trazia uma abordagem crítica e reflexiva, que reconhecesse a Educação Física como uma área com objetivos e finalidades próprias. É possível afirmar que esse movimento foi central para a consolidação da Educação Física como componente curricular obrigatório na Educação Básica, situação que procurou cessar a visão da disciplina como mera atividade recreativa.

A Constituição Federal de 1988, por meio do artigo 210, determinou que o ensino fundamental deve contemplar conteúdos mínimos comuns, a fim de assegurar uma base formativa igual para todos os estudantes, independentemente da região do país. Essa medida visa equilibrar a oferta educacional, respeitando tanto a diversidade cultural nacional quanto as particularidades regionais. A BNCC fundamentar-se-á nesse princípio constitucional, propondo um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica.

Pouco depois, em um debate realizado em 1991, participaram renomados pesquisadores, como o Prof. Go Tani, o Prof. João Batista Freire da Silva e o Prof. Mauro Betti, diante de uma plateia atenta e engajada. Durante essa discussão, reafirmou-se a relevância da década de 1980 como um período fundamental para a promoção de transformações conceituais na área da

Educação Física. As ideias discutidas nesse evento permanecem relevantes até os dias atuais na área de Educação Física, orientando a construção de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, que se comprometa com efetiva transformação social.

A terceira edição da LDB, por meio da Lei 9.394/1996, reitera em seu artigo 26 a importância de uma base nacional comum para os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, complementando as diretrizes já definidas na Constituição Federal de 1988. Esse artigo da LDB lançou os fundamentos para a posterior construção da BNCC, orientando a definição de valores, conhecimentos e saberes que deveriam ser acessíveis a todos os estudantes.

Em 1998, foram estabelecidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que forneceram diretrizes para a prática pedagógica da Educação Física, afastando-a da ênfase exclusiva na aptidão física. A partir desse momento, a disciplina começou a valorizar aspectos como igualdade, participação e o envolvimento dos alunos com a cultura corporal de movimento. Pela primeira vez, a Educação Física foi integrada à área de Linguagens e Códigos, ao lado de disciplinas como Língua Portuguesa e Artes. Essa mudança implicou que o papel do professor se ampliasse, abrangendo o desenvolvimento físico e a formação integral dos alunos. Segundo Santos e Fuzii (2019), essa inclusão na área de Linguagens e Códigos representou um reconhecimento da Educação Física como um campo que vai além do desenvolvimento motor, englobando também aspectos culturais e de linguagem corporal.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014 e em vigor até 2024, definiu a necessidade de desenvolver uma base nacional curricular comum como estratégia para alcançar diversas metas do PNE – incluindo a universalização do Ensino Fundamental de nove anos e a melhoria da qualidade da educação em todo o país. A partir da criação do PNE, o debate sobre a BNCC intensificou-se, culminando em sua formulação e implementação.

É relevante destacar que a consolidação da BNCC foi influenciada por uma série de documentos e debates, como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), criado em 1986, os PCNs de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs), publicadas em 2013. No entanto, três marcos legais se sobressaem nesse processo: a Constituição Federal de 1988, a LDB 9.394/96 e o PNE 2014-2024.

Aprovada em 2017 e publicada no ano seguinte, a BNCC estabeleceu orientações pedagógicas centradas na “formação integral dos alunos, na valorização da diversidade cultural e na promoção de diversas competências e habilidades”. Optou-se por destacar essas palavras entre aspas porque, como será discutido a seguir, embora o documento aparente adotar uma

perspectiva moderna e inclusiva, um olhar textual mais crítico revela a presença de mecanismos de controle e assujeitamento subjacentes à sua elaboração.

3 A EDUCAÇÃO REGULADA PELA BNCC: IMPACTOS PARA O PRESENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A aprovação da BNCC (Brasil, 2018) tem fomentado a discussão e a reelaboração de currículos e programas de ensino dos componentes curriculares nos estados e municípios brasileiros (Silveira, 2019). Nesse contexto, a busca pela legitimação do valor pedagógico da Educação Física tem exigido uma reformulação da prática docente, especialmente aquela que permita a atuação integrada na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (ALCT). No entanto, essa nova concepção de ensino não foi abordada na formação inicial dos professores atualmente em exercício, o que representa uma lacuna de difícil superação ao longo da prática profissional. A sobrecarga de trabalho acaba por limitar a disponibilidade dos docentes para investir em formação continuada, comprometendo assim o aperfeiçoamento necessário.

Analisar a Educação Física Escolar na contemporaneidade requer, necessariamente, considerar a relevância que esse documento norteador assume no cenário atual da educação brasileira. Demanda, também, em um contexto mais amplo, identificar a ideologia que o permeia como produto de um mundo globalizado e interconectado. Para essa reflexão, as concepções de Michel Foucault (1986; 1999; 2008) mostram-se especialmente pertinentes, sobretudo aquelas que tratam das relações entre poder e saber.

O autor explora o poder sob uma perspectiva de rede produtiva, que perpassa o corpo social, molda discursos e instituições, e atinge até mesmo as vontades mais íntimas dos indivíduos. Para tal, Foucault se concentra na análise dos micropoderes – presentes na vida cotidiana dos sujeitos e, muitas vezes, imperceptíveis. Argumenta, ainda, que as instituições sociais modernas, como prisões, hospitais e escolas, utilizam dispositivos disciplinares para sustentar um estado permanente de controle, implementado por meio de técnicas sutis com o objetivo de normalizar, individualizar e otimizar os indivíduos.

É necessário, neste ponto, esclarecer o conceito de “dispositivo” segundo Foucault: um dispositivo surge em resposta às necessidades históricas mais prementes; une instituições, conhecimentos, discursos e práticas com a finalidade de exercer autoridade, construir subjetividades e gerar os resultados previstos.

Assim, as instituições sociais modernas lançam mão da *microfísica do poder* – conceito homônimo de uma das obras do autor (1986) – para moldar a forma como a população vive, pensa e se relaciona com o mundo. Foucault (2008), aliás, define "população" não como um conjunto uniforme ou uma mera junção de indivíduos, mas como uma entidade complexa e multifacetada, com leis e mecanismos internos próprios, o que representa um desafio para a arte de governar, especialmente a partir do século XVIII. Ao contrário da visão contratualista preliminar, segundo a qual o poder soberano é exercido sobre um povo sujeito a leis, a "população" se apresenta como um novo ator político, a ser administrado por intermédio do aperfeiçoamento dos dispositivos de segurança, poder e saber.

Como exemplo, estabelecer-se-á um recorte para focalizar especificamente a instituição escolar e sua "população". Foucault (1999) aborda detidamente o conceito de disciplina no terceiro capítulo desta obra, discutindo o poder disciplinar em três seções: a primeira analisa os mecanismos que contribuem para tornar os corpos subservientes; a segunda discute os conceitos de vigilância, sanção e exame; e a terceira discorre sobre o panoptismo, destacando como aspectos arquitetônicos não são pensados ao acaso, mas sim projetados para cumprir uma finalidade específica – a de intensificar o controle nas instituições.

No cenário das instituições disciplinares, com destaque neste ensaio para as escolas, a microfísica do poder se manifesta por meio de métodos disciplinares que visam potencializar a utilidade dos indivíduos, tornando-os "submissos" e "eficientes" para a sociedade. Algumas demonstrações de como a microfísica do poder se expressa nessas entidades configuram o que pode ser denominado *anatomia do poder disciplinar*, operando de maneira capilar e impactando os aspectos mais fundamentais da vida social e individual dos sujeitos. Isso ocorre por intermédio de quatro métodos: localização espacial (quadriculamento), classificação e organização, controle de circulação e organização funcional do espaço.

O *quadriculamento* presta-se a restringir pessoas em locais definidos e particulares, como as carteiras escolares. Essa posição fixa e individualizada possibilita um controle preciso dos corpos, simplifica a supervisão e evita a criação de grupos que possam vir a comprometer a ordem estabelecida. Em segundo lugar, a *distribuição,* que se expressa na categorização e na organização das pessoas, com base em suas características e funções. Por exemplo, as instituições de ensino estruturam seus estudantes por idade e nível de aprendizado, o que viabiliza um controle mais preciso e personalizado, além de simplificar a implementação de intervenções específicas.

A essas duas técnicas, acrescenta-se uma terceira – a do *controle de circulação* – viabilizada por horários rigorosos, normas de deslocamento e sistemas de autorização,

aplicados para assegurar que as pessoas estejam sempre nos locais e horários estipulados, proporcionando a supervisão meticulosa de suas interações. A técnica final combina as anteriores para maximizar a eficácia e a utilidade dos dispositivos disciplinares: trata-se da *organização* dos corredores e espaços comuns da escola, concebidos para conduzir os alunos de forma ordenada entre as aulas. Esse planejamento visa reduzir aglomerações e atrasos indesejados, garantindo que os alunos estejam nos locais agendados e horários estabelecidos. Assim, o ambiente físico escolar funciona como um meio para fomentar a eficácia e a disciplina no contexto educacional.

Ao se tratar das relações humanas, seja em nível individual ou coletivo, não se pode deixar de considerar outros dois conceitos fundamentais do filósofo francês (Foucault, 1999): o biopoder e a biopolítica. O autor emprega o terno "biopoder" para caracterizar um tipo de poder relativamente contemporâneo, que prioriza a administração e o controle da vida, e se contrapõe ao poder soberano tradicional, focado principalmente no direito de provocar a morte. O biopoder surge na modernidade, a partir do século XVII, sob duas formas principais: a primeira concentra-se no corpo como uma máquina, a fim de maximizar suas habilidades e disciplinã-lo por meio do treinamento militar, da educação escolar e da gestão do trabalho; a segunda é a biopolítica populacional, que, direcionada ao controle da população em geral, emprega métodos como a demografia, a regulamentação da saúde pública e a gestão da natalidade para administrar a vida em escala coletiva.

A partir dos conceitos de biopoder e biopolítica, o corpo transcende a condição de uma força bruta a ser explorada e se transforma em um objeto de investimento disciplinar. Com a repetição, ele é moldado; suas habilidades são intensificadas e sua energia é direcionada para a produção. No entanto, o corpo também é o resultado desse processo e se torna disciplinado, eficaz e submisso; por meio da repetição de tarefas, busca-se direcionar o comportamento para o resultado pretendido, bem como avaliar e categorizar as pessoas, comparando-as entre si e com a norma. Aos poucos, o corpo individual configura-se como um corpo coletivo, dócil e útil.

Os conceitos trazidos nas obras de Foucault (1986; 1999; 2008) evidenciam como a disciplina, entendida aqui não como um conjunto de regras, mas como uma *tecnologia de poder*, transforma-se em um meio de influências capilares que se impregna a vida individual e social dos sujeitos, moldando-os conforme padrões convencionados e convenientes à sociedade.

Essa digressão foucaultiana foi feita com o intuito de embasar a reflexão sobre o contexto histórico e social em que a BNCC foi produzida. Mais do que isso, é indispensável considerar esses elementos como subjacentes à produção dos discursos que concorreram para a construção

e o estabelecimento dessas diretrizes, desde sua versão inicial até a final, escritas com o condão de regular toda a educação brasileira.

O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desenrolou-se em três versões. A primeira, anunciada em 16 de setembro de 2015 e ainda conhecida como "Base Nacional Comum", defendia que todos os estudantes brasileiros deveriam ter acesso aos conhecimentos essenciais, a fim de assegurar seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A segunda, divulgada em 3 de maio de 2016, focava nos direitos à apropriação do conhecimento, no respeito à diversidade e no estímulo à criatividade e participação do alunado. A versão final, apresentada em 20 de dezembro de 2017, estabeleceu os conteúdos que os alunos devem aprender na Educação Básica, incluindo os conhecimentos e a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los.

Cabe salientar que a BNCC para o Ensino Médio foi homologada apenas posteriormente, em 14 de dezembro de 2018. Contudo, as três versões não se consolidaram como um amadurecimento das discussões empreendidas ao longo do tempo – isto é, como um *continuum;* pelo contrário, esse processo foi marcado por inconsistências de diferentes naturezas. Nem sempre foi mantida a mesma equipe de autores/especialistas em cada versão do documento, e nem mesmo as instituições participantes se mantiveram as mesmas ao longo de sua elaboração. Isso resultou na adoção de políticas e de intenções distintas em cada uma delas, impactando consequentemente o resultado final.

Para empreender a reflexão sobre essa diretriz pedagógica, foram selecionados três textos: Prietto (2021), Novaes (2021) e Amaral (2022). Primeiramente, o estudo de Prietto (2021) procurou compreender as ideologias e os interesses socioeconômicos que influenciaram a elaboração e a aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Física. O documento, enquanto política nacional de currículo, surge em um contexto de reformas neoliberais na educação do Brasil, caracterizadas pela privatização, financeirização e influência do setor privado na determinação das diretrizes da educação pública. Nesse contexto, a educação deixa de ser vista como um direito do cidadão e passa a ser considerada como um serviço a ser oferecido. Segundo a autora, a BNCC apresenta uma perspectiva absolutamente neoliberal de educação e se coloca a serviço do mercado laboral.

Desse modo, o foco em "habilidades" e "competências" objetiva estruturar os alunos para um mercado de trabalho precário e atender às necessidades do capital por uma força de trabalho flexível e adaptável, em vez de valorizar a apropriação crítica do saber historicamente acumulado na área, que deveria ser orientado acadêmica e educacionalmente. Prietto (2021) conclui que, em vez de fomentar uma educação crítica e emancipatória, a BNCC para a

Educação Física estabelece um modelo que atende aos interesses do mercado e capacita os alunos a se ajustarem a um sistema de trabalho exploratório e desigual. A superficialidade com que são tratadas as práticas corporais, vivências e adaptações, em detrimento de uma abordagem profunda de um número menor de conteúdos, contribui para a desvalorização do campo.

Ainda segundo a autora, a falta de clareza na definição do objeto de estudo da disciplina e a ênfase nas práticas corporais, sem conexão com o contexto histórico e social, contribuem para a desvalorização do campo e para a continuidade das desigualdades sociais. Prietto (2021) também ressalta a carência de tópicos relevantes, como racismo, machismo, orientação sexual e identidade de gênero na BNCC, que são essenciais para fomentar a inclusão e a igualdade nas aulas de Educação Física.

Embora a BNCC sugira um direcionamento curricular, ela parece comprometer a autonomia da *população* docente, uma vez que o documento determina tanto o que deve ser ensinado quanto a forma de fazê-lo. Ademais, sob o manto da modernidade, preconiza uma uniformização da educação com foco na avaliação por meio de testes em grande escala. Assim, mesmo sendo difundida como um guia para a elaboração de um currículo que considere as especificidades das comunidades nas quais as escolas estão inseridas, existe um risco real de que a BNCC seja adotada como o próprio currículo.

Na mesma linha, o estudo de Novaes (2021) analisa a influência do discurso neoliberal no currículo da Educação Física no Brasil, especialmente no contexto da elaboração da BNCC. A hipótese central de sua tese é a de que o currículo das disciplinas escolares, incluindo a Educação Física, tem experimentado transformações nas últimas décadas, em que forças externas ao campo, como grupos políticos e interesses comerciais, têm prevalecido sobre as forças internas da área, como as tradições acadêmicas. Novaes (2021) defende que a BNCC, aliada ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e a iniciativas filantrópicas, como o "Time Impulsiona", fomenta uma perspectiva tecnicista e de mercado da Educação Física, o que acaba por negligenciar importantes elementos críticos e humanísticos da área. Para empreender sua análise, o autor faz uso da teoria da "governamentalidade" de Foucault a fim de examinar como o neoliberalismo influencia as políticas educacionais e as práticas de ensino. Assim, promove-se um currículo que valoriza a performance, as habilidades e a empregabilidade, em prejuízo do saber crítico e da independência docente.

Antes de prosseguir com as considerações de Novaes (2021) acerca da BNCC, convém dar atenção ao conceito de governamentalidade, em virtude de seu hermetismo. Esse conceito é explicitado por Foucault (2008), em um conjunto de aulas no Collège de France, entre 1977 e 1978, e abrange três aspectos fundamentais: (1) o conjunto de instituições, procedimentos e

estratégias que exercem autoridade sobre a *população*, tendo a economia política como conhecimento central e os dispositivos de segurança como instrumentos; (2) a prevalência desse tipo de poder no Ocidente, em detrimento de outros tipos, como a soberania e a disciplina; (3) o processo de transição do Estado medieval para um Estado governamentalizado. O filósofo francês defende que o foco deve se deslocar do Estado em si e se concentrar na sua governamentalização, que estabelece suas fronteiras e atribuições. De acordo com ele, o Estado é menos relevante do que se pensa, e sua existência depende dessas estratégias governamentais que definem o que é público ou privado.

Retomando Novaes (2021), especialmente no segundo capítulo de sua tese, o autor aborda a função do "filantrocapitalismo" na educação. Isso ocorre através da intervenção de entidades privadas, como o Instituto Península, que financiam e exercem influência sobre políticas públicas educacionais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Embora se apresentem como filantrópicas, essas entidades procuram direcionar a educação conforme seus interesses e perspectivas de mundo, frequentemente alinhadas à lógica neoliberal.

Um exemplo prático dessa influência é o "Time Impulsiona", programa desenvolvido e administrado pelo Instituto Península, que tem como objetivo promover o esporte como recurso pedagógico em instituições de educação básica no Brasil. O programa oferece cursos específicos sobre a BNCC, além de formações relacionadas a modalidades esportivas. Dessa forma, a instituição busca alinhar suas ações à BNCC, utilizando-a como referência para a prática docente.

Nesse contexto, foram concebidas algumas capacitações direcionadas aos profissionais da comunidade escolar. Esses cursos foram chancelados pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), instituído pela Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016), e oferecidos por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVAMEC). Nessa plataforma, foram selecionados três cursos, especialmente destinados a professores de Educação Física Escolar (EFE): *BNCC na prática: do currículo à sala de aula, desvendando as diretrizes para a Educação Física*; *BNCC na prática: como planejar as aulas de Educação Física*; e *Metodologias Ativas na Educação Física*, apenas para citar alguns.

De modo geral, Novaes (2021) empreende uma série de críticas à qualidade do material desenvolvido (do qual os cursos anteriormente citados constituem uma pequena amostra), pois, embora se apresente como uma iniciativa positiva, a lógica neoliberal na educação é reforçada pelo programa, que destaca a eficácia, o desempenho, a empregabilidade e adota uma perspectiva utilitária e apolítica da Educação Física.

As críticas de Novaes (2021) estruturam-se em quatro aspectos: em primeiro lugar, os cursos ofertados pelo Instituto Península funcionam como um instrumento que propaga uma visão utilitarista da educação, ajustando-a às necessidades do mercado de trabalho. Em segundo lugar, ressalta-se a superficialidade e o pragmatismo do Impulsiona; defende-se que sua natureza excessivamente prática desconsidera o debate teórico essencial para uma prática docente reflexiva. Em terceiro lugar, sustenta que o programa promove um "silêncio teórico" ao evitar discussões críticas sobre o papel social da Educação Física Escolar (EFE), as políticas de identidade e a educação emancipatória. Em quarto lugar, o foco na "ciência da aprendizagem" em detrimento de outras estratégias que poderiam ser pedagogicamente mais eficazes também é questionado, pois reduz o aprendizado a um processo técnico e quantificável. Em quarto lugar, discute-se a conexão simbiótica entre o esporte e o "neo-higienismo" difundido pelo programa. Critica-se a forma como o Impulsiona estabelece uma ligação quase exclusiva entre a Educação Física Escolar e o esporte; ao fazer isso, promove um retrocesso, desconsiderando outros caminhos de intervenção na cultura corporal. A ênfase no neo-higienismo vincula a prática esportiva à saúde física e mental, bem como ao rendimento escolar, sem abordar os elementos sociais e culturais da saúde, por exemplo.

Da mesma forma que Prietto (2021), Novaes (2021) pondera sobre a ênfase dada pelo documento orientador às "competências", o que reduz a educação a um conjunto de habilidades práticas desenvolvidas para o mercado laboral, em detrimento da formação completa do indivíduo. Na EFE, essa lógica se manifesta na procura por um estudante "cosmopolita" e "capacitado", ajustado à globalização e ao mercado de trabalho, o que incorre no sério risco de suas necessidades pessoais e sociais não serem consideradas.

A objeção do autor ao emprego de "habilidades socioemocionais" na BNCC reside na conexão desse termo com entidades internacionais e com a lógica de mercado. Observa-se que a incorporação desse termo na BNCC está em consonância com documentos de órgãos como a ONU, o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE, o que demonstra a influência de agendas globais na educação do Brasil.

É importante destacar que a BNCC define 10 habilidades específicas, 69 competências, 6 dimensões do saber, 6 unidades temáticas e vários objetos de conhecimento para a Educação Física. São muitos números, os quais refletem a divisão excessiva do saber em competências e habilidades – acabando por impedir uma visão mais abrangente do mundo. Novaes (2021) condena esse excesso de roteirização no ensino e teme suas consequências, tanto na formação do estudante quanto na prática do professor.

Por sua vez, Farias e Caetano (2021), em artigo de pesquisa bibliográfica e documental, analisam o fio condutor do texto final da BNCC e também destacam a forte influência de entidades empresariais na formulação do documento, especialmente por meio de ações como o *Movimento Todos pela Educação* e o *Movimento pela Base*. Essas influências são descritas como tendo uma agenda voltada para a modernização da educação com base em modelos de gestão empresarial.

A integralidade dos estudos analisados desvela os bastidores da produção do documento. Constata-se que a adoção acrítica da BNCC conduz à desprofissionalização docente – uma vez que o professor, no contexto do documento, tende a ser visto como um mero executor de um currículo detalhadamente predefinido, perdendo espaço para agir com autonomia, criatividade e protagonismo na construção da metodologia e dos conteúdos de suas próprias aulas. Ademais, há uma pressão excessiva sobre o docente para elevar o desempenho de seus alunos, a fim de atingir rapidamente resultados mensuráveis. Como consequência, adotam-se práticas pedagógicas superficiais e automatizadas, isentas de reflexão, o que sempre se revela prejudicial no cenário pedagógico.

Até este momento, a BNCC foi abordada sob a perspectiva de sua produção discursiva. Deste ponto em diante, pretende-se analisá-la sob o ponto de vista de sua recepção pelo corpo docente, bem como as percepções que têm sido construídas por este, a partir de sua implementação. Para tal, foram selecionados os artigos de Ávila e Gonçalves (2022), Bozoki e Bressan (2023) e Franck, Fensterseifer e Bagnara (2023).

Como resultado de sua pesquisa, realizada em escolas de Rio Grande (RS), Ávila e Gonçalves (2022) concluem que a visão dos docentes acerca da aplicação da BNCC em suas instituições de ensino é uma combinação de otimismo cauteloso e inquietação prática. Embora reconheçam as possíveis vantagens da uniformização curricular, os autores também expressam dúvidas realistas sobre a sua aplicabilidade, levando em conta as limitações de recursos e a demanda constante por crescimento profissional.

Como aspectos favoráveis, os profissionais entrevistados consideram a oportunidade de diversificar o conteúdo de ensino, uma vez que a BNCC é percebida como uma chance de ampliar o leque de temas abordados nas aulas de Educação Física para além dos esportes convencionais, incluindo danças, lutas, jogos eletrônicos e atividades corporais de aventura. Constata-se, também, que a diretriz oportuniza a redução das disparidades no ensino de Educação Física nas diversas regiões do país, por meio de um currículo padronizado.

Entretanto, na visão desses mesmos docentes, os aspectos desfavoráveis sobrepõem-se aos primeiros. A quantidade e a variedade de conteúdos sugeridos pela BNCC levantam dúvidas

sobre a efetiva possibilidade de lecioná-los, visto que a disciplina é uma das que possuem a menor carga horária no currículo. Além disso, as aulas frequentemente são agendadas no início ou no final do turno escolar, o que reduz ainda mais sua duração. Esse fato é frequentemente agravado pela tolerância em relação aos atrasos dos alunos ou pela necessidade de saídas antecipadas, como no caso dos estudantes que são atendidos pelo transporte escolar. Por fim, verifica-se que a falta de infraestrutura e recursos compromete a eficácia da aplicação da BNCC, uma vez que as escolas convivem com escassez de materiais, instalações inadequadas, o que limita a execução de diversas modalidades e atividades propostas pela diretriz.

Bozoki e Bressan (2023) corroboram os mesmos achados. Em seu artigo, discutem os desafios enfrentados pelos docentes de Educação Física em sua prática pedagógica, com ênfase em escolas públicas. Por meio de entrevistas semiestruturadas com oito professores de diferentes instituições, o estudo identifica obstáculos constantes, como a falta de infraestrutura física e de recursos pedagógicos, a desvalorização do campo e a indisciplina dos estudantes. No entanto, este também ressalta as ações inovadoras dos docentes para superar esses desafios, como a adaptação a diferentes ambientes, a criação de recursos alternativos e a elaboração de estratégias para envolver os alunos.

Entre os obstáculos, os docentes ouvidos destacam a ausência de espaços apropriados e as condições precárias das instalações – cenários que restringem as oportunidades para atividades e a implementação de práticas pedagógicas e afetam a qualidade do ensino, ao extremo de representarem um risco à prática segura das atividades propostas pela diretriz. Ademais, os profissionais enfatizam a desvalorização da área, que é vista como um componente curricular de menor importância, a serviço de outras disciplinas – ou ainda pior, a serviço da administração escolar. Essa questão já havia sido apontada por Tani em outras oportunidades, dentre as quais destacamos um excerto de sua obra, datada de 2004:

> *Na óptica dos professores de educação física, a imagem negativa não é formada com base naquilo que acontece no cotidiano da escola, mas sim no fato de os professores de outras disciplinas curriculares compartilharem de uma compreensão inadequada que as pessoas em geral têm da educação física. Em outras palavras, o problema é externo à educação física, tanto que, normalmente, os seus professores não se preocupam muito em descobrir o que levou os colegas do ensino a terem essa compreensão inadequada. Não passa pela mente do professor de educação física a possibilidade de a própria educação física escolar que os professores de outras disciplinas tiveram na sua formação escolar básica, bem antes de iniciarem as suas atividades docentes, ter contribuído para a formação dessa imagem negativa (Tani, 2004, p. 123).*

Cabe ao professor valorizar sua área, em vez de esperar que seja reconhecida previamente por seus colegas. Para tanto, é necessária uma postura ativa que busque integrar a Educação Física ao ambiente escolar, o que nem sempre ocorre:

> *No entanto, é interessante observar que essa alegada especificidade da educação física – uma disciplina eminentemente prática – é também usada pelos professores de educação física como uma justificativa para o seu costumeiro distanciamento das discussões mais gerais envolvendo a vida da escola como um todo. Comportamento esse que, para os professores de outras disciplinas curriculares, configura muito mais um despreparo ou um desinteresse em participar das discussões e decisões pedagógicas da escola, colocando-se à margem do processo de escolarização, do que propriamente uma consequência natural da especificidade disciplinar (Tani; 2004, p. 123).*

Para dar visibilidade à área, em âmbito escolar, algumas ações são fundamentais, como a participação em reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe e na elaboração do projeto pedagógico. Isso permite ao docente ajustar as aulas de Educação Física às demandas e ao contexto específico da instituição de ensino, assegurando que o campo interaja com outras áreas do saber desde a construção do currículo.

Por último, os professores entrevistados por Bozoki e Bressan (2023) destacam que, durante a formação inicial, como graduandos, haviam sido alertados sobre os obstáculos que poderiam enfrentar na profissão, tais como a desvalorização do campo, a escassez de infraestrutura e recursos pedagógicos, além da indisciplina e do desinteresse dos estudantes. Contudo, os estágios supervisionados não garantiram a vivência necessária durante a formação acadêmica, resultando na falta de capacitação adequada para lidarem com a realidade do ambiente escolar.

O estudo de Bozoki e Bressan (2023) aponta, por fim, que as barreiras apresentadas são frequentemente superadas por meio de improvisações. Para lidar com a falta de recursos disponíveis, os docentes têm se empenhado em buscar soluções alternativas, como a produção de itens com materiais reciclados e a aquisição de insumos com recursos próprios.

Franck, Fensterseifer e Bagnara (2023) demonstram que a aplicação da BNCC na disciplina de Educação Física gera divergências entre os docentes. As fontes examinadas oferecem uma perspectiva abrangente sobre os aspectos positivos e negativos da implementação do documento norteador, ressaltando as possibilidades e os óbices encontrados pelos professores em sua prática.

Sob um ponto de vista otimista, os professores entrevistados relataram que a BNCC atua como um roteiro para a criação de aulas mais estruturadas, com metas e conteúdos bem definidos, prevenindo que as aulas se baseiem apenas nas preferências pessoais dos docentes.

O documento também sugere um leque ampliado de atividades físicas e incentiva a inclusão de tópicos como danças, lutas, ginásticas e atividades corporais de aventura. Além disso, a diretriz estimula uma perspectiva crítica e reflexiva na Educação Física, promovendo a análise, o entendimento e a contextualização das atividades corporais. Outra vantagem apontada pelos pesquisados é a colaboração entre os docentes de Educação Física, que possibilita a troca de vivências, a elaboração conjunta de propostas curriculares e a resolução colaborativa de desafios. A BNCC é vista como uma referência adaptável e sujeita a críticas, o que respeita a liberdade do professor para realizar ajustes conforme a realidade de cada instituição de ensino. Por fim, os educadores da área destacam que a BNCC tem promovido experiências compartilhadas e práticas de ensino centradas no estudante, fomentando a autonomia, a participação e o aprimoramento do pensamento crítico.

Apesar das perspectivas animadoras, os desafios ainda permanecem. O estudo indica, em primeiro lugar, um desequilíbrio na formação inicial de muitos docentes, muitas vezes fundamentada em modelos tradicionais e tecnicistas, o que se apresenta como um entrave para a aplicação da BNCC, que demanda uma abordagem mais crítica e ampla da Educação Física, para a qual muitos educadores não se sentem preparados. Em segundo lugar, a diretriz sugere um rompimento com a tradição tecnicista e esportivista, o que pode provocar resistência entre docentes que priorizam conteúdos baseados em suas preferências pessoais ou no histórico da área. Além disso, a implementação dos conteúdos da BNCC em classes multisseriadas, considerando a progressão e a complexidade dos saberes, constitui um desafio, pois requer ajustes e estratégias específicas, o que pode desencorajar os educadores. Por fim, a inclusão de jogos eletrônicos na BNCC gera controvérsias e levanta dúvidas sobre a relevância desse tipo de conteúdo, em detrimento dos jogos e brincadeiras tradicionais. A recomendação de uma avaliação que ultrapasse as habilidades motoras e considere dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais também constitui um obstáculo, já que muitos docentes encontram dificuldades para abandonar os modelos convencionais. Por fim, destaca-se que a aplicação da BNCC requer investimentos em infraestrutura, recursos adequados e capacitação contínua para os educadores.

Os estudos apresentados dão voz às angústias docentes na implementação desse documento norteador, mesmo nos contextos mais favoráveis. As adversidades são múltiplas, e contorná-las constitui-se em um árduo desafio. A aplicação da BNCC na Educação Física expõe um panorama intrincado de políticas educacionais, deficiências na formação inicial e continuada dos professores, além das próprias inconsistências presentes no próprio documento. Prietto (2021), Novaes (2021) e Farias e Caetano (2021) criticam a BNCC por espelhar

ideologias neoliberais, priorizar habilidades focadas no mercado de trabalho e desconsiderar uma educação crítica.

Ávila e Gonçalves (2022), Bozoki e Bressan (2023) e Franck, Fensterseifer e Bagnara (2023) examinam a perspectiva docente, revelando esperanças e apreensões. Os professores, que atuam "no chão da quadra", enxergam potencial na diversidade de conteúdos; no entanto, também reconhecem que há excessos e incoerências no documento. Deparam-se, ainda, com o tempo reduzido de aulas, a escassez de materiais e infraestrutura, e a insuficiência na formação profissional, tanto inicial quanto continuada, para a implementação da BNCC.

Esse cenário é temeroso. Mesmo cursos específicos de formação profissional não preparam adequadamente os futuros docentes para a pronta atuação em sala de aula. Esses saberes se constroem ao longo do tempo, e resultam da interação com diversas fontes (biográficas, administrativas, sociais, acadêmicas e institucionais, entre outras), conforme demonstrado por Tardif e Raymond (2000, p. 215) em sua proposta de um "modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores".

Esse percurso construtivo é complexo; exige muito investimento intelectual e constante mobilização de saberes diversos, adquiridos ao longo das trajetórias prévias e posteriores à formação profissional. Para Tardif e Raymond (2000), aquele que ensina deve atender a quatro condições básicas: (1) possuir genuíno interesse por uma variedade ampla de temas, dada a heterogeneidade da sala de aula; (2) correr riscos e tomar iniciativas; (3) tornar a experiência de ensino-aprendizagem marcante para aquele grupo e (4) estar verdadeiramente interessado nesse processo, comprometido e vigilante quanto aos fazeres discentes, corrigindo os alunos com sensibilidade para que possam perceber o avanço de seu percurso durante as aulas. Em um processo consciente e reflexivo, é importante descartar o que é acessório, priorizando escolhas individuais e coletivas que contribuam para a construção de um sentido coeso em sua formação.

Azanha (1985), ao comentar os ideais comenianos sobre método de ensino, analisa três tipos de saberes: (1) jogar xadrez, (2) nadar e (3) argumentar, com ênfase no último. O autor conclui que:

> *A atividade de ensinar parece mais um exemplo de saber como do que de saber que isto é, trata-se de um saber fazer do que conhecer certas regras e aplicá-las. Se dissermos que alguém sabe ensinar, isto significa necessariamente que obtém êxito no seu propósito e só acessória e eventualmente segue esta ou aquela regra (Azanha, 1985, p. 76).*

Na mesma linha, o sociólogo francês Francis Dubet (1997) reflete sobre a importância do *efeito professor* como fator determinante para as aprendizagens dos alunos:

> *O problema é que não se sabe o que determina o efeito professor [...]. O único elemento que parece desempenhar um papel é o efeito pigmaleão, isto é os professores mais eficientes são em geral aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes são também os professores que veem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser. Ou seja são os que partem do nível em que os alunos estão e não aqueles que não param de medir a diferença entre o aluno ideal e o aluno de sua sala (Dubet, 1997, p. 231).*

Os excertos acima demonstram o papel central do educador como o interlocutor privilegiado para favorecer as aprendizagens discentes e tornar o espaço pedagógico da sala de aula um lugar acolhedor à diversidade – e não o contrário.

É essa sabedoria que imprime sua marca no corpo discente e possibilita criar a sua obra de arte particular: um espaço pedagógico para ser lembrado e celebrado por aqueles que tiveram a oportunidade de conhecê-lo:

> *Finalmente, se os saberes profissionais dos professores têm uma certa unidade, não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática: como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades. A natureza da relação entre o artesão e todas as suas ferramentas é, portanto, pragmática: essas ferramentas constituem recursos concretos integrados ao processo de trabalho, porque podem servir para fazer alguma coisa específica relacionada com as tarefas que competem ao artesão (Tardif, 2000, p. 15).*

Mas, e quando os próprios professores estão reticentes? Como possibilitar que a *população* da comunidade escolar (professores, gestores e alunos) sinta-se mais segura para lidar com esse dispositivo de poder pedagógico? No atual contexto socioeconômico e político, refletir sobre o futuro da área torna-se essencial – é o que se pretende abordar na próxima seção deste texto.

4 PERSPECTIVAS PARA O FUTURO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Até aqui, visitou-se o passado da área de Educação Física e verificou-se como o campo se constituiu em âmbito escolar. Para a abordagem nesta seção, foram selecionados os trabalhos acadêmicos de Santos (2020) e de Sabino Neto (2020), buscando vislumbrar perspectivas para o futuro da Educação Física Escolar.

O estudo de Santos (2020) explora os desafios e as possibilidades da formação continuada de professores de Educação Física, em um contexto orientado pela BNCC. A

pesquisa, realizada no município de Rio Grande (RS), evidencia que a formação continuada é um espaço essencial para reflexão, troca de experiências, inovação e aprimoramento das práticas pedagógicas desses profissionais.

Entre os principais desafios enfrentados, a autora destaca a complexidade envolvida na implementação da BNCC – uma nova política educacional que exige dos professores um esforço contínuo de adaptação e apropriação de diretrizes, para que estas sejam aplicadas de maneira eficaz em seus contextos específicos. Além disso, aponta-se que a formação inicial dos docentes, na maioria dos casos, não considera adequadamente as demandas reais da prática profissional, especialmente no que se refere aos conhecimentos essenciais para a docência.

Novamente, é importante relembrar Tardif (2000), quando argumenta que a profissionalização do ensino se encontra em uma conjuntura paradoxal: enquanto há um movimento internacional em prol da profissionalização do ensino, o próprio conceito de profissionalismo atravessa uma profunda crise. Segundo o autor, os saberes profissionais docentes diferem dos conhecimentos universitários, sendo construídos e mobilizados no contexto do trabalho em sala de aula – constituindo-se, portanto, como saberes da ação.

Assim, a formação continuada desempenha um papel vital, ao buscar preencher essas lacunas e desenvolver as competências necessárias para o ensino. No entanto, como observa Santos (2020), a formação continuada é frequentemente desvalorizada e tratada como uma exigência burocrática, sem conexão com a realidade escolar. Muitas vezes, ela é realizada de forma superficial, com o objetivo principal de obter vantagens salariais. Superar essa visão é fundamental, pois a formação continuada deve ser reconhecida como um investimento direto na qualidade da educação. Ademais, a falta de tempo e de recursos é uma barreira concreta que impede muitos professores de se dedicarem plenamente a esses programas de formação. Prover condições adequadas é, portanto, indispensável para o sucesso dessas iniciativas:

> *Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (Tardif, 2000, p. 7).*

As possibilidades oferecidas pela formação continuada são ricas e variadas. O compartilhamento de experiências, por exemplo, permite que os professores troquem vivências, desafios e sucessos com seus pares, trazendo novos subsídios para a prática profissional por

meio dessa troca de saberes. A inovação e a qualificação das práticas pedagógicas também representam benefícios, uma vez que o contato com novas metodologias e conteúdos possibilita que os professores integrem elementos atualizados e dinâmicos em suas aulas.

A formação continuada também promove uma reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica; estimula os professores a identificarem aquilo que, em sua prática, já está bem estabelecido, bem como as áreas que necessitam de melhorias – o que contribui diretamente para seu crescimento profissional. Além disso, essa modalidade de formação pode ser vista como um espaço de construção coletiva do conhecimento, envolvendo também gestores, pesquisadores e outros atores do campo educacional. Essa colaboração pode levar à criação de soluções inovadoras para os desafios enfrentados na educação – inclusive o de implementação da BNCC – e devolver a segurança que hoje parece perdida.

De fato, o estudo de Santos (2020) evidencia que, quando estruturada e sistematizada adequadamente, a formação continuada pode ser uma ferramenta poderosa para superar as dificuldades relacionadas à implantação da BNCC e promover a qualificação da Educação Física Escolar. Para que seja eficaz, essa formação precisa ser contextualizada e participativa, valorizando a experiência dos professores. Deste modo, será possível elevar a qualidade da educação pública e criar um currículo que beneficie a todos os envolvidos.

Nesse contexto, a conectividade é um aspecto que não pode ser ignorado. É inegável que a cultura digital tem impactado o ensino e a aprendizagem em âmbito escolar, e as perspectivas futuras para o campo não escapam a essa realidade. Sabino Neto (2020), em sua interessante dissertação, aborda o tema e analisa como professores de Educação Física da rede municipal de Praia Grande (SP) lidam em suas aulas com a habilidade EF67EF02, descrita na BNCC como “identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos”.

Contudo, antes de dar continuidade aos achados de Sabino Neto (2020), é necessário explicitar o conceito de *Homo zappiens*, utilizado pelo autor. O termo foi cunhado em 2009 pelo professor Wim Veen, da Universidade de Tecnologia de Delft (Holanda), e pelo pesquisador Ben Vrakking, e designa a geração que já nasce imersa nas tecnologias digitais. O *Homo zappiens* cresceu em meio a tecnologias como celulares e dispositivos de *streaming,* e apresenta uma forma diferente de interagir com o ambiente educacional. Essa nova geração tem controle sobre o fluxo de informações e interage ativamente em redes virtuais e reais. Para esses jovens, a escola é vista como apenas uma parte de seu mundo, priorizando relacionamentos sociais e atividades extracurriculares. Essa mudança de comportamento resulta em hiperatividade e atenção limitada em sala de aula, levando a uma desconexão entre as expectativas educacionais tradicionais e as necessidades dos alunos. O *Homo zappiens* busca

controle sobre seu aprendizado e não se sente motivado pelos métodos de ensino convencionais, o que oportuniza um contraste marcante entre as abordagens digitais e analógicas da educação:

> *[...] O Homo zappiens aprende muito cedo que há muitas fontes de informação e que essas fontes podem defender verdades diferentes. Filtra as informações e aprende a fazer seus conceitos em redes de amigos/parceiros com que se comunica com frequência. A escola não parece ter muita influência em suas atitudes e valores. Chamaremos essa geração de Homo zappiens, aparentemente uma nova espécie que atua em uma cultura cibernética global com base na multimídia. [...] Fazer a tarefa escolar é uma questão de última hora. Enquanto você aprendeu a fazer a sua tarefa de maneira planejada, o Homo zappiens começa a trabalhar no último momento possível. A escola é apenas uma parte de sua vida: não é a principal atividade. As crianças sabem que têm que ir à escola e fazer testes, mas a escola parece mais um lugar de encontro de amigos, um espaço social, do que um lugar para aprender (Veen; Vrakking, 2009, p. 30, 32).*

Com o espírito do *Homo Zappiens* explicitado, é possível retornar a Sabino Neto (2020) e compreender uma das principais conclusões de seu estudo: a necessidade urgente de formação continuada para professores de Educação Física, especialmente no que se refere ao uso de jogos eletrônicos em sala de aula. Muitos educadores encontram dificuldades por não terem conhecimento sobre o tema, fato aliado à ausência de infraestrutura adequada nas escolas. Uma parcela considerável desses profissionais não possui as habilidades necessárias para integrar essas tecnologias em suas aulas, e expressa preocupações quanto aos possíveis impactos de seu uso na saúde dos alunos. Portanto, Sabino Neto (2020) defende que a formação continuada é essencial para que os professores se adaptem às exigências do mundo digital contemporâneo. Ademais, o autor enfatiza a importância de futuras pesquisas que aprofundem o conhecimento sobre o tema e apoiem a formação docente.

Em suma, Santos (2020) e Sabino Neto (2020) apontam a formação continuada como uma estratégia central para preparar os professores e professoras para a prática em sala de aula. Essa formação não se limita somente a novas estratégias para abordar o conteúdo curricular, mas também envolve a adaptação dos saberes necessários para lidar com uma geração de crianças que já nasce imersa nas tecnologias digitais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pressente ensaio teórico apresentou uma análise detalhada do percurso histórico e das atuais diretrizes da Educação Física Escolar, com foco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para a prática docente, na contemporaneidade e no futuro. Por meio

de levantamento bibliográfico, discutiram-se os desafios e as potencialidades dessa diretriz curricular, o que revelou um panorama complexo de ideologias e transformações políticas que moldam a área, além de muitas incertezas.

A trajetória analisada evidencia que, embora a BNCC ofereça um ponto de partida relevante para a padronização curricular, ela também impõe barreiras, talvez insuperáveis, tais como a exigência de que os docentes conciliem uma ampla gama de conteúdos roteirizados com cargas horárias cada vez mais reduzidas. Além disso, a falta de clareza na definição de muitos conceitos contidos no documento, aliada à ausência de recursos para a aplicação prática, são apontadas como barreiras ao desenvolvimento integral das propostas para a Educação Física Escolar. A ausência de formação apropriada, seja ele inicial ou continuada, é um aspecto crucial. Nesse sentido, a adaptação contínua e um investimento robusto em ambas são essenciais para que os professores consigam implementar a BNCC e integrá-la de forma crítica e reflexiva à realidade de suas escolas.

Sugere-se a realização de pesquisas que analisem em maior profundidade como a formação inicial pode incorporar os princípios da BNCC, com vistas a preparar melhor os professores para o cenário atual. Outrossim, faz-se necessário investigar como o avanço da cultura digital e a inserção de novas tecnologias podem ser explorados de forma mais proveitosa na disciplina, visando atender às demandas de uma geração conectada.

Deste modo, as próximas etapas devem se concentrar no fortalecimento das práticas formativas, na ampliação do apoio estrutural e na promoção de uma educação que valorize não somente o desenvolvimento motor, mas também as dimensões culturais e sociais do alunado. Ao avançar nessas direções, a Educação Física poderá consolidar-se como um dos campos mais férteis para contribuir com a formação integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L. C.; NEVES, R. L.; BAPTISTA; T. J. R. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas e aproximações com o corpo, saúde e Educação Física. **Praxia - Revista on-line de Educação Física da UEG**, [*S. l.*], v. 4, p. e2022005, 2022. DOI: https://doi.org/10.31668/praxia.v4i0.12592. Disponível em: //www.revista.ueg.br/index.php/praxia/article/view/12592. Acesso em: 12 out. 2024.

ÁVILA, L. T. G.; GONÇALVES, A. V. L. Implementação da BNCC da educação física nas escolas municipais de ensino fundamental em Rio Grande/RS. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022.

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a Didática. **3º Seminário A Didática em questão: Atas**, vol. I, 1985, p. 24-
32. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/principal.asp. Acesso em 9 out. 2024.

BOZOKI, K.; BRESSAN, J. C. M. Os desafios da prática pedagógica em educação física e suas soluções apresentadas por professores. **Conexões**, Campinas, v. 21, e023013, 2023. Disponível em https://doi.org/10.20396/conex.v21i00.8671865. Acesso em 7 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto-Lei n. 69450, de 1º de novembro de 1971**. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1971.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação. Brasília, DF: Presidência da República, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1998. Obra coletiva de autoria da Editora Saraiva com a colaboração de Luiz Roberto Curia, Lívia Céspedes e Juliana Nicoletti. 47. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2012. (Coleção Saraiva de legislação).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNLD 2020:** Educação Física – guia de livros didáticos. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2019_Apresentacao.pdf. Acesso em: 22 set. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2012. Implementado pela UFSCar. Disponível em: http://www.pnaic.ufscar.br/. Acesso em: 01 out. 2024.

CALLAI, A. N. A.; BECKER, E. P.; SAWITZKI, R. L. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, Campinas, SP, v. 17, p. e019022, 2019.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 5-6, p. 222-
231, 1997. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_19_ANGELINA _E_MARILIA.pdf Acesso em 9 out. 2024.

FARIAS, L. S.; CAETANO, M. R. A educação física do ensino fundamental na base comum curricular: pistas para uma análise crítica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 19, n. 2, p. 379–389, 2021.

FRANCK, M.; FENSTERSEIFER, P. E.; BAGNARA, I. C. Educação Física Escolar e a efetivação da Base Nacional Comum Curricular: a perspectiva dos professores. Revista **Thema**, Pelotas, v. 22, n. 3, p. 692–711, 2023.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território e População:** curso no Collège de France: 1978-1979. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GANDARELA, L.; SILVEIRA, B. R. S.; SILVA, B. B.; SANTANA, J. G. S.; SANTOS, L. V. S. S.; MEZZAROBA, C. Influências, implicações e resquícios das proposições didático-pedagógicas críticas da Educação Física escolar brasileira na Base Nacional Comum Curricular. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 125-133, 2021

NOVAES, R. **Educação Física Escolar S.A.:** desconstruindo o discurso neoliberal. 2021. 144 f. Tese (Doutorado em Ciências do Exercício e do Esporte) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO 2019. Editora Moderna, 2019. Disponível em: https://pnldf1.moderna.com.br/educacaofisica/praticascorporais. Acesso em: 12 out. 2024.

PAIXÃO, J. A.; DELLA LUCIA, E. M.; SOUZA, J. T.; SOUZA, E. E. O trato dos conteúdos da Educação Física: uma análise a partir da perspectiva do professor atuante na Educação Básica. **Teoria e Prática da Educação**, v. 20, n. 2, p. 33-44, 2018.

PRIETTO, A. L. **A Educação Física e a Base Nacional Comum Curricular:** antigas e novas problematizações. 2021. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

SABINO NETO, B. **BNCC, cultura digital e a educação física:** contribuições para a formação docente. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física Escolar) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.

SANTOS, B.; FUZII, F. A Educação Física na área de linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar. **Comunicações**. Piracicaba, v. 26, n. 1, p. 327-347, 2019.

SANTOS, L. L. **Processos formativos para além da Base Nacional Comum Curricular:** um estudo sobre as contribuições na prática pedagógica de professores de Educação Física. 2020. 140 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

SILVEIRA, S. R. Preparação profissional e formação de professor em educação física e esporte: perspectivas a partir da prática. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [*S. l.*], v. 33, n. 1, p. 145-155, 2019. DOI: 10.11606/1807-5509201900010145. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/170282. Acesso em: 05 out. 2024.

TANI, G.; SILVA, J. B. F.; BETTI, M. Debate: Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, [*S. l.*], v. 5, n. 1-2, p. 79-87, 1991. DOI: 10.11606/issn.2594-5904.rpef.1991.138294. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138294. Acesso em: 10 out. 2024.

GAYA. A; MARQUES, A; TANI, G. (Orgs.). **Desporto para crianças e jovens:** razões e finalidades. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302000000400013. Acesso em 29 set. 2024.

VEEN, W.; VRAKKING, B. ***Homo zappiens:*** educando na era digital. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009, 141 p. Disponível em https://play.google.com/books/reader?id=U89luAl5rs8C&pg=GBS.PA31&hl=pt. Acesso em 12 out. 2024.

Capítulo X

DESENVOLVIMENTO MOTOR X DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO: UM ENSAIO TEÓRICO-CONCEITUAL DE APROXIMAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E A BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO[70]

Vitor Antonio Cerignoni Coelho
Educação Física, Universidade Federal do Tocantins
vaccoelho@mail.uft.edu.br

Edison de Jesus Manoel
Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 INTRODUÇÃO

Para início de conversa julgamos importante destacar a relação entre educação e desenvolvimento humano. Ela vem de longa data, Século XVII, quando se inaugura no pensamento ocidental um novo olhar sobre o que é a criança, o que é ser criança (cf. Rousseau, 1762/2022). Até então, a criança era um ser quase que invisível e frequentemente era representada nas artes como um adulto em miniatura (Ariès, 2006). Como nos diz Olson (1957), em pouco mais de 200 anos, formou-se um consenso científico a partir da psicologia do desenvolvimento para a área de educação de que o desenvolvimento seria o produto final da ação combinada da natureza (processos de maturação) e cultura (ações formais e informais de promoção de experiências significativas de desenvolvimento). Assim, *o desenvolvimento da criança e desenvolvimento curricular se alinhariam de modo que o percurso formativo do currículo seria o meio para criar experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento* (Olson, 1957, p. 260). Mas afinal o que é o desenvolvimento humano? Qual é a sua relação com o desenvolvimento motor? No presente ensaio, trabalhamos com esses

[70] O presente ensaio é resultado da pesquisa conduzida pelo primeiro autor durante o programa de pós-doutorado junto ao Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano de Escola de Educação Física e Esporte da USP no período de 2022-2023.

conceitos a partir da distinção entre o desenvolvimento motor e o desenvolvimento da ação. Dessa distinção levantaremos algumas implicações para educação física e o quanto sua aproximação com a bioecologia do desenvolvimento humano pode contribuir para a educação física.

Nota Metodológica

Cabe esclarecer que para construção do presente ensaio seguimos como orientação metodológica a proposta de triângulo epistêmico de Machado, Lourenço e Silva (2000). Nesse triângulo se articulam três tipos de pesquisa: teórica, conceitual e factual. Numa crítica à dinâmica da ciência atual, os autores falam da hiper valorização da pesquisa factual (descritiva ou experimental), em detrimento das pesquisas teórica e conceitual. A pesquisa teórica explora os modos de "ver" os fenômenos e processos refletindo sobre a validade e pertinência de certos modelos para tratá-los, como por exemplo usar de um modelo de causa-efeito para um fenômeno que é complexo. A pesquisa conceitual exercita a articulação das palavras com os objetos a que eles rementem no âmbito de diferentes modos de ver os fenômenos dos quais os objetos fazem parte. Nesse particular, no presente texto fazemos um paralelo entre o uso do conceito "motor" e do conceito "ação" para qualificar o processo de desenvolvimento.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. Do estudo do desenvolvimento humano

Estudar o desenvolvimento humano não é uma tarefa fácil. Estudá-lo implica em considerar os inúmeros elementos e processos que o compõem o que torna a tarefa cada vez mais difícil. Ao estudar o desenvolvimento humano e ao considerar seus inúmeros processos levará, quase que necessariamente, à necessidade de estabelecer novos olhares para questões fundamentais no âmbito do pensamento ocidental: natureza vs. cultura, mente vs. corpo.

Tradicionalmente, o desenvolvimento foi entendido como um processo de relações de causa-efeito (Olson, 1957). Numa síntese, essa visão é esquematizada no Figura 1. O estado de desenvolvimento de uma pessoa num dado momento é resultado da ação genética por meio da

maturação. Ou, noutra explicação, o estado de desenvolvimento seria o resultado da ação da cultura por meio de aprendizagens e experiências.

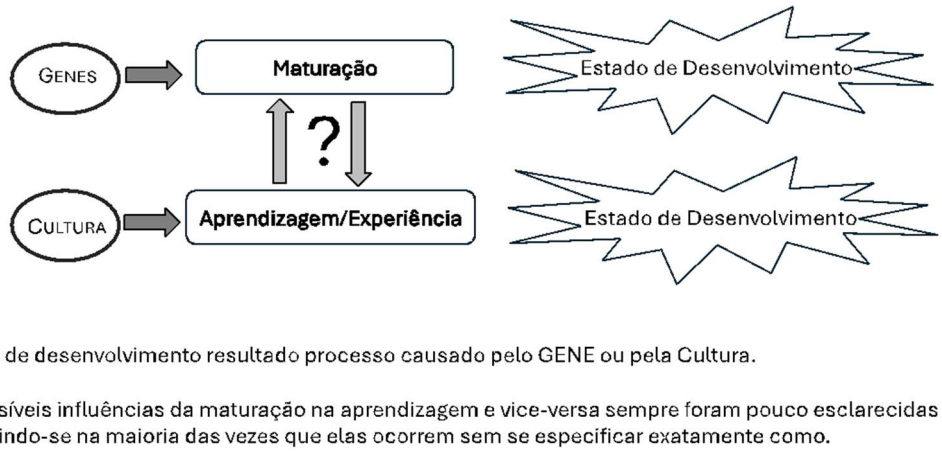


Figura 1- Desenvolvimento como resultado de relações de causa-efeito.
Fonte: Próprio autor.

Em outra perspectiva, mais atual, o desenvolvimento é um processo de múltiplos elementos em interação envolvendo a um só tempo elementos internos à pessoa como mecanismos que vão do controle biológico das mudanças (diferenciação e segregação celular e orgânica), coordenações sensório-motoras mediadas por uma rede complexa de sistemas metabólicos (energético) e neurais (informacional) ao comportamento do meio e elementos externos à pessoa como interações materiais, sociais e simbólicas. Isso dá ao desenvolvimento o caráter de um processo complexo (ver Figura 2).

É importante que se diga que complexo tem como sentido afirmar que não é possível explicá-lo, ou mesmo descrevê-lo, com base na ação de um determinado elemento numa lógica causal, para ação de um elemento, causa, há um efeito, o desenvolvimento. Literalmente, no processo de desenvolvimento o "todo é maior do que a soma das partes". Existe uma interação constante e permanente entre si, entre as propriedades para a compreensão do todo, existe uma interligação, uma interdependência de inúmeros elementos, propriedades e situações que configuram o desenvolvimento humano (Capra, 1997).

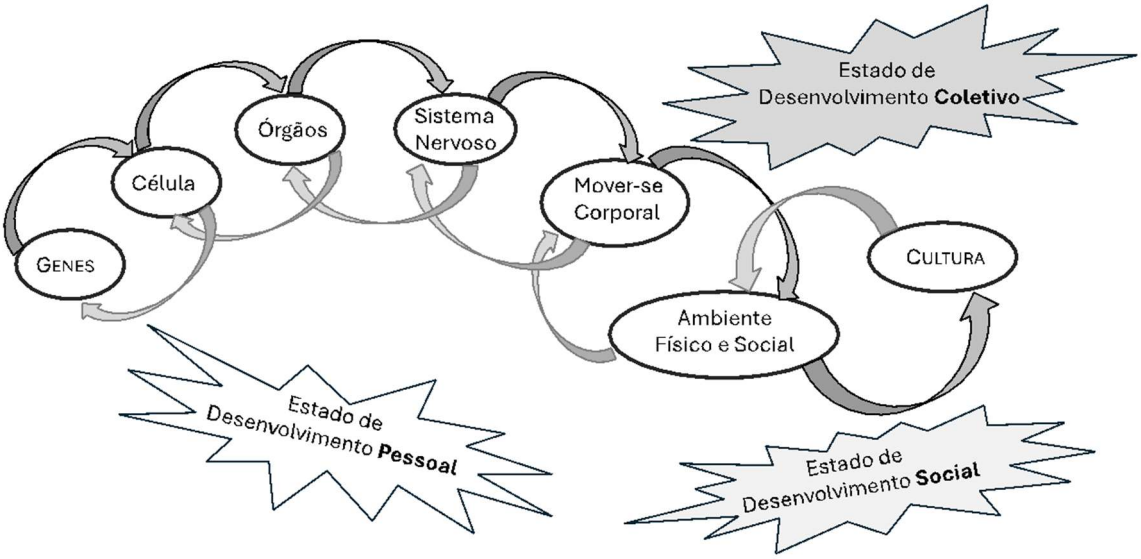


Figura 2 - Desenvolvimento com processo de relações recíprocas e integrativas[71].
Fonte: Próprio autor.

Em que pese toda a complexidade do desenvolvimento humano é necessário assumir um ponto de partida para efetuar a análise. Nossa escolha foi a de considerar o contexto do desenvolvimento considerando como a partir do mover-se corporal[72] de cada bebê e criança se estabelecem ambientes primordiais para o desenvolvimento infantil.

No que concerne a modos de ver o fenômeno, Olson (1957) é um exemplo de um modelo de causa-efeito para um fenômeno complexo. Assim, ele afirma que a mudança ocorre porque alguma causa. No caso, o agente causador prescreve a mudança, a maturação e a experiência segundo Olson. Grande parte dos modelos de desenvolvimento tem essa mesma base variando na sofisticação com que apresentam as possíveis relações entre um lado, herança genética, maturação e, de outro lado, experiência e práticas sistemáticas. A maturação aponta para o processo inato da mudança, associado ao sistema nervoso que progressivamente é o gerador das mudanças internas e o ambiente um mero apoiador deste processo. Por outro lado, a experiência determina a expressão do desenvolvimento, sem essa prática, sem esse processo de

[71] As relações são recíprocas na medida em que cada elemento influencia e é influenciado pelo elemento adjacente, assim a extensão da influência do gene vai até a formação de células, que por sua vez pode influenciar os genes. As células se diferenciam em tecidos, que por sua vez influenciam a diferenciação celular. E assim sucessivamente para cada par de elementos na rede. As relações são integrativas pois a associação entre elementos num nível e entre níveis leva à constituição de um sistema desenvolvimentista nas dimensões pessoal, social e coletiva.

[72] Por mover-se corporal nos referimos à capacidade primordial de se movimentar fisicamente pelo mundo criando vários espaços de ação como esclareceremos mais adiante. O mover-se corporal destaca aquilo se faz e só pode fazer porque se tem um corpo, e porque um ou um é corpo. Essa capacidade de se movimentar garante a cada um e a todos a possibilidade de fazer as coisas básicas e comuns da vida por si próprio, proporcionado o que Edward Reed denominou de *experiência de primeira mão* (REED, 1996).

aprender, estimular, explorar, experimentar a maturação não tem poder efetivo no desenvolvimento.

Em outra perspectiva, Manoel (2015) considera que para tratar de modo apropriado a educação com orientação ao desenvolvimento é necessário adotar uma visão complexa desse fenômeno. Ele lembra a afirmação de Bruner e Connolly (1974) segundo a qual no estudo do desenvolvimento humano é particular e ímpar no sentido de que é difícil traçar uma linha divisória entre *estudar* e *intervir* no desenvolvimento. O argumento desses autores é o de que o investigador do desenvolvimento com o propósito de descrever o processo cria situações que moldam aquilo que a criança pode fazer. Nesse processo, o investigador tanto cria tarefas que limitam o que a criança pode fazer, quanto amplia e dá suporte para o que ela tem capacidade de fazer. A boa pesquisa de desenvolvimento é aquela que dá oportunidade e suporte para que a criança demonstre suas potencialidades, numa espécie de criação de Zona Proximal de Desenvolvimento no sentido de Vygotsky (1984). Uma das temáticas de investigação em que esse aspecto paradoxal do estudo do desenvolvimento é a dos estudos com bebês. Até o início dos anos 1990, bebês eram vistos sendo seres reativos ao ambiente, e com pouco independência, isto é, sem nenhuma agência. Atualmente, estudos e mais estudos se acumulam para consolidar as evidências de que bebês são agentes do seu próprio desenvolvimento, tanto são influenciados como influenciam os comportamentos seus cuidadores – pais, avos, professoras e professores. Manoel (2015) afirma que no espírito de tratar da relação desenvolvimento e educação sem reduzir uma à outra, é necessário que haja um diálogo entre os opostos, entre as ciências naturais/biológicas e as ciências humanas/sociais.

Um exemplo que denota a necessidade de complementaridade entre as ciências pode ser encontrado no exercício que a Organização das Nações Unidos realizou para destacar que o desenvolvimento é um direito social imprescindível. No Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2016) o desenvolvimento humano é definido como "...processo de ampliação das escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser". São nessas trilhas, caminhos, encontros, experiências e oportunidades construídas que o sujeito passa a ser o agente de seu próprio desenvolvimento, e não mais coadjuvante.

Essas visões de desenvolvimento estão associadas as mudanças de concepções e quebras de paradigmas epistemológicos oriundos do início do século XX. Foi um tempo de incertezas, em que os cientistas experimentaram, ousaram utilizar novos óculos para explicar e analisar o fenômeno do desenvolvimento humano e seus domínios como pode ser encontrado na narrativa de Morin (1999).

2.2. Do desenvolvimento motor para o desenvolvimento da ação

É no âmbito de uma visão complexa do desenvolvimento humano que passaremos a tratar o desenvolvimento motor. Tradicionalmente, o desenvolvimento motor é definido como as mudanças que acontecem no movimento humano, nas ações habilidosas e nos padrões motores ao longo da vida.

A evolução histórica acerca dos estudos do desenvolvimento motor foi sintetizada por Connolly (2000). A preocupação central dos estudos de desenvolvimento motor até a década de 1960 era voltada para *o que mudava no comportamento e quando mudava,* numa orientação ao produto. Daí para frente, inaugura-se uma nova orientação, ao processo, em que as perguntas principais são *como acontece* a mudança de desenvolvimento.

Atualmente, a abordagem que melhor se adequa à orientação ao processo é a abordagem dos sistemas dinâmicos. Como uma ferramenta de origem matemática, essa abordagem é adequada para tratar de organismos e processos em que "o todo é maior do que a soma das partes" e que mudam no tempo, isto é, apresentam variações de estado em função da manutenção e quebra dos estados estacionários ou de equilíbrio.

Sistemas dinâmicos se mantém (não entram em colapso) ao longo do tempo porque estão em constante troca de matéria/energia e informação com o seu meio. Nesse sentido, a capacidade se movimentar com autonomia é crucial para um sistema dinâmico. Assim, Manoel (2008, 2015, 2024) tem argumentado sobre a importância de se considerar o mover-se corporal como um aspecto central para o desenvolvimento humano. Ele fala da primazia do movimento para os estudos do desenvolvimento.

> *Não só movimento está em toda parte, como também vida é movimento. Para se manter vivo, um organismo necessita estar em constante interação com o meio que o contém. Dessa interação depende a obtenção dos nutrientes necessários à manutenção da vida" (Manoel, 2024, p.8).*

Diante disso, algumas questões levantas por Manoel (2008) precisam ser lembradas. A necessidade de considerar a visão sinergética de desenvolvimento, a construção da experiência pelo indivíduo, a ação motora dotada de intenção e significado, o contexto do desenvolvimento e as trilhas de desenvolvimento.

Para Manoel (2008) não há desenvolvimento motor, mas sim desenvolvimento da ação, isto é, todo movimento é uma ação contextualizada, impregnada de intencionalidade e de sentido, realizada e projetada para o futuro. Por exemplo, para bebermos um copo de água,

milhares de unidade motoras, graus de liberdade, propriedades físicas, mecanismos neurais, informações sensoriais, são acionadas para realizar uma ação simples, que nunca se repete, em um contexto único que é projetado no futuro, realizado no presente e armazenado no passado, isso mostra que não é possível realizar um movimento igual ao outro.

Foi Bernstein (1996) o pioneiro em estabelecer as sementes para uma teoria do desenvolvimento da ação mostrando que o movimento está incorporado e situado no ser humano, ele usou uma expressão "repetição sem repetição" isso era um enigma a ser desvendado, uma maneira nova de pensar o comportamento motor.

De acordo com Bernstein (1996) a "repetição sem repetição" seria a maneira de resolver um problema motor ou como agir. Esse conhecimento é aprendido pela repetição, não pela repetição de padrões de movimento, mas pela repetição do processo de resolução do problema motor. Vejamos o que o autor diz sobre habilidade motora:

> *Habilidade motora é uma capacidade de resolver um ou outro tipo de problema motor. A habilidade motora é assim definida ecologicamente - como a capacidade de um organismo de encontrar a gama de variações ambientais para um determinado problema motor e aprender a resolvê-los de forma adaptativa.*

Diante deste conceito, podemos dizer que Bernstein (1996) apresentava uma visão ecológica do movimento, pois o próprio autor menciona que as culturas não apenas influenciam os tipos de problemas motores aos quais as crianças são expostas e a frequência dessa exposição, mas também desempenham um papel em influenciar a dinâmica dos movimentos e posturas usadas pelas crianças em diferentes tarefas, ao olharem para a ação, não apenas como movimento, mas como resposta adaptativa e flexível a um ambiente complexo.

Outro trabalho que defende a primazia do movimento humano é o de Adolph e Robinson (2015), para eles o comportamento motor pode assumir a liderança na pesquisa sobre desenvolvimento e ser parceiro de estudos envolvendo os outros domínios (cognitivo, social, afetivo) aparentemente díspares. Neste trabalho, quatro fatores chamam atenção: o contexto da ação motora, a relação do desenvolvimento motor com diferentes áreas, a complexidade do desenvolvimento motor, e a cascata de eventos desencadeados pelo desenvolvimento motor (experiência, exploração, estratégia, solução em cada ação, aprender a aprender) como propulsor do próprio desenvolvimento humano.

Quem faz tudo isso é o corpo e não a mente, é o corpo como um todo que se movimenta. Para Adolph e Hoch (2019) o movimento é encarnado e incorporado (*embodied*); o movimento é vinculado, inserido e situado no ambiente (*embedded*); o movimento tem relação direta com o ambiente, o contexto, a cultura, o social (*enculture*); e por fim, o movimento cria condições

para outros eventos acontecerem, capacitando, otimizando e potencializando (*enabling*) uma cascata de eventos para se tornar possível o desenvolvimento dos outros diferentes domínios do comportamento humano.

Essa percepção descrita por Adolph e Robinson (2015) é totalmente contrária ao que tem sido hegemônico na sociedade, na escola e na própria ciência, o que existe é um estereótipo dualista, paradigmático, separatista e rival entre corpo e mente no qual a mente domina o corpo, o intelecto é superior ao físico, a mente comanda o corpo, o corpo é sempre subjugado, controlado, disciplinado e silenciado, entretanto na visão sinergética o corpo é um sistema integral e complexo, a mente é um subsistema, é uma unidade entre tantas outras que se organizam para produzir o movimento, e nesse sentido, o mover-se corporal se trona a expressão de vida, de ação, de contexto e de desenvolvimento.

Ao chegar até aqui, queremos fazer duas reflexões, em primeiro lugar não se pode mais falar em desenvolvimento motor apenas observando o resultado de testes, pontuados em escalas e sequências pré-determinadas que desconsideram a gama de variáveis que conjuntamente atuam na ação motora. Por exemplo, os movimentos realizados pelas crianças, acontecem em um momento histórico situado, dentro de um contexto sociocultural, dependentes das relações pessoais estabelecidas, dotados de intenção, significados e sentidos, uma riqueza de experiências recíprocas entre gene, ambiente e indivíduo, uma ecologia do desenvolvimento motor.

E a segunda, não se pode mais olhar para trás, pois o desafio é iminente nas palavras de Manoel (2014, p.190):

> *O conceito de desenvolvimento coloca inúmeros desafios, pois a ciência moderna teve e têm dificuldades para lidar com o variável, o transitório, o instável, o diverso, todas essas características típicas do desenvolvimento motor. Ao mesmo tempo, esse conceito demanda como poucos, uma compreensão que frequentemente nos impele a cruzar fronteiras não só entre disciplinas de uma ciência, mas entre as ciências naturais e sociais. ...Aqui os ideais de unificação da ciência reduzindo uma forma de descrição à outra (ciências sociais para as naturais e vice-versa) estão fadados a um reducionismo que obscurece ao invés de esclarecer o desenvolvimento. O desafio é (re) conciliar de alguma forma os contrários e opostos nas ciências naturais e sociais invocando o que Niels Bohr uma vez denominou de princípio da complementariedade (BOHR, 1961) para o entendimento do desenvolvimento motor.*

Assim, na tentativa de cruzar essas fronteiras do conhecimento, buscamos elaborar um modelo teórico-conceitual que propõe uma aproximação entre ciências.

2.3. Uma proposta de Síntese a partir de Bronfenbrenner

Diante disto, apostamos o oposto que podemos cativar a todos, na tentativa de aceitar esse desafio da complementariedade e apresentar uma aproximação contextual e ecológica do Desenvolvimento da ação voltada para a Educação Física fazendo o uso de três perspectivas teóricas: A teoria Bioecológica do Desenvolviemnto Humano, o modelo epigenético do desenvolvimento motor e da ciência do artificial, e o mover-se corporal como extraordinário comum (Coelho e Manoel, 2023).

Iniciaremos com a definição de desenvolvimento para Bronfenbrenner (1996, p.23):

> *Um processo através do qual a pessoa desenvolvente adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam e reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo.*

Em termos gerais, o autor considerou não só a pessoa em desenvolvimento, mas também o ambiente em que se dá esse desenvolvimento e principalmente as interações desenvolventes entre a pessoa e os diferentes ambientes ao longo do tempo (Bronfenbrenner, 1996).

A Teoria Ecológica parte de uma visão integral do ser humano, que faz parte de um processo de mudanças duradouras, na qual a pessoa adquire uma concepção mais ampla, diferenciada e concreta do meio ambiente e de suas relações, papéis sociais e atividades realizadas, motivando-o para se envolver com atividades que reestruturem novos níveis de desenvolvimento, influenciando e sendo influenciado por outras pessoas e pelo contexto que estão inseridos (Bronfenbrenner, 1996). Na figura 3 apresentamos um exemplo de *design* ecológico de pesquisa elaborado a partir da Teoria Ecológica para a investigação das interações entre microssistemas conduzido pelo primeiro autor em seu doutoramento (COELHO, 2017).

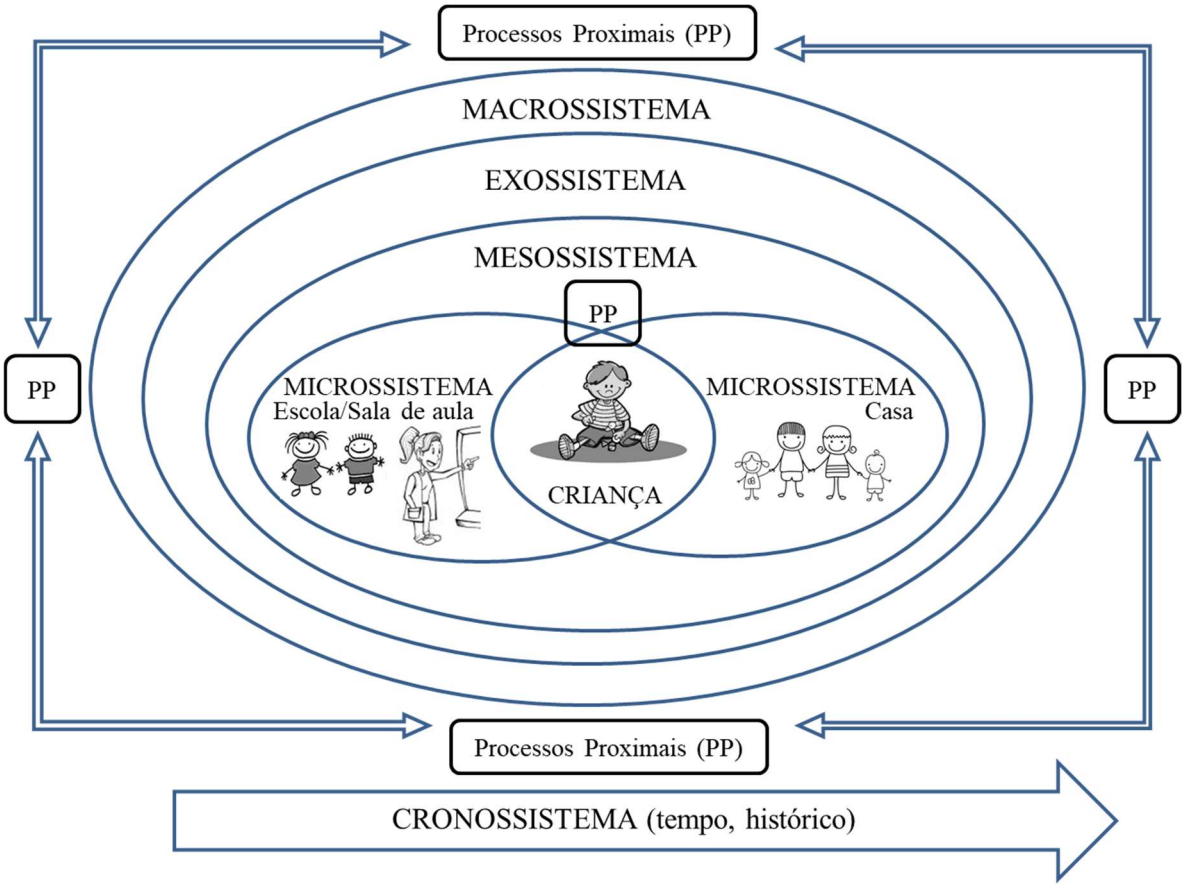


Figura 3 - Design ecológico para pesquisa com foco no entrelaçamento de dois microssistemas: Escola e Casa (cf. Coelho, 2017).
Fonte: Adaptado de Coelho (2017).

Nela, o autor atribuiu especial atenção aos contextos onde as pessoas em desenvolvimento estão inseridas, agindo e interagindo direta ou indiretamente, pois se constituem em ambientes nos quais a pessoa tem a oportunidade de estabelecer relações interpessoais e intensificá-las, sendo que a constatação do nível de envolvimento das relações sociais estabelecidas pelo indivíduo pode trazer pistas em relação ao seu desenvolvimento.

Bronfenbrenner (1996) postulou que para se analisar e estudar influências desenvolvimentais de amplo alcance necessitava-se de um modelo teórico que permitisse tal análise, sendo este, metodologicamente rigoroso, que propiciasse comprovação da validade e da inserção ecológica e que não acentuasse uma unilateralidade teórica, que ocorria quando se analisava a pessoa, o ambiente e suas características de forma fragmentada.

Em 1995, com o objetivo de ampliar a teoria ecológica do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner destacou os atributos da pessoa (características e propriedades pessoais que podem ser observadas e analisadas) passando a denominar o modelo de Bioecológico, e posteriormente em 1998, juntamente com Morris, enfatizou os processos proximais da teoria (Bronfenbrenner e Morris, 1998).

Neste modelo, a pessoa é compreendida como um ser biopsicosocial com capacidade de influenciar o surgimento e o funcionamento dos processos proximais futuros, que são processos que operam por um período de tempo, são mecanismos primários no desenvolvimento humano, variam em função das características da pessoa em desenvolvimento, dos contextos ambientais imediatos até os mais remotos e dos períodos de tempo nos quais estes processos proximais se desencadeiam nas relações entre as pessoas e o ambiente, isto deu origem ao conceito processo-pessoa-contexto-tempo (PPCT) (Bronfenbrenner, 2005).

Os processos proximais são considerados os motores do desenvolvimento, diferindo de acordo com as características individuais e as características do contexto, tanto espacial quanto temporal, a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais influenciam o desenvolvimento, variando sistematicamente como uma função articulada (Bronfenbrenner, 2005).

Ao longo da vida, o desenvolvimento humano ocorre por meio processos de interação recíproca cada vez mais complexos. Esses processos envolvem um organismo humano ativo e em constante mudança biopsicológica, interagindo com pessoas, objetos e símbolos presentes em seu ambiente imediato. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer em uma base regular, em períodos estendidos de tempo. Essas formas duradouras de interação no ambiente imediato são denominadas como processos proximais.

Aqui estabelecemos a **primeira (1) aproximação** teórica com a Educação Física quando observamos que os processos proximais são as molas propulsoras ou motor do desenvolvimento por meio das inúmeras experiências de movimento vividas, acumuladas, proporcionadas, experimentadas e estimuladas nas pessoas, nos contextos e no tempo em face a gama infindável de trilhas de desenvolvimento.

O ambiente ecológico é uma série de estruturas encaixadas uma dentro da outra, sobrepostas (como uma boneca russa), constituído pelos micro, meso, exo e macrossistema. O microssistema é a denominação utilizada para caracterizar o ambiente ou o contexto mais imediato, que contém a pessoa em desenvolvimento, podendo ser a aula de educação física, a escola, a casa, a igreja, dentre outros. Neste contexto podem ser observados e analisados três elementos: as relações interpessoais, os papéis sociais e as atividades realizadas (BRONFENBRENNER, 1992).

As relações interpessoais são identificadas por Bronfenbrenner (1996) como o primeiro elemento do microssistema, elas são chamadas de díades e podem ser de observação, participação conjunta e primária. Elas dependem do nível de interação entre as pessoas.

Para Bronfenbrenner (1996) a existência de uma relação em ambas as direções fornece as condições ideais para a ocorrência da díade de relação, que pode se estender para tríade, tétrade e assim sucessivamente. Uma díade evolui em relação direta com o nível de reciprocidade, que são os sentimentos mútuos positivos e a mudança gradual no equilíbrio de poder, favorecendo assim a pessoa em desenvolvimento.

O segundo elemento do microssistema refere-se aos papéis sociais desempenhados pelos indivíduos, são as funções e os comportamentos esperados por uma pessoa que assume determinada posição social, em determinado momento, assim como os comportamentos esperados dos demais que estão em relação a aquela pessoa (ex: pai, professor, filho e aluno).
O terceiro elemento do contexto trata das atividades realizadas pelas pessoas, existem dois tipos de atividades descriminadas na teoria, atividade molar e molecular. As atividades molares são aquelas que possuem significado, relevância, engajamento, persistência, comportamento contínuo, são aquelas atividades consideradas importantes e frequentes no cotidiano da pessoa. Por outro lado, as atividades moleculares são atividades temporárias, passageiras e não significativas, são irrelevantes e pouco frequentes na vida da pessoa.

Aqui estabelecemos a **segunda (2) aproximação** com o mover-se corporal, para Manoel (2019) vida é movimento, algo extraordinariamente comum (o movimento) deve ser tratado com primazia no desenvolvimento humano, como uma atividade extremamente significativa para a pessoa. E na teoria de Bronfenbrenner (1992) esta atividade é considerada como uma atividade molar, pois apresenta os requisitos de envolvimento, persistência e engajamento; realização diária ao longo do tempo; influencia e é influenciada pelos processos do desenvolvimento da pessoa e do contexto.

Todos estes elementos presentes no contexto são importantes para potencializar o desenvolvimento humano, mas o microssistema não é o único parâmetro do contexto que influência a pessoa, segundo Bronfenbrenner (1996) existem outros parâmetros, como o mesossistema que compreende as relações entre dois ou mais ambientes que estão diretamente relacionados com a pessoa em desenvolvimento, sinteticamente o mesossistema é a relação entre microssistemas (exemplo: a casa e a escola).

O exossistema que se configura como a relação entre dois ou mais ambientes. Para que isto ocorra é necessário que haja ao menos um ambiente em que a pessoa não esta diretamente associada, mas mesmo assim é influenciada pelo contexto (exemplo: a casa e o trabalho do pai). E o último parâmetro do contexto é o macrossistema que abrange a cultura, subcultura ou sistema social no qual a pessoa está inserida, são as forças externas que influenciam o micro, meso e exossistemas como estilo de vida, saneamento básico, sistema econômico, político,

saúde, educação, e a políticas públicas que apresenta um espaço especial no trabalho de Bronfenbrenner.

Em relação a pessoa, a teoria apresenta três tipos de características: disposições, recursos e demandas, elas podem influenciar positiva e negativamente. De acordo com Krebs (2003), as disposições pessoais são características capazes de influenciar o desenvolvimento futuro, podem ser denominadas de forças da pessoa, disposições comportamentais ativas ou disruptivas.

As disposições positivas são classificadas como geradoras, por exemplo, a curiosidade, a tendência a iniciar uma atividade sozinho ou acompanhado, a disposição para responder às iniciativas dos outros e a prontidão para abster-se de gratificações imediatas ao buscar objetivos de longo prazo. E, quando negativas, são denominadas de disruptivas, aqui se tem o polo ativo, onde se inclui a impulsividade, a explosividade, a distração, a inabilidade para abster-se de gratificações e até a prontidão para a agressão e a violência. De um modo geral este polo inclui a dificuldade de controlar e dominar as emoções e o comportamento. No outro polo disruptivo está uma ação passiva como apatia, desatenção, ausência de resposta, insegurança, timidez e uma tendência generalizada para retirar-se ou evitar atividades que promovem o desenvolvimento (KREBS, 2003).

De acordo com Copetti (2003) o segundo tipo de atributos pessoais é denominado de recursos, estas características pessoais constituem-se em ativos e passivos biopsicológicos, os quais tem o poder de influenciar a capacidade das pessoas em se ocuparem efetivamente nos processos de desenvolvimento. Os recursos podem influenciar os processos proximais e possuem o polo positivo e negativo.

No polo positivo estão os recursos associados com competência, habilidades, conhecimento, destreza e experiências que as pessoas em desenvolvimento vão tendo ao longo do seu curso de vida. Estes recursos relacionados às competências e a capacidades constitui-se em outra fonte de padrões de interação, que vão se tornando gradativamente mais complexos. Já no polo negativo têm-se recursos associados às disfunções, os quais limitam, restringem ou rompem a integridade funcional do organismo, como por exemplo, defeitos congênitos e adquiridos, problemas de crescimento ao nascer, deficiências físicas e ou intelectuais, doenças severas e danos no cérebro, resultantes de acidentes ou processos degenerativos (COPETTI, 2003).

Aqui estabelecemos a **terceira (3) aproximação** com o mover-se corporal como um recurso do desenvolvimento, a competência e a diversidade motora podem facilitar ou dificultar os processos de desenvolvimento.

O último tipo de atributos pessoais são as demandas, segundo Copetti e Krebs (2004) são características de encorajamento e desencorajamento, atração ou rejeição que fomentam as interações e processos proximais entre as pessoas nos diferentes ambientes.

Para Bronfenbrenner e Evans (2000) é necessário considerar a relação dos atributos pessoais no microssistema de análise: disposições, recursos e demandas. Também é necessário entender que estes atributos pessoais estão em constante transformação nas pessoas. Portanto, se a pessoa ao longo da vida obtiver suas transições ecológicas mediadas por adultos capazes de promover, de gerar oportunidades para seu desenvolvimento e se seus atributos pessoais interagirem em harmonia com as características de seus contextos, os processos proximais desencadeados poderão repercutir positivamente em seu desenvolvimento.

Até aqui, foram apresentados os parâmetros (micro, meso, exo e macrossistemas) e os elementos (relações, papeis, atividades) do contexto e os atributos da pessoa (disposições, recursos e demandas), mas para complementar o modelo PPCT (processo – pessoa – contexto – tempo) ainda falta descrever as dimensões do tempo e os processos proximais completando o modelo Bioecológio do Desenvolvimento Humano proposto por Bronfenbrenner (2005).

De acordo com Bronfenbrenner (2005) o tempo é composto pelo termo cronossistema que permite verificar os eventos que influenciam o desenvolvimento da pessoa ao longo do tempo. O autor dividiu em dois eventos os normativos (eventos com origens no organismo e sua ocorrência é esperada) e os não-normativos (eventos com origens no ambiente externos e sua ocorrência não é previsível).

Além disso, Bronfenbrenner e Morris (1998) atribuíram três dimensões de análise ao tempo, o microtempo que são os pequenos episódios vividos, o mesotempo considerado como os eventos significativos acumulados em dias e semanas e o macrotempo como os eventos maiores, de geração em geração e das transições históricas (Bronfenbrenner e Morris, 1998).

Neste sentido a capacidade de mover-se corporalmente do ser humano se faz presente na ecologia do sistema tornando o ser humano ainda mais humano, situado, histórico e contextualizado.

Aqui podemos apresentar a **quarta (4) aproximação** ao entender as transições entre os contextos micro e macro com a própria hierarquia do sistema (micro e macro estrutura) descrita por Connolly (2000), podemos investigar o mover-se corporal microscopicamente em uma ação específica no interior de uma aula de educação física, olhando para diferentes variáveis que encontram-se presentes, mas também podemos investigar esse mover-se corporal macroscopicamente na relação com a cultura, as crenças, as tradições e principalmente as políticas públicas.

Isso mais uma vez nos remete as quatro constatações de Manoel (2008): 1 - Desenvolvimento é um processo de construção em que o sujeito é ator de seu próprio desenvolvimento. 2 - Não há desenvolvimento motor, mas sim, desenvolvimento da ação situado e contextualizado. 3 - Não há uma sequência de desenvolvimento, mas trilhas desenvolvimentistas. 4. A ideia de progresso no desenvolvimento é equivocada, a ubiquidade é a essência do desenvolvimento, e nela, a diversidade é o aspecto que mais chama a atenção no desenvolvimento.

Desta forma, destacamos que esses processos são confundidos com a paisagem epigenética que apresenta diferentes configurações topológicas a partir da convergência de fatores internos e externos ao organismo em desenvolvimento. E assim, para esquematizar as interações nos mais diversos níveis (genes, seus produtos, fenótipo, ambiente...), Waddington (1957) propôs uma metáfora do desenvolvimento, denominada Paisagem Epigenética.

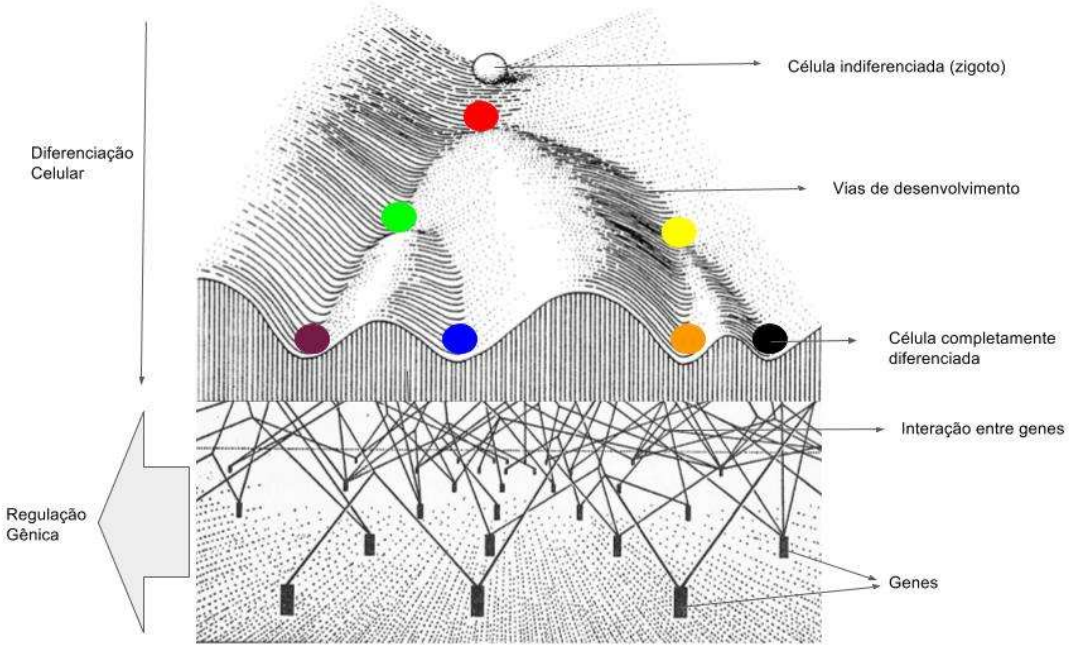


Figura 4 - Sistema de interações na paisagem epigenética (adaptado de Waddington, 1957).
Fonte: Adaptado de Waddington (1957).

A figura 4 representa o genótipo do organismo enquanto a bola seria o fenótipo em desenvolvimento, que se move em diferentes caminhos, a forma topográfica é gerada por diferentes genes em diferentes localizações, ela é dinâmica e assim, gene e ambiente, juntos criariam as trilhas de desenvolvimento.

O professor Kevin Connolly tem um papel chave para continuarmos ampliando nossas aproximações, primeiramente porque Connolly (1986) foi pioneiro ao buscar aplicações da

paisagem epigenética para o desenvolvimento motor mostrando que organismo e meio estabeleciam relações ativas.

> *A experiência motora corresponderia ao momento em que diferentes níveis de organização (molecular, celular, orgânico, comportamental e social) seriam vinculados para gerar comportamentos que, por sua vez, iriam gerar informações que retroalimentariam essas relações de forma positiva e negativa (Perrotti e Manoel, 2001, p. 80).*

Tanto os trabalhos de Kevin Connolly (1937-2015) como os de Urie Bronfenbrenner (1917-2005) estavam fundamentados na abordagem sistêmica do conhecimento, ambos conseguiam pesquisar e aplicar seus achados em uma perspectiva de que o ser humano é ativo em seu próprio desenvolvimento, de que existem polos positivos e negativos nessa caminhada e que a ciência do desenvolvimento humano precisa auxiliar em um bem maior.

Bronfenbrenner pensava a frente de seu tempo, entendia a necessidade de considerar os problemas sociais, as políticas públicas eram mais importantes do que a própria ciência, oferecendo as pessoas oportunidades de melhorar a vida e seu desenvolvimento. Kevin Connolly não era diferente e juntamente com Jerome Brunner, escreveram sobre uma ciência do artificial (Bruner e Connolly, 1976, p. 309).

> *[...] o estudo do desenvolvimento envolve o que tem sido chamado de "ciências do artificial" - construindo modelos e modos de operação. ...O cientista do desenvolvimento, numa mudança sutil de perspectiva, torna-se o pedagogo teórico e deste passa ao experimentalista das estratégias pedagógicas para logo voltar à descrição e explicação dos resultados das estratégias que ele mesmo criou [...]".*

Mais tarde o próprio Manoel (2019), expressou que o professor de educação física, sendo um conhecedor do desenvolvimento motor, se torna um arquiteto do desenvolvimento, construindo e oferecendo diariamente novos contextos de experiências para o mover-se corporal. Um problema apresentado pelo autor refere-se a oferta e a qualidade das experiências que tem sido cada vez mais empobrecidas, distantes, virtuais, extremamente rápidas, sem sentido e valor histórico. Para Manoel (2019) é imprescindível a retomada das experiências de primeira mão, o corpo a corpo, o olho no olho, o contato, o abraço, a escrita, o folear e ler o livro, o brincar e tantas outras experiências que potencializam o desenvolvimento humano.

É com base nesta ciência do artificial que apresentamos um modelo de investigação e de linha de pesquisa para apoiar e suportar atividades de ensino, pesquisa e extensão em Educação Física e Desenvolvimento humano, conforme figura 5.

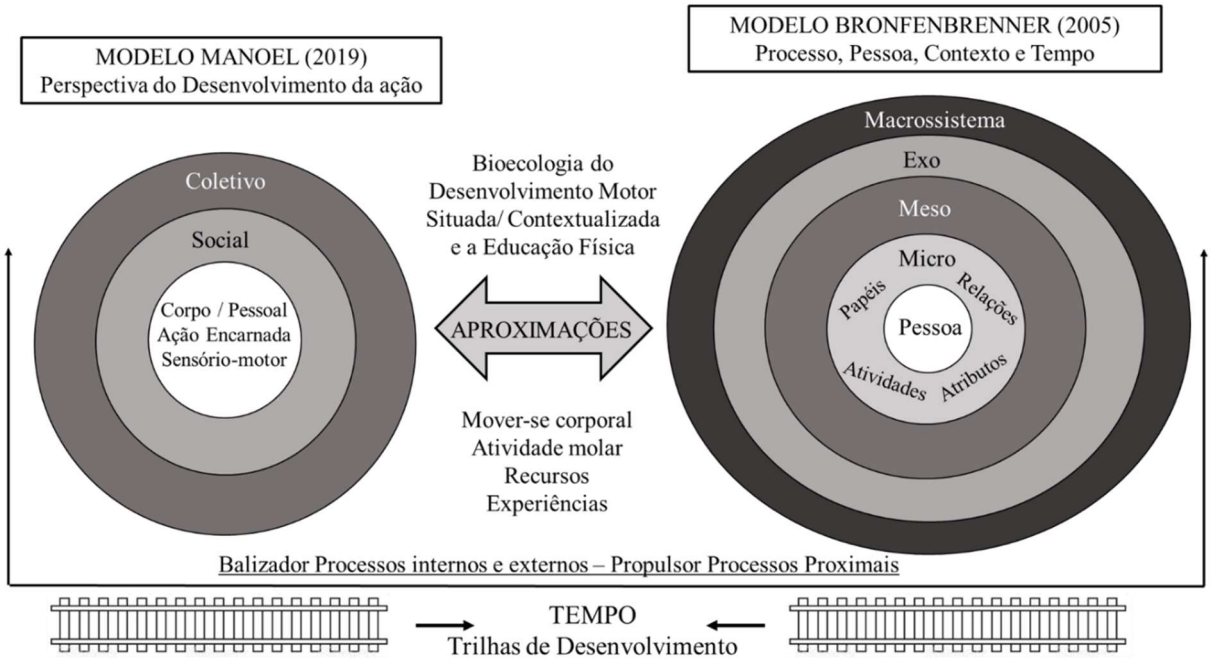


Figura 5 - Modelo de aproximação entre Desenvolvimento da Ação e Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner. Fonte: Adaptado de adaptado de Coelho e Manoel (2023).

O modelo considera a pessoa: (1) como um sistema aberto; (2) como uma entidade encarnada e situada, decorre que a capacidade para se movimentar corporalmente é crucial para (a) integrar e conciliar os meios internos e externos, (b) viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento e fundar o conhecer.

Fugindo aos polos, biológico e cultural/ gene e ambiente, as bases teóricas até aqui mencionadas, nos levam a entender que o desenvolvimento é um processo de articulação de níveis de organização de um sistema aberto. A teoria que abarca essa rede complexa de relações recíprocas é a bioecologia do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2005).

Se considerarmos, como Sperry (1952), que a função original do cérebro foi a de produzir padrões de coordenação sensório-motora teremos que as dimensões cognitivas, afetivas e sociais são diferenciações de uma mesma dimensão: a do mover-se corporal.

O mover-se corporal é sinal de vida, de experiência, de vivência, de sentimento, de pensamento, de exploração, de expressão, de reprodução, de aprendizagem, de desenvolvimento e de ação no mundo. Em cada ponta da vida, o mover-se corporal é indicador de vitalidade, seja para o pediatra (infância) como para o geriatra (velhice).

Para a educação, o mover-se corporal é o processo de conhecer para tornar-se autônomo em sua forma mais básica. O mover-se corporal sendo situado é meio e fim para os processos que engendram a co-construção de experiências (bebê-cuidador, bebê-bebê, criança-adulto, criança-criança, etc.).

Desenvolvimento motor é assim o desenvolvimento da ação motora encarnada e situada em que a pessoa é agente de seu próprio desenvolvimento. Do bebê ao idoso, o mover-se corporal é sempre contextualizado em espaços de ação pessoal, social e coletivo, em cenários arquitetados em várias esferas denominadas por Bronfenbrenner (2005) de microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema.

Vida é movimento, a capacidade de se movimentar é essencial para que o sistema se mantenha vivo e aberto, a capacidade de se movimentar permite que a pessoa ocupe o ambiente físico e social, isso significa transformar este ambiente em espaços de ação, esse espaço pode ser a um só (e ao mesmo tempo) pessoal, social e coletivo (a qualquer momento os três espaços podem estar acontecendo, e tudo depende da interação da pessoa com esse espaço).

É por meio dessa dinâmica, do ambiente tornado um espaço de ação, que se dará o desenvolvimento, na perspectiva do desenvolvimento da ação, da capacidade de mover-se corporalmente e isso seria uma contribuição para esclarecer e especificar os processos proximais na perspectiva do desenvolvimento motor.

É como descrever a capacidade propulsora dos processos proximais na perspectiva da ação motora, da capacidade de mover-se corporalmente.

Nesse sentido, fazer essas aproximações entre o modelo ecológico e a perspectiva do desenvolvimento da ação tem como propósito estabelecer uma linha de pesquisa segura que estude o desenvolvimento humano situado, esse desenvolvimento só acontece porque nós nos movimentamos de forma contextualizada, agindo no ambiente e projetando cada ação que será desempenhada por nós.

Por fim, as questões de estudo que abrem esta linha de pesquisa são: O movimento está presente no processo de desenvolvimento de todos os comportamentos do ser humano (social, cognitivo, afetivo e motor)? O movimento seria a gênese e o propulsor dos processos de desenvolvimento? O movimento, embora apresente uma sequência observável ao longo da vida, é evidentemente contextualizado? O valor dado ao movimento em cada cultura em cada contexto pode ser modificado? Essas aproximações permitem operacionalizar a “ciências do artificial” nos estudos do desenvolvimento motor?

Para refletir sobre essas perguntas sintetizamos alguns pontos, a seguir:

1 - A capacidade de mover-se corporalmente como recurso pessoal;

2 - O mover-se corporal como uma atividade molar, essencial e significativa para o desenvolvimento humano;

3 - A ação motora desde o instante em que somos corpo torna-se propulsora do desenvolvimento de todas as dimensões do comportamento;
4 – O corpo transforma o ambiente em espaços de ação pessoal, social e coletivo agindo e projetando no micro, meso, exo e macrossistema;
5 – O movimento acompanha a pessoa no tempo histórico, no tempo presente e no porvir projetando ações e resolvendo problemas motores;
6 – A escola e a casa como espaços de ação e atuação sobre, através e no mover-se corporal.
7 – O modelo propositivo oferece caminhos para o que tem sido chamado de "ciências do artificial" - construindo modelos e modos de operação para ativar a escola, a casa e a comunidade.

Também sintetizamos o que poderíamos considerar em um cenário de ativação, tendo como base o trabalho realizado pelo Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento de escolas ativas no Brasil (PNUD, 2016, 2019).
Escola mais ativa – promover experiências de primeira mão e ocupação dos espaços;
Estudante mais ativo – desenvolver a participação social, autonomia e liberdade;
Educação Física – mediadora ativadora entre escola e casa;
Controles e dispositivos de coerção do mover-se corporalmente – enumerar dispositivos que geram um empobrecimento das oportunidades de mover-se corporalmente;
Geração – modificar tradições e paradigmas que advogam contra o movimento e a ludicidade;
Inclusão – considerar que a escola ativa é para todos – ajustar objetivos da agenda 2030;
Infraestrutura e materiais – vivificar os espaços da escola;
Compreender a rotina e as características locais;
Capacitar os atores envolvidos;
Dialogar e gerenciar ações participativas e descentralizadas junto aos professores, gestores, funcionários, agentes comunitários, pais e alunos
Revisão - política institucional, projeto pedagógico, currículo, aulas em sala, aulas de EF, entrada e saída de alunos, intervalos e recreios, atividade no contraturno, atividades nos finais de semana e eventos

A escola e a casa são os dois principais cenários de desenvolvimento humano, são como microssistemas de análise do desenvolvimento infantil que interagem num mesossistema que ainda carece de compreensão no âmbito da pedagogia da educação física escolar e da relação com a comunidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ampliar e aproximar o modelo ecológico e a perspectiva do desenvolvimento da ação teve como propósito estabelecer uma linha de pesquisa segura que estude o desenvolvimento humano situado (contextualizado), e assim possamos avançar nas três dimensões de pesquisa teórica, conceitual e factual (intervenção).

A proposição de uma linha de pesquisa robusta sobre o desenvolvimento motor se beneficiaria de uma aproximação entre a noção de desenvolvimento da ação encarnada com a bioecologia dos sistemas. A ação encarnada realizada desde o instante em que somos corpo, é agente e projetista em todos os espaços (pessoal, social e coletivo) em todas as esferas (micro, meso, exo e macro).

Assim, os processos proximais são engendrados com inúmeras oportunidades de ação, criando novas trilhas de desenvolvimento. Por ser situada tal atividade é significativa, real e molar, acontece no tempo presente, mas é também histórica e planejada para o porvir. E tudo numa equação que ensaia dizer: não existe desenvolvimento motor, mas desenvolvimento da ação, de um mover-se corporal encarnado/situado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, P. **História Social Da Criança E Da Família**. Rio de Janeiro: LTC Editora. 2006.

ADOLPH, K.; ROBINSON, S. Motor Development. In: LERNER, R. M.; LIBEN, L. S.;

MUELLER, U., (Orgs.). **Handbook Of Child Psychology And Developmental Science,** v. 2, Cognitive Processes, 7ª. Ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. 2015. p.113-157.

ADOLPH KE, HOCH JE. Motor Development: Embodied, Embedded, Enculturated, and Enabling. **Annu Rev Psychol. 4**; 70:141-164, jan. 2019.

BERNSTEIN, N. **On Dexterity And Its Development**. Mawah: Lawrence Erlbaum, 1996.

BERTALANFFY, L. V. **Teoria Geral Dos Sistemas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia Do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais E Planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. The bioecological theory of human development. In:

BRONFENBRENNER, U. (org.). **Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives On Human Development**. Sage Publication Inc, 2005, p. 106-173.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The Ecology of Developmental Process. In: LERNER, R. M. (Org). **Handbook Of Child Psychology: Theoretical Models Of Human Development.** New York: John Wiley & Sons, v. 1, p. 993-1028, 1998.

BRONFENBRENNER, U.; EVANS, G. W. Developmental science in the 21 Century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. **Social Development**, V. 9, n. 1, p. 115-125, 2000.

BRUNER, J. S.; CONNOLLY, K. J. Competence: the growth of the person. In: _____. (Org.). **The Growth Of Competence**. London: Academic Press, 1976. p. 309-313.
CAPRA, F. **O Ponto De Mutação**, São Paulo: Cultrix, 1997.

COELHO, V. A. C. **Entre A Casa E A Escola: Prática De Atividades Físicas E Desenvolvimento Infantil.** Tese (Doutorado), Universidade Metodista de Piracicaba, Ciências do Movimento Humano, Piracicaba, 2017, 150 f.

COELHO, V. A. C.; MANOEL, E. J. Desenvolvimento motor X Desenvolvimento da ação: um ensaio teórico-conceitual para uma aproximação bioecológica. **Brazilian Journal Of Motor Behavior.** v. 17, n. 3, Supl., p. 91. 2023.

CONNOLLY, K. J. Desenvolvimento motor: passado, presente e futuro. **Revista Paulista De Educação Física**, Supl., n.3, p. 35-54, 2000.

MANOEL, E. J. A dinâmica do estudo do comportamento motor. **Revista Paulista De Educação Física, São Paulo,** v. 13, n. esp, p. 52-61, 1999.

MANOEL, E. J. Desenvolvimento motor: Padrões em mudança, complexidade crescente. **Revista Paulista De Educação Física,** São Paulo, **v.**14, n.3, Supl. p. 6-15, 2000.

MANOEL, E. J. A abordagem desenvolvimentista da educação física escolar 20 anos: uma visão pessoal. **Revista Da Educação Física (Uem),** v. 19, p. 473-488, 2008.

MANOEL, E. J. Desenvolvimento Motor. In: **Dicionário Crítico de Educação Física.** 3ª ed. GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). Ijuí: Editora Unijui, 2014. p. 187-192.

MANOEL, E. J. Natureza//cultura; natureza X cultura; natureza ~ cultura: o conceito de desenvolvimento na constituição da educação física na escola. In: Marco Paulo Stigger. (Org.). **Educação física + humanas.** 1ed.Campinas: Autores Associados, v.1, 2015, p. 23-64.

MANOEL, E. de J. **Mover-Se Corporal, O Extraordinário Comum – Uma Visão Da Biologia Evolucionária E Psicologia Cognitiva**. Ciclo de conferências em Educação Física e Esporte da EEFE/USP. 12 de julho de 2019.

MACHADO, A., LOURENÇO, O., SILVA, F. J. Facts, concepts, and theories: The shape of psychology's epistemic triangle. **Behavior And Philosophy,** v. 28 (1-2), p.1–40. 2000.

MORIN, E. **Ciência Com Consciência**, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

OLSON, W. C. (1957). Developmental theory in education. In D. B. Harris (Ed.) **The Concept Of Development: An Issue In The Study Of Human Behavior.** Minneapolis: University of Minnesota Press.

PERROTTI, A. C.; MANOEL, E. de J. Uma visão epigenética do desenvolvimento motor. **Revista Brasileira De Ciência E Movimento**, Brasília, v. 9, n.4, p. 77-82, 2001.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Caderno De Desenvolvimento Humano Sobre Escolas Ativas No Brasil.** Brasília: PNUD: INEP; 2016.

REED, E. S. & Bril, B. The primacy of action in development. In: LATASH, M. & TURVEY, M. T. (eds.). **Dexterity And Its Development**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio Ou Da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de São Paulo. 1762/2022.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social Da Mente: O Desenvolvimento Dos Processos Psicológicos Superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Capítulo XI

AÇÃO ÉTICA E MORAL E AS SABEDORIAS DO CORPO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O VOLUNTARIADO DE AÇÕES SUSTENTÁVEIS[73]

Edison de Jesus Manoel
Escola de Educação Física e Esporte, Grupo de Estudo do Desenvolvimento da Ação e Intervenção Motora, USP
ejmanoel@usp.br

Pedro Fernando Viana Felício
Escola de Educação Física e Esporte, Grupo de Estudo do Desenvolvimento da Ação e Intervenção Motora, USP

1 INTRODUÇÃO

O cenário em que a presente contribuição se insere é a de uma pesquisa teórico-conceitual que busca por modos de vida sustentáveis, um modo de vida que balanceie a gasto de recursos (naturais e renováveis) para produção e consumo e o grau de restauração e renovação desses recursos. Esse modo de viver demanda o confronto entre duas dimensões do viver: a pública e a privada. O confronto se dá porque não há como alcançar modos de vida sustentáveis sem que cada um aja levando em conta interesses maiores do todo, do coletivo (dimensão pública) pondo em segundo plano (em várias instâncias e momentos) os seus próprios (dimensão privada).

A privatização da vida se dá no movimento das pessoas em se voltarem para si e para os seus. Os contatos com as questões fora do círculo familiar e mais próximo vai sendo escasso. Esse movimento é característico da sociedade ocidental ao longo dos últimos duzentos anos como nos mostra Sennett (1992). Esse autor nos fala de um crescente narcisismo imanente nas

[73] Trabalho desenvolvido para o Seminário Voluntariado e Ciência Cidadã em Unidades de Conservação realizado de 04 a 06 de agosto de 2022, no Espaço do Instituto de Biociências da UNESP, Campus Botucatu. Apoio FAPESP para o projeto de pesquisa "Implantação, teste e aperfeiçoamento da ciência-cidadã para manejo e conservação nos Parques Nacionais Serras da Bocaina e Serras dos Órgãos", Processo FAPESP 2018/50063-2

pessoas ao se apropriarem apenas do modo privado de um ambiente e de um mundo que também é coletivo e público.

De interesse para nossa discussão apresentada neste ensaio, vale citar que um aspecto da tensão entre o público e o privado está nas nossas relações com a natureza. A atitude privatista presente nos modos de vida se manifesta na exploração predatória dos ambientes naturais, da terra, descrita por Marx (1890/2017) como uma forma de alienação da natureza (ver também Dwarkasing, 2021; Foster, 1999). A exploração predatória da terra aliena de sua riqueza maior: a fertilidade da terra que vitima da exploração desenfreada a priva de sua potência regenerativa e restauradora.

Na intersecção entre o público e o privado encontra-se o voluntariado que pode ser qualificado como um processo e ação em que uma pessoa se dedica a realizar ações de interesse coletivo. Essa pessoa por sua própria vontade resolve se dedicar a um dos quatro trabalhos voluntários: ajuda mútua e autoajuda; serviço voluntário e filantropia; defesa e campanha; participação (UN Volunteers Program, 2021).

O argumento do presente ensaio é o de que um dos caminhos de resolução para um modo de vida mais sustentável passa pela superação da tensão entre o público e o privado. O voluntariado é ação que articula o individual ao social, o público e o privado. O termo voluntariado tem como base psicológica a noção de "vontade" e esta remete a fazer algo de modo voluntário. O que é voluntário? Um fazer que não é forçado, que se faz por vontade própria. Estamos, pois, no plano do querer, do desejar que prescinde de outro processo psicológico: fazer escolhas, tomara decisões. Toda ação voluntária demanda exploração e seleção, escolha e decisão. Na educação física trabalhamos com ações motoras humanas, com ações que se realizam da forma que ocorrem porque temos um corpo, somos corpo. Ações são primeiro e principalmente, ações encarnadas. Qual é o vínculo entre as ações motoras humanas e o voluntariado no cenário do desenvolvimento sustentável? O caminho para responder essa questão consistirá na parte seguinte deste ensaio.

2. AGIR ÉTICO E MORAL

Toda ação envolve escolhas e tomadas de decisão sobre o que fazer: do ponto de vista do que é certo (moral) e do que é bom (ético). No contexto das ações e nas dinâmicas que as

envolvem é sempre preciso decidir o que é pertinente e não pertinente fazer. O que é permitido fazer e o que não é permitido fazer. O que é bom fazer e o que não é bom fazer. Dessa forma, em toda ação há um processo de decisão moral e ética sobre o que é permitido fazer e o que não é, sobre o que é certo, e o que é errado, sobre o que é bom e ruim. Tal juízo foi sempre tratado de maneira formal considerando como a nossa mente trabalha num plano explícito, deliberado, declarativo e intencional. Tal abordagem formal-lógica deixa de lado grande parte do envolvimento cerebral nas ações humanas que é implícito, inconsciente, procedimental e não intencional (*cf.* Chomsky, 2018; Kahneman, 2011).

A abordagem lógica-formal foi e tem sido o playground das ciências cognitivas com seu ideal de construir inteligências artificiais numa base de funcionamento digital. Essa tendência tem sido desafiada por uma nova concepção baseada em evidências de como nosso cérebro funciona (de modo analógico) e de sua história natural (transformações evolutivas adaptativas e "exaptativas"). Essa tendência aparece no uso crescente de termos como cognição encarnada, embebida e situada (*cf.* Felício & Manoel, 2014). Francisco Varela, cientista chileno, foi um dos advogados mais importantes dessa tendência sendo pioneira em sistematizá-la no livro "The embodied mind" em co-autoria com Evan Thompson e Eleanor Rosch publicado no início dos anos 1990 (Varela, Thompson & Rosch, 1991). Num conjunto de três aulas ministradas na Universitá di Bologna, Varela apresenta o argumento de que há uma ética implícita nas ações habilidosas, num certo sentido se pode dizer que *toda ação motora humana envolve uma tomada decisão com escolhas éticas e morais* (Varela, 1999). O argumento de Varela pode ser demonstrado de uma forma interessante a partir das mudanças descritas no âmbito do desenvolvimento neuro-motor do bebê e da criança (*cf.* Manoel, no prelo).

O desenvolvimento da capacidade se movimentar corporalmente implica no desenvolvimento de ações em que os movimentos são contextualizados num nicho ecológico. Por exemplo, um bebê recém-nascido demonstra movimentos aparentemente aleatórios de braços e pernas com flexões e extensões de ambos de modo alternado (assimétricos) ou em conjunto (simétricos). Todo movimento é resultado de um processo de coordenação sensório-motora que vincula o que é executado e como é executado com consequências imediatas no próprio corpo em relação ao ambiente físico e social. Rapidamente, os bebês percebem que suas movimentações têm consequências na relação corpo-ambiente. O que aos cuidadores adultos parece ser aleatório e sem sentido, é para o bebê uma gradual contextualização em que movimentos se relacionam a consequências, e essa relação se torna uma compreensão implícita de meios e fins. Ao chorar por algum desconforto ou necessidade, o bebê percebe que rapidamente é acolhido por alguém que vai lhe suprir as necessidades ou diminuir o

desconforto, chorar então ganha contornos de relação social. O mesmo ocorre ao sorrir. Muitas vezes, o sorriso do bebê vem mais como um espelhamento de suas expressões sensório-motoras de toda face com as do adulto em seu campo visual. Entretanto, ao "sorrir" em associação com o sorrir do adulto, o bebê descobre que isso desencadeia ações de conforto e cuidado do adulto. Assim, o sorrir torna-se um elemento crucial na ação do bebê em relação ao ambiente social.

Quando a *moral* é pensada apenas como um raciocínio deliberado e declarativo, negligenciamos que muito cedo nossa vida, no período pós-natal e neonatal, o bebê necessita realizar juízos ao fazer escolhas diante de um ambiente novo ainda que com sons familiares. O recém-nascido necessita fazer escolhas sobre quando chorar, como chorar. Se a sensação de fome e desconforto são disparadoras emocionais para o choro, o bebê logo percebe que seu choro é recompensado para além de saciar a fome e o desconforto. O bebê percebe que sua expressão motora implícita no chorar torna o ambiente social num espaço de ação social e logo ele se torna senhor desse espaço. Uma dimensão do comportamento do bebê em que juízos morais encontram alicerce é na capacidade que eles demonstram em imitar as expressões faciais de seus cuidadores. Essa capacidade é largamente relatada na literatura, por exemplo Field *et al.* (1982) mostrou que bebês com 48 horas pós-parto conseguem reproduzir expressões faciais de alegria, chateação e surpresa que suas mães são orientadas a fazer para eles.

Em estudos como esse não é apropriado argumentar que o bebê esteja de fato imitando deliberadamente as expressões da mãe. Ao contrário, temos aqui um processo em que essas expressões tocam fundo no corpo de bebês onde reside o palco das suas e das nossas emoções. Assim, ele começa a vincular as emoções aos movimentos expressivos que realiza construindo as bases para situá-los em espaços de ação social. Nesse processo adquire critérios para decidir o que socialmente é apropriado e o que não é.

Vejamos outro exemplo em que as ações motoras ensejam escolhas sobre o que é apropriado (ou não) fazer. Bebês tem predileção por objetos em seu campo visual, ainda mais quando se movimentam, com cores e luzes. Os móbiles são artefatos comuns no berço de muitos bebês, artefatos que adultos gostam de manipular para entretê-los. E se bebês pudessem ter o "controle" sobre eles? Ao longo da década de 1990 e início da década de 2000, vários experimentos foram realizados por inúmeros investigadores mostrando que bebês podem sim tomar as rédeas para o controle dos móbiles se lhes for permitido (cf. Adolph & Robinson, 2015). Os experimentos envolviam a vinculação mecânica ou digital de uma das pernas do bebê ao móbile. Nesse modo, um chute da perna vinculada fazia com o que o móbile se movimentasse. Nos primeiros seis meses de vida é comum observar-se esses chutes alternados das pernas. Com a vinculação do móbile a uma delas, o bebê percebe após uma série de chutes

alternados que uma das pernas “causa” o movimento do móbile e assim ele “escolhe” movimentar-se a partir do que lhe agrada. O bebê forma seu critério de valor.

Um terceiro exemplo vem de Claes von Hofsten, um dos principais estudiosos do comportamento de bebês. Um de seus estudos mais interessantes foi mostrar como bebês percebem e preveem o que é uma ação esperada numa cena, ao mesmo tempo em que percebem algo de errado quando a cena não condiz com o que se observa numa ação real. e o que é improvável nessa mesma cena (Falck-Ytter, Gredbäck & von Hofsten, 2006). Num estudo engenhoso, Von Hofsten colocou bebês de doze meses observando uma cena em que um adulto apreende um objeto e o coloca numa cesta. No início da cena antes que o adulto inicie a ação de transportar o objeto ao alvo, os bebês de doze meses focam a visão na mão do adulto e no objeto a ser apanhado e com a direção do olhar, esses bebês enfocam o alvo, o cesto onde o objeto será colocado. Todavia, em outra cena o objeto se move mecanicamente do ponto de saída ao alvo sem a presença de um adulto. Nessa situação, o olhar do bebê flutua de um ponto a outro da cena sem uma coerência. Para o bebê algo soa estranho na segunda cena, a ação mecânica não condiz com as ações humanas que o bebê já demonstra identificar com juízo.

Tomando os três exemplos, e outros que poderiam ser dados, o bebê constrói com base em sua experiência e com dispositivos pré-arranjados critérios para julgar ações e identificar o que é apropriado ocorrer ou realizar. Se tomarmos em conta modelos de controle motor e de desenvolvimento motor veremos que em ambos os casos, a organização de movimentos como o seu desenvolvimento depende de dispositivos que balizam e estabelecem critérios para escolha. No caso do *controle motor*, o fisiologista russo Nicolai Bernstein propôs um modelo de organização motora indicando várias operações de planejamento e programação motora atrelado ao que ele denominou de Aparato de Controle. Esse aparato tem o papel de fazer escolhas sobre o que é apropriado e não é apropriado realizar (*cf.* Bernstein, 1967).

No caso do *desenvolvimento motor*, encontramos a Teoria de Seleção de Grupo Neuronal de Gerald Edelman também conhecida como Darwinismo Neural. Numa aplicação da teoria ao desenvolvimento motor, Sporns e Edelman (1993) ilustraram como a variabilidade inicial de movimentos no período pré-natal e pós-natal é crucial para que redes neurais sejam selecionadas. Nesse processo entre o repertório motor primaria, também denominado de variabilidade primária, e o repertório motor secundário, ou variabilidade secundária, é fundamental a colocação em prática desses repertórios, sendo que a passam da variabilidade primária para a secundária dependerá daquilo que os autores denominam de um sistema de valores com o critério para seleção das redes neurais uteis e as não efetivas para adaptação. Em suma, encontramos aqui em alguns exemplos em que o desenvolvimento motor enseja o uso e

a construção de um sistema de valores para definir o que é apropriado realizar e o que não fundando um comportamento que como nos diz Francisco Varela é essência um comportamento ético e moral.

O desenvolvimento motor normalmente é tratado como um processo mecânico e automático de mudanças biomecânicas na forma de realizar movimentos. Todavia, quando consideramos que o desenvolvimento motor constitui um processo de tornar o ambiente em espaços de ação, é crucial considerar que esse processo constitui um ser que se torna SER. No processo, a pessoa, em particular bebês e crianças não só se definem enquanto pessoas como constroem as bases para um comportamento ético e moral.

3. AÇÃO MOTORA E VOLUNTARIADO

Assim como é importante considerar que implícito a toda ação há uma tomada de decisão que envolve juízos sobre o que é bom fazer (ético) e um dever fazer (moral), é também importante relembrar o que implica o "motor" da ação. Referimo-nos ao mover-se corporal, isto é, aquilo que se faz e só se faz porque se tem um corpo com a capacidade de se movimentar, deslocar segmentos corporais que em interação física com o ambiente permite orientar-se, locomover-se, manipular objetos e expressar-se. Sistemas vivos se mantêm vivos pela capacidade de se movimentar corporalmente. Ao se movimentar os organismos conseguem obter energia necessária para manutenção de seu metabolismo o que é conhecido como homeostase. Esse mecanismo é tão fundamental à vida que podemos dizer que "Vida é Movimento". Viver é ocupar/habitar os ambientes físicos e sociais tornando-os espaços de ação. Ao se movimentar o organismo cria o seu ambiente, ambiente em que age e se realiza. Tudo se realiza a partir de uma ideia simples: movimentar-se percebendo e percebendo se movimentar. Essa é uma ideia simples sem a qual não há vida, e assim não há desenvolvimento. Um bebê deitado num berço se movimentando como braços e pernas agitados é um marco sem igual para tudo mais que virá em sua história de vida seja para fica em pé ou para ser usuário e construtor de instrumentos (*cf.* Manoel, no prelo).

Os organismos em seus ambientes constroem por suas ações e exercício do viver nas fronteiras algo que tradicionalmente em ecologia como "nichos". Tais nichos correspondem uma porção do conjunto organismo-ambiente em que os indivíduos se sentem ajustados e com ótimas condições de sobrevivência e reprodução.

A construção do nicho é tanto resultado da ação do indivíduo como das ações dos outros indivíduos que exercem algum cuidado sobre sua prole. Nesse sentido, se voltarmos nas primeiras relações que descrevemos entre vida e movimento, entre organismos e meios/ambientes e finalmente sobre o exercício do viver na fronteira entre organismo-ambiente podemos dizer que a capacidade para mover-se corporalmente permite aos organismos tornar os seus ambientes (físicos e sociais) em espaços[74] de ação. Os espaços de ação motora podem ser de três dimensões: Pessoal, Social e Coletivo. Juntos esses espaços constituem o nicho desenvolvimentista de uma pessoa (*cf.* Manoel, no prelo).

O espaço de ação pessoal compreende a organização do próprio corpo para orientar-se no meio em que está inserido. Pense na seguinte situação: se você numa sala de aula solicitar que um estudante venha a até você, ele virá caminhando (a não ser que você demonstre urgência da presença do estudante onde você está), mas por que ele caminha? Para explicar a escolha pelo "caminhar" há duas balizas importantes: uma energética e outra social. É mais eficiente em termos de gasto energético vir caminhando até a frente da sala considerando que no seu pedido não há urgência. Além disso, caminhar é o comportamento esperado na situação descrita, se o estudante viesse correndo ou dando cambalhota haveria um estranhamento seu (ou da professora ou professor) e da classe em relação ao estudante (estaria ele querendo "aparecer"?). Logo, o espaço pessoal depende de uma organização espacial e temporal dos segmentos do corpo em relação as demandas físicas e energéticas da tarefa que ele ou ela vai realizar. Esse espaço depende dos códigos e dispositivos de controle de conduta no ambiente em que o agente circula.

O espaço de ação social compreende a interação entre dois ou mais organismos ou pessoas. A ação de cada uma está vinculada à da outra em formas que podem envolver cooperação, mas também conflito. Qualquer que seja o tipo de interação, haverá sempre necessidade de algum tipo de negociação e acordos informais ou formais entre duas ou mais pessoas. O espaço de ação social pode ser ilustrado por uma situação de cuidado infantil comum como na alimentação. Imagine por exemplo a irmã mais velha dando a papinha para seu irmão bebê. Ambos devem se ajustar de alguma forma para que a alimentação se realize– para a irmã a meta é conseguir dar a comida na quantidade necessária a cada colherada; para o irmão bebê a meta é conseguir se alimentar de uma colher que vem de outra pessoa. As ações devem ser

[74] O termo **espaço** é tributário do conceito de **campo** fundamental da Psicologia conhecida como Gestalt e proposto por Kurt Lewin por exemplo em LEWIN, K. **Teoria de campo em ciência social.** São Paulo, Editora Pioneira, 1965.

sincronizadas, a ação de transporte da colher com alimento pela irmã até a boca do bebê, e este abrindo a boca quando a colher está próxima a ele.

O espaço de ação coletivo envolve várias pessoas que necessitam se movimentar em acordo não só com todos, mas também em função de uma meta comum. Pense num cruzamento no centro de uma metrópole altamente movimentada. De cada lado da avenida juntam-se cinquenta ou mais pessoas, com o sinal verde cada grupo deseja ir para o lado oposto em que estão. Não há um coordenador ou controle para que as pessoas de um lado para o outro. Cada pessoa se desloca na direção desejada quase se esbarrar nos que vem da direção oposta. O único regulador da passagem é o sinal do semáforo cujo ritmo informa quando o tempo para os pedestre irá terminar. Vemos num comportamento coletivo em que cada individuo age em consonância com um todo maior.

Quando se fala no desenvolvimento motor estamos falando de um processo em que o bebê, a crianças, as pessoas de modo geral estão explorando suas relações com o entorno (meio externo e ambiente) para construir espaços de ação que se configurem como nichos desenvolvimentistas. Nesse contexto, temos proposto com o conceito de Ação Humana Acoplada. Partimos, primeiro, da importância da experiencia de primeira mão proposta por Edward Reed (1996). Essa experiência enfatiza o agir corporal que nos permite experimentar o mundo por nós mesmos, sem as interfaces e filtros que o mundo virtual criou e nos colocou em bolhas.

O conceito de ação humana acoplada (AHA) enfatiza que toda ação humana é situada no espaço e num tempo histórico (Felício & Manoel, 2014, 2020). O *situar uma ação* implica em dois vetores: (a) A ação sempre envolve um ciclo percepção-ação em que se explora e se encontram elementos que facilitam e dificultam a movimentação no ambiente com suas devidas consequências bioenergéticas, psico-afetivas e socioculturais;(b) A ação também é meio em que a pessoa pode experimentar uma forma de consciência incorporada (ou cognição encarnada) do ambiente, tornando a ecologia não um conceito, mas uma vivência. No caldo fértil, composto pelo ambiente e as ações no tempo, se criam e se consolidam percepções de pertencimento, de possibilidades e desejos de movimento. Toda uma referência corpo/espaço se desenvolve modificando simultaneamente e irremediavelmente agente e ambiente (Felicio & Manoel, 2021).

Uma vez que as sociedades urbanas têm se afastado bastante do convívio com a natureza, simples atos de reaproximação podem conter diferentes interpretações e níveis de desafio. Por exemplo, algumas crianças demonstram grande dificuldade em manipular a terra com as mãos ou em andar descalço sobre a grama. Se considerarmos que as primeiras

impressões são as mais significativas. Reforça-se assim a necessidade de termos um cuidado especial para sermos bastante positivos e realistas na apresentação da natureza e durante a condução das atividades.

O conceito da AHA, ao enfatizar o acoplamento e desenvolvimento acoplado sujeito/ambiente também procura refazer o status cultural de apropriação e distanciamento da natureza, para uma identidade de interdependência e desenvolvimento conjunto. Aqui se abre a possibilidade de vinculação da ação motora como AHA com o voluntariado. Se pensarmos na ocupação dos ambientes por meio das ações motoras, temos três dimensões importantes que se intersecionam com o voluntariado. A AHA estabelece vínculos para os espaços de ação em termos de uma conexão com a natureza que vai contribuir para o voluntariado:

Espaço Pessoal – ação de consciência ambiental
Espaço Social – ação de consciência sustentável/de sustentabilidade
Espaço Coletivo - ação ativista dirigida à luta pela conscientização e promoção da sustentabilidade.

As pessoas ao se movimentarem nesses três espaços, tomam decisões sobre o que fazer, sobre como fazer e sobre porque fazer numa lógica que pode contribuir para a sustentabilidade. Nossa perspectiva é a de que por meio das experiências fundadas no conceito de AHA se possa construir consciência ambiental a partir da ocupação com criação de espaços de ação pessoal em parques, áreas de preservação, bosques e praças urbanas que se espraia para as ações no espaço social e coletivo.

Retomando nossa discussão na apresentação deste ensaio, identificamos o Voluntariado na intersecção entre o público e o privado. Ao realizar ações a partir de um espaço pessoal, cada pessoa pode como voluntário se dedicar a atender interesses de um coletivo. As ações humanas acopladas têm esse potencial de explorar espaços de ação pessoal com a finalidade do coletivo fazendo o que "é bom fazer" e que "se deve fazer", a dimensão ética e moral das ações. Assim, a ação que é social, é também política na medida em que busca realizar objetivos para um bem comum, em nosso caso, o bem é a ação sustentável. O mover-se corporal situado implica na ocupação dos ambientes tornando-os espaços de ação os quais quando são orientados pelos princípios do AHA implicam em ações motoras caracterizadas por uma consciência ambiental no sentido do manejo e da preservação. Uma pessoa ao agir num parque de reserva ambiental não irá apenas usufruir de seu capital natural, mas retornará os ganhos dele extraído ao agir para maneja seus recursos. Por exemplo, ao passar numa trilha, a pessoa, agente AHA, irá evitar que

sua passagem possa coloque em risco uma espécie da flora no trajeto, ou uma espécie da fauna. Esse mesmo agente AHA pode abrir uma nova picada, uma nova trilha com segurança e cuidado no manejo das espécies de fauna e flora.

Aliada às ações caracterizadas como AHAs trazemos outra noção importante: ciência cidadã. A ciência cidadã é um movimento importante na interface ciência e sociedade visto que busca envolver o leigo, a pessoa comum, nos esforços de pesquisa. Trata-se de engajar as pessoas na investigação científica e na produção de conhecimentos de modo compartilhado. Embora a iniciativa da ciência cidadã venha de longa data, nos últimos anos elas ganharão muita atenção pelo seu potencial de envolver as pessoas na compreensão, conscientização e monitoramento dos *ODSs* (objetivos de desenvolvimento sustentáveis, *cf.* Pesquisa/FAPESP, 2023). A vinculação das AHAs com a proposta de ciência cidadã orientada para sustentabilidade pode potencializar tanto o impacto das AHAs quanto contribuir para o letramento científico e tecnológico no que diz respeito a ganhos de sustentabilidade ambiental. A figura 1 apresenta de forma esquemática os elementos principais tratados até aqui: voluntariado, ações humanas acopladas e sustentabilidade ambiental.

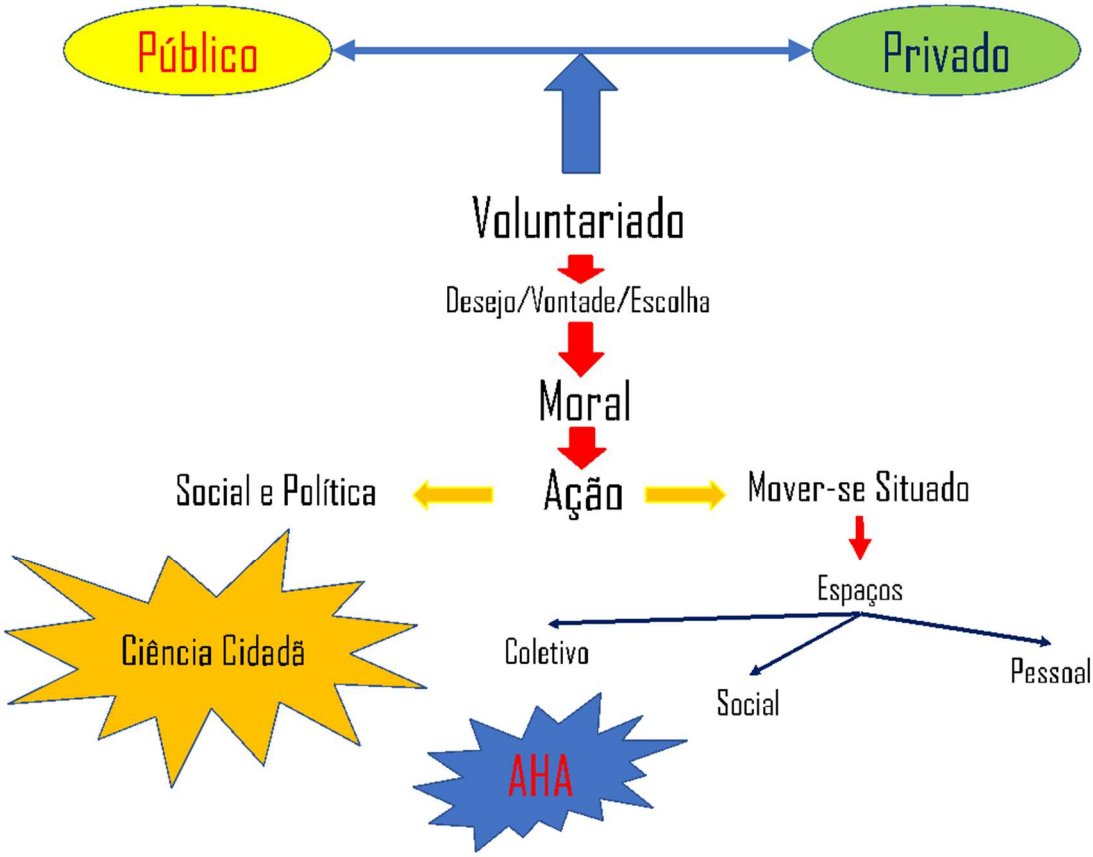


Figura 1 - Dinâmica do mover-se corporal, as ações humanas acopladas na interligação entre ciência cidadã e o voluntariado.
Fonte: Os próprios autores.

A articulação da ciência cidadã com AHAs nos leva ampliar o esquema apresentado para um melhor entendimento de como ações motoras contribuem para o voluntariado (Figura 2). A ciência cidadã uma ferramenta para tratar de modo associado conhecer e agir dando critérios para a escolha "do que é importante conhecer", bem como "para que é" e "no que é" importante agir. A definição do que é importante conhecer oferece à pessoa leiga duas vias para construção de critérios importantíssimos para toda ação humana: (1) O quanto um conhecimento é fidedigno; (2) O quanto um conhecimento é de valor.

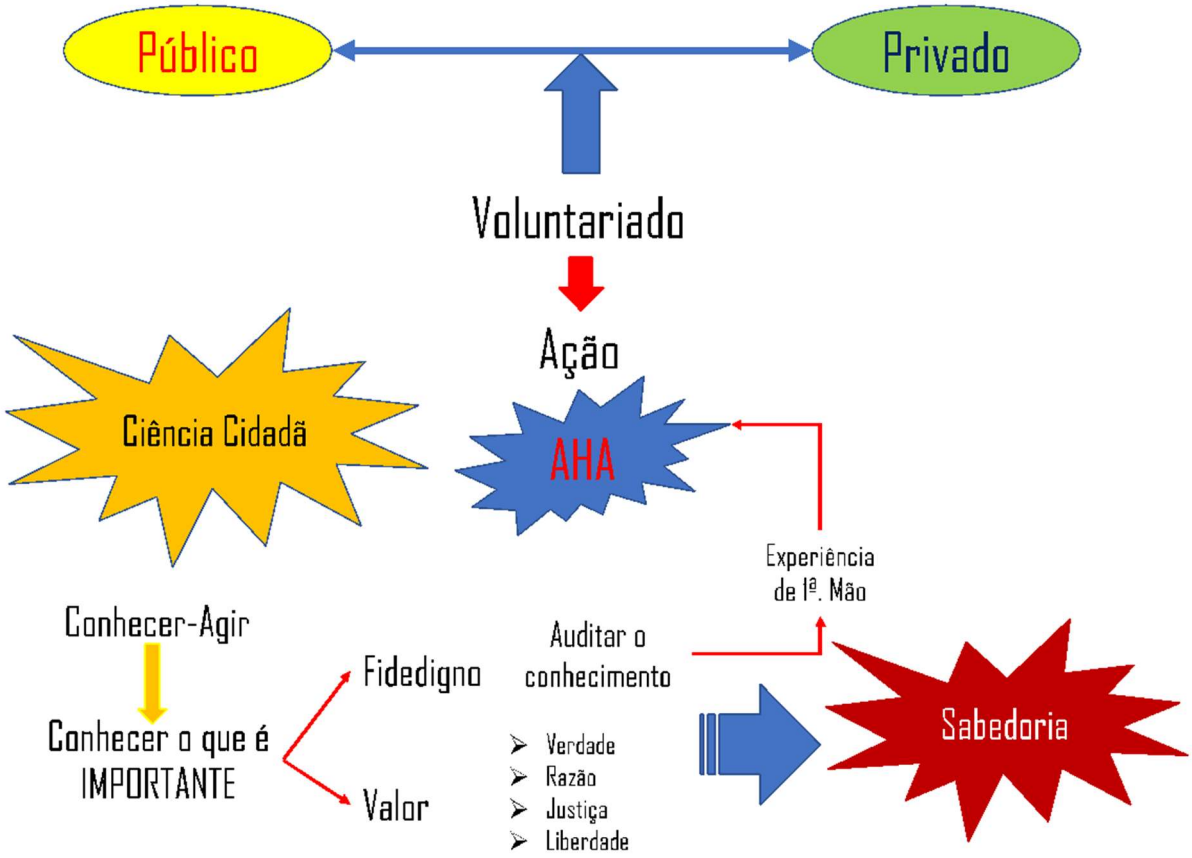


Figura 2 - Dinâmica do mover-se corporal, AHAs e a sabedoria.
Fonte: Os próprios autores.

A fidedignidade se dá porque a ciência nos oferece um método, o método científico, com o qual é possível auditar o conhecimento de modo a evitar e/ou saber lidar com os conflitos de interesse. O conhecer nunca é neutro, mas é possível identificar as nossas preferências e evitar que elas distorçam nossos juízos. Com as AHAs podemos realizar experiências de primeira mão que podem ser auditadas ao se conhecer o que é importante a partir da ciência cidadã. Um conhecimento de valor é aquele que se pauta por quatro valores universais: buscar sempre a **verdade** com a **razão** de maneira a fazer valer a **justiça** e o respeito a **liberdade** de

todos. A combinação entre conhecer-agir e conhecer o que é importante pode ser orientada por sabedorias. O que é sabedoria?

4. AÇÃO MOTORA E SABEDORIAS DO CORPO

A ação motora de modo geral e a ação humana acoplada, em particular, são expressões de comportamentos éticos e morais. AHAs tem o potencial de constituírem ações de voluntariado dirigidas a ganhos de sustentabilidade ambiental. Como foi colocado anteriormente, as AHAs se beneficiam das evidências de que nosso corpo é o registro vivo da história natural, uma história de explorações e experimentações em sintonia com o ambiente que levaram a modos de regulação do nosso meio interno (metabolismo) e de coordenação com os eventos do meio externo (por exemplo, a exploração e reconhecimento das possibilidades de ação, também denominado como *affordances*).

A história natural da ação motora se manifesta em nós como sabedorias, sabedorias do corpo. A referência feita à sabedoria serve para destacar que estamos nos referindo a um conhecer que antecede o conhecer racional e científico. As sabedorias tratam de um conhecer primitivo, histórico, encarnado e relacional, no conjunto trata-se de conhecimentos humanos valiosos cuja "raiz estão nas experiências do corpo e no conhecimento prático" (p. 23, Wulf & Baitello Jr., 2018). Vejamos alguns exemplos de sabedoria imanente dos sistemas vivos, das pessoas encarnadas, do corpo.

O Fluxo Ótico: a experiência visual é a de movimento do cenário e de nosso próprio movimento neste cenário. Essa experiência tem a ver com os padrões de fluxo ótico compostos dos raios de luz impingidos em nossas retinas vindos das diferentes posições do ambiente (*cf.* Gibson, 1966). Uma das situações em que o fluxo ótico é vivenciado de modo marcante é na locomoção, por exemplo no caminhar num longo corredor de uma biblioteca ou ao longo de numa trilha.

O interessante e revelador da perspectiva de um saber ancestral e primitivo é o de que o nosso cérebro responde de forma sincronizada às imagens que simulam o fluxo ótico da forma como ele naturalmente ocorre quando vivenciamos uma cena ou quando nos deslocamos pelo espaço. Os pesquisadores Audrey van der Meer e Ruud van der Weel do *Developmental Neuroscience Lab* da *Norwegian University of Science and Technology* e Trondheim, Noruega,

realizaram inúmeras pesquisas com bebês e crianças ao longo dos últimos vinte anos mostrando que o funcionamento neuronal das regiões do córtex visual é adaptado à experiência do fluxo ótico (van der Meer & van der Weel, 2022). Quando os bebês experimentam situações que simulam eventos que desrespeitam as leis de movimento no ambiente em termos dos raios luminosos, as suas respostas eletroencefalográficas indicam um estranhamento na forma como o sistema nervoso funciona. O grau de estranhamento é maior quando o bebê percebe que algo está errado quando ele ou ela já tem experiência de locomoção como engatinhar.

Empatia (Einfühlung): Uma das nossas principais capacidades emocionais é a empatia: de modo simples é "sentir ou ter a sensação de sentir o que o outro está sentindo". A aprendizagem social depende em grande medida da empatia, mas principalmente a criação de vínculos entre indivíduos que não comungam parentescos e precisam cooperar e serem ajudados depende sobremaneira da empatia. Hoje sabemos que a empatia tem uma base neural com os neurônios que se sincronizam embora estejam aparte, em diferentes corpos. Esses neurônios são chamados neurônios espelhos. Espelhos porque eles parecem espelhar os padrões de disparo e ativação quando uma pessoa observa a outra a realizar uma ação como beber água, ou escrever. Grupos neuronais em regiões cerebrais similares, em pessoas diferentes se espelham ainda que um só esteja observando o outro a realizar a ação. Voltemos ao exemplo dado na descrição do Espaço de Ação Motora Social. Uma menina, a irmã mais velha está alimentando o seu irmão bebê. Quando ela se aproxima da boca do bebê com a colher, ela própria abre sua boca. Essa é uma situação muito frequentemente. Quem já alimentou um bebê já deve ter experimentado esse mesmo comportamento. Comumente, as pessoas costumam dizer que a menina faz isso para que o bebê a imite abrindo a boca. Todavia, observando com cuidado se verá que o bebê está focado na colher já que ele próprio quer abrir a boca com timing, quando a colher lhe chega à boca. Suspeitamos que a irmã mais velha abre a boca (assim como nós que fazemos comportamento similar) porque assim ela tem uma melhor referência de como ajustar o timing de sua mão com a colher em relação à boca do irmãozinho. Essa seria uma demonstração de empatia numa coordenação motora social (constituição do Espaço de Ação Social). Os timings de transporte do alimento na colher, realizada pela menina, e o de abertura da boca do bebê precisam ser sincronizados, mas estamos falando de dois "corpos". A menina ao abrir a boca busca introjetar em si mesma a abertura da boca de seu irmão. Frans de Waal (2009) fala desse processo de empatia como sendo uma sincronização entre as duas pessoas. Frans de Waal fala que nós buscamos "entrar no corpo do outro" para melhor sentir o que o outro sente. Segundo esse autor o que acontece na empatia é mais bem descrito na palavra

germânica: “einfühlung” que significa literalmente “sentir por dentro do outro”. Esse é outro exemplo de um saber corporal que praticamos “sem saber”.

Há outros exemplos de saberes primitivos, de certa forma esquecidos, como nos relata Baitello Jr (2018). Ele nos lembra que

> *“o corpo é o registro vivo de uma genealogia, um fim em si, e não um meio. Retornar ao corpo significa reestabelecer vínculos primordiais consigo mesmo e com os outros corpos, pois “corpo pede corpo” (p. 198).*

Baitello Jr. indica dois modelos, um de inseto e outro primata, que denotam a importância da capacidade de se criar espaços de ação social e coletivo para a adaptação e estabilidade dos indivíduos das espécies. O primeiro modelo é o de insetos posto que eles foram extremamente bem-sucedidos do ponto de vista evolucionário em nosso planeta. Baitello Jr. ilustra com determinadas espécies de formiga se juntam para formar verdadeiras passarelas nos vãos que se formam entre galhos de árvore ou mesmo do beiral de um telhado de uma casa para uma entrada em seu forro. No segundo modelo, Baitello Jr. traz o exemplo dos muriquis, uma espécie de macacos grandes encontrados na Mata Atlântica. *Muriqui* significa “povo tranquilo” em língua Tupi, como nos diz Baitello Jr. (2018) o que é característico de seu alto grau de sociabilidade. Quando há situações de conflito dentro do bando, a resolução vem de uma ação social e coletiva em que eles se abraçam. Como destaca Baitello Jr., “a estratégia de pacificação de tensões é única entre os agonísticos primatas”.

Os exemplos de modelos animais dados por Baitello Jr. (2018) reforçam a natureza de uma sabedoria corporal negligenciada por nós, mas que mostra como nos vinculamos ao ambiente físico e social. Isso nos remete ao texto de Renato Lessa na Revista Piauí (2021) quando ele diz que

> *“o gesto simples de solidariedade e cuidado tem a ver como o que o filósofo e químico Michael Polanyi (1891-1976) chamou de “conhecimento tácito”: cada pessoa sabe mais do que é capaz de dizer e é detentora e praticante de conhecimentos que sustentam uma determinada capacidade para agir. Esse conhecimento não transparece nas palavras, mas emerge na própria ação: é uma faculdade fundada não no saber dizer, mas no saber fazer.”*

5. UMA SÍNTESE

Os exemplos dados aqui formam a base do nosso *conhecimento tácito*. A ação de voluntariado é subsidiária da sabedoria implícita nele. A ação motora como expressão de juízos morais depende de um sentimento de origem corporal: a empatia. O desejo de ser voluntário

tem como um de seus pilares a empatia. Esta, por sua vez, é pilar para outro sentimento mais complexo e igualmente crucial para ações de voluntariado: a alteridade. A alteridade implica na capacidade de identificar as diferenças entre pares e grupos, e reconhecer nessas diferenças as qualidades de cada um e de todos. Trata-se de reconhecer que *todos somos iguais nas diferenças.* O *mover-se corporal* como capacidade para ocupar e tornar o mundo em ambientes que assim se formam em espaços de ação enseja exercícios de ética e moral em que os sentimentos de empatia e alteridade são qualidades de origem muito antiga como nos mostra a história natural. Tudo isso remete a sabedorias que embora esquecidas nunca foram tão importantes para a humanidade. Urge resgatá-las a partir de práticas corporais a serem sistematizadas pela Educação Física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADOLPH, K. & ROBINSON, S.R. Motor development. In Liben, L. & Muller, U. (eds.) **Handbook of child psychology and developmental science**. New York: Wiley, 2015.

BAITELLO Jr, N. O apagamento da genealogia e a fúria do futuro. pp 187-202. In C. WULF, & N, BAITELLO Jr. (orgs.). **Sapientia: Uma arqueologia de saberes esquecidos**. São Paulo: Edições SESC, 2018.

Bernstein, N. **The co-ordination and regulation of movements**. Oxford: Pergamon Press, 1967.

CHOMSKY, N. *Que tipo de criaturas somos nós?* Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

DWARKASING, C. Una reinterpretación eco-marxista de la abstracción formal en economia ecológica. *Relaciones Internacionales*, 46: 21-40, 2021.

FALCK-YTTER, T.; GREDEBACK, G. & Von HOFSTEN, C. Infants predict other people's action goals. **Nature Neuroscience, v. 9**, n. 7, pp. 878-879, 2006.

FELÍCIO, P. F. V. & MANOEL, E. de J. A Natureza Das Ações Encarnadas/Incorporadas E Situadas E Suas Implicações Para O Estudo Do Desenvolvimento Humano. IN: BRESCIANI FILHO, E.; D'OTTAVIANO, I. M. L.; GONZALES, M. E. Q.; PELLEGRINI, A. M., ANDRADE, R.S.C. (orgs.). **Auto-organização: estudos interdisciplinares.** Campinas: Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência. UNICAMP, 2014. p. 195-237.

FELICIO, P. F. V.; MANOEL, E. de J. Mensuração tridimensional das ações humanas acopladas-AHA. Relatos de experiência, apresentado no encontro de *Saúde Ambiental e Conservação da Biodiversidade* do Parque Nacional da Serra dos Orgãos, 2020.

Felicio, P. F. V. & Manoel, E. de J. Mover-se corporal como reconexão com a natureza. In MARIA DE LOURDES SPAZZIANI; RENATA CRISTINA BATISTA FONSECA; NIJIMA NOVELLO RUMENOS ... [et al]. (Orgs**.). Rede casa da natureza: conexões socioambientais na Cuesta.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

FOSTER, J. B. (1999). Marx's Theory of Metabolic Rift: Classical Foundations for Environmental Sociology. **American Journal of Sociology. 105** (2): 366-405.

GIBSON, J. J. **The senses considered as perceptual systems.** Boston: Houghton Mifflin, 1966.

KAHNEMAN, D. **Thinking, fast and slow**. New York: Farrar, Straus & Giroux, 2011.

LESSA, R. (2021) A destruição: Bolsonaro, a palavra podre e a desfiguração da democracia. **Revista Piauí, Edição 178,** Julho, 2021. *https://piaui.folha.uol.com.br/materia/a-destruicao/*. Acesso em 19/10/2022.

MANOEL, E. de J. **Do desenvolvimento motor à educação física: Cartas para estudantes.** São Paulo: EDUSP, no prelo.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política. Livro I: O processo de produção do capital.** São Paulo: Boitempo, 1890/2017.

FAPESP. A ciência em parceria com o público. **Pesquisa/FAPESP***,* **24**, Janeiro, N.323: 16-23, 2023.

REED, E. **The necessity of experience**. New Haven: Yale University Press, 1996.

SENNETT, R. **The fall of public man**. New York: W.W. Norton & Company, 1992.

SPORNS, O. & EDELMAN, G. Solving Bernstein's problem: a proposal for the development of coordinated movement by selection. ***Child Development,* v. 64**, n. 4, pp. 960-981, 1993.

UNITED NATIONS VOLUNTEERS PROGRAMME. **2022 State of World's Volunteerism Report. Building Equal and Inclusive Societies.** Bonn, 2021

Van der MEER, A. & Van der WEEL, R. Motor development: Biological aspects of brain and behavior. In *Oxford Research Encyclopedias: Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2022. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.903

VARELA, F. **Ethical know-how: Action, Wisdom & Cognition**. Stanford: Stanford University Press, 1999.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E. & ROSCH, E. **The embodied mind: Cognitive science and human experience.** Cambridge, MA: The MIT Press, 1991.

WAAL, F. B. M. de The **age of empathy: Nature's lessons for a kinder society**. New York: Three Rivers Press, 2009.

WULF, C. & BAITELLO Jr., N. Sabedoria: a unidade múltipla. pp. 23-32. In C. WULF & N, BAITELLO Jr. (orgs.). **Sapientia: Uma arqueologia de saberes esquecidos**. São Paulo: Edições SESC, 2018.

Capítulo XII

A EDUCAÇÃO NO MOVIMENTO PARA A CORPORIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO PELAS LENTES ARNOLDIANAS[75]

Nelson Wagner dos Santos
GEDAIM – Grupo de Estudos em Aprendizagem e Intervenção Motora
Escola de Educação Física e Esportes, USP
nelson.wagner.santos@gmail.com

Edison de Jesus Manoel
GEDAIM – Grupo de Estudos em Aprendizagem e Intervenção Motora
Escola de Educação Física e Esportes, USP

1 INTRODUÇÃO

Comumente, a educação física é valorizada pelo que ela oferece, como um meio para a realização de outros fins; por exemplo a melhoria da saúde física e mental, a construção de convívios sociais, o desenvolvimento de habilidades para práticas recreativas, esportivas ou artísticas profissionais e ainda para o alcance e manutenção de um "corpo" dentro dos padrões estéticos típicos de uma sociedade de consumo. Nesses casos e em outros, a **educação física** é um meio para a realização de diferentes dimensões da vida pessoal e social. Sem prejuízo dessa perspectiva, podemos dizer que ela enfatiza os valores extrínsecos da educação física.

É nesse cenário, que nos perguntamos se o ato de se mover corporalmente, não pode ter um valor formativo intrínseco? Nesse contexto, deparamo-nos com a obra de Peter J. Arnold (1931-2010), que em seu livro "*Meaning in Movement, Sport and Physical Education*" (Arnold, 1979) buscou exatamente construir uma argumentação para situar o papel do movimento humano na formação da pessoa. Escrita em 1979, essa obra estava à frente de seu tempo no que

[75] O presente ensaio foi elaborado a partir da Dissertação de Mestrado do primeiro autor cujo título é *Dimensões da educação e o movimento humano pela perspectiva de Peter J. Arnold: Análise, Implicações e possibilidades para a Educação Física* defendida em 2024 no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.

diz respeito aos modelos de educação física existentes até então e que ainda repercute atualmente. Peter Arnold construiu um argumento sobre a centralidade do movimento humano na educação e, para além dela, na formação humana. Nesse sentido, o movimento humano e as práticas que ele enseja não são tratados apenas pelos valores extrínsecos a que se prestam, mas também pelas finalidades que proporcionam à pessoa, vista nessa perspectiva como um agente no mundo, em síntese pelo seu valor intrínseco (Arnold, 1979). Desta forma, esse capítulo busca apresentar um ensaio sobre o estado do conhecimento do movimento humano e sua perspectiva intrínseca sob as lentes de Peter J. Arnold.

2 NOTAS PARA GENEALOGIA DA PROPOSTA DE ARNOLD

Há mais de 40 anos, Peter Arnold destacou o valor formativo do movimento humano. A obra de Arnold, representada particularmente pelos livros *Meaning in Movement, Sport and Physical Education,* de 1979 (Arnold, 1979a), e *Education, Movement and the Curriculum*, de 1988 (Arnold, 1988), constituem as bases para a construção de modelos educação física com propósito formativo dentro ou fora da escola. Arnold apresenta as três dimensões da educação do movimento humano: Educação **sobre** o Movimento, Educação **por meio** do Movimento e Educação **no** Movimento (todos os negritos são nossos). Essas dimensões, enfatiza Arnold, não são mutuamente exclusivas, mas sim interligadas e codependentes umas das outras, com atenção especial para a terceira (educação **no** movimento), como ele mesmo diz: "(...) *especialmente aquela dimensão que tem a ver com a pessoa como agente envolvido no movimento"* (Arnold, 1979 p. 162). Em nosso entender, essa dimensão é de extrema importância para caracterizar a forma como a Educação Física pode ser entendida e conduzida no meio escolar. Arnold nos oferece um novo significado para o "fazer" na educação física, que normalmente é criticado por ser acrítico (o fazer sem refletir, porque faz e para quem faz), sem sentido ("fazer por fazer") e opressor (ênfase excessiva ao tecnicismo) (Arnold, 1979a; c; Pereira, 2021). Verifica-se ainda que o foco no subjetivo na dimensão da Educação **no** Movimento foi marginalizado na educação em geral e, em particular, na educação física, pela presença marcante da tradição dualista em nosso pensamento.

O conceito de movimento sugerido por Arnold (Arnold, 1979a, 1988) oferece uma oportunidade para que os indivíduos responsáveis pelo planejamento dos currículos escolares conciliem as demandas da educação física com as da escolarização. Isso não enfraquece a posição da educação física no currículo, e sim a fortalece (Arnold, 1988). O entendimento de Arnold sobre a palavra “Movimento”, engloba diferentes termos e atividades, como vemos a seguir:

> “Palavras e expressões como brincar, recreação, jogos, esportes e educação física podem ter significados diferentes para pessoas diferentes, mas o Movimento, na minha opinião, é o único rótulo razoável e suficientemente descomplicado que pode ser utilizado para abranger conceptualmente esta

> família inter-relacionada de termos e atividades." (Arnold, 1979a, p.12). tradução nossa.

Ele afirma que se daria por satisfeito, se sua obra provocar uma consideração séria sobre o significado do movimento e seu lugar na vida humana e para educação. Arnold faz um trabalho intenso para descrever o que significa ser uma pessoa. E para isso, utiliza os ramos da filosofia conhecidos como fenomenologia e existencialismo, para dar sentido à nossa incorporação no mundo, da experiência encarnada.

Nas últimas duas décadas, o trabalho de Peter Arnold tem influenciado a elaboração dos currículos em países como Australia e Nova Zelandia (Brown, 2013; Brown e Penney, 2017; Stolz e Thorburn, 2015; SueSee *et al.*, 2023) e pode se tornar uma ferramenta para o desenvolvimento de modelos pedagógicos que reconheçam o valor formativo do movimento humano. Valor que foi destacado no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento em relatórios que apontam em última análise que "Movimento é Vida" e assim é fundamental para a vida de todas as pessoas. (PNUD, 2017) O PNUD também afirma que escolas que restringem o corpo e o movimento corporal são escolas que trabalham o passivo, negando à criança e ao jovem, sujeitos pedagógicos por excelência, uma formação que contribua para sua agência em uma sociedade livre e crítica (PNUD, 2016, 2019).

Nossa perspectiva aqui, não é a histórica, mas queremos reconhecer a importância dos conceitos de Peter Arnold que não foram plenamente compreendidos por seus contemporâneos e que hoje, no primeiro quarto do século XXI, seguem tão relevantes para a Educação (Física). Ao apresentar o pioneirismo e atemporalidade de sua obra, podemos legitimar a sua qualidade como um clássico para o Movimento.

2.1 O autor Peter James Arnold (1931 - 2010)

Peter James Arnold nasceu em *Cambridge* em 21 de julho de 1931 e faleceu em 27 de setembro de 2010. Iniciou sua carreira estudando Educação Física no *Loughborough College*, na Inglaterra. Ele se interessou pelo corpo como forma de comunicação e expressão, estudando este tema no *London Institute* of *Education* de 1961 a 1963. Ele fez seu mestrado em Educação pela *Leicester University*, de 1964 a 1965. E se aprofundou com um doutorado em

Fenomenologia do Movimento Humano de 1974 a 1977 pela *Birmingham University*. Após sua graduação lecionou no *Cheltenham Grammar Schooll* por três anos, saindo para se tornar diretor de Educação Física no Dover College de 1957 a 1964. Após o mestrado foi para o *Chelsea College*, *Eastbourne*, escola especializada na formação de professores de Educação Física. Chefiou o Departamento de Educação e foi professor no *Dunfermline College of Physical Education*, em Edimburgo em 1971, na Escócia, uma escola de formação de professores exclusivamente para mulheres, se tornando chefe de um comitê para criação do primeiro bacharelado em Estudos do Movimento Humano. Se aposentando em 1987 ("IAPS Newsletter", 2010; "NAK Newletter", 2010). Ao longo da sua carreira foi autor de quatro livros e mais de 80 artigos, sendo que o último foi publicado em 2001.

Em 1968, escreveu seu primeiro livro, *Education, Physical Education and Personality Development* (Educação, Educação Física e Desenvolvimento da Personalidade, tradução nossa), quando era professor sênior de Educação e Educação Física no *Chelsea C*ollege, em Eastbourne, atualmente parte da *University of Brighton* (Arnold, 1968). Este livro apresentava uma abordagem biológica desenvolvimentista.

Seu segundo livro, *Meaning in Movement, Sport & Physical Education* (Significado em Movimento, Esporte & Educação Física, tradução nossa), foi publicado em 1979, enquanto chefe do Departamento de Educação no *Dunfermline College of Physical Education*. Neste livro Arnold apresenta dois problemas: um conceitual, relacionado ao movimento com ação proposital a serviço de um projeto de realização pessoal; e outro profissional, relacionado ao movimento como tendo valor formativo na educação básica. Acreditamos que a visão hegemônica da educação nesse período, uma educação tradicional-liberal, centrada na intelectualidade, tenha estimulado Arnold a buscar um novo modelo, já que era possível observar uma visão de educação que limitava a educação física no currículo (Stolz e Thorburn, 2015) Assim é possível observar uma mudança na sua forma de pensar, ao trazer a fenomenologia para a educação física, colocando uma maior ênfase na experiência do individuo (ser movente / *mover*).

Em 1988, Arnold escreveu o livro *Education, Movement and the Curriculum* (Educação, Movimento e o Currículo – tradução nossa). Esse livro foi publicado quando o autor estava aposentado, após 17 anos no *Dunfermline College of Physical Education*, onde ainda atuava como consultor e palestrante internacional. Neste livro ele formaliza a aplicação de seu modelo para a criação de currículos escolares. Seu último livro, *Sport, Ethics and Education* (Esporte, Ética e Educação, tradução nossa), foi publicado em 1997. Nesse livro, ele apresenta um

compilado de seus artigos sobre formação ética e moral nos esportes e da dança, como uma ferramenta de formação pessoal.

Ao observar a sua trajetória, podemos inferir que ele participou ativamente do processo de formação de professores de educação física, refletindo sobre a prática e teoria do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, ele buscou aprimorar seus conhecimentos acadêmicos, que culminou no desenvolvimento do seu modelo tridimensional da educação. Arnold apresenta um aspecto formativo holístico, trazendo a experiência de primeira mão como um processo imprescindível na formação do ser humano e a educação física, como uma ferramenta que torna isso possível.

3 A Educação no Modelo Tridimensional do Movimento

Podemos analisar a proposta de educação de Arnold a partir de uma perspectiva sistêmica. A educação é vista como um todo integrado em três dimensões. Sendo cada dimensão partes desse todo com identidade própria e com relativa autonomia. Sua proposta corresponderia assim ao modelo de Holarquia de Arthur Koestler em que cada elemento é todo e parte ao mesmo tempo, ou seja, holons com tendência auto afirmativa (identidade própria) e tendência integrativa (subordinação a um todo maior) (Koestler, 1983).

O modelo tridimensional corresponderia a uma holarquia em que a educação como processo formativo global seria realizada com os processos específicos descritos por Arnold como dimensões. O eixo articulador das dimensões é o *Movimento*[76] como vemos a seguir:

Dimensão I: *Education About Movement* [77]– Educação **sobre o** movimento;
Dimensão II: *Education Though Movement* - Educação **por meio do** Movimento;
Dimensão III: *Education in Movement* – Educação **no** Movimento (Arnold, 1979a).

Devemos compreender e enfatizar que essas dimensões do movimento não são exclusivas, mas sim sobrepostas e interdependentes. Elas estão separadas apenas para fins de

[76] Arnold esclarece no Prefácio do livro qual é o conceito de Movimento a que ele se refere: "...movimento...centralmente se refere a toda atividade física intencional das pessoas..." (p.xi, tradução nossa).
[77] A tradução dos conceitos das três dimensões de movimento foi realizada pelos autores.

análise e esclarecimento. Num contexto educacional, essa interdependência deve ser sempre reconhecida e considerada na estruturação dos programas curriculares (Arnold, 1979a, 1988). A Figura 1 apresenta o modelo tridimensional de Arnold e que iremos explicar a seguir:

Education about Movement - Educação **sobre o** movimento.

A educação **sobre o** movimento é caracterizada pela investigação racional ou proposicional do movimento humano sob múltiplas perspectivas. Essas perspectivas incluem a compreensão anatômica, fisiológica, psicológica, sociológica e/ou filosófica. A educação **sobre o** movimento, pode ser vista pela sua preocupação em responder a questões como: quais são os efeitos do movimento nos organismos vivos? Como o crescimento está relacionado ao controle motor? De que maneira o movimento ou a ausência de movimento influencia o desenvolvimento da personalidade? Como entender as dimensões socioculturais da dança?

O conhecimento **sobre o** movimento é principalmente objetivo e público, sendo proposicional e declarativo. Além de estudá-la de forma independente como um corpo teórico de conhecimentos, é possível compreender as circunstâncias práticas (Arnold, 1979a; Brown, 2008; Santos, 2024). Podendo ainda ser uma ferramenta analítica, crítica e avaliativa (Arnold, 1979a, p. 168).

Education through Movement - Educação **por meio do** movimento.

A educação **por meio do** movimento é, talvez, mais facilmente associada ao termo educação física, se a entendermos como um meio de aprender por meio do físico. A educação **por meio do** movimento, auxilia o cumprimento de certos propósitos e não está relacionada a nenhum valor intrínseco, mas é orientada para esses valores extrínsecos, os valores funcionalistas. Em resumo, essa dimensão faz parte do processo educacional que visa desenvolver objetivos de aprendizagem extrínsecos em domínios como os aspectos físicos, emocionais, intelectuais e sociais de um indivíduo por meio da participação em atividades físicas selecionadas e direcionadas com o intuito de desenvolver o indivíduo plenamente, como num jogo esportivo (Arnold, 1979a; Santos, 2024).

Education In Movement - Educação **no** Movimento

A Educação **no** Movimento está preocupada com os valores inerentes às próprias atividades. Especialmente quando vistas pela perspectiva participativa interna do indivíduo. Desse modo, as atividades de movimento valem a pena em si mesmas, do ponto de vista do ser movente[78]. Essas atividades permitem que o indivíduo se atualize em contextos distintos e relacionados ao seu próprio corpo, como um processo de compreensão de sua consciência corporal e do mundo em que vive. Essas perspectivas são subjetivas e são "boas em si mesmas", além de serem "boas para si"[79] (Arnold, 1979a p.176). Por esse motivo, Arnold destaca o valor intrínseco do movimento e da educação física.

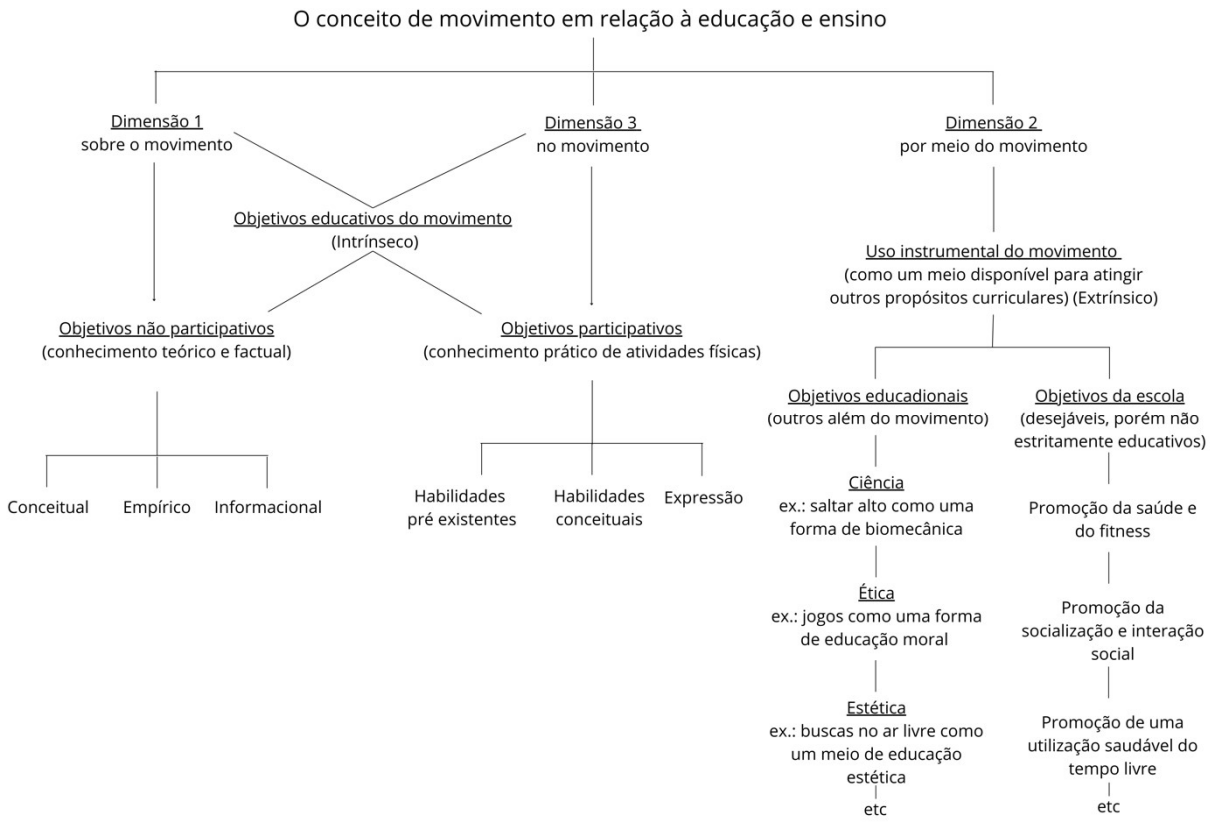


Figura 1 - Modelo Tridimensional de Currículo.
Fonte: adaptado de Arnold (Arnold, 1988, 1991).

Arnold destaca, em sua obra *Meaning in Movement, Sport and Physical Education* (Arnold, 1979) que sua principal preocupação é enfatizar o outro aspecto que ocorre quando nos envolvemos em atividades físicas. Ele anuncia que o eixo central de sua obra é dizer que,

[78] Arnold apresenta o conceito de *mover* que traduzimos como o ser movente ou apenas movente, que se refere ao agente que se move
[79] Arnold descreve atividades boas em si mesmas como aquelas que trazem benefícios ao realizá-las, simplesmente fazê-las. E atividades boas para si, aquelas que o ser movente sente prazer ao fazê-las.

ao se movimentar, a pessoa tem um ponto de vista interior, pessoal, em oposição a uma experiência tratada a partir de um ponto de vista científico, "exterior" e impessoal, posto que se trata de conhecimento objetivo. É a partir desse contraste entre o interior e o exterior, entre o pessoal e o objetivo, que Arnold vai cunhar o termo *Education in Movement* - Educação **no** Movimento, uma educação e um conhecimento que se dá no movimento corporal.

Segundo Arnold (1979a), a Educação **no** Movimento está fortemente centrada no conhecimento prático (saber como), durante o envolvimento na atividade física, a fim de obter um entendimento direto e vivenciado do corpo. Ao se mover, o indivíduo compreende mais profundamente suas próprias ações de movimento, o que resulta em uma compreensão mais abrangente e enriquecedora. Essa perspectiva de Educação **no** Movimento destaca o processo de movimento, conectando-se e baseando-se nas outras dimensões do Movimento (**sobre e por meio dele**), em momentos distintos e em diferentes graus (Arnold, 1979a). Essas dimensões são interessantes e gratificantes em si mesmas, permitindo que a pessoa aprimore suas habilidades físicas, desenvolva capacidades e alcance metas que valem a pena por conta própria.

Arnold defendia que o movimento, por si só, tem caráter educativo. Não há necessidade de um sufixo qualificador, como no termo "educação física", pois seria redundante falar de "educação inglesa" ou "educação matemática" (Arnold, 1979a). Da mesma forma, é redundante falar de educação do movimento. A introdução às instâncias paradigmáticas do movimento, como esportes, dança ou atividades ao ar livre, é intrinsecamente valiosa e deve fazer parte de qualquer programa de educação humanística. O que lhes confere importância e distinção é o fato de serem "orientados pelo corpo" e de apresentarem significados culturais e sinópticos (Arnold, 1979a p.178).

Na perspectiva da Educação **no** Movimento, acreditamos que as atividades devem ser realizadas em sua essência. Se enxergarmos essas atividades apenas como objeto de estudo, por mais valioso que isso possa parecer, estaremos distantes de sua essência. Ao estudar a fadiga muscular, o aluno estuda a fisiologia; ao estudar a mecânica corporal, dedica-se à física ou à biomecânica; e ao investigar os jogos como um aspecto social, mergulha na sociologia. Se esses conhecimentos são importantes por si só, eles remetem a outros conhecimentos objetivos advindos das disciplinas acadêmicas, como fisiologia, biomecânica e sociologia. Entender que há algo chamado fadiga é uma coisa; experimentá-la em uma prática corporal, é outra. Essa experimentação pode gerar sentimentos de superação ou de transcendência, que podem fazer sentido (ou não) para o que se está fazendo.

Ao conseguimos entender que o movimento deve ser concebido como algo muito além de uma parte da realidade a ser estudada ou como meio para servir a propósitos extrínsecos,

podemos conceber que ele deve ser celebrado por si mesmo. Só então seu valor intrínseco será experimentado e seus valores inerentes, manifestados. O mundo do movimento para o movente, é um mundo de promessas para a autorrealização. É possível expandir os horizontes conscientes. É um mundo em que o "mover" pode compreender um aspecto de seu mundo sociocultural e, ao fazê-lo, descobrir mais perfeitamente a si mesmo e suas circunstâncias existenciais (Arnold, 1979a p.179). Como disse Arnold:

> Negar este mundo de ação corporal e significado por causa de preconceito ou negligência é negar a possibilidade de se tornar mais plenamente humano. (Arnold, 1979a p.179). Tradução nossa.

3.1 A Educação no Movimento e sua importância para a Educação Física

Em uma revisão de literatura sobre os modelos pedagógicos de educação física atuais, Aartun e colaboradores (2020) afirmam que há uma centralidade do corpo na educação física: nela se trabalha com o corpo, pelo corpo e no corpo (Aartun *et al.*, 2020). Essa centralidade foi sugerida pelo próprio Arnold em seu livro de 1979 no conceito da Tridimensionalidade do Movimento, na dimensão da Educação **no** Movimento. Outros autores internacionais, como Margareth Whitehead em seu livro Letramento Corporal (Whitehead, 2019), e autores nacionais, como Elenor Kunz, Mauro Betti e Valter Bracht (Betti, 2020; Bracht, 2019; Kunz, 1991) exploram a centralidade do corpo no processo educacional, valorizando a experiência de primeira mão. Esses conceitos têm suas raízes na fenomenologia de Merleau-Ponty que influenciou o desenvolvimento de abordagens curriculares também no Brasil (Betti, 2005; Betti *et al.*, 2007; Betti e Zuliani, 2002; Maldonado *et al.*, 2018; Rangel-Betti e Betti, 1996; Silva, 2013). Atualmente, há uma redescoberta da fenomenologia nas “ciências cognitivas” e na “filosofia da mente” (Quintão De Almeida *et al.*, 2013).

É interessante notar como as discussões no âmbito das ciências da vida e das ciências cognitivas se interseccionam com a fenomenologia (Sade, 2009; Varela, Thompson e Rosch, 2017). Francisco Varela, apresenta sua teoria sobre a cognição alinhada ao trabalho do filósofo. Ele e Maturana argumentam que o corpo é uma estrutura viva e experiencial na qual o interior e o exterior, o biológico e o fenomenológico se comunicam (Maturana e Varela, 1997). Para Nóbrega (Nóbrega, 2005) o diálogo entre a fenomenologia e as ciências cognitivas têm muito

a contribuir para os estudos da Educação Física, ao reunir conhecimentos, métodos e intervenções de diferentes campos com vistas a pensar o corpo e seu lugar na educação em geral. A autora considera que esse diálogo é fundamental para compreender que o corpo não é um mero instrumento da prática educativa, pois sem corpo a prática educativa não seria possível (Nóbrega, 2005; Nóbrega e Caminha, 2019).

Existe uma tendência da descorporificação (*disembodiment*) no processo educacional, característica das sociedades industriais e digitais. Esse processo tende a assolar a educação, com seu frequente fascínio pelo uso de aparatos digitais que, gradualmente, diminuem a participação do corpo na sala de aula e nos trabalhos escolares, uma tendência que foi exacerbada durante a pandemia da COVID-19. Essa tendência na educação de "descorporificar" os saberes e processos privilegia a cognição e a visão em detrimento do sentir, do estar consciente dos múltiplos sentidos do corpo (Holst, 2013; O'Loughlin, 2006). Como diz Nóbrega (2005), o corpo ainda é considerado um subelemento do processo educativo, sendo necessária uma ampliação da visão de corpo.

Tudo isso nos leva de volta à obra de Peter Arnold, que pode ser considerada de vanguarda e um clássico para a Educação Física. E por que sua obra é um clássico? Porque ele se antecipa no conceito que o corpo é central para o funcionamento do cérebro, e não o contrário. Antecipando o tempo no qual, as fronteiras entre as ciências biológicas, da saúde e as ciências humanas se tornariam porosas e fluídas, permitindo trocas necessárias para se compreender o que está envolvido na dimensão da Educação **no** Movimento.

3.1.1 A experiência na Educação no Movimento

Peter Arnold se debruçou na fenomenologia a partir de Merleau-Ponty para encontrar um sentido para o encarnado que está pressuposto na dimensão Educação **no** Movimento apresentada no seu segundo livro *Meaning in Movement Sport & Physical Education*. No capítulo intitulado: ***The Phenomenology of Action and Meaning,*** o autor descreve que a atividade física pode ser interpretada tendo em vista os significados primordiais ou outras formas de significados contextuais da vida cotidiana; pode-se também encontrar explicações com base em significados existenciais, examinando as manifestações humanas específicas do comportamento em interação com o mundo (Arnold, 1979a p. 15; Kosiewicz, 1982). Na visão de Kosiewicz (1982), Arnold buscou na fenomenologia as ferramentas que tornariam possível

perceber o movimento como fonte de sentido, significado e a singularidade da existência humana, como conjunto de competências e valores do corpo que se deve descobrir em si mesmo e nos outros.

E o corpo tem um papel central na fenomenologia. Merlau-Ponty afirma que eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo ou antes sou meu corpo" (Merleau-Ponty, 2018 p. 207-208). O corpo não é um objeto separado da mente, o corpo é um "ser no mundo", no sentido de que a corporificação precede o pensamento reflexivo (Merleau-Ponty, 2018; Stolz, 2013).

Desta forma a fenomenologia pode ser entendida como uma resposta ao tratamento dado pela ciência moderna à "experiência". A ciência moderna enfatizou a experiência como forma de verificar as ideias transformadas em previsões e hipóteses. Todavia, na ânsia de tornar o juízo isento dos próprios interesses que testam a hipótese, a experiência é sistematizada em experimento, reduzindo o fenômeno ao objeto de investigação. Se esse procedimento foi e é crucial para a qualidade dos juízos, quando tomado ao extremo, perde-se de vista o que se queria explicar, reduzindo-se tanto o fenômeno, de modo que ele deixa de ser tratado como é. Manoel (no prelo) discorre sobre as implicações desse "reducionismo" na Psicologia do Movimento Humano:

> O estudo do comportamento, dirá alguém, já tem como objeto de estudo a ação a que esse texto se refere. Todavia, num operacionalismo, às vezes extremo, a ação geralmente é resumida a um comportamento, que é reduzido ao movimento. p. 12, (Manoel, [s.d.])

O movimento ao qual Manoel se refere é muito diferente daquele referido por Peter Arnold. Manoel se refere ao movimento como um objeto de estudo marcado pela objetividade, pois permite mensurações quantitativas, como tempo, velocidade, distância e amplitude. A referência ao comportamento é importante porque Merleau-Ponty já criticava essa redução operada pela psicologia no estudo do comportamento em seu livro *The Structure of Behavior*, de 1942 (Merleau-Ponty, 1975). Seguindo a crítica de Merleau-Ponty, chegamos à necessidade de voltar à experiência que se tem de corpo inteiro, a experiência que se tem em um contexto, daí a razão de se falar em ação e não só em movimentos.

A interpretação existencial e fenomenológica requer uma interferência ativa da consciência no mundo das experiências corporais. Peter Arnold sustenta que, para que se tornem significativas as experiências corporais para o sujeito, é indispensável uma reflexão. Nesse caso, a experiência corporal torna-se algo importante para o indivíduo tornando-se significativa. Com isso, a percepção, o estudo do movimento e a consciência do movimento se transformam

ao mesmo tempo em uma forma de se perceber e de se conhecer mundo (Arnold, 1979a p. 15; Kosiewicz, 1982).

A modulação da mente pelo corpo é também apresentada na ciência cognitiva através do conceito de *embodied cognition* ou cognição encarnada, que traz uma convergência de diferentes campos teóricos como filosofia, psicologia e neurociências (Leitan e Chaffey, 2014; Shapiro, 2007). A cognição encarnada é uma ferramenta conceitual que também que contribui no combate ao reducionismo que emana do dualismo mente-corpo e que ainda persiste na Educação (Foglia e Wilson, 2013). Segundo Thelen e colaboradores (2001):

> "Dizer que a cognição é "encarnada" significa dizer que ela emerge das interações corporais com o mundo...ela depende dos tipos de experiência que advém do fato de se ter um corpo com capacidades especiais perceptivas e motoras as quais estão ligadas e são inseparáveis formando juntas a matriz dentro da qual o raciocínio, a memória, a linguagem e todos os outros aspectos da vida mental são combinados."[80]
>
> *(Thelen et al., 2001) Tradução nossa.*

A Educação Física tem se afastado de sua conexão com o ambiente de aprendizado prático e neste processo, a forma de apreender o conhecimento do assunto que é significativo para os alunos em questão, não é puramente intelectual ou cognitiva (Stolz, 2013). A Educação Física teria muitos benefícios desta compreensão em seus currículos retomando a fenomenologia no discurso trazendo o corpo para o foco central para produção de experiências vividas e prover meios para capturar o fenômeno de características não verbais do movimento e seus significados (Stolz, 2013). Para tal seria importante trazer à tona conceitos criados por Peter Arnold (Arnold, 1979a, 1988), que propõe o conceito Tridimensional de Movimento para Educação Física, estes conceitos interdependentes e sobrepostos: Educação **sobre, por meio** e **no** Movimento que discorremos anteriormente neste trabalho.

Os conceitos **sobre** e **por meio**, dominaram os programas de Educação Física por serem os mais utilizados no ensino e na formação. Já o conceito de **no** Movimento não é tão explorado ou deixou de ser tratado na preparação profissional em Educação. Isso ocorreu porque o "fazer" movimentos ora é visto como algo mecânico e sem repercussão, a não ser quando o foco for o condicionamento físico. No que concerne à educação o interesse está no intelecto e no acadêmico. A noção de encarnado e seu significado para a educação muda essa perspectiva e o

[80] Thelen, E.; Schönner, G.; Scheier, C.; Smith, L. (2001). The dynamics of embodiment: A field theory of infant persevarative reaching. *Behavioral and Brain Sciences*, *24*: 1-86(Thelen *et al.*, 2001).

"fazer por fazer" ganha um valor formativo. Esse valor é destacado pelas incursões que os acadêmicos da educação física têm feito na fenomenologia (cf. Nóbrega & Andrieu, 2018).

Vemos assim, como a noção de encarnado, construída a partir de leitura de clássicos da Filosofia, em particular em Merleau-Ponty, levam à proposição de uma pedagogia com orientação para o "*embodiment*". A seguir, sistematizamos os autores que contribuíram para essa construção a partir de nossa pesquisa, denotando uma genealogia, ainda que provisória, para uma **pedagogia encarnada** da educação física:

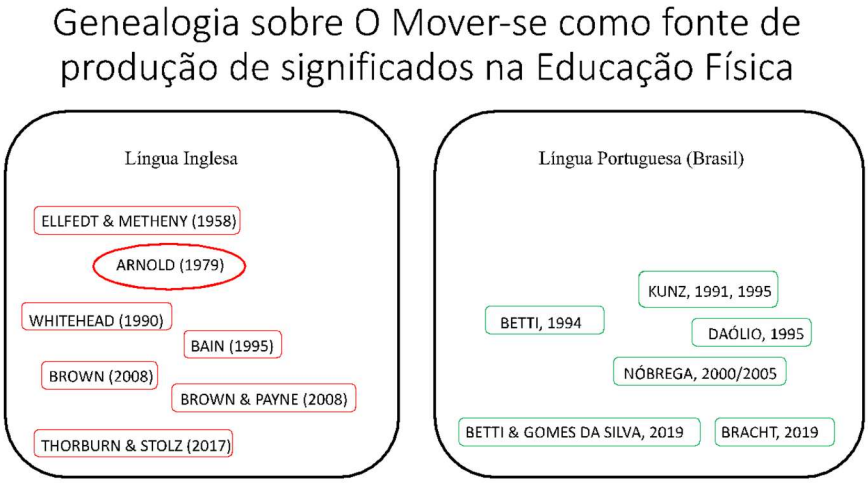


Figura 2 – Genealogia do Mover-se.
Fonte: elaborado pelos autores (Santos, 2024).

A busca por um corpo, uma pedagogia encarnada vem sendo pesquisada na educação física há pelo menos 30 anos, e ainda assim seu lugar precisa ser "justificado" para existir e não ser absorvida por propostas instrumentalistas ou substituída por outras matérias na grade curricular. A presença do corpo no currículo ainda é tímida; movê-lo apenas por movê-lo ainda não é tolerável. Muitos ainda buscam uma razão para o movimento acontecer, inclusive os autores que pensam nos currículos e no desenvolvimento de políticas públicas (Moreira e Nóbrega, 2008; Nóbrega e Caminha, 2019; Wesley *et al.*, 2021).

A pedagogia encarnada e o conceito da Tridimensionalidade da Educação **no** Movimento pode ser um caminho, no qual o corpo biológico, tão respeitado pela ciência, abrirá espaço para um corpo biográfico surgir por meio das experiências propostas em aula. Sendo, portanto, necessário fornecer mais experiências corporificadas aos professores, sejam eles de educação física ou não, para que compreendam o valor de se ter um corpo vivo e um corpo vivido (Santos, 2024).

4. CONCLUSÃO

A obra de Peter Arnold tem, de fato, o requinte de um clássico, pois, embora resida em um tempo já passado (século XX), continua a suscitar reflexões em quem dela se aproxima. Sua obra resiste muito bem ao tempo e se torna atual diante dos perigos do mundo digital, da digitalização da educação e da valorização das experiências de segunda mão. Sua obra se torna atual na medida em que o desafio da interdisciplinaridade nunca esteve tão presente, e descobrimos, na época das metodologias ativas, que qualquer que seja a vertente de metodologia escolhida, ela deverá sempre ter o componente do encarnado, do embebido, do situado. Nesse sentido, o modelo de Arnold também tem algo a dizer.

A Educação **no** Movimento pode fazer uso de diferentes formas de educação corporal, utilizando elementos como dança, teatro, práticas corporais, jogos, técnicas de relaxamento e uma multiplicidade de outras práticas educacionais e artísticas (Ferri e Gamelli, 2018). A descoberta, a abertura dos sentidos e o envolvimento dos pensamentos, do corpo e da emoção como uma unidade, caracterizam essa prática. A Educação **no** Movimento pode ser dirigida a todos os profissionais de educação e da saúde que trabalham com o corpo, propondo uma mudança de postura que busca cuidar, cultivar e enriquecer nossa consciência corporal, podendo se tornar não apenas uma estratégia de ensino, mas também uma ferramenta de pesquisa (Ferri e Gamelli, 2018; Kelly *et al.*, 2019). Em um mundo cada vez mais imerso da realidade virtual se percebe a urgência de uma Educação Corporificada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AARTUN, I. *et al.* Pedagogies of embodiment in physical education–a literature review. **Sport, Education and Society**, v. 27, n. 1, p. 1–13, 2020.

ARNOLD, P. J. **Meaning in Movement, Sport, and Physical Education**. 1. ed. London: Heinemann Educational Books Ltd, 1979a.

ARNOLD, P. J. Agency, Action, and Meaning 'In' Movement: An Introduction to Three New Terms. **Journal of the Philosophy of Sport**, v. 6, n. 1, p. 49–57, jan. 1979b.

ARNOLD, P. J. **Education, movement and the curriculum**. 1. ed. London, New York and Philadelphia: Palmer Press, 1988.

ARNOLD, P. J. The preeminence of skill as an educational value in the movement curriculum. **Quest**, v. 43, n. 1, p. 66–77, 1991.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 183–197, 1 set. 2005.

BETTI, M. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 28, n. 2, p. 39–53, 2007.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade - A Educação Física na Escola Brasileira**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, 2002.

BRACHT, V. **A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física)**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

BROWN, T. D. **Movement and meaning-making in physical education**. [*s.l.]* Routledge, v. 55, 2008.

BROWN, T. D. In, through and about' movement: Is there a place for the arnoldian dimensions in the new australian curriculum for health and physical education? **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education**, v. 4, n. 2, p. 143–157, 2013.

BROWN, T. D.; PENNEY, D. Interpretation and enactment of Senior Secondary Physical Education: pedagogic realities and the expression of Arnoldian dimensions of movement. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 22, n. 2, p. 121–136, 4 mar. 2017.

FERRI, N.; GAMELLI, I. Pedagogia del corpo-Embodied Pedagogy: An Italian perspective. **Proceedings of A Body of Knowledge-Embodied Cognition and the Arts conference CTSA UCI**, 8 jan. 2018.
FOGLIA, L.; WILSON, R. A. Embodied cognition. **Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science**, v. 4, n. 3, p. 319–325, 1 maio 2013.

HOLST, J. Re-educating the Body. **Educational Philosophy and Theory**, v. 45, n. 9, p. 963–972, set. 2013.

IAPS Newsletter. **International Association of Philosophy of Sport**, out. 2010.
KELLY, M. *et al.* Body pedagogics: embodied learning for the health professions. **Medical Education**, v. 53, n. 10, p. 967–977, 1 out. 2019.

KOESTLER, A. **Jano: Uma Sinopse**. São Paulo: Melhoramentos, 1983.

KOSIEWICZ, J. Book Review: Physical Activity as Reflected by Phenomenology. **International Review for the Sociology of Sport**, v. 17, n. 4, p. 95–97, dez. 1982.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. 1. ed. Ijuí: Unijuí, v. 1, 1991.

LEITAN, N. D.; CHAFFEY, L. Embodied cognition and its applications: A brief review. **Sensoria: A Journal of Mind, Brain and Culture**, v. 10, n. 1, p. 3, 9 jul. 2014.

MALDONADO, D. T. *et al.* Fundamentação Teórica Da Educação Física Em Propostas Curriculares Da Escola Pública De São Paulo: Uma Análise Das Abordagens Pedagógicas. **Educação em Revista**, v. 34, n. 0, p. e203577, 22 out. 2018.

MANOEL, E. DE J. **Do desenvolvimento motor à educação física: Cartas para estudantes.** no prelo ed. São Paulo: EDUSP, [s.d.].

MATURANA, H.; VARELA, F. **de máquinas e seres vivos**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MOREIRA, W. W.; NÓBREGA, T. P. Fenomenologia, educação física, desporto e motricidade: convergências necessárias. **Revista Cronos**, v. 9, n. 2, 2008.

NAK Newsletter. **National Academy of Kinesiology**, v. 2, out. 2010.

NÓBREGA, T. P. DA. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 599–615, ago. 2005.

NÓBREGA, T. P. DA; ANDRIEU, B. Corpo, Educação Física E Esporte: estudos franceses e brasileiros no período de 1970-1990. **Movimento**, v. 24, n. 1, p. 305–318, 1 jan. 2018.

NÓBREGA, T. P. DA; CAMINHA, I. DE O. **Merleau-Ponty e a Educação Física**. 1. ed. São Paulo: Editora LiberArs Ltda, 2019.

O'LOUGHLIN, M. **Embodiment and Education**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2006. v. 15

PEREIRA, D. W. Fundamentação teórica na graduação de professores de Educação Física. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1–13, 26 maio 2021.

PNUD. **Caderno de Desenvolvimento Humano sobre Escolas Ativas no Brasil.** 1. ed. Brasília: iNeP, 2016.

PNUD. **Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas: Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do Brasil**. 1. ed. Brasília: PNUD - ONU, 2017.

PNUD. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2019**. NY: [s.n.].

QUINTÃO DE ALMEIDA, F. *et al.* A presença da fenomenologia na educação física brasileira: implicações para o estudo do corpo e outras problematizações. **Educación Física y Ciencia**, v. 15, n. 2, p. 00–00, 2013.

RANGEL-BETTI, I. C. R.-B. C.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p. 10–15, 1996.

SADE, C. Enação e metodologias de primeira pessoa: o reencantamento do concreto das investigações da experiência. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 12, n. 2, p. 45–58, 5 mar. 2009.

SANTOS, N. W. DOS. **Dimensões da educação e o movimento humano pela perspectiva de Peter J. Arnold: análise, implicações e possibilidades para a educação física**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 4 abr. 2024.

SHAPIRO, L. The Embodied Cognition Research Programme. **Philosophy Compass**, v. 2, n. 2, p. 338–346, 1 mar. 2007.

SILVA, S. A. P. DOS S. **Portas Abertas Para a Educação Física - Falando Sobre Abordagens Pedagógicas**. São Paulo: Phorte Editora, 2013.

STOLZ, S. A. Phenomenology and Physical Education. **Educational Philosophy and Theory**, v. 45, n. 9, p. 949–962, set. 2013.

STOLZ, S. A.; THORBURN, M. A genealogical analysis of Peter Arnold's conceptual account of meaning in movement, sport and physical education. **Sport, Education and Society**, v. 22, n. 3, p. 377–390, 3 abr. 2015.

SUESEE, B. *et al.* Arnold wanted X but we got Y–the Queensland senior physical education syllabus application of the Arnoldian perspective. **Taylor & Francis B SueSee, S Pill, J Williams Physical Education and Sport Pedagogy, 2023•Taylor & Francis**, 2023.

THELEN, E. *et al.* The dynamics of embodiment: a field theory of infant perseverative reaching. **The Behavioral and brain sciences**, v. 24, n. 1, p. 1–34, 2001.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **The Embodied Mind**. Revised ed. Cambridge - MA: Massachusetts Institute of Technology, 2017.

WESLEY, J. *et al.* Nada mais humano do que o direito a ser corpo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 35, n. Especial, p. 7–14, 30 jun. 2021.

WHITEHEAD, M. **Letramento Corporal: atividades físicas e esportivas para toda vida**. 1. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2019.

Capítulo XIII

ERA UMA VEZ A EDUCAÇÃO *PHYSICA* – UM ENSAIO SOBRE A AULA INAUGURAL DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE SÃO PAULO - 1934[81]

Dedico este ensaio ao Professor Emérito José Geraldo Massucato que em suas aulas sempre nos ensinou muito mais do que ginástica.

Edison de Jesus Manoel
Escola de Educação Física e Esporte, Grupo de Estudo do Desenvolvimento da Ação e Intervenção Motora, USP
ejmanoel@usp.br

1 INTRODUÇÃO

Nos 90 anos da Escola de Educação Física e Esporte e da Universidade que a abriga, temos um evento que faz alinhavar o início da história das duas instituições, ainda que a Escola de Educação Física (EEF) só veio a fazer parte da Universidade de São Paulo em 1969. Esse evento é a Aula Inaugural da Escola proferida pelo Professor Catedrático Jarbas Salles de Figueiredo em 04 de agosto de 1934. O vínculo entre as duas instituições que vieram a lume em 1934 se desvelará, espero, ao longo deste ensaio que buscou ser um exercício de especulação acadêmica, próximo ao espírito da obra de John Casti (1998).

Ao falar e refletir sobre um evento passado devo deixar claro de partida que meu ensaio não resulta de uma pesquisa histórica *stricto sensu*. Seria muita presunção de minha parte fazê-lo, ainda mais considerando o grupo altamente qualificado de pesquisadores de história da educação física e esporte no Brasil. Pensei em fazer algo tendo como esquadro a crônica e para isso procurei romances de época ou que lembravam da época da aula inaugural da EEF. Um

[81] Uma primeira versão do presente ensaio foi escrita para a primeira aula do 2º. semestre letivo da Disciplina de EFP 0119 - Fundamentos de Educação Física Escolar II do curso de Licenciatura em Educação Física no dia 07 de agosto de 2024 na Escola de Educação Física e Esporte da USP. O texto atual resulta da modificação, ampliação e atualização do texto original.

deles foi o livro *Anarquistas Graças a Deus* de Zélia Gattai (2009), e haveria outros com certeza vindos das penas de Lygia Fagundes Telles[82] e Mario de Andrade, entretanto, por falta de tempo e principalmente inspiração deixei a ideia de escrever um romance da ciência (na linha proposta por Jerome Bruner, 1987) ficou para outro momento. De qualquer forma, o presente exercício de especulação acadêmica envolveu contar estórias e sempre é bom lembrar que:

> Contar estórias é dificultoso, sempre muito dificultoso, não pelos anos que já se passaram, mas pela astúcia das coisas de fazerem balancê, de se remexerem dos lugares[...] **Grande Sertão: Veredas**, de Guimarães Rosa.

2 QUESTÃO NORTEADORA DO ENSAIO

Num artigo (Massucato & Barbanti, 1999) que faz referência a aula ministrada em 1934 se lê da seguinte forma:

> A aula inaugural do Curso de "Instructores de Gymnastica" e Professores de Educação "Physica" foi ministrada no dia 4 de agosto de 1934 pelo Professor Jarbas Salles de Figueiredo sobre o tema – Atividades Físicas para crianças de 7/8 anos de idade – de acordo com o Método Francês.

A partir desse texto busquei elaborar a questão norteadora para a elaboração do presente ensaio.

O primeiro ponto importante a se destacar é o de que se tratou da aula inaugural. Aulas inaugurais são significativas pois elas costumam estabelecer a tônica do que pretende um curso. Pode-se mesmo dizer que o tema a ser tratado funciona como um eixo para o curso que se inaugura. A aula inaugural destaca uma problemática premente e aponta para o futuro. Ou seja, o título de uma aula inaugural indica: (a) a temática que deverá ser o foco do curso; (2) o eixo ao redor do qual deverá orbitar os fundamentos e aplicações do curso; (3) os problemas e os desafios que o curso deverá enfrentar e em perspectiva resolver e avançar.

O segundo ponto importante refere-se às palavras-chave da aula inaugural. Identifico três palavras-chave: Atividades Físicas, Crianças, Método Francês. Da combinação da primeira e da terceira temos uma quarta palavra-chave implícita: Ginástica.

Assim a **pergunta norteadora** para elaboração do ensaio sobre essa a aula inaugural foi **o *porquê* dos temas: Atividade física, crianças, método francês**. Tais temas seriam

[82] Aliás a escritora Lygia Fagundes Telles (1918-2022) cursou a Escola de Educação Física no final dos anos 1930 enquanto se preparava para o ingressar na Faculdade de Direito do Largo São Francisco o que ocorreu em 1941. Fazemos à sua passagem pela Escola em outra publicação que também trata dos 90 anos da EEFEUSP e da USP (Manoel, no prelo).

catalizadores para o desenvolvimento do curso que nascia e assim supõe-se que a motivação do Prof. Jarbas Salles de Figueiredo era a de apontar a temática principal do curso e seu foco em indicar em perspectiva como elaborar e conduzir a educação física na escola.

Infelizmente, não foi possível encontrar documentos relativos à aula do Prof. Jarbas Salles de Figueiredo. Na **figura 1** encontramos uma imagem do Professor Jarbas Salles de Figueiredo[83] oriunda de um documento elaborado por outro grande docente da EEFEUSP, Professor Emérito Moacir Brondi Daiuto (1999[84] por ocasião da comemoração de 60 anos da Escola de Educação Física.

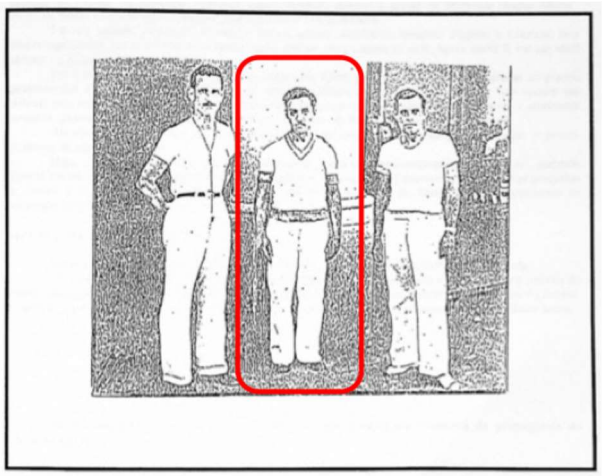


Figura 1 - Três professores do corpo docente inicial da Escola de Educação Física, demarcado em vermelho, ao centro, o Professor Jarbas Salles de Figueiredo. (Fonte: Moacir Daiuto).
Fonte: Moacir Daiuto Documento impresso sobre 60º. Aniversário da Escola de Educação Física arquivado na Biblioteca "Cyro de Andrade" Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.

Na falta de documentos que relatasse a aula ministrada, nos coube problematizar o que foi aula a partir dos três temas – atividade física, criança e método francês - contextualizados em seu tempo. Assim é possível pelo menos especular o que ela pode ter sido e o seu papel no que curso que então se iniciava.

[83] Neste momento nos falta dados sobre o personagem central deste exercício de especulação acadêmica. Pelo documento do Professor Daiuto referenciado aqui no rodapé, sabemos que o Professor Jarbas Salles de Figueiredo faleceu em 22 de dezembro de 1993. Em outro documento localizado por busca no Google encontramos que em 02 de dezembro de 1964 tramitava na Câmara do Ensino Superior do Estado de São Paulo a solicitação de regularização da nomeação do então Professor Jarbas Salles de Figueiredo como responsável pela Cadeira de Jogos e Desportos Recreativos da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, cargo que ele exercia fazia trinta anos. Essas informações estão no Parecer No. 526/64 do relator Paulo Ernesto Tolle datado em 02 de dezembro de 1964. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-SP_PAR_526_816_1964.pdf .Acesso em 06 de agosto de 2024.

[84] O Professor Daiuto foi um dos alunos presentes na aula inaugural da Escola de Educação Física em 1934.

3 O CONTEXTO DE SÃO PAULO ENQUANTO ESPAÇO URBANO

A história e geografia de um lugar dão as mãos para demarcar os eventos que nele ocorrem. Assim, julgo que vale a pena resgatar algumas informações da cidade de São Paulo dos anos 1930. Minha referência principal nessa descrição é a obra **São Paulo: O planejamento da desigualdade** de Raquel Rolnik (2022), Professora Titular da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São. É nessa obra que verificamos que a população da cidade era de 30 mil habitantes em meados do Século XIX, mas em menos de cinquenta anos pula para 242 mil habitantes dos quais cerca de 150 mil eram estrangeiros que vieram pelas ondas de imigração primeiro europeia (italianos em grande maioria) e depois asiática (Japão) e do Oriente Médio (Líbano). Por volta de 1930, São Paulo já contava com quase 1 milhão de habitantes. Ainda assim, como nos mostra Rolnik, a região urbana da cidade de São Paulo era restrita ao que hoje chamamos de Centro Histórico. Com o crescimento da população, ocorre a ocupação das regiões que circundam a região urbana criando bairros (como o bairro da Moóca) que se tornariam reduto das classes operárias composta por imigrantes pobres (principalmente italianos) europeus e por afro-brasileiros descendentes de escravos e migrantes do Nordeste do país. Ao invés de uma ação de urbanização visando melhores condições de vida para toda essa população que crescia, houve, ao contrário, um projeto de criar um cinturão que abrigava a região urbana original, o hoje Centro Histórico, fruto da ambição das classes mais abastadas em transformar a cidade tendo por espelho urbanização europeia:

> A europeização como sinônimo da modernização se inscreve de forma nítida no espaço urbano: no Centro Histórico, a colina original estruturada em torno de igrejas e ordens coloniais – do Carmo, São Francisco, São Bento e seus largos [...] (Rolnik, 2022, p. 31)

O processo descrito por Rolnik nos interessa, pois, a região da várzea do Carmo passará por uma transformação que resultará no Parque Dom Pedro II, palco onde ocorrerá a aula inaugural da Escola de Educação Física.

Como ainda nos conta Raquel Rolnik (2022), esse parque fazia parte do projeto do engenheiro da cidade Prestes Maia para tornar São Paulo uma cidade nos moldes europeus com parques e boulevards. Um projeto alinhado aos interesses da elite da cidade com descaso para grande maioria da população ocupando de modo pouco organizado a periferia da região central da capital. O Parque Dom Pedro II vem a ser composto de grande área verde trabalhada por um

paisagismo para atrair a frequentar suas vias pedestres arborizadas com amplos gramados. O centro do Parque tinha como destaque o Palácio das Indústrias dedicado a ser um núcleo para aglutinar os esforços paulistas de industrializar o Estado afim de torná-lo o motor do País. Vale lembrar que o investimento na tecnologia e na formação de nível superior com a fundação da USP foram pontas de lança da modernização do Estado de São Paulo como resposta da elite paulistana à sua derrota na Revolução Constitucionalista de 1932. Mas antes desse evento histórico, há registros de que a partir dos anos 1920, o Parque passa a ser frequentado pela população ao redor incluindo crianças. Vale lembrar que aparte do empreendimento elitista no planejamento desse espaço urbano, havia também uma intencionalidade de fazer com que a cidade se urbanizava a passos largos não perdesse seus vínculos com o rural e assim com a natureza. Essa era preocupação de um influente urbanista da época Luiz de Anhaia Mello como destacam Ferreira e Wiggers (2019). Essas autoras argumentam que a preocupação com o paisagismo de parques como o do Parque Dom Pedro II criou a oportunidade para a realização de outra intencionalidade política voltada para a educação de crianças e operacionalizada por Mario de Andrade intelectual paulista à frente do Departamento de Cultura de São Paulo no início dos anos 1930. Ele trabalhou para que esse parque e outros que criou em sua gestão se tornam-se locais públicos adequados para receber crianças da população urbana e operária da cidade Havia uma questão social importante para a implementação de parques infantis como nos narra Maria Luiza Marcílio:

> O poder público municipal justificava a criação de parques infantis em razão: 1. da necessidade de se retirar a criança e o adolescente da rua, local de vícios e criminalidade; 2. das precárias condições higiênica e de saúde dos filhos de família pobres; 3. das propostas do movimento escolanovista europeu e americano, defendidas por educadores brasileiros, de aproveitar as praças públicas para instalar praças de jogos, jardins de infância, de acordo com as ideias de Froebel. (Marcílio, 2014, p.246).

Com o aumento da urbanização da cidade que rapidamente perdeu seu ar bucólico de paisagem interiorana veio a necessidade de "civilizar" os espaços urbanos estabelecendo um diálogo com um estar rural dado pelos parques como espaços de um uso racional do tempo livre e ao mesmo tempo conectado com uma natureza que se perdia nos passos largos que a cidade dava em direção à metrópole. A crescente urbanização veio acompanhada do aumento da classe operária que não dispensava mulheres e crianças, introduz a necessidade da criação de aparelhos para dar às crianças um espaço seguro de tempo livre, de brincar e de educação não escolarizada. O recém criado à época (1931) Departamento de Educação Física se junta ao

clamor pela criação de parques infantis como é documentado por Dalben *et al.* (2019)[85]. Assim podemos argumentar que o sítio da aula inaugural da Escola de Educação Física – Parque Infantil do Parque Dom Pedro II – não foi fortuito. Na **figura 2** podemos captar um pouco da atmosfera do local em que o Professor Jarbas faria a sua aula inaugural.

Figura 2 - Registro de crianças em atividade no Parque Infantil Dom Pedro II feito por Benedito Junqueira Duarte fotografo profissional comissionado por Mário de Andrade fazer registros dos parques infantis entre 1935 e 1938.
Fonte: https://www.museudacidade.prefeitura.sp.gov.br/acervos/.

4 O CONTEXTO DE SÃO PAULO ENQUANTO ESPAÇO POLÍTICO

O pensar sobre a São Paulo da época de inauguração da Escola de Educação Física em 1934 não pode ser isento da reflexão sobre os eventos conhecidos Revolução de 1930 e a Revolução Constitucionalista de 1932. Primeiro, a Revolução de 1930 é um movimento em que se aliam grupos e frentes contraditórias tendo como finalidade sobrepujar-se às oligarquias de grandes fazendeiros do Café no Sudeste do Brasil. Assim, juntam-se representantes da elite do país com comerciantes e empresários que tinham como preocupação modernizar o país principalmente após os eventos da Primeira Guerra Mundial (1914-1917), a emergente classe operária em São Paulo composta de muitos imigrantes europeus que já tinham consciência da

[85] A criação de parques infantis como espaços abertos dedicados às práticas físicas para crianças e jovens na cidade paulista era uma reivindicação de longa data conforme nos informa Dalben et al. (2019).

luta de classes desde seus países de origem e militares principalmente os mais jovens em idade e patente num movimento conhecido como Tenentismo. Esses militares não só buscavam melhores condições para a Caserna como se manifestavam igualmente contra as oligarquias. Num misto de motivações via-se no movimento as orientações em direção à modernização do país, a defesa da República, mas também viam em ações autoritárias e autocráticas o caminho para atingir seus objetivos.

Como se sabe as expectativas das mudanças constitucionais do país geradas pela Revolução de 1930 são frustradas e o Estado de São Paulo busca deflagrar um movimento para derrubar o governo Vargas conhecido como Revolução Constitucionalista de 1932. Foge ao tema do presente texto me estender nesse capítulo da história do país. Todavia, quero ressaltar nesse momento a manifestação de intelectuais que defendem o ensino publico de qualidade que seria denominado de Escola Nova.

O manifesto conhecido como Pioneiros da Educação Nova delineia uma proposta pedagógica com bases científicas juntando biologia e psicologia. Esse manifesto tem como primeiros signatários Anísio Teixeira (criador da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e mentor da rede de escolas técnicas federais por todo Brasil) e Fernando de Azevedo dentre outros tantos escritores, cientistas e políticos[86].

A proposta Escola Novista era inspirada na filosofia pragmatista de Wiliam James e John Dewey que dá grande importância às experiências de primeira mão e que assim são significativas para aprendizagem[87]. Com essa proposta se dá outro sentido à criança como sujeito pedagógico na medida em que a pedagogia se orienta a partir dos processos de crescimento físico e desenvolvimento biológico e psicológico.

Nessa mescla de muito particular de motivações, havia também alguns intelectuais que veem na institucionalização da educação escolar o caminho para modernizar o Brasil. A preocupação desses intelectuais era de criar uma educação básica pública de qualidade que se estendesse para toda população a partir da criação de estabelecimentos de ensino público de nível primário. Dentre esses intelectuais estava Fernando de Azevedo que tinha estado à frente da Direção Geral de Instrução Pública do Distrito Federal de 1926 a 1930. Nesta posição ele tentou em vão implantar o ensino público secundário com enfoque em conhecimentos

[86] http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/manisfesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-1932/143
[87] Aqui encontramos o texto na íntegra: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf . Acesso em 05 de agosto de 2024.

científicos introduzindo disciplinas de física e biologia[88]. Ele então se transfere para São Paulo onde assume a Direção Geral de Instrução do Estado onde vai propor e implantar a educação básica pública. É de sua gestão que começam a sair do papel os parques infantis entendidos por ele como um aparelho crucial para o desenvolvimento pleno da infância. É necessário falar de Fernando de Azevedo com ênfase neste posto que ele é um personagem chave para o reconhecimento da educação física como parte necessária de uma educação integral. Nesse sentido, Azevedo teve uma direta participação no processo levou à aula inaugural de 04 de agosto de 1934.

4.1. O papel de Fernando de Azevedo

Tive oportunidade de tratar do intelectual Fernando de Azevedo com detalhe em outra obra (no prelo). O seu papel é fundamental para entendermos as origens da Educação Física no Brasil. Poucos conseguiram fazer tanta diferença em prol do campo seja como proponente acadêmico, seja como liderança no estabelecimento de políticas públicas[89]. Faço aqui uma síntese direcionada para o tema deste ensaio.

Fernando de Azevedo (1894-1974) foi um professor letrado em humanidades e psicologia e estudioso de práticas corporais em suas origens helênicas além de praticante dedicado de esporte (por exemplo, esgrima). Muito jovem, com 21 anos, como professor substituto de Latim e Psicologia do Ginásio do Estado de Minas Gerais, ele propõe com argumentos objetivos que a instituição crie a Cadeira de Educação Física. Ato contínuo ele próprio se candidata ao cargo apresentando para o concurso a tese denominada "A poesia do corpo: A *gymnastica* escolar – sua história e seu valor". Cinco anos depois, 1920, Fernando de Azevedo reedita a tese no formato livro com o título: "Da Educação *Physica*: O que ella é o que tem sido, e o que deveria ser". Esse livro é um exemplo de obra à frente de seu tempo – no que concerne à educação física – e ao mesmo sintonizada com ela – no que ela traz de preocupação

[88] No sítio virtual da UNIVESP é possível encontrar um depoimento detalhado e em primeira mão dado pelo Professor Emérito Antônio Cândido sobre Fernando de Azevedo que tomei como base para construir o meu texto. https://youtu.be/wbFkMJM9sOs?si=YxX8zHYka3WSa_bB . Acesso em 05 de agosto de 2024.

[89] Aparte de sua contribuição específica para a educação física, Fernando de Azevedo foi um intelectual gestor exercendo cargos de administração pública no campo da educação, e ainda um dos visionários fundadores da Universidade de São Paulo em 1934. Foi ainda Professor Titular da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

dos intelectuais da época em como melhorar a formação da pessoa considerando o que se via como desafios na época: a forte mistura de raças da população brasileira e a criação de um sentido de nação. Góis Jr. (2009) propõe uma vista panorâmica para o legado de Fernando de Azevedo com o apontamento de quatro pilares de suas ações entre 1915 e os anos 1930: a democratização do ensino, (re)estruturação das escolas, educação higiênica e educação física. Assim, num período de pouco mais de 20 anos, Fernando de Azevedo atuaria nessas frentes: primeiro com o discurso promovendo a educação física no plano geral da educação; segundo por suas ações na gestão de órgãos públicos de nível federal e estadual; terceiro na liderança do movimento da Escola Nova juntamente com Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Podemos dizer que o projeto de Fernando de Azevedo era o de uma educação física como promotora de desenvolvimento humano. De minha própria perspectiva é fascinante considerar o argumento em que Azevedo construiu sua justificativa para a educação física como operadora de transformação social: ele nos convida a ter uma visão mais complexa do movimento humano. Comumente se vê o movimentar-se humano como algo reflexo, automático e mecânico, não muito diferente dos autômatos do Século XVII e que fascinavam René Descartes e o inspirou a falar do corpo como máquina. Fernando de Azevedo identifica e discorre sobre aspectos físicos, fisiológicos, psicológicos e culturais que se entrelaçam em toda movimentação corporal humana. Ele fala de atenção e memória, de ideação e tomada de decisão nos movimentos, antecipando assim o que viria a ser tratado na psicológica experimental da aprendizagem motora apenas nos anos 1940 e 1950. Para Fernando de Azevedo, a educação física ao trabalhar com o corpo e no corpo operaria em processos fisiológicos, psicológicos e culturais vinculados e integrados na movimentação humana. Daí porque ele via os impactos que educação física teria para uma formação integral da pessoa. Sua educação física era muito diferente do que aquela que acontecia no seu tempo, mas não se estranharia com a educação física dos tempos atuais.

Dois aspectos importantes a serem ressaltados para se contextualizar o papel de Fernando de Azevedo para a aula inaugural da Escola de Educação Física. Primeiro, o papel do gestor que é um visionário. Por seu envolvimento em defender a importância da educação física como um valor formativo, Fernando de Azevedo ao assumir o cargo de Diretor Geral de Instrução do Estado de São Paulo comissiona[90] um grupo de professores para realizar

[90] No depoimento sobre Fernando de Azevedo (já referenciado anteriormente), Antônio Candido relata a passagem em que logo após o funcionamento da USP, Júlio de Mesquita Filho confessa a Azevedo a sua frustração com os primeiros estudantes compostos de jovens da elite paulista que não denotavam o engajamento esperado para os estudos e cujo resultado deveria catapultar São Paulo para a liderança nacional pelo conhecimento científico. Azevedo então propõe a seguinte ideia: comissionar os professores da rede pública de educação básica que

preparação específica sobre educação física na Escola de Educação Física do Exército no Rio de Janeiro em 1933. Desse grupo sairiam os professores que constituiriam o primeiro corpo docente da Escola de Educação Física de São Paulo, dentre eles o Professor Jarbas de Salles Figueiredo.

O segundo aspecto refere-se ao entendimento de Fernando de Azevedo sobre o papel formativo da educação física manifestado com todas as letras no seu *Da Educação Physica*. Desse entendimento se fez sua motivação para atuar decisivamente na criação da primeira instituição de ensino da educação física não militar (a atual EEFEUSP).

No que concerne a educação física escolar, Azevedo tinha reservas para propostas que enfocavam exclusivamente o esporte. Ele reconhecia a ginástica racional como o melhor método para se trabalhar com a criança como vemos na citação abaixo extraída do trabalho investigativo de Edivaldo Góis Jr. (2015), especialista em história da educação física da UNICAMP.

> A criança não é um pequeno homem, dizia Georges Demeny; se lhe exigem muito exercício, será sempre em prejuízo de seu crescimento e do seu desenvolvimento físico; a única ginástica que lhe convém, longe de ser atlética, não pode senão se constituir de jogos e exercícios corretivos. (Azevedo, 1960 *apud* Góis Jr., 2015, p. 73)

A preocupação de Azevedo com o desenvolvimento da criança nos dá a passagem para tratar de outro elemento importante para entender as motivações da temática da aula inaugural que ao enfocar a criança traz a atividade física como processo promotor do desenvolvimento da criança. Ao associar atividade física com método francês, o Professor Jarbas deixa claro que sua proposta de atividade física não seria outra, senão a da ginástica. Muitos entendem ginástica de uma maneira muito estigmatizada: movimentos "engessados", com pouca margem para variação e com alto grau de exigência física em termos de flexibilidade e força. Para fugirmos um pouco a esse estigma caber investigar as origens da ginástica.

desejassem vir a São Paulo cursar a USP na área que quisessem. E assim fizeram. Nos anos seguintes ao de sua fundação, a USP recebeu um aporte significativo de professores e professoras da educação básica muito mais interessados e engajados na missão da USP. Como se vê a ideia de comissionar gente interessada em fazer mudança pela educação era uma estratégia comum no repertório de gestão acadêmica de Fernando de Azevedo.

5 UMA NOTA BREVE SOBRE A GENEALOGIA DA GINÁSTICA

A ginástica enquanto um sistema de exercícios tem uma longa história (FREDERICK, 2024) que começa na Antiguidade Grega quando o ginástica significava "exercitar-se nu" e que se realizava num recinto fechado chamado Ginásio. Desde então, há vários registros em diferentes locais da Ásia e Europa tendo em comum acrobacias que se faz só com o corpo com rolamentos, saltos e combinações. Na Europa durante a Idade Média essas práticas continuam exploradas por grupos mambembes que iam de vilarejo a vilarejo realizar suas acrobacias em troca de comida.

A partir do Século XVIII a ginástica vai ganhar um outro formato e instrumentalizada com um sentido formativo. Podemos traçar a origem da ginástica não numa prática corporal, mas num texto clássico da filosofia da educação: *Emílio ou Da Educação* de Jean-Jacques Rousseau (2022). Rousseau (1712-1778) foi um filósofo franco suíço importante do período Iluminista e o seu *Emílio* publicado em 1767 trata de um romance pedagógico que conta a educação de um jovem, Emílio. Rousseau revoluciona o olhar sobre a criança vista na cultura europeia do período como um selvagem que necessita ser civilizado, domado e disciplinado. Rousseau diz no primeiro livro do seu romance que todo preceptor deve estabelecer um percurso formativo a partir do desenvolvimento da criança. A esse desenvolvimento Rousseau dá o nome de Educação da Natureza. Nesse sentido, Rousseau pode ser considerado como primeiro desenvolvimentista (cf. Manoel, 2015). É no Livro I do Emílio que Rousseau fala da importância de uma Educação do Corpo que não molda o corpo, mas parte das movimentações que a criança já faz para construir um percurso formativo.

O *Emílio* de Rousseau impactou o pensamento pedagógico da época e motivou reformas no entendimento do que era o ato pedagógico. A orientação que se depreendeu foi a de que era necessário combinar atividades teóricas e práticas no trabalho educacional. De fato, numa antecipação de modelos atuais de pedagogia, vemos que Rousseau propõe um papel importante ao que hoje se chamaria pedagogia encarnada. De fato, essa influência se nota em dois pedagogos, o alemão Johan Basedow (1724-1790) e o suíço Johan Henrich Pestalozzi (1746-1827). O alemão Basedow fundou uma escola modelo Philanthropium[91] em que trabalhou Johann Christoph Friederich Guts Muths (1759-1839) considerando o principal precursor da ginástica como a conhecemos (*cf.* Quitzau, 2012). Guts Muths desenvolveu um sistema com

[91] Philanthropium tinha a sua origem genealógica no sentido "amor pela humanidade".

duas orientações: (1) Ginástica Natural/Utilitária; (2) Ginástica Artificial/Não – Utilitária. A primeira enfocava a saúde corporal e movimentos que tinham uma funcionalidade no cotidiano das pessoas. A segunda de exercícios com acrobacias: saltos, rolamentos e combinações com e sem equipamento. Contemporâneo de Guts Muths, o sueco Per Henrik Ling (1776-1839) desenvolveu uma sistematização da Ginástica similar à orientação de ginástica natural. Com esse percurso histórico nota-se uma marca importante da ginástica: o seu papel formativo para criança e o jovem com o fortalecimento orgânico e desenvolvimento psicológico. O próximo grande nome nessa corrente genealógica é o alemão Friederich L. Jahn (1778-1852) que vai ampliar o escopo do trabalho corporal compreendido pela ginástica desenvolvendo uma proposta de ginástica que trabalha não só no desenvolvimento do caráter do praticante, mas que lhe instiga uma identidade coletiva, de identidade nacional. Os clubes de ginástica fundados por Jahn eram centros de prática de ginástica, mas também serviam para reuniões de discussão sobre a identidade nacional alemã. Esse é um período efervescente na Europa com movimentos nacionalistas em vários locais em particular na Alemanha e Itália que a essa altura não nações *per se* (Betti, 2009). Vale aqui citar outro contemporâneo do alemão Jahn, o dinamarquês Franz Nachtegal (1777- 1847) que sobre a influência desse, propôs sistematizar a ginástica em duas finalidades como pedagógica (civil) e militar.

Numa primeira síntese podemos dizer que a difusão dessas práticas vai desembocar nos dois primeiros grandes métodos de ginástica: o Alemão e o Sueco. O método alemão é desenvolvido por Jahn com dois grandes enfoques: promoção da saúde orgânica e da educação moral, forjadora de valores individuais que se amalgamavam num sentido de coletivo. Por conta da segunda finalidade, a ginástica se torna um meio para criar nos praticantes da ginástica um sentido nacionalista já que na época a Alemanha buscava se tornar um estado independente do Império Austro-húngaro.

O método sueco foi elaborado por Ling que buscou fundamentos na anatomia e fisiologia humana para pensar os exercícios físicos de seu sistema. Ao mesmo tempo, diversificou o método de acordo com quatro finalidades: pedagógica, médica, militar e estética. E o método francês mencionado na aula inaugural da EEF? Onde se encaixa? Como veremos no mapa genealógico a seguir, o método francês surge da convergência entre os métodos alemão e sueco.

O método francês de ginástica bebeu das duas fontes e obviamente teve seus proponentes. Dentre eles destacamos dois: Francisco Amoros y Ondeas (1770-1848) e Georges Demeny (1850-1917). Amoros era espanhol, mas tinha fortes vínculos com a França o que fez com que se torna-se um francês por escolha. Ele foi o responsável por tomar a dimensão militar

dos métodos de ginástica sueco e alemão e aperfeiçoá-lo dando-lhe um caráter francês que significava estar a serviço das táticas de guerra que tornaram o exercito de Napoleão um dos mais eficazes em toda Europa na primeira metade do Século XIX. Ele foi o responsável por preconizar esse método para o treinamento das tropas francesas tão necessário face ao envolvimento bélico que a recém-criada República Francesa passa a ter na Europa[92]. Como nos mostra Gois Jr. (2013) a introdução da ginástica se dá no Brasil entre as décadas de 1830 e 1840 (Soares, 2001) e tinha o viés médico (que originaria o movimento higienista que impactou a educação física nos 150 anos seguintes), mas sua aplicação na escola se dava por professores militares ou de origem militar.

A sistematização do método francês com suas bases científicas e finalidades de cunho higienista (voltadas ao cuidado do corpo e harmonização e enriquecimento da raça) e moral (construção de caráter e de identidade nacional) se traduziram numa ginástica racional ou científica. No lado higienista além da orientação eugenista havia ainda a preocupação num fortalecimento orgânico que nos rapazes se referia ao vigor físico e nas moças a preparação dos organismos para os desafios das inúmeras gestações e maternidade (*cf.* Soares, 2001).

5.1 Fernando de Azevedo e a Ginástica

Como dissemos anteriormente, Fernando de Azevedo acreditava que a ginástica em sua diversidade de sistemas se prestaria melhor ao papel formativo da educação física do que a prática esportiva. Em particular, Azevedo tem Georges Demeny uma referência que conforme nos instrui Gois Jr. (2015). A preocupação de Azevedo era a da adequação do dos exercícios que compunham a ginástica para evitar exageros e desequilíbrios. Georges Demeny manifestava exatamente essas preocupações como denotam suas obras referenciadas e comentadas por Góis Jr (2015) como já mencionamos antes. Georges Demeny é um exemplo de estudioso da educação física à frente de seu tempo. A sua sistematização da ginástica num método tomou como base a observação e análise de pessoas e animais se movimentando. Ele experimentou muito com a recém-criada fotografia, e depois com cinema, fazendo registros de movimentos das pessoas realizando tarefas de vida diária e do trabalho realizados no cotidiano.

[92] A revolução Francesa gerou grande animosidade na Europa afinal a ideia de uma república no meio de monarquias não podia ser tolerada.

Sob a influência dos estudos científicos do movimento humano associados à ginástica conduzidos por Demeny e de seus próprios estudos, Azevedo preconiza uma ginástica voltada para crianças e que abarca jogos e brincadeiras infantis conforme argumentação de Góis Jr.:

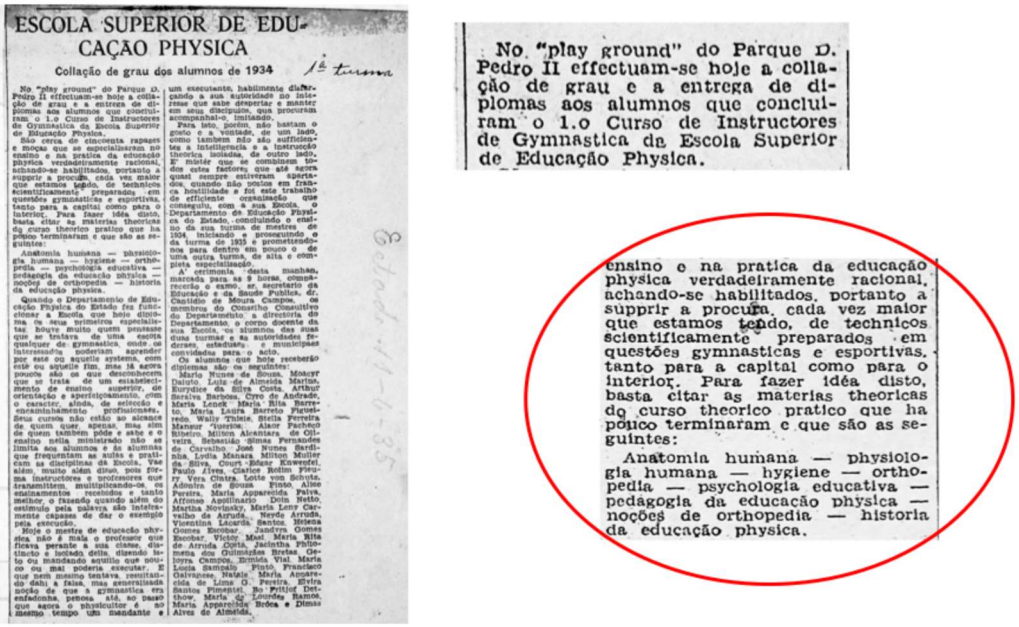
> Sua preocupação primeira foi com a necessidade de organização de métodos de educação física conforme a idade do aluno. Na sua visão seria impreterível que os jogos infantis precedessem a ginástica científica, que por sua vez precederia a prática esportiva. O momento ideal para a prática esportiva seria a vida adulta, que pode ser iniciada na adolescência, segundo a opinião média. Em contrapartida, a ginástica seria insubstituível. (Góis, Jr., 2015, p.148)

A consideração desses dois aspectos sobre Fernando de Azevedo é importante para entender, pelo menos em nossa interpretação, porque a aula inaugural da Escola de Educação Física teve como tema *Atividade Física para crianças de 7/8 anos de idade de acordo com o método francês*. Acho difícil pensar que o Professor Jarbas não tenha lido o livro de Fernando de Azevedo ou não tinha tido contatos com essa obra nesse período.

Para reforçar essa visão vale lembrar que os estudos de Bruschi (2022) nos mostram que o método francês na linha de Georges Demeny abarcava jogos, sendo aconselhados para crianças por melhor se adequarem as necessidades delas e das práticas escolares. Essa orientação abriu a porta para as adaptações do método francês, segundo Bruschi (2022) às realidades culturais brasileiras. O método comportava também a realização atividades físicas na natureza, daí a importância dos parques infantis. Nela cabia também a inserção de jogos e brincadeiras infantis. Exemplos do que poderiam ser essas brincadeiras, na ausência de registros, podem ser encontrados no livro de Carmen Lúcia Soares fruto de sua pesquisa sobre o método francês de ginástica no século XIX (Soares, 2002). Neste livro, Soares traz como primeiro capítulo Imagens que como diz Milton José de Almeida na apresentação do referido livro, nos coloca numa perspectiva diferente do que lemos nos livros em geral. Se o texto *nos diz* algo, a imagem *mostra* como diz Almeida, e nela, reforça ele, o nosso olhar "vagueia" e os significados desse passeio emergem, e daí, diz Almeida "se lê uma imagem. Uma imagem é um texto." (*p. xv*, in Soares, 2002). Faço esse excurso para destacar que assim como no livro de Soares, a imagem que apresentamos na **figura 2** com crianças no Parque Infantil do Parque D. Pedro II também nos diz algo, é um texto ainda que fragmentado do que pode ter sido o conteúdo da aula inaugural do Prof. Jarbas em 04 de agosto de 1934.

6 EPÍLOGO – O QUE FOI A AULA?

Neste exercício de especulação acadêmica chegamos ao início da Escola Superior de Educação *Physica* de São Paulo. Com vemos **figura 3**, matéria do Jornal O Estado de S. Paulo de 11 de junho de 1935 informa sobre a "collação" de grau dos alunos de 1934.



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PHYSICA

Collação de grau dos alumnos de 1934 — 1ª turma

No "play ground" do Parque D. Pedro II effectuam-se hoje a collação de grau e a entrega de diplomas aos alumnos que concluiram o 1.o Curso de Instructores de Gymnastica da Escola Superior de Educação Physica.

ensino e na pratica da educação physica verdadeiramente racional, achando-se habilitados, portanto a supprir a procura, cada vez maior que estamos tendo, de technicos scientificamente preparados em questões gymnasticas e esportivas, tanto para a capital como para o interior. Para fazer idéa disto, basta citar as materias theoricas do curso theorico pratico que ha pouco terminaram e que são as seguintes:

Anatomia humana — physiologia humana — hygiene — orthopedia — psychologia educativa — pedagogia da educação physica — noções de orthopedia — historia da educação physica.

Figura 3 - Extratos de matéria do Jornal "O Estado de São Paulo" de 1935 sobre a colação de grau do curso de educação física e no destaque uma explicação do que consistiu no curso.
Fonte: Arquivo da Biblioteca "Cyro de Andrade" da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.

No destaque da **figura 3**, houve a preocupação do redator da matéria em informar que o curso não era um conjunto de sessões de treinamento, mas sim de estudos teóricos práticos que envolveram: "anatomia humana – physiologia humana – hygiene – orthopedia – psicologia educativa – pedagogia da educação physica - noções de orthopedia – história da educação physica". É possível que a aula inaugural do Prof. Jarbas já chamasse atenção para vários desses conhecimentos da fisiologia à psicologia, da pedagogia da educação física à sua história. Talvez essas matérias o tenham dado subsídios para falar da atividade física para crianças de 7/8 anos de idade, afinal pelo título se depreende que a aula não foi apenas citar e fazer atividades físicas, mas fazê-las de um modo adequado às crianças. Teria sido o Prof. Jarbas um desenvolvimentista antes do tempo?

Do que falou o Prof. Jarbas afinal? Sobre jogos como a referência de atividade física, sistematizados de acordo com os pressupostos do método francês. É possível que o Prof. Jarbas tenha tomado como referência de método francês a proposta por Georges Demeny e que tanto

agradava a Fernando de Azevedo, que na ocasião da aula inaugural, havia deixado a Direção Geral de Instrução do Estado de São Paulo e estava se vinculando à recém-criada Universidade de São Paulo. Aliás como eu havia prenunciado no início deste ensaio: há a aula inaugural constituía um vínculo entre as origens das duas instituições, EEF e USP. Esse vínculo se encontra na pessoa e nas ações de Fernando de Azevedo que muito cedo construiu e apresentou argumentos consistentes sobre a importância da educação física escolar. Azevedo ainda agiu para garantir que a formação nesse campo se desvinculasse das finalidades militares, decretando a criação Escola de Educação Física do Estado de São Paulo em 1933.

Por fim é preciso retomar a pergunta norteadora deste ensaio: ***Por quê* a aula inaugural teve os seguintes temas: Atividade física, crianças, método francês?** A minha resposta é sintetizada na **figura 4**.

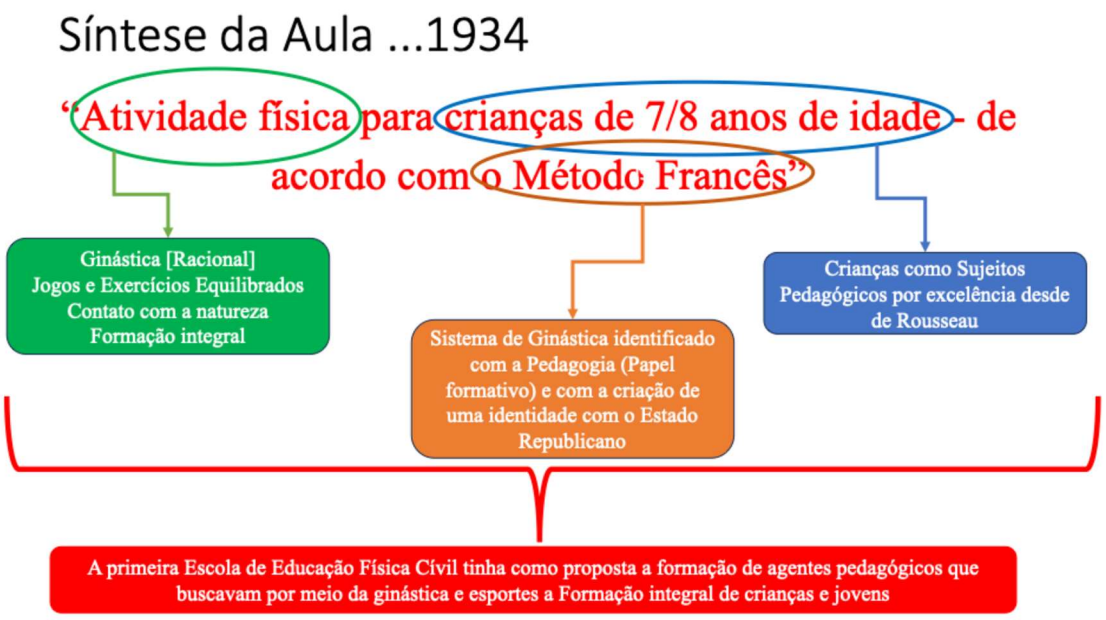


Figura 4 - Síntese da Aula de 1934 com respostas especulativas (explicação no texto abaixo).
Fonte: O próprio autor.

Assim proponho como especulação acadêmica que a aula inaugural do Professor Catedrático Jarbas Salles de Figueiredo teve o tema de "Atividade física para crianças de 7/8 anos de idade de acordo com o Método Francês" pela seguinte racionalidade:

Atividade física: era a ginástica racional estruturada em jogos e exercícios equilibrados em contato com a natureza com a finalidade de uma formação integral. Vale lembrar que o sítio da aula foi o Parque Infantil do Parque Dom Pedro II e os projetos de parques urbanos da época tinham como meta criar espaços de integração com a "natureza", ainda que fruto de artificio

paisagístico, como forma de mitigar os efeitos da selva pedra em que a São Paulo dos anos 1920 e 1930 começava a se tornar.

Crianças: como sujeitos pedagógicos por excelência desde Rousseau, e assim razão de existir da educação básica. As políticas públicas da época enfatizavam a importância de "resgatar" as crianças das ruas e das fábricas para lhes devolver e proporcionar a formação.

Método Francês: por ser não só o método de ginástica de maior influência e presença no Brasil desde o século XIX, mas também por possibilitar a incorporação de jogos e brincadeiras em seu sistema (se considerarmos a proposta do Método segundo Georges Demeny) e por se constituir numa forma de educação moral na criação de uma identidade nacional pertinente ao Estado Republicano.

Por fim, a *Escola Superior de Educação Physica do Estado de São Paulo* como primeira instituição civil de formação de instrutores de ginástica tinha como perspectiva uma educação integral que o trabalho racional com o corpo propicia como preconizado desde 1915 por Fernando de Azevedo.

Se o presente exercício de especulação acadêmica se acerta ou não com o evento histórico que o despertou, carece de estudos em bases sólidas da pesquisa histórica, algo que estava além da minha capacidade e conhecimento no momento. Não me furto a olhar para o futuro e pensar: como será essa aula daqui a dez anos quando a EEFEUSP completar 100 anos?

Por ora só me cabe dizer: A benção Professor Jarbas Salles de Figueiredo!!!

Agradecimentos

Agradeço imensamente a colaboração da **Regiane Pereira dos Santos** no Bibliotecária Chefe da Biblioteca "Cyro de Andrade" da EEFEUSP na pesquisa de documentos para a elaboração do presente ensaio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTI, M. **Educação física e sociedade.** 2ª. Edição. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRUNER, J. S. Foreword to the 1987 Edition. In: LURIA, A. R. **The mind of mnemonist: A little book about a vast memory.** Cambridge, MA: Havard University Press, 1987.

BRUSCHI, M. O uso da cultura popular brasileira como conteúdo de ensino da educação física escolar (1930-1960). **Revista Brasileira de História da Educação**, 22, 2022. doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e223

CASTI, J.L. **The Cambridge Quintet: A work of scientific speculation**. Reading, MA: Perseus Books, 1998.

DAIUTO, M. B. **Sexagésimo aniversário do início das atividades didáticas – 1993-1994**. Documento Arquivado na Biblioteca Cyro de Andrade da EEFEUSP, 1994.

DALBEN, A., GÓIS, E., LIMA, R. J. C., PALMA, L. P. D. Criação do departamento de educação física do estado de São Paulo (1925-1932). **Cadernos de Pesquisa**, v. *49, n.* 171, p. 264-286, 2019.

FERREIRA, F. M.; WIGGERS, I. D. Infância e urbanidade nos parques infantis de São Paulo. **Educação e Pesquisa,** v. 45, e194024, 2019. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945194024

FREDERICK, A. B. **"Gymnastics".** Encyclopedia Britannica, 3 Out. 2024, https://www.britannica.com/sports/gymnastics. Acesso em: 30 de outubro 2024.

GATTAI, Z. **Anarquistas graças a Deus: memórias.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GÓIS Jr. E. Modernismo, raça e corpo: Fernando de Azevedo e a questão da saúde no Brasil (1920-1930). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 30, n.2, p.39-56, jan. 2009.

GÓIS Jr., E. Ginástica, higiene e eugenia no projeto de nação brasileira: Rio de Janeiro, século XIX e início do século XX. **Movimento**, 19(01):139-159, 2013.

GÓIS Jr., E. Georges Demeny e Fernando de Azevedo: uma ginástica científica sem excessos (Brasil-França 1900-1930). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.37, n.2, p. 144-150, 2015.

MANOEL, E. J. (Org.) **Da educação *physica* de Fernando de Azevedo para educação física/esporte/cinesiologia humana no Século XXI:** Ensaios sobre uma transição na USP. Série USP 90 anos. São Paulo: EDUSP, no prelo.

MANOEL, E. J. Natureza//cultura; natureza x cultura; natureza ~ cultura: o conceito de desenvolvimento na constituição da Educação Física na escola. In: STIGGER, M. P. (org.). **Educação física + Humanas**. Campinas: Editora Autores Associados, 2015.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo** – 2ª. Edição. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2014.

MASSUCATO, J. G.; BARBANTI, V. J. Histórico da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. **Revista Paulista de Educação Física**, 13, p.7-12, dez.1999.

QUITZAU, E. A. “O trabalho na forma de alegria juvenil”: A ginástica segundo Johann Christoph Firedrich Guts Muths. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** v. 34, n.2, p. 359-373, 2012.

ROLNIK, R. **São Paulo: o planejamento da desigualdade**. São Paulo: Editora Fósforo, 2022.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Editora da UNESP, 2022.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo**. Campinas: Editores Autores Associados, 2002.

SOARES, C. L. **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil**. Editora Autores Associados, 2001.

Capítulo XIV

PRELÚDIO A UMA PROPOSIÇÃO SEMIÓTICO-PRAGMATICISTA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Mauro Betti
Instituto Federal do Sul de Minas, IFSULDEMINAS
mauro.betti@muz.ifsuldeminas.edu.br

Arnaldo Sifuentes Leitão
Instituto Federal do Sul de Minas, IFSULDEMINAS

Marcos Roberto So
Instituto Federal do Sul de Minas, IFSULDEMINAS

1 INTRODUÇÃO: PRELÚDIO DO PRELÚDIO

A primeira acepção de "prelúdio", conforme o "Dicionário Eletrônico de Língua Portuguesa" de Houaiss (2001) é: "ato preliminar, primeiro passo para alguma coisa". Ou ainda (o que mais nos interessa aqui): "sinal ou indício do que há de acontecer, prenúncio". Na rubrica "música", prelúdio é "o que se canta ou se toca para experimentar a voz ou um instrumento", e "composição que serve como introdução para outra mais consistente".

Neste viés de acepções linguísticas, nossa intencionalidade é preludiar, talvez pretensiosamente, algo novo que avance para além dos anacronismos, repetições e modismos que caracterizam atualmente a área pedagógica da Educação Física brasileira. Como ponto de partida, nos provemos de indícios gerados pela observação atenta das propostas didático-pedagógicas oriundas do campo acadêmico-universitário, e, privilegiadamente, do que se passa concretamente nos "chãos-da-quadra" de escolas da educação básica.

Desse modo, este texto caracteriza-se como - retomando o dicionário - um ato preliminar, um primeiro passo, um prenúncio. Nele testaremos publicamente (publicar é tornar público e submeter-se a críticas) nosso discurso e nosso instrumental teórico-metodológico, tal qual – retomando o verbete do já citado dicionário - uma "composição que serve como

introdução para outra mais consistente", já que pretendemos dar continuidade em nossos esforços de investigação.

Desse modo, agradecemos o convite para participar desta obra, um espaço que se propõe a repensar criticamente os caminhos da Educação Física Escolar, revisitando sua trajetória nos últimos anos, alimentando a esperança de emergência de novos prelúdios e enveredando pelos caminhos da problematização, da crítica e da partilha, para juntos (re)pensarmos a Educação Física. Ao assumirem o desafio de adentrar à temática "*Educação Física Escolar: passado, presente... e o futuro?*", os organizadores desta obra fomentam um diálogo essencial sobre as bases e práticas do passado e do presente, e sobre as potencialidades futuras da Educação Física em seu compromisso com a formação humana.

Recorreremos aqui ao pragmatismo de Charles Sanders Peirce – ou 'pragmaticismo', como o próprio autor preferia denominar sua filosofia de ação[93]. Essa abordagem sugere que a ação fundamenta e dá sentido às nossas crenças justificadas e aos nossos hábitos de ação. C. S. Peirce propõe que os critérios de significação da nossa prática sejam definidos pelos efeitos concretos que ela produz na condição humana e na elucidação de valores e significados, que por vezes permanecem obscuros. Em nossa perspectiva, essa proposta alinha-se diretamente ao objetivo deste capítulo: apresentar uma proposição para a Educação Física Escolar que esteja próxima das experiências de professores e estudantes na escola. Com um pé no presente e olhos no futuro, tomamos como base a semiótica-pragmaticista peirceana (Peirce, 1974, 1975, 1990) para compreender como práticas pedagógicas na Educação Física podem operar transformações nas condutas docentes e no cotidiano escolar. Trata-se de um novo olhar sobre antigos modos de pensar, que dialoga com a concretude das rotinas de milhares de professores espalhados pelo Brasil. Dessa forma, nossa proposta é respeitosa e profundamente ancorada nas práticas do presente, e, ao mesmo tempo comprometida em enfrentar os desafios do futuro da Educação Física.

Antes, porém, é preciso elucidar e desmistificar o termo "pragmatismo´", que etimologicamente provém do grego *pragmatikós***,** cuja acepção é "que concerne à ação, próprio da ação" (Houaiss, 2001). Para Nascimento (2011, p. 42), o pragmatismo busca compreender "a efetiva ação do pensamento sobre o mundo". Diferencia-se, assim, de "praticismo", que remete à prática no sentido do caminho mais fácil.

[93] Peirce optou pelo termo "pragmaticismo" com a intenção de diferenciar-se das versões correntes do pragmatismo em sua época, em especial o pragmatismo de William James (Nascimento, 2011).

2 UM PÉ NO PRESENTE E OLHOS NO FUTURO: O QUE HÁ DE NOVO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR?

Vivemos em uma época marcada pelo crescimento e pela diversidade de signos que permeiam todos os aspectos da vida humana, do digital ao ambiental, das mídias aos signos expressos pelo corpo, entre outros. Sob o olhar da semiótica[94], cada gesto, interação e prática corporal pode tornar-se um signo que comunica e produz valores na imersão da experiência daquele ou daqueles que significa ou significam, no plano coletivo ou na subjetividade individual. Nesse cenário, a Educação Física é chamada a oferecer um novo olhar, atento à multiplicação de signos e às convergências entre as múltiplas linguagens – sonora, visual, oral, escrita, corporal, digital, entre outras – presentes na realidade plural dos estudantes. Ao se aproximar da diversidade de signos que marcam a sociedade contemporânea, a Educação Física, na sua especificidade, potencializa o desenvolvimento de uma compreensão crítica dessa sociedade multifacetada, auxiliando os estudantes a se apropriarem dessas linguagens de maneira criativa e reflexiva, construindo sentidos que ressoem em suas vidas e no ambiente sociocultural que os envolve. Vejamos o que Merleau-Ponty diz sobre a realidade e a percepção do mundo ao nosso redor:

> O olho vê o mundo, e o que falta ao mundo para ser quadro, e o que falta ao quadro para ser ele próprio, e, na paleta, a cor que o quadro espera; e vê, uma vez feito, o quadro que responde a todas essas faltas, e vê os quadros dos outros, as respostas outras a outras faltas. [...] Instrumento que se move por si mesmo, meio que inventa seus fins, o olho é aquilo que foi sensibilizado por um certo impacto do mundo (Merleau-Ponty, 2013, p. 23).

A citação do filósofo francês nos conduz a uma reflexão sobre os processos perceptivos e o que apreendemos como realidade. O "olho", aqui, funciona como uma metáfora para nossa percepção e perspectiva, que, ao observar o mundo, reconhece o que está ausente e busca preencher essas lacunas, como ao compor um quadro. No contexto do ensino e aprendizagem, o processo é: por meio de nossas crenças, intenções pedagógicas e objetos de conhecimento, os estudantes e docentes (no mundo) identificam os sinais do que precisam ensinar-aprender (o que falta ao mundo para ser quadro). Em um esforço conjunto, docentes e estudantes se dedicam a conhecer essas necessidades e construir respostas (os quadros dos outros), atendendo às

[94] Semiótica é, conforme Santaella (1983), a ciência que investiga todas as linguagens possíveis, que estuda os modos como os fenômenos produzem significados. Ou ainda, segundo Gomes-da-Silva, Betti e Gomes da Silva (2014, p. 603) é a "ciência dos signos, uma teoria da significação, comunicação e cognição, que investiga as condições, processos e multiplicação dos signos".

demandas e potencialidades que um processo de interação pode preencher (as cores que o quadro espera).

É preciso, portanto, estar atento às demandas e desafios do tempo presente; atentos às questões de nossa vida e aos processos que revelam o que selecionamos para construir nossa singularidade e crenças. Estar atento ao que nos mobiliza e provoca, ao que chama nossa atenção, ao que nos surpreende, emociona, ameaça ou até nos deixa sem resposta; ao que nos indigna ou nos faz vibrar (Junqueira Filho, 2000). É essa sensibilidade que orienta nossa ação, nossa resposta abducente e reflexiva no processo educativo visto pela lente pragmaticista, imerso no contínuo fluxo da experiência. Para o pragmatismo, a experiência é um mergulho na confirmação ou questionamento crítico de nossas crenças, as quais condicionam o que percebemos e o que fazemos. É nesse fluxo constante das vivências que acrescentamos novos significados e avaliamos os valores que cabem à nossa vida (Nascimento, 2011).

Dessa forma, como destaca Merrell (2008), o aprender-conhecer a realidade é um processo inter-relacional, dinâmico e interativo, em que professor/a, aluno/a (que preferimos denominar "aprendente"[95]) e objetos de conhecimento influenciam-se mutuamente. Assim, convidamos o leitor a observar a interdependência presente no processo de aprender e conhecer, que a partir de agora será abordado com uma leitura atenta do presente e um pé em uma nova proposição para a prática pedagógica da Educação Física.

Hoje, com um pé no presente, apontamos para o esgotamento da abordagem culturalista desenvolvida para a Educação Física brasileira, especialmente desde os anos 1980 e consolidada nas décadas seguintes. Essa abordagem, que respondeu com fecundidade aos contextos daqueles tempos, parece limitada diante da diversidade e complexidade contemporâneas, o que já foi inclusive mencionado por alguns de seus propositores, como já apontaram Betti e Kuriki (2011). Dessa forma, uma nova proposição para a Educação Física Escolar é necessária.

A abordagem culturalista emergiu na Educação Física brasileira como uma resposta necessária para os dilemas e crises de identidade da área durante as décadas de 1980 e 1990. Nesse contexto, o conceito de "cultura corporal de movimento" tornou-se central, assumindo que o movimentar-se humano deveria ser entendido como uma forma de comunicação e construção de cultura, como uma manifestação que reside no campo do simbólico. Assim, os conceitos de "cultura corporal" e "cultura de movimento" buscavam distanciar a Educação Física de uma visão meramente biológica ou funcionalista, expandindo seu campo para incluir

[95] Conforme sugestão de Betti e Gomes-da-Silva (2019).

as significações e expressões simbólicas das práticas corporais, entendidas, portanto, como produtos culturais. Autores[96] como Bracht (1992) e Coletivo de Autores (1992) foram importantes, ao início da década de 1990, na construção dessa perspectiva, propondo que a Educação Física deveria trabalhar não só o fazer corporal, mas também a consciência crítica sobre esse fazer, ajudando a compreender os sentidos socioculturais dos conteúdos da Educação Física.

Entretanto, a resposta culturalista, embora importante em seu tempo, tem enfrentado limitações diante da complexidade crescente das relações culturais e das práticas pedagógicas. Betti (2007), por exemplo, apontou que, ao enfatizar a cultura já sedimentada como matriz explicativa privilegiada, a abordagem culturalista pode afastar a Educação Física de sua dimensão corporal e vivencial, da "experiência vívida" (Gomes-da-Silva, 2012), transformando-se em um discurso `sobre´ a cultura corporal de movimento, sem necessariamente atuar `com´ a ação pedagógica. Em nosso entendimento, isso cria um paradoxo: se a abordagem valoriza o simbólico e o interpretativo, pode acabar subordinando o movimento e a corporeidade a um discurso teórico, distanciando-se da experiência primordial do corpo em movimento que caracteriza a Educação Física no cotidiano escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental e médio (Brasil, 2018) consolidou a Educação Física como parte da área de Linguagens, ao lado de Arte, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. A inclusão da Educação Física nessa área teve um impacto significativo, maior que qualquer documento federal anterior, pois a BNCC estabeleceu-se como referência mandatária para a política educacional brasileira, orientando a elaboração e implementação de currículos em todos os sistemas escolares do país.

Assim, a inclusão da Educação Física na área de Linguagens pela BNCC representa uma das mudanças mais significativas das últimas duas décadas. Esse direcionamento causou grande impacto acadêmico, não apenas por se tratar de um documento obrigatório para a educação básica, mas também por romper com o dualismo que tradicionalmente associava a Educação Física ora às Ciências da Natureza, ora às Ciências Humanas. A novidade surpreendeu e gerou certo estranhamento entre os professores da educação básica, em parte devido à escassez de estudos aprofundados sobre a relação entre Educação Física e Linguagens e pela ausência deste tema na formação inicial e nas formações continuadas dos docentes em exercício, que permitissem elucidar aquelas relações e ampliar as compreensões. A BNCC, portanto, marca o início de debates e publicações mais frequentes sobre essa temática, assim

[96] Reconhecemos que muitos desses autores, aliados a outros mais recentes, já avançaram em suas análises; contudo, trazemo-los aqui em uma perspectiva temporal, como indica o estudo de Betti e Kuriki (2011).

como a formulação de propostas didático-pedagógicas do meio acadêmico que buscam incorporar essa perspectiva. No entanto, o alcance concreto dessas mudanças nas práticas pedagógicas em larga escala ainda permanece incerto.

Houve, contudo, ensaios acadêmicos pioneiros que trataram das relações entre Educação Física e linguagem, como as reflexões apresentadas por Melani (1994) e Betti (1994). Em seguida, uma proposição semiótica, também pioneira e mais elaborada, foi apresentada por Gomes-da-Silva (2011), que tratou do jogo à luz da semiótica conceitos semióticos, e o mesmo autor, em sucessivas publicações com fundamentação naquela ciência da linguagem, formulou a proposta que denominou "Pedagogia da Corporeidade".

A BNCC, ao alocar a Educação Física na área de Linguagens, estimulou a reintrodução desse tema nos debates e pesquisas da área, com um aumento nas publicações a partir de 2016[97]. Contudo, observa-se um número maior de artigos que contemplam argumentos e reflexões desfavoráveis à BNCC, aos quais porém, nem sempre abordam especificamente a questão da inserção na área de Linguagens, e concentram majoritariamente nos modos de implementação dessa política pública (Neira, 2018) ou destacam a necessidade de maior clareza e consistência teórica nos documentos curriculares, especialmente em relação às concepções de linguagem e à integração interdisciplinar da área (Araújo; Oliveira, 2022).

Diante desses apontamentos, no cenário atual, duas proposições didático-pedagógicas têm enfrentado explícita e centralmente o tema da Linguagem na Educação Física, mas com enfoques distintos: o 'Currículo Cultural' (Neira; Nunes, 2021, Neira; Nunes, 2022), e a 'Pedagogia da Corporeidade' (Gomes-da-Silva, 2012, Betti; Gomes-da-Silva, 2019), ambas se lançando em um salto para o futuro.

Na perspectiva de Neira e Nunes (2021, 2022), a cultura é considerada o objeto central, sendo que cultura e linguagem são vistas como duas faces da mesma moeda. Os conteúdos da Educação Física, portanto, são aqueles que já circulam culturalmente, refletindo o que é local, regional, nacional e até mundial. A linguagem, nesse contexto, é também compreendida como uma relação de poder e confronto, lidando com questões de hegemonia e a necessidade de transformar ou acrescentar novos significados aos termos e símbolos que perpetuam relações de dominação, preconceito e violência. O desafio, entretanto, é que essa abordagem propõe "ressignificar" – o que, em perspectiva semiótica, implica substituir um significado por outro. Porém, esse processo de ressignificação, embora possível, raramente ocorre de fato; o que se

[97] Em revisão bibliográfica que levamos a cabo em outro trabalho de pesquisa (em andamento), dos 16 artigos encontrados sobre currículo e linguagem na Educação Física, 10 são direcionados especificamente para uma análise da BNCC, representando aproximadamente 62,5% do total.

observa na maioria das vezes é o acréscimo de novas camadas de significados, expandindo as possibilidades de interpretação e promovendo uma visão mais inclusiva, solidária e equitativa.

Diferentemente, a perspectiva da Pedagogia da Corporeidade (PC) de que tratam Betti e Gomes-da-Silva (2019), fortemente amparados no referencial peirceano, estabelece uma distinção fundamental entre língua e linguagem, afirmando que toda língua é linguagem, mas nem toda linguagem é língua. Na PC, linguagem e comunicação são indissociáveis: se há linguagem é porque há intencionalidades comunicativas, e só há comunicação possível por meio de alguma linguagem ou sistema de signos. A ênfase da PC recai sobre o ensino da "linguagem da movimentação," em que diferentes práticas corporais proporcionam experiências únicas de movimento e representam práticas específicas de linguagem. Estas práticas possibilitam modos distintos de comunicação e produzem diversos efeitos/afetações (sociais, emocionais, motores, fisiológicos etc.) nos praticantes, afetando a relação de cada um consigo mesmo, com os outros e com o ambiente. A linguagem da movimentação é, assim, entendida como a linguagem essencial da Educação Física, embora não exclua o uso de outros sistemas de signos, como o verbal, o visual e o imagético. Isso é visível nas estratégias de ensino de muitas proposições didático-pedagógicas “progressistas”, que incluem o uso de vídeos, fotografias, desenhos e narrativas, evidenciando uma adesão à perspectiva das “Múltiplas Linguagens.”

Podemos notar que a PC não propõe a linguagem da movimentação como um fim em si mesma, mas a subordina à busca e construção do bem comum, abrangendo desde a formação cidadã no contexto escolar até questões globais como a sustentabilidade do planeta. Essa visão amplia o papel da Educação Física ao conectá-la com o desenvolvimento de uma consciência coletiva e ambiental, promovendo práticas que transcendem o indivíduo e alcançam a sociedade como um todo.

Diante desse panorama, a Educação Física Escolar encontra-se em um ponto crucial de inflexão, em que o reconhecimento deste componente curricular na área de linguagens e a e integração com outras perspectivas culturais trazidas pelos demais componentes da área (Arte, Língua Portuguesa e Língua Inglesa) abrem caminhos para as ações pedagógicas mais amplas, críticas e contextualizadas. Com um ‘pé no presente’ e ‘olhos no futuro’, a área é chamada a construir novas possibilidades que atendam às demandas de uma sociedade cada vez mais diversa e interconectada, que se comprometa com uma educação voltada ao bem comum, à sustentabilidade e à valorização da pluralidade de experiências e saberes.

3 COM UM PÉ ATRÁS E OUTRO MAIS À FRENTE, PREPARA-SE O SALTO PARA O FUTURO

Como professores e professoras de Educação Física, desenvolvemos ao longo do tempo um "saber ensinar" que envolve e aborda os objetos de conhecimento (jogos, esportes, lutas, danças e ginásticas), evidenciando a complexidade dos processos de significação que emergem das interações entre os sujeitos e seus saberes. Esse processo de construção de significados vai além das respostas fornecidas pelas abordagens culturalistas correntes, pois percebemos um esgotamento e distanciamento entre as proposições do ambiente acadêmico e as realidades concretas dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas. Tal complexidade se reflete nos "chãos-da-quadra" e demanda uma diversidade de modos de ações docentes no cotidiano das aulas e seus contextos contingentes. Aulas nunca são totalmente previsíveis; pelo contrário, envolvem situações com características de complexidade, variabilidade e imprevisibilidade, que exigem do docente respostas imediatas (So, 2023). Em outras palavras, o professor ou professora precisam dar respostas imediatas e coerentes às demandas que surgem de chofre.

Assim sendo, as professoras e professores mobilizam diferentes ações para se envolver nas dinâmicas das situações de movimento (Betti; Gomes da Silva, 2019) que constituem as aulas de Educação Física propostas aos aprendentes, buscando gerar conhecimentos desde a imersão vívida e vivida da experiência corporal. Tal presentidade da experiência e da aprendizagem, de modo algum quer dizer que se desconsideram os saberes historicamente construídos pela área (Antunes; Betti, 2020). Esses desafios das ações docentes instigam a reflexão sobre como, em que medida e sob quais circunstâncias, as e os docentes agem de forma reflexiva para promover mudanças em suas condutas.

Conduta pode ser entendida como uma ação deliberada, que se origina a partir do raciocínio lógico e é direcionada pelo pensamento (Ibri, 2015). Além disso, a conduta está voltada tanto para o passado quanto para o futuro: ao olhar para o passado, considera as experiências anteriores do fenômeno; ao olhar para o futuro, antecede e orienta a ação autocontrolada. Nesse sentido, a conduta posiciona-se entre o raciocínio e a ação, sendo caracterizada como uma ação sob controle consciente, fundamentada no raciocínio lógico. Mais sucintamente, nas palavras de Peirce, conduta é "ação voluntária que é autocontrolada, ou seja, controlada por deliberação adequada" (Peirce *apud* Ibri, 1992, p. 98).

Porém, como adverte So (2023), nem toda ação docente é uma conduta deliberada e autocontrolada. Em diversas situações, decisões pedagógicas são tomadas sem uma análise crítica, o que pode fazer com que essas ações estejam mais voltadas para interesses individuais.

Antunes e Betti (2020, p. 4) destacam que, ao conceber a escola não apenas como uma instituição que transmite conhecimento, mas como um espaço que propõe aos estudantes aprenderem, é preciso reconhecer o aprendente como agente central no processo de ensino e aprendizagem. Esse protagonismo implica que os e as aprendentes mobilizem e produzam saberes, e enviam demandas que influenciam diretamente as condutas docentes. Nesse contexto, a ação deliberada e autocontrolada do docente (a conduta) se torna uma resposta reflexiva às demandas dos alunos, orientada tanto pelas intencionalidades pedagógicas e experiências pretéritas quanto por um planejamento futuro. Em outras palavras, as condutas docentes não são apenas reações, mas decisões pautadas em um raciocínio semiótico/lógico, assegurando que a prática pedagógica responda às necessidades e ao engajamento dos alunos no processo de aprendizagem.

3.1 A importância ontológica, epistemológica e metodológica da pesquisa-ação em perspectiva semiótica

Ao relacionar o que foi exposto com a temática da teoria e prática em Educação Física, podemos observar que Betti (2005) propõe uma reflexão sobre a fragmentação que ocorreu entre elas ao longo da trajetória acadêmica da Educação Física. O autor sugere que, ao recorrer à pesquisa-ação e à fenomenologia, a Educação Física pode se reconectar com sua "vida viva", isto é, o contexto concreto e dinâmico no qual professores e estudantes interagem, trocam experiências e constroem conhecimentos. O autor ressalta que a ciência deve servir para abalar nossas crenças e renovar nossas práticas, mas sem transformar a Educação Física em uma área de abstrações teóricas e desvinculada do concreto dos "chãos-da-quadra". Dessa forma, os saberes construídos pelo e pelas docentes é reconhecido como um elemento fundamental para a construção de uma Educação Física que seja teoricamente fundamentada e, ao mesmo tempo, alinhada com as realidades do cotidiano escolar.

Nessa direção, destacamos a "pesquisa-ação pedagógica" (P-A pedagógica), proposta por Franco (2016), com subsídios anteriores já presentes em Franco (2005), uma abordagem que se fundamenta em uma relação dialógica e colaborativa entre pesquisadores e sujeitos-

professores, na qual ambos atuam como participantes e protagonistas do processo. A proposta central da P-A pedagógica é transformar as práticas pedagógicas e o contexto escolar a partir de uma visão crítica, na qual teoria e prática não estão dissociadas, mas interligadas em ciclos contínuos de reflexão e ação, que se alargam a cada vez, como um espiral crescente. Na pesquisa-ação, o conhecimento teórico não é imposto ao professor ou professora como uma "receita" a ser seguida; em vez disso, a teoria é constantemente questionada e ajustada (reflexão) com base nas experiências dos docentes e aprendentes nos processos de ensino e aprendizagem efetivamente desenvolvidos (ação).

Na P-A pedagógica, conforme Franco (2016) há um compromisso com o conhecimento que busca não apenas compreender uma situação, mas transformá-la. Esse princípio ontológico implica "estranhar" a prática – ou seja, olhar para as próprias ações didático-pedagógicas com um certo distanciamento crítico, para objetivá-la e revelar seus sentidos e significados subjacentes. Tal distanciamento permite aos professores e pesquisadores perceber o valor das suas ações e abrir espaço para a criação de novas significações. Dessa forma, a prática pedagógica é continuamente ressignificada e aprimorada, com o objetivo de tornar-se mais alinhada com as possibilidades e desafios dos contextos educacionais.

No âmbito epistemológico, a pesquisa-ação defende um conhecimento que é construído coletivamente e está engajado com as estruturas cognitivas e emocionais dos participantes. O saber, nessa perspectiva, não é algo externo e imposto, mas deve emergir do próprio processo vivenciado pelos professores e estudantes. Esse conhecimento precisa estar atrelado a melhorias nas ações pedagógicas, ou seja, a produção de conhecimento é significativa apenas quando gera avanços concretos nos processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, os conhecimentos gerados contribuem diretamente para o desenvolvimento profissional e para a melhoria dos processos didático-pedagógicos, beneficiando os e as aprendentes.

Por fim, do ponto de vista metodológico, a P-A pedagógica requer o engajamento em processos mútuos de aprender e ensinar, nos quais todos os envolvidos (professores, estudantes, pesquisadores) aprendem uns com os outros. Tal se concretiza em processos integrados de planejamento, avaliação e formação contínua, nos quais a reflexão sobre o trabalho docente ocorre de maneira colaborativa. Assim sendo, a metodologia da P-A pedagógica propõe uma abordagem dialógica, na qual o planejamento e a avaliação não são etapas isoladas, mas se entrelaçam continuamente, promovendo a formação das professoras e professores participantes, e possibilitando que a prática seja ajustada, aperfeiçoada e/ou modificada em resposta aos resultados e às ações e reflexões produzidas ao longo do processo. Dessa forma, na P-A

pedagógica, teoria e prática deixam de ser esferas separadas e passam a ser dimensões integradas de um mesmo processo educativo transformador.

A contribuição da semiótica pragmaticista para a P-A pedagógica se dá exatamente a partir do conceito de "conduta". Os ciclos de reflexão e ação se ampliam porque reflexão e ação fecundam-se mutuamente, e há incremento quantitativo e qualitativo do repertório cultural e pedagógico dos participantes. Em algum momento, reflexão e ação, teoria e prática, tornam-se reflexão–ação e teoria–prática, uma só instância que se traduz em condutas docentes, intencionais, conscientes, auto-controladas, as quais, por fim, ajudam a construir a tão desejada autonomia crítica dos docentes. Esta dinâmica está representada na figura 1, a seguir.

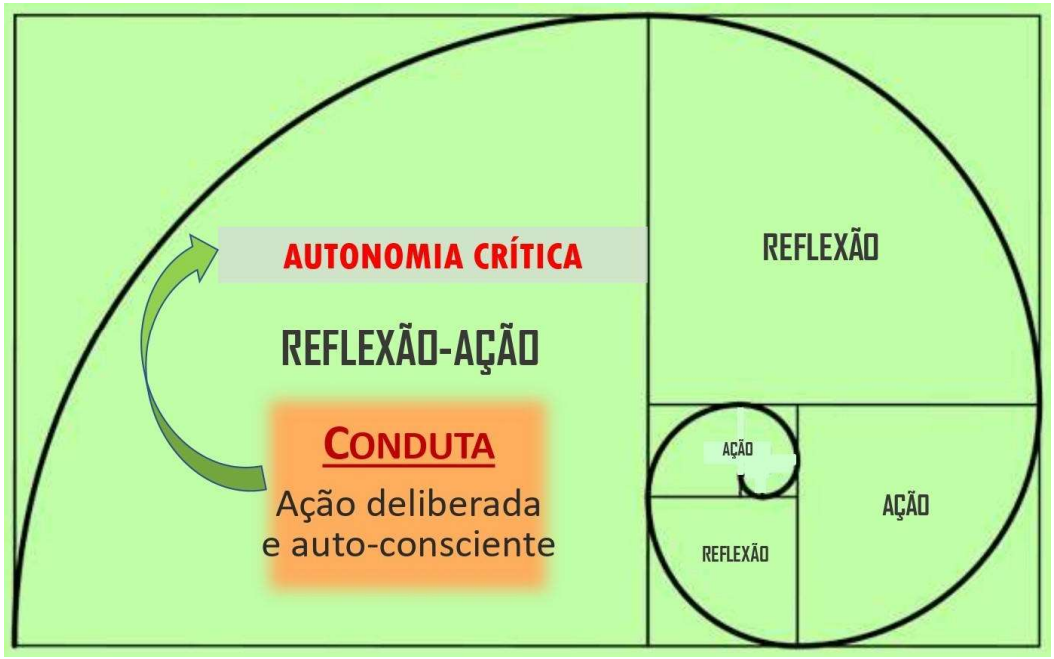


Figura 1 – Ciclos de reflexão-ação e conduta na pesquisa-ação pedagógica
Fonte: Elaboração própria.

Portanto a conduta é um tipo de ação pedagógica que se rende tanto à fundamentação teórica quanto às experiências docentes passadas, ao tempo em que projeta o futuro, por meio de planejamentos de ensino e projetos políticos-pedagógicos, os quais abrem horizontes para pensar, conforme propõe o pragmaticismo, as consequências, os efeitos possíveis das condutas didático-pedagógicas para os processos de ensino e aprendizagem.

O pragmaticismo entre o concreto e o abstrato

Ainda em Betti (2007), observamos um avanço nas discussões sobre semiótica e linguagem, ao conceber a Educação Física como uma prática que comunica e constrói

significados – um aspecto que exploraremos em mais detalhes a seguir. Nesse sentido, a reflexão de Betti aponta para uma Educação Física que indica saídas para a dicotomia entre teoria e prática, integrando-as em uma abordagem que reconhece e valoriza a linguagem da movimentação como elemento central do processo educativo.

A prática docente na Educação Física revela o constante movimento entre o concreto e a teorização. Os professores enfrentam desafios cotidianos no "chão-das-quadras", que frequentemente diferem das prescrições teóricas e dos objetivos abstratos sugeridos na teorizações e documentos oficiais. Em um processo de pesquisa-ação e formação continuada que estamos desenvolvendo com docentes de Educação Física em municípios do sul de Minas Gerais,[98], identificamos que os temas mais preocupantes para os docentes incluem a relação entre teoria e prática, a seleção e organização dos conteúdos, e o "engessamento" das práticas pedagógicas causado por documentos mandatários como a BNCC, documentos que, embora importantes, muitas vezes desconhecem a realidade das escolas e impõem currículos formulados em contextos acadêmicos distantes do dia a dia escolar.

É fundamental reconhecer que os saberes gerados pelos docentes no contexto do trabalho pedagógico não são inferiores aos conhecimentos produzidos no meio acadêmico-universitário. Pelo contrário, esses saberes emergem da experiência prática e da interação direta com os/as aprendentes proporcionando uma compreensão das necessidades e potencialidades da Educação Física e das escolas.

A prática docente exige uma coerência entre os meios e os fins – ou seja, entre as intenções pedagógicas e as aprendizagens efetivas das e dos estudantes. Para que essa coerência seja alcançada, é fundamental que os e as docentes tenham liberdade para adaptar as metodologias e os conteúdos de acordo com as realidades e desafios do seu contexto, sem ficarem restritos a currículos rigidamente prescritos. Esse alinhamento entre intenções e práticas facilita um processo de ensino e aprendizagem mais significativo, no qual os e as estudantes possam apropriar-se dos conteúdos de maneira crítica e reflexiva.

Aprender é um processo de construção de significados, um movimento de semiose no qual cada experiência é interpretada e reinterpretada pelo estudante. Esse processo exige que o docente compreenda a aprendizagem como algo dinâmico e individual, e que vai além da simples transmissão de conteúdos. Na Educação Física, a linguagem da movimentação manifesta-se como um sistema de signos, permitindo que os envolvidos analisem suas

[98] Trata-se do Projeto "Linguagens em movimentos de formação continuada com docentes de Educação Física na educação infantil e ensino fundamental", ora em desenvolvimento no âmbito do Grupo de Estudos de Professores e Professoras de Educação Física (GEPROFEF), do IFSUL DE MINAS – Muzambinho.

estruturas textuais e contextuais dentro do ambiente comunicacional em que estão inseridos. Esse processo de significação é fundamental para que os alunos desenvolvam uma visão crítica sobre o mundo e sobre si mesmos, compreendendo as práticas corporais não apenas como gestos físicos, mas formas de expressão cultural e pessoal.

Os conteúdos da Educação Física – como jogos, danças, esportes e lutas – são dinâmicos e culturalmente situados, reverberando transformações e influências diversas. Para que esses conteúdos sejam significativos para os estudantes, é importante que sejam abordados em sua dimensão semiótica, conectando-os à realidade dos alunos e permitindo que esses conhecimentos se ampliem. Essa abordagem respeita o caráter mutável e multifacetado da cultura, promovendo uma Educação Física que não se limite a conteúdos estáticos, mas que se expanda para incluir o dinamismo e a complexidade cultural e comunicacional dos dias de hoje.

Como já indicamos anteriormente, o termo pragmatismo é derivado do grego *pragmatikós*, que significa "relativo à ação" ou "próprio da ação"; refere-se a uma abordagem que prioriza o valor prático e os efeitos possíveis da ação na conduta humana. No verbete do conceituado dicionário de língua portuguesa de Houaiss (2001), a acepção de pragmatismo é "considerações de ordem prática", indicando que o pragmatismo não se interessa apenas pelo conhecimento em si, mas pelo efeito transformador que ele exerce na realidade. O pragmaticismo, termo cunhado por Charles Sanders Peirce, vai além da noção de praticidade simplificada (praticismo), do "caminho mais fácil". Merrel (2008) imprime no pragmatismo a expressão "viver aprendendo"; não é, portanto, o caminho mais fácil ao pensamento e à ação, mas é o caminho no qual mais se aprende sobre si mesmo, sobre os outros, sobre o mundo. Ou seja, aquela opção epistemológica que amplia nosso repertório cultural.

Para ilustrar a diferença entre praticismo e pragmaticismo, podemos exemplificar com a experiência de dirigir um automóvel. Usar o GPS pode ser o caminho mais "fácil" para chegar ao destino, mas quem dirige com um olhar atento à paisagem e aos detalhes do território faz mais do que apenas seguir uma rota: observa, interpreta e interage com o ambiente. Esse olhar explorador é o que diferencia o pragmaticismo, pois envolve um aprendizado contínuo e uma construção de significados que se dá na relação entre sujeito e ambiente: reconhecer o mundo. Na Educação Física, o mesmo princípio se coloca: "receitas" prontas de aula podem oferecer um ponto de partida, mas a (re)construção das práticas exige atenção aos signos que emergem nas aulas e refletem as interações dinâmicas entre professor/a e aprendentes.

No "chão-das-quadras", os docentes enfrentam temas que vão além das prescrições teóricas. O pragmaticismo reforça a importância de uma Educação Física que, ao invés de

seguir receitas, reconstrói-se continuamente a partir dos signos e experiências presentes no cotidiano do trabalho docente, promovendo um ciclo reflexivo e dinâmico de aprendizado

Esse processo pragmaticista nos leva a um movimento contínuo entre o concreto (a realidade dos "chãos-da-quadra") e a teorização (abstração e generalização), para então retornar ao concreto. Essa abordagem evita o que Bakhtin (*apud* Betti e Gomes da Silva, 2019) chama de "objetivismo abstrato" – um discurso que fala de lugar algum, distanciamento que acaba por desconsiderar a realidade concreta das escolas. A nossa pesquisa com a formação continuada de professores nos mostra que, ao contrário de uma perspectiva simplista, o mesmo plano de aula pode gerar resultados distintos dependendo do contexto e das interações no momento da aula. Isso reforça a necessidade de um olhar atento e sensível às variações de cada situação educativa.

Pensar do concreto/realidade à teorização/abstração, e depois de volta ao concreto, reflete a tensão constante entre a preservação do já consolidado (inclusive teorias hegemônicas) e a necessidade de transformação, resultando em uma prática que visa a formação cultural e comunicativa das e dos aprendentes. A linguagem da movimentação, como a linguagem específica que define a Educação Física em relação a outros componentes curriculares, é o ponto central dessa formação. No entanto, ao integrar nossa prática docente com outras linguagens, na perspectiva da multilinguagem, e ao abordar temas contemporâneos e contextos socioculturais mais amplos, ampliamos as possibilidades de aprendizagem, tornando-a mais fecunda e prenhe de significações.

Essa abordagem não só valoriza a diversidade de expressões e conhecimentos que cada aprendente traz, mas também promove uma Educação Física que dialoga ativamente com o mundo, incorporando valores, conhecimentos e perspectivas diversas. Dessa forma, contribuímos para a formação crítica e cidadã das e dos aprendentes, incentivando-os – ao desenvolver uma visão ampliada e reflexiva sobre si mesmos e sobre o mundo – a compreender e a interagir com os desafios de uma sociedade plural e interconectada, que almeja a democracia e a justiça social. Assim sendo, a escola, e nela a Educação Física, torne-se um espaço de construção de sentido e de significação cultural.

A observação atenta dos signos gerados pelos e pelas aprendentes durante as aulas torna-se central nesse processo. Esses signos são indícios valiosos para alimentar o ciclo de ação-reflexão e reflexão-ação da e do docente, ajudando a avaliar as estratégias didáticas e a questionar (colocar em dúvida) suas condutas pedagógicas. Essa observação possibilita um constante alinhamento do planejamento de ensino e das condutas docentes, tornando a aula um espaço de interação e transformação contínua.

O pragmaticismo nos parece uma opção filosófica e metodológica fecunda para orientar esse processo, ao lançar mão de conceitos-chave como crença, dúvida e hábito – elementos centrais que sustentam a conduta docente. No fluxo de aprendizagem, essas crenças iniciais são desafiadas pela experiência prática e pela alteridade. Como vimos em Gomes-da-Silva (2012): somente em cotejo com o *alter* que a dúvida aparece, exigindo uma resposta a partir da lógica, o que leva à formação de novos hábitos e à reavaliação constante das condutas didático-pedagógicas. Esse ciclo de crença, dúvida e hábito precisa banhar os processos de ensino e aprendizagem, tornando-os dinâmicos e flexíveis.

A conduta docente é, portanto, uma ação intencional e consciente, sustentada por ciclos contínuos de ação-reflexão-ação, contribuindo assim – como já foi aqui dito – para a construção da autonomia crítica dos educadores. Ao agir com base em uma filosofia da ação, o docente é levado a questionar e a aperfeiçoar suas condutas, orientando-as para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de modo mais coerente e alinhados aos objetivos educacionais proclamados.

O pragmaticismo nos lembra que o valor de uma ideia reside nas consequências pensáveis ou imagináveis que ela pode gerar com as ações e condutas. Por exemplo, finalidades educacionais representam intencionalidades, desejos e até utopias que não necessariamente serão realizáveis imediatamente, mas que devem estar no horizonte da educação escolar. Essas finalidades orientam o processo educativo a longo prazo, permitindo que os docentes visualizem resultados e direções que, embora possam parecer distantes, representam ideais e objetivos pelos quais vale a pena orientar o planejamento e a dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem, promovendo assim uma educação crítica e transformadora.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A superação da dicotomia entre teoria e prática é essencial para um entendimento mais integrado e dinâmico da Educação Física. Nesse sentido, a coerência entre as intencionalidades pedagógicas e os meios utilizados para alcançá-las revela-se fundamental, com as condutas docentes funcionando como "fios" que conectam e harmonizam essas duas dimensões didático-pedagógicas. Em outras palavras, é a ação docente intencional e fundamentada (ou seja, "conduta", como aqui a definimos) que traduz as ideias e abstrações teóricas para o contexto concreto da prática escolar.

Partindo do entendimento de que o pragmaticismo é uma filosofia da ação, concluímos que ele dissolve a separação entre "teoria" e "prática", pois considera que a experiência docente envolve ação e reflexão de modo integrado. As generalizações e abstrações teóricas se entrelaçam com as condutas docentes no concreto dos "chão-das-quadras", formando um único tecido no qual a prática pedagógica é parte do conhecimento e da ação. Nesse entendimento, os chamados "saberes docentes" não se distinguem dos saberes científicos ou teóricos; todos se manifestam na "conduta docente", entendida nos termos do pragmaticismo como uma ação deliberada e autoconsciente. Nessa perspectiva, a consciência é compreendida não como um "lugar" interno ou abstrato, mas como uma orientação para o mundo e para as coisas, onde se tornam visíveis os critérios que guiam os processos de ensino e aprendizagem em direção aos objetivos educacionais.

Por fim, o pragmaticismo não substitui a tradicional filosofia da educação, que define as finalidades escolares e educacionais. No entanto, o pragmaticismo oferece ferramentas teórico-metodológicas para garantir a coerência dos processos de ensino e aprendizagem, na medida em que é uma filosofia que permite um contínuo alinhamento entre as intencionalidades pedagógicas e os meios (conteúdos, estratégias de ensino, formas avaliativas etc.) que buscam realizá-las, por meio da vigilância crítica gerada nas dinâmicas de crença-dúvida-hábito e reflexão-ação-reflexão, concretizadas, em última instância, nas condutas docentes nos "chãos-da-quadra".

Acreditamos, então, que o método pragmaticista poderá, enfim, não apenas lançar pontes entre o discurso acadêmico-universitário ("docentes devem...", "docentes precisam...") e as resistências das e dos professores da educação básica ("a teoria na prática é outra"), entre as necessárias teorizações e abstrações e as concretudes do trabalho docente cotidiano, mas que os tornem elementos do mesmo território epistemológico.

E aqui encerramos nosso prelúdio ensaístico – é até onde nosso repertório teórico-metodológico nos permitiu caminhar. É preciso agora afinar os instrumentos, talvez incluir outros, e "ensaiar" muito para apresentar futuramente, quem sabe, a sinfonia completa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, A. R.; BETTI, M. Uma vivência auto-organizada na educação física escolar em uma escola de nível médio. **Movimento**, *[S. l.]*, v. 26, p. e26085, 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.104275. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/104275. Acesso em: 15 jul. 2024.

ARAÚJO, A. C.; OLIVEIRA, N. D. As linguagens na Base Nacional Comum Curricular do ensino médio: diálogos com a educação física. **Revista Educação em Questão**, *[S. l.]*, v. 60, n. 63, 2022. DOI: 10.21680/1981-1802.2022v60n63ID28991. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28991. Acesso em: 30 out. 2023.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, p. 25-45, out.1994.

BETTI, M. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, dez. 2007. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3277/2343. Acesso em: 25 ago. 2023.

BETTI, M.; KURIKI, F. As proposições teórico-metodológicas para a Educação Física escolar das décadas de 1980 e 1990: antes, agora e depois. **EFDeportes.com, Revista Digital**, v.15, n. 153, Buenos Aires, fev. 2011. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd153/as-proposicoes-para-a-educacao-fisica-escolar.htm. Acesso em: 13 de maio de 2024.

BETTI, M.; GOMES-DA-SILVA, P. N. **Corporeidade, jogo, linguagem: a educação física nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2019.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 22 de jan de 2024.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. (Magistério 2° grau – Série Formação do Professor).

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 485-502, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 511–530, 2016. DOI: 10.20396/etd.v18i2.8637507. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507. Acesso em: 31 out. 2024.

GOMES-DA-SILVA, E. **Movimento e educação infantil: uma pesquisa-ação na perspectiva semiótica**. 2012. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GOMES-DA-SILVA, P. N. **O jogo da cultura e a cultura do jogo: por uma semiótica da corporeidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

GOMES-DA-SILVA, P. N.; BETTI, M.; GOMES-DA-SILVA, E. Semiótica In: **Dicionário crítico de educação física**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014, p. 603-608.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 1 CD-ROM.

IBRI, Ivo A. **Kósmos Noetós**: a arquitetura metafísica de Charles S. Peirce. São Paulo: Perspectiva, Hólon, 1992.

JUNQUEIRA FILHO, G. de A. **Linguagens geradoras: uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. 2000. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

MELANI, R. Educação física: que símbolo é esse? **Discorpo**, São Paulo, n. 2, p. 15-29, mar.1994.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MERRELL, Floyd. **Viver aprendendo: cruzando fronteiras dos conhecimentos com Paulo Freire e Charles S. Peirce**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

NASCIMENTO, E. M. M. **Pragmatismo: uma filosofia da ação. Revista Redescrições**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 42-57. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/Redescricoes/article/view/15278/10034. Acesso em: 15 out. 2024.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/. Acesso em: 11 de junho de 2023.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F.. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (orgs.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. v. 1, p. 14-38.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F.. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação: uma proposta para outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. In: MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. de S.; NOGUEIRA, V. A. (orgs.). **Linguagens na educação física escolar:** diferentes formas de ler o mundo. Curitiba: CRV, 2021. v. 1, p. 21-40.

PEIRCE, Charles S. **Escritos coligidos**. São Paulo: Abril Cultural,1974. (Os pensadores,36).

PEIRCE, Charles S. **Semiótica e filosofia**. São Paulo: Cultrix, Edusp, 1975.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1990 (Estudos, 46).

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983 (Primeiros passos, 103).

SO, M. R. **As relações de estudantes de ensino médio com as aulas de Educação Física: implicações para as condutas didático-pedagógicas docentes**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas-SP, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14050101. Acesso em: 05 abr 2024.

Capítulo XV

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A PRESENÇA DO CORPO SENSÍVEL E CRIATIVO NA ESCOLA

Beatriz Lima Lacerda dos Santos
Escola de Educação Física e Esporte, USP
beatriz.lima.santos@usp.br

Soraia Chung Saura
Escola de Educação Física e Esporte, USP

Ana Cristina Zimmermann
Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 INTRODUÇÃO

A Educação Física, enquanto área do conhecimento, possui abrangente campo de estudos e pesquisas, fato que decorre da amplitude dos fenômenos que concernem ao movimento humano. Nesse sentido, os estudos socioculturais integram o campo das humanidades e contribuem para ampliar e trazer complexidade a conceitos, evidenciando a potência que advém da interdisciplinaridade e da pluralidade teórica (Saura; Zimmermann; Rubio, 2017). No âmbito da atuação escolar, o diálogo é enriquecido pela aproximação com a pedagogia e nos convida a refletir sobre as possibilidades formativas e corporais da Educação Física na escola básica. Este capítulo tem por objetivo investigar a relação do corpo sensível e criativo com a aprendizagem, no contexto da Educação Física Escolar. Por meio de uma revisão de literatura, buscamos ampliar a compreensão sobre o potencial sensível e criativo do brincar

livre e do jogo como conteúdos da Educação Física Escolar, em diálogo com o lugar ocupado pelo corpo nas cosmologias indígenas brasileiras Munduruku[99] e Yepamãhsa[100].

As pesquisas sobre o corpo e a corporeidade se intensificam através de múltiplas áreas de pesquisa. Neste texto, pretendemos tensionar a concepção sobre corpo ainda presente no imaginário coletivo, pautada na lógica eurocêntrica que fragmenta corpo e mente em dois polos distintos. Tal dualismo, imposto durante o fluxo de colonização, pressupõe a ideia de que os processos educativos de aprendizagem estão ligados à mente humana, desenvolvendo a concepção de que a racionalidade é um processo primordialmente mental e responsável pela aquisição e construção de conhecimento. Entendendo que essa noção ainda se faz presente na estrutura da instituição escolar formal, buscamos com este estudo inquirir acerca da separação corpo/mente e investigar a importância do corpo sensível e criativo nos processos de ensino-aprendizagem.

No ensaio "A Vida Sensível" (2009), o filósofo Emanuele Coccia nos fala sobre a importância imprescindível do Sensível para a nossa existência. Ser sensível, para ele, é o que nos possibilita nos relacionarmos com os outros e com o mundo. A partir dessa relação, ou melhor, no espaço intermediário entre o ser e aquilo com o qual se relaciona, é que se formam as imagens que irão impactar a nossa percepção. É o Sensível que nos nutre para que possamos definir as formas, as realidades e os limites da vida (Coccia, 2009). A fenomenologia de Merleau-Ponty (1994), do mesmo modo, enfatiza a primordialidade corporal no acesso ao mundo, na elaboração de saberes e conhecimentos. Posicionar-se a partir das relações entre o mundo e o ser vivente é enxergar através do olhar fenomenológico que revela este entrelaçamento corpo-mundo. Tal olhar nos faz refletir sobre a experiência de aprendizagem, sua relação com o corpo e com o movimentar-se (Zimmermann, 2010; Zimmermann; Morgan, 2011). Estes estudos nos orientam na investigação sobre, por exemplo, o espaço ocupado pela corporeidade nos processos de aprendizagem.

Compreendendo e valorizando a diversidade cultural do nosso país, buscamos dialogar com referências de cosmovisões indígenas sobre o lugar e a concepção de corpo em tais organizações sociais. Para tal, teremos como referência a pesquisa de Daniel Munduruku (2009)

[99] "Os Munduruku são em aproximadamente 18.000 indivíduos (Censo de 2020), sendo a maioria bilíngue. Estão situados em regiões e territórios diferentes nos estados do Pará (sudoeste, calha e afluentes do rio Tapajós, nos municípios de Santarém, Itaituba, Jacareacanga), Amazonas (leste, rio Canumã, município de Nova Olinda; e próximo a Transamazônica, município de Borba), Mato Grosso (Norte, região do rio dos Peixes, município e Juara). Habitam geralmente regiões de florestas, às margens de rios navegáveis, sendo que as aldeias tradicionais da região de origem ficam nos chamados "campos do Tapajós", classificados entre as ocorrências de savana no interior da floresta amazônica. (Ramos, 2021, s/p)

[100] O grupo social Yepamãhsa (mais conhecido como Tukano), situam-se às margens do Rio Uaupés (AM) no Alto Rio Negro (noroeste do estado do Amazonas) e seus afluentes (Barreto, 2021).

que nos fala sobre os princípios que regem o existir do povo Munduruku, guiados pela relação indissociável entre corpo-mente-espírito e a pesquisa de João Paulo de Lima Barreto (2021) sobre a concepção de corpo do povo Yepamahsã elaborada através do ponto de vista dos especialistas indígenas do Alto Rio Negro que atuam na prática de bahsese. Bahsese é um conceito indígena associado à habilidade de evocar ou invocar ações curativas em diferentes elementos, vegetais, animais e minerais (Barreto, 2021).

A legislação brasileira, com a Lei n° 11.645, de 10 de março de 2008, determina a obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira na escola básica. Apesar do avanço lento para a inclusão desses conhecimentos e saberes no ambiente escolar, o reconhecimento dessa necessidade tem impulsionado pesquisas e trabalhos de extrema relevância. Entretanto, para além de conteúdos decorrentes de tais referências culturais, postulamos que tais cosmologias podem nos auxiliar a repensar a corporeidade na educação e a própria organização escolar (Zimmermann; Saura, 2020). Seria redutor considerar conhecimentos indígenas e afro-brasileiros sob as lentes européias, entretanto podemos aprimorar essas lentes no diálogo intercultural. Tal referencial pode ampliar os olhares sobre o brincar, sobre o jogar e seus potenciais sensíveis e criativos para a educação. Buscamos, com esses estudos, complexificar as nossas discussões a respeito do brincar livre e do jogar enquanto elementos fundamentais na educação física escolar que podem dialogar com os conhecimentos e saberes indígenas, contribuindo para transformar o território da escola em um espaço criativo e diverso, que admita uma corporeidade que se percebe sensível e estruturante no processo de ensino e aprendizagem.

2 DESENVOLVIMENTO

O tema de pesquisa aqui proposto nasceu do questionamento "Onde *está o corpo sensível e criativo na educação?”*. A palavra “onde” nessa pergunta é um advérbio que faz alusão ao lugar ocupado pelo corpo nos processos educativos. Através dessa pergunta podemos elaborar a compreensão de que a instituição escolar tem suas raízes construídas a partir das lógicas do pensamento eurocêntrico, fato esse que se deve pelo processo de colonização que impôs tal pensamento como verdade hegemônica. Concerne ao eurocentrismo a ideia de dualismos que separariam o europeu do não-europeu sustentando a construção do que se dizia um processo civilizatório. Entre tais dualismos, situa-se a separação entre o corpo e a mente. O

corpo passou a ocupar um lugar inferiorizado em relação à mente, esta que foi associada aos processos cognitivos de apreensão de conhecimento e assim desencadeou a construção de uma ideia de racionalidade humana. Ao analisar a história da educação europeia, Nóbrega (2016) descreve o lugar significativo que o corpo ocupa no projeto civilizador da modernidade. O corpo não foi esquecido, mas foi considerado como acessório na formação do ser humano, e como tal foi educado.

Devido a esse processo, os saberes e conhecimentos não-europeus passaram por um processo violento de apagamento cultural, uma ferramenta colonial que se perpetua até os dias atuais e tem como objetivo invalidar a existência de uma diversidade de maneiras de ser e existir (Kopenawa e Albert, 2013; Krenak, 2019). Nesse sentido, quando falamos sobre o lugar que o corpo ocupa na educação, percebe-se que, apesar dos esforços atuais em pensar a corporeidade e a sua importância para a estruturação de conhecimentos, existe uma lacuna que se faz presente no imaginário coletivo. Tal lacuna diz respeito a maneira como percebemos os nossos corpos e como podemos propor caminhos a partir da interculturalidade na educação, para que a corporeidade seja reconhecida e assuma o seu lugar protagonista.

Para iniciar as reflexões a respeito do corpo sensível, dialogamos com as ideias do filósofo Emanuele Coccia no ensaio "A Vida Sensível" (2009). Para o autor, o Ser Sensível é o ser das imagens. A nossa capacidade sensível está relacionada com a possibilidade de nos nutrirmos de imagens, que irão constituir o nosso entendimento sobre nós mesmos e sobre o mundo. O fato de que podemos ver, ouvir, tocar, cheirar, sentir, é o que nos alimenta enquanto seres que se relacionam com outros seres e com o mundo propriamente dito. Desse modo, Coccia nos revela que o ser das imagens não é nem o sujeito e nem o objeto propriamente dito, mas ocupa um lugar intermediário, o lugar da imagem, daquilo que se torna fenômeno (Coccia, 2009).

O olhar fenomenológico evidencia essa relação entre o mundo e o ser vivente. A partir dessa relação damos sentido à nossa existência. Essa abordagem nos reposiciona, com uma filosofia que surge a partir de nossa relação com o mundo, na qual o corpo aparece como ponto de referência (Zimmermann, 2010).

> *É no mundo que percebo meu corpo, pois está à minha volta, não à minha frente, mas da mesma forma percebo o mundo porque meu corpo o revela como possibilidade. O mundo não é algo exterior ao corpo, mas está integrado à existência pragmática, é sempre aquilo para o que o corpo se polariza. Aprendo com o corpo, mas não um corpo instrumental, e sim com o corpo que sou e constrói o mundo a cada momento, que flui no tempo e se abre para um horizonte de possibilidades. (Zimmermann, 2010, p. 78)*

Sendo assim, o Sensível define as formas, as realidades e os limites da vida animal e é através da capacidade sensível que podemos existir (Coccia, 2009). Essa perspectiva fornece argumentos para refutar a noção de racionalidade instrumental, e do entendimento de corpo como elemento acessório no processo educativo, ainda presente nos ambientes escolares, mesmo na Educação Infantil (Surdi; Melo; Kunz, 2015; Saura, Meirelles e Eckschmidt, 2015; Nóbrega, 2016).

> *Esforçando-se por provar e fundar a racionalidade do homem, procurando separá-lo a qualquer custo do resto dos animais, ela frequentemente esqueceu que todo homem vive no meio da experiência sensível e que pode sobreviver apenas graças às sensações. (Coccia, 2009, p. 9)*

Compreender que há uma relação entre o mundo e o ser vivente também nos leva a um deslocamento importante: abandonarmos a ideia utilitarista de que temos um corpo e passarmos a entender que também somos um corpo e que estamos em constante transformação da nossa corporeidade (Merleau-Ponty, 1994). Essa ideia compreende que existimos a partir das relações e que a corporeidade se compõe através das significações que fazemos de tais relações vividas. Sob a perspectiva da fenomenologia, entendemos que:

> *A cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações. Somos seres corporais, corpos em movimento. O movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando ainda a unidade mente-corpo (Nóbrega, 2016, p.104).*

Portanto, é a partir do corpo e da corporeidade que estruturamos conhecimentos e saberes e que conferimos sentido àquilo que aprendemos.

A segunda questão que norteia essa pesquisa diz respeito à pluralidade de maneiras de ser e existir. A interculturalidade propõe não somente que haja o reconhecimento dessa diversidade de cosmologias, mas também que esses saberes sejam valorizados como temas centrais de estudo. O encontro com as cosmovisões indígenas brasileiras nos revela, cada vez mais, o quanto temos a aprender com esses conhecimentos, que se mostram aprofundados e conectados com a vida propriamente dita. Apresentam-se também como alternativas ecocentradas e calcadas em noções de Bem Viver, oferecendo novas indagações e referências às próprias ciências (Zimmermann e Saura, 2024).

Dentre tantos povos e etnias que se fazem presentes e resistem em território brasileiro, começamos fazendo referência aos saberes do povo Munduruku, que possuem territórios nos

estados do Pará, Amazonas e Mato Grosso. Para o pensar indígena Munduruku, a visão utilitarista de tempo, a ideia de acumular, produzir, guardar vinculadas à noção de produção e acúmulo de riquezas, empobrece a existência humana, torna as pessoas vazias e egoístas. Os princípios que regem o existir desse povo dizem que a vida é feita para ser vivida com a intensidade de cada momento e são orientados pela cosmovisão baseada em uma tríade indissociável entre corpo-mente-espírito (Munduruku, 2009).

Sob essa perspectiva, a educação do corpo está relacionada ao desabrochar dos sentidos. Desde cedo as crianças aprendem que o corpo é sagrado, necessita cuidados e é feito de ausências, que serão preenchidas com os sentidos. O processo de aprender é, então, conhecer o que pode preencher esses vazios que moram no corpo, utilizando de todos os sentidos nesse processo. Será na convivência e com a orientação dos mais velhos que a criança irá aprender como cuidar do corpo e que irá perceber a importância desse processo de aprendizagem que passa pela leitura do entorno ambiental, que é a leitura de que o ambiente em sua volta deixa marcas que darão sentido a sua vida (Munduruku, 2009).

Nessa perspectiva indígena a concepção linear de tempo, desenvolvida ocidentalmente para torná-lo produtivo, é inexistente. Ao invés disso, o tempo é concebido circularmente. Enquanto o presente é o tempo real, o passado é memorial. Ambos se reforçam e ganham dimensões semelhantes, por meio da lógica de ressignificação dos símbolos: acessar a memória, absorvê-la e atualizá-la trazendo respostas criativas às novas demandas. Completando a tríade, a educação do espírito está relacionada à compreensão de pertencimento à uma coletividade universal que amplia inclusive as noções de corpo. É por meio do sonho, visto como uma linguagem do universo, que tomamos consciência do parentesco entre todos os seres vivos. Logo, a importância de ensinar a sonhar é ressaltada pelo autor (Munduruku, 2009).

> *Resumindo: o corpo é o lugar onde reverberam os saberes da mente (intelectual) e os saberes do espírito (emocional). Educar é, portanto, preparar o corpo para sentir, apreender e sonhar. Pode ser também para sonhar, apreender e sentir. Ou ainda, apreender, sentir e sonhar. Não importa. É um mesmo movimento. É o movimento da Circularidade, do Encontro, do Sentido. (Munduruku, 2009, p. 28)*

Seguindo com os saberes de cosmologias indígenas, a tese de doutorado do filósofo e antropólogo João Paulo Barreto (2021), da etnia Tukano do povo Yepamahsã traz à tona a discussão de que existem concepções e conceitos que são propriamente indígenas, nos apresentando a compreensão de corpo da cosmologia Yepamahsã e sua importância para o cuidado com a saúde. O pesquisador é fundador do Bahserikowi - Centro de Medicina Indígena

da Amazônia - no qual os especialistas indígenas do Alto rio Negro, os kumuã, atuam na prática de bahsese. Essa prática não possui uma tradução específica em nossa língua, mas pode ser compreendida como a habilidade de evocar, com palavras, substâncias protetivas e curativas, por meio de manipulação metafísica e metaquímica dos elementos que constituem o corpo (Barreto, 2021). Importante pontuar que a bahsese tem relação com o corpo e o equilíbrio de suas substâncias imateriais, não se tratando de uma reza e nem de um benzimento, mas sim de uma medicina ainda mais antiga do que a medicina ocidental.

A tese de Barreto (2021) nos faz refletir sobre a existência de uma diversidade de teorias do corpo e em como elas são parte de dimensões estruturantes e vitais de um grupo social. O corpo, nessa teoria, não se restringe ao aspecto biológico, ele é a síntese de todos os elementos que existem no mundo. Isso significa que o corpo congrega aspectos que podem ser considerados cosmopolíticos, pois conectam o indivíduo em uma teia de relações.

Partindo de uma perspectiva do corpo em centralidade e que admite a importância da corporeidade na nossa formação, podemos refletir sobre como conhecimentos indígenas, como os aqui apresentados no diálogo com a educação física podem contribuir com a educação de maneira ampla. Aqui, traremos o olhar para o brincar espontâneo e o jogar enquanto conteúdos da educação física escolar, pois ambos quando desvinculados de objetivos e intenções pré-determinadas por intenções pedagógicas, se configuram como oportunidades em que o corpo sensível mobiliza as crianças a expressarem-se por meio do movimento e das relações vividas, permitindo com que descubram a si mesmas e ao mundo.

O brincar livre e espontâneo na educação infantil, que retira a criança do lugar de objeto ou de receptora de uma ação pedagógica e propõe, por outro lado, considerá-la como sujeita de seu brincar e produtora de sua cultura promove não só o desenvolvimento físico e motor, mas também psicológico, intelectual e sócio emocional das crianças. Dessa maneira, o brincar espontâneo e os momentos de lazer não são secundários na formação da criança, pelo contrário, mostram-se como ações principais, necessárias a seu pleno desenvolvimento (Saura, 2013; Saura, 2014; Saura e Eckschmidt, 2019). Assim também o jogar rompe com lógicas utilitaristas e se revela como um fenômeno expressivo do ser, abrindo espaço para a possibilidade de transformação (Zimmermann, 2014; Zimmermann, Saura, 2016; Saura; Zimmermann, 2018).

Tanto o jogar quanto o brincar livre e espontâneo resguardam espaço e tempo para os saberes sensíveis do corpo (Meirelles et al, 2022; Zimmermann, 2014; Zimmermann; Saura, 2016; Saura; Zimmermann, 2018). E em ambos, o elemento criativo está presente como o catalisador desses saberes, surgindo espontaneamente a partir das relações que se estabelecem com as coisas do mundo. E assim, colocam o movimento humano em um estado de fluxo a cada

nova oportunidade e descoberta. São muitas as referências acerca do jogo que destacam seu potencial criativo e criador, sustentado pela corporeidade como modo de ser do ser humano (Santin, 1994; Saura; Eckschmidt, 2019; Zimmermann, 2014; Zimmermann; Saura, 2016)

A própria noção de criação, muitas vezes mencionada em ambientes educacionais, é enriquecida quando dialoga com o referencial indígena. A educadora e filósofa Cristine Takuá, do povo Maxacali, nos lembra que a possibilidade de criar não é exclusiva dos seres humanos, mas também é uma potência dos seres vegetais e animais, e que os povos indígenas estabelecem uma forte relação com estes saberes da floresta, que estão para além da ciência (Takuá, 2020). Criar, então, é um saber da natureza, uma sabedoria da Vida, esta mesma Vida que atravessa a tudo que respira e que sempre encontra maneiras de se transformar. Criar implica que há no corpo uma relação com o mundo. Quando criamos, o fazemos através do Sensível, das imagens que adquirem sentido e significado para nós, pois simbolizamos o mundo a partir desta experiência estética e emocional. Nessa relação, cultura e natureza se intercambiam, se mostrando coexistentes e indissociáveis daquilo que somos enquanto corpos.

O brincar e o jogar, seus potenciais sensíveis, criativos e transformadores, nos lembram, assim como destaca Ailton Krenak (2020), que a vida não é útil. Enquanto os conhecimentos dos povos originários podem nos orientar com os seus saberes a respeito do corpo, a educação física escolar, se comprometida a romper com práticas mecanicistas e instrumentalistas, também pode orientar a escola a refletir sobre a relação entre a corporeidade e a construção de conhecimentos e saberes.

> *O diálogo atento entre os saberes do corpo, das comunidades tradicionais, e os conhecimentos da ciência pode nos auxiliar a reposicionar nossa perspectiva frente aos desafios que enfrentamos. Essa aprendizagem se dá no próprio diálogo, exercício de escuta e reflexão. Trata-se sobretudo, de um movimento sensível, a favor da vida, tal qual a própria respiração. (Zimmermann; Saura, 2020, p.11)*

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste diálogo inicial, buscamos provocar reflexões para pensarmos a educação física escolar e a presença do corpo sensível e criativo na escola. Tais reflexões são inspiradas em concepções sobre o corpo de cosmologias indígenas brasileiras e em como o entendimento sobre o corpo é importante nos processos educativos de tais povos e etnias.

A relevância e protagonismo corporal tem sido evidenciada nos estudos da educação sob perspectivas diversas (Braga; Saura; Zimmermann, 2022). O olhar atento para os saberes e conhecimentos dos povos originários enriquece nossos estudos e nos auxilia a aprofundar discussões para além do escopo da Educação Física ao repensarmos a própria educação escolar sob diferentes paradigmas. Ademais, as cosmologias indígenas nos auxiliam a perceber a riqueza da vida, expressa nas relações que estabelecemos espontaneamente com todos os outros seres. Essa percepção nos auxilia a questionar paradigmas de produção e consumo tão presentes na educação institucionalizada, retomando a importância da sensibilidade na constituição da inteligência. Nessa perspectiva, a escola torna-se muito mais do que um depósito ou local de passagem, mas um local de encontros que celebram a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, J. P. de L. **Kumuã na kahtiroti-ukuse: uma "teoria" sobre o corpo e o conhecimento-prático dos especialistas indígenas do Alto Rio Negro**, f. 190. 2021 Tese (Antropologia - Antropologia Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021.

BRAGA, P. L.; SAURA, S. C.; ZIMMERMANN, A.C. As performances do professar: deslocamentos do rio do saber em práxis incorporadas. **Reflexão e Ação**, v. 30, p. 148-164, 2022.*f*

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

COCCIA, E. **A vida sensível**. Florianópolis: Cultura e Barbárie Editora, 2009.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **The Falling Sky**: words of a Yanomami Shaman. Harvard University Press: London. 2013.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia da Letras, 2019.
KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MEIRELLES, R. D.C.; ECKSCHMIDT, S.; HORNETT, E.; LIMAVERDE, G.; MATTOS, L.; NASCIMENTO, R.; SAURA, S. C. A cidade que virou casa considerações sobre o brincar livre e espontâneo durante o período de isolamento social de 2020. **Movimento**, v. 28, p. e28073-e28073, 2022.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martin Fontes, 1994.

MUNDURUKU, D. Educação Indígena: do corpo, da mente, do espírito. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 21-29, jan-jun 2009.

NÓBREGA, T. P. da. **Corporeidades**: Inspirações merleau-pontianas. Natal: IFRN, 2016.

RAMOS, A. **Povo Munduruku**. São Paulo, Instituto Socioambiental, 25/01/2021. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Munduruku . Acesso em:20 set. 2024.

SANTIN, S. **Educação Física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. Ijuí: Unijuí, 1994.

SAURA, S. C. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 163-175, Jan-Mar 2014.

SAURA, S. C. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 8, p. 1-13, 2013.

SAURA, S. C.; ECKSCHMIDT, S. Observar o brincar espontâneo de um menino, ou o que aprendi com os Guarani Mbya. In: Elni Elisa Willms; Marcos Beccari; Rogério de Almeida. (Org.). **Diálogos entre arte, cultura & educação**. São Paulo: FEUSP, 2019, v. 1, p. 500-524.

SAURA, S. C.; MEIRELLES, R.; ECKSCHMIDT, S. Educação Física Escolar: sentir, pensar e agir na Educação Infantil - considerações para um possível caminho do brincar espontâneo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 29, p. 19-27, 2015.

SAURA, S. C.; ZIMMERMANN, A. C. O Jogo e a Festa: alguns apontamentos éticos. In: Bento, J.O. et al; (Org.). **Cuidar da Casa Comum**: da natureza, da vida, da humanidade. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2018, v. 1, p. 173-180.

SAURA, S. C.; ZIMMERMANN, A.C. RUBIO, K. Os estudos socioculturais do movimento humano e os 40 anos da Pós-Graduação da EEFE-USP. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte,** v. 31, p. 111-119, 2017.

SURDI, A. C.; MELO, J. P. de; KUNZ, E. O brincar e o se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, *[S. l.]*, v. 22, n. 2, p. 459–470, 2015.

TAKUÁ, C. **Seres Criativos da Floresta**. Selvagem Ciclo de Estudos sobre a Vida. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2020.

ZIMMERMANN, A. C. **Ensaio sobre o movimento humano: Jogo e Expressividade.** 199 p Tese (Centro de Ciências da Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2010.

ZIMMERMANN, A. C. O jogo: sobre encontro e tradições. In: Ana Cristina Zimmermann; Soraia Chung Saura. (Org.). **Jogos Tradicionais.** São Paulo: Laços, 2014, v. 1, p. 151-164.

ZIMMERMANN, A. C.; MORGAN, J. The Possibilities and Consequences of Understanding Play as Dialogue. **Sport, Ethics and Philosophy**, v. 5, p. 46-62, 2011.

ZIMMERMANN, A. C.; SAURA, S. C. Jogo: Sobre Aproximações e Encontros. In: Bettine, M. (Org.). **Estudos Interdisciplinares em Sociologia do Esporte**. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2016, v. 1, p. 56-74.

ZIMMERMANN, A. C.; SAURA, S. C. Saberes esquecidos: corpo, tradição e meio ambiente nas comunidades brasileiras e latino americanas. **Recherches & éducations**, Julho, 2020.

ZIMMERMANN, A. C.; SAURA, S. C. Festivais de jogos tradicionais: ampliando os territórios da educação física. **Conexões**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e024015, 2024. DOI: 10.20396/conex.v22i00.8675650. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8675650.

No capítulo XVI

CORPO E ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UM OLHAR PARA A DISCUSSÃO NO ENSINO MÉDIO

Jayme Felix Xavier Junior
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)
jayme.felix@ifce.edu.br

Dennis Sindy Decina
Escola de Educação Física e Esporte, EEFEUSP

Sergio Roberto Silveira
Escola de Educação Física e Esporte, EEFEUSP

1 INTRODUÇÃO

A educação física escolar passou por diversas abordagens curriculares e metodológicas ao longo do tempo, refletindo diferentes objetivos e propostas de aprendizagem nas escolas brasileiras. Durante muitos anos, o foco principal dessa disciplina esteve voltado para o aspecto físico, sem grandes reflexões teóricas. Esse modelo era especialmente visível no período da Ditadura Militar, quando o esporte era utilizado como uma ferramenta para melhorar a produtividade da classe operária e, ao mesmo tempo, desviar a atenção da sociedade de questões políticas e sociais graves, como a tortura, as mortes e a repressão à liberdade de expressão.

No campo do esporte, sua capacidade de gerar catarse e canalizar as esperanças, frustrações e anseios da população brasileira foi amplamente explorada, com o objetivo de criar um universo simbólico que afastasse o povo das tensões do cotidiano (Soares, 2001).

Muito em razão desse contexto histórico, ainda hoje é comum associar a educação física exclusivamente aos esportes e às atividades físicas, muitas vezes de forma mecânica e sem maiores questionamentos. Isso pode contribuir para a formação de uma concepção equivocada sobre o papel dos professores e das professoras dessa área.

Teoricamente, as aulas de educação física têm como objetivo uma formação que vai além das quadras, buscando desenvolver nos alunos e nas alunas o senso crítico, o

autoconhecimento e a autonomia. Além disso, visa fortalecer as relações interpessoais, preparando-os para a convivência em sociedade e favorecendo seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, Silva (2013, p. 120) argumenta que "(...) o conhecimento se produz pedagogicamente e é por sua mediação que a pedagogia se materializa, realizando o vir a ser humano pela formação intencional, que é a finalidade da escola (...)".

Além disso, segundo Gonçalves (1997), o professor e a professora de educação física devem compreender a realidade e o contexto de vida de cada estudante para poder integrá-lo de maneira mais eficaz às aulas. Para tanto, é essencial que as abordagens pedagógicas se distanciem cada vez mais de métodos tecnicistas e abstratos, que carecem de sentido e valor para a realidade dos alunos e das alunas. A falta de conexão com suas vivências pode prejudicar o desempenho nas aulas e impedir que os/as estudantes se tornem produtores/as de seus próprios conhecimentos, transformando-os/as, em vez disso, em meros reprodutores de conteúdo.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que, nas aulas de educação física:

> *[...] as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (Brasil, 2017).*

O corpo humano é o principal objeto da educação física, e, por isso, as aulas frequentemente acabam sendo direcionadas a um olhar focado exclusivamente no corpo, considerando seus estigmas e estereótipos. No entanto, é crucial que, além das práticas voltadas ao corpo em si, e o destaque da importância da atividade física e dos benefícios que ela proporciona, faz-se necessário refletir de maneira crítica sobre a forma como o conteúdo está sendo abordado, a fim de promover uma evolução no entendimento dessa área.

O documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) enfatiza a relevância de discutir, nas aulas de educação física, a reprodução das imagens do corpo nas mídias, especialmente devido à pressão estética que recai sobre a sociedade, em particular sobre os corpos femininos. As mídias desempenham um papel fundamental nesse contexto, pois fazem parte do cotidiano das pessoas e influenciam a construção de modelos corporais. Esses modelos, no entanto, frequentemente não refletem o corpo do cidadão comum, mas sim os padrões de segmentos muito específicos da sociedade

> *A Educação Física na escola não pode ignorar os meios de comunicação e as práticas corporais que eles retratam, tampouco o imaginário que ajudam a criar. É necessário que as aulas forneçam informações relevantes e contextualizadas. Então, caberá à disciplina manter um permanente diálogo crítico sobre a mídia, trazendo esse tema para reflexão dentro do contexto escolar (Brasil, 2000, p. 198).*

Além disso, é fundamental questionar o real motivo pelo qual as pessoas com características consideradas "fora dos padrões", seja em relação ao corpo ou às habilidades, são definidas com base nessas características. Também é importante refletir sobre até que ponto, especialmente os jovens, deixam de considerar o bem-estar e a saúde, concentrando-se unicamente na estética imposta pela sociedade e na busca por modelos corporais preestabelecidos.

A saúde, a estética e a busca por sociabilidade são frequentemente apontadas como as principais motivações para a frequência nas academias, assim como uma quarta motivação significativa: a culpa. Esta se manifesta pela atribuição ao indivíduo da responsabilidade pela aparência do seu corpo, fazendo com que defeitos e imperfeições corporais sejam vistos como resultados da negligência e da falta de cuidado consigo mesmo (Castro, 2004).

Nesse processo, a mediação docente é essencial para promover, além das aulas práticas, reflexões teóricas sobre atitudes de respeito ao próximo e empatia. O objetivo é que crianças e jovens valorizem a diversidade corporal e reconheçam a importância da exposição cultural do corpo, tanto de seus colegas quanto das pessoas ao seu redor. Dessa forma, poderão internalizar esses conceitos e aplicá-los em diferentes contextos sociais.

Portanto, é crucial compreender a demanda dos alunos e das alunas por temas reflexivos e sociais durante as aulas de educação física, que geralmente se concentram em habilidades motoras e coordenação, afastando-os de outras perspectivas mais amplas sobre o corpo. No Ensino Médio, período de puberdade e de intensas transformações corporais e identitárias, a discussão sobre o corpo sob uma perspectiva sociológica se torna ainda mais relevante. Essa abordagem permite que os/as estudantes compreendam o corpo e seus significados de maneira holística, considerando todo o processo de formação da identidade.

O crescimento das redes sociais, que já vem acontecendo há algum tempo, se cristaliza como uma variável chave para entender esse fenômeno. Sua característica de exposição constante – tanto dos corpos quanto dos estilos de vida – contribui para a supervalorização da estética corporal. Por isso, é fundamental reconhecer que os alunos e as alunas estão sendo constantemente influenciados/as por padrões que buscam padronizá-los/as, em vez de valorizar suas diferenças.

Em um contexto de crescente polarização social, que frequentemente resulta em violência contra as diferenças, é de extrema importância que, na escola, especialmente nas aulas de educação física, se discuta a questão da imagem corporal. Os/as jovens devem aprender a conviver com suas diferenças de forma natural, sem julgamentos, para que possam se sentir respeitados/as e aceitos/as em sua diversidade.

Torna-se um desafio questionar e refletir com os alunos e alunas sobre o conceito de corpo e suas habilidades nas aulas de educação física, especialmente considerando que muitos preconceitos e estereótipos já estão profundamente enraizados na sociedade. No entanto, o papel do professor e da professora é formar estudantes capazes de respeitar e reconhecer as diferenças físicas e o desempenho de si mesmos/as, assim como os de seus colegas e suas colegas, de maneira igualitária, a fim de evitar qualquer forma de segregação ou desvalorização do outro.

Dessa forma, é essencial refletir sobre algumas questões: 1) Tratar do tema da exposição do corpo nas aulas de educação física no Ensino Médio poderia contribuir para que os alunos e as alunas construam uma imagem corporal mais positiva? 2) Qual é o impacto das aulas de educação física no Ensino Médio na formação da imagem corporal dos alunos e das alunas? 3) A abordagem sobre a exposição do corpo nas aulas ajudaria os/as estudantes a se sentirem mais à vontade para se expor corporalmente, tanto nas aulas quanto no convívio social cotidiano?

Portanto, é fundamental questionar atitudes que são tomadas como verdades absolutas, além de enfrentar o silenciamento e promover o debate diante de situações opressoras. O objetivo é romper com os estereótipos e, sobretudo, promover uma educação libertadora, que encoraje os alunos e as alunas a refletirem sobre seu corpo e suas identidades de maneira mais inclusiva e respeitosa.

2 ENSAIO TEÓRICO

2.1 A função social da escola

A escola, como é percebida no imaginário popular contemporâneo, é o resultado da cristalização de diversos interesses de classes e conflitos sociais que se desdobraram ao longo do tempo. Segundo Alves (2001), a escola ampliou o espaço de luta de classes e passou a incorporar os conflitos sociais. Esses interesses são fundamentais para os rumos educacionais,

tanto na formação básica quanto na superior. Nesse contexto, a escola se torna um microcosmo social, refletindo os conflitos de escala macro dentro de suas dependências. Enquanto as classes populares lutam para sobreviver através do trabalho e pela garantia de direitos básicos, a classe elitizada se empenha em conservar as desigualdades que lhe são favoráveis, perpetuando seu status e patrimônio.

A família desempenha um papel direto na educação de seus filhos e filhas, transmitindo, por meio do conhecimento vivido, uma cultura e valores que moldam a visão de mundo das crianças. Nesse sentido, a herança cultural familiar torna-se um dos primeiros fatores de desigualdade nas escolas. Bourdieu (1999) argumenta que essa transmissão cultural é indireta, já que o capital cultural acumulado pela família ao longo das gerações é reproduzido nos valores interiorizados de seus membros. Esse espectro de herança cultural é um dos responsáveis pelas distinções iniciais entre as crianças na escola, impactando diretamente seu desempenho e sucesso acadêmico. Mesmo que a escola se esforce para tratar seus alunos e alunas de forma igualitária, a desigualdade resultante da herança cultural já evidencia diferenças de classe social, independentemente dos métodos, técnicas ou critérios de avaliação adotados (Bourdieu, 1999).

Em um paralelo ao conceito de capital cultural transmitido pela família, Saviani (1983) apresenta a teoria da escola dualista, segundo a qual as escolas estão divididas em duas grandes classes fundamentais para a sociedade: o proletariado e a burguesia. Embora, no imaginário popular, a escola seja vista como uma instituição unificadora, a divisão cultural é um fator de desigualdade social latente.

Entretanto, a escola mantém seu papel de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história de forma lógica e sistemática, preparando os alunos e alunas para atuar na sociedade. Isso inclui não só o mercado de trabalho, mas também a vida pública e coletiva. Dessa maneira, a escola possui uma função dual no processo de socialização dos indivíduos (Pérez Gómez, 1998). No entanto, o autor critica esse papel da instituição, argumentando que sua prática preserva e garante a reprodução social e cultural nos mesmos moldes desiguais que estruturam a sociedade.

A estratégia adotada pelas classes dominantes para perpetuar sua posição de poder foi fortalecer o estado democrático, utilizando a escola como meio para acumular capital intelectual, uma forma de capital distintiva e valorizada. "O direito de todos à educação" decorre, portanto, de uma sociedade construída em torno dos interesses da nova classe dominante: a burguesia, que almejava consolidar uma democracia burguesa (Saviani, 1983).

Alves (2001) destaca que a importância da escola na sociedade contemporânea reside no papel do Estado, que, diante do agravamento das tensões sociais, transformou a instituição

escolar para garantir a ordem e a manutenção das hierarquias. Nesse sentido, uma das soluções encontradas foi integrar parte dos trabalhadores e trabalhadoras à escola, permitindo que, mesmo excluídos/as da produção, mantivessem o equilíbrio social. Dessa maneira, o Estado, a ordem e a burguesia asseguravam a reprodução do capital. Para isso, foi necessário que a escola assumisse as fortes contradições que marcam as sociedades contemporâneas (Pérez Gómez, 1998).

Essas contradições surgem devido ao desenvolvimento de conhecimentos antagônicos. A escola deveria, de um lado, proporcionar aos alunos e alunas participação política e liberdade de escolhas nas diversas esferas sociais, mas, de outro, impõe a disciplina e a submissão necessárias para que se adaptem ao perfil exigido pelo mercado de trabalho assalariado (Pérez Gómez, 1998).

Assim, diferentes lutas e interesses geram projetos de mundos distintos para cada classe social. Dessa maneira, valores, padrões, crenças, regras e conceitos diferentes serão ensinados e propagados para cada indivíduo. “Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade” (Soares *et al*., 1992). A escola está sempre em transformação e sua construção é coletiva. No entanto, essa é uma luta constante, pois, como outras instituições totais que estruturam a sociedade, a escola também serve às elites, que visam à manutenção e reprodução dos capitais que as colocam no topo.

Considerando o ambiente escolar como um espaço de conflito, onde professor/a e aluno/a estão em constante negociação informal, a escola procura padronizar suas estruturas, disciplinar os alunos e alunas e submetê-los às diferenças, visando uma maior autonomia do professor e da professora.

O conceito de escola democrática, universal e gratuita deveria estar alinhado com os interesses pelos direitos básicos à vida, já que a educação é um direito de todos e todas e um dever do Estado. Nesse sentido, a instituição escolar tem um papel fundamental ao mostrar seu projeto de construção constante, capaz de se adaptar às demandas sociais. Assim, a escola não deveria se preocupar apenas com o resultado desse processo, mas também com o caminho percorrido. Ou seja, o processo educacional é tão relevante quanto o produto (Ramos; Leite; Filgueiras Filho, 2012).

A escola, concebida no modelo de educação formal, sistematiza o encontro de culturas acumuladas ao longo da história. Essa sistematização escolar envolve a escolha do que será ensinado, o julgamento sobre os conteúdos necessários para formar cidadãos e cidadãs críticos/as. O processo de seleção dos conteúdos é a organização escolar como um todo, desde

a distribuição dos espaços até a delimitação do tempo dedicado a determinados assuntos, além da seleção do conteúdo em si (Soares *et al*., 1992).

Os professores e professoras constroem a escola crítica. Portanto, a concepção de mundo criada no ambiente escolar reflete o tipo de aluno/a e cidadão/ã que será formado/a. A escolha do conteúdo deve ser científica, mas também política, priorizando a capacidade de o aluno e a aluna compreenderem e refletirem sobre o mundo social. As matérias que não se conectam com a realidade dos alunos e alunas e que se baseiam em uma visão tecnicista não evidenciam os problemas de classe e resultam em uma formação conservadora.

Por outro lado, a escola deve refletir as decisões de diversos grupos sociais, as injustiças sociais e trazer esses debates para o conteúdo de suas matérias. A evolução da educação, nesse sentido, oferecerá um significado ao aluno e à aluna, que poderão pensar criticamente sobre as relações sociais, sempre questionando e participando das diversas decisões que são tomadas nas mais variadas áreas do conhecimento. Segundo Ramos, Leite e Filgueiras Filho (2012), "uma escola que permita, a partir da apropriação crítica do saber, que todos possam selecionar o fundamental, o essencial e o necessário, tendo como ponto de partida as reais necessidades sociais da comunidade".

É importante destacar que a complexidade da função social e política da escola é responsabilidade de todos e todas. A comunidade escolar deve estar ciente de seu papel social e entender que suas decisões não se limitam à sala de aula, mas têm implicações políticas e sociais que extrapolam os muros da escola. Como afirma Pérez Gómez (1998), mesmo em uma sociedade democrática, é evidente a injustiça e desigualdade que ela impõe. Portanto, a escola tem a função de romper com essas desigualdades, tornando o aluno e aluna conscientes da competição injusta, mas real, e capacitando-o/a a agir coletivamente. O objetivo é substituir a lógica da homogeneidade pela lógica da diversidade.

Aprender a cultura, a ciência e a arte por meio de uma aprendizagem reflexiva não é nada mais do que a formação geral que, ao mesmo tempo que possibilita a internalização de conteúdos significativos e úteis, proporciona as ferramentas mentais para lidar com os conceitos e aplicar essa compreensão na prática do mundo da ciência, da cultura e da arte (Libâneo, 2007).

Com isso, o/a estudante começa a perceber seu papel individual na sociedade e, gradualmente, passa a refletir sobre sua posição dentro de diversos coletivos – família, escola, clube, bairro e cidade – podendo participar das decisões, analisando criticamente a comunidade. É por meio da mediação da escola que o saber espontâneo se transforma em saber sistematizado (Ramos; Leite; Filgueiras Filho, 2012). Cada professor e professora, com sua respectiva área de ensino, tem um papel social na formação política do/a aluno/a, e a área de educação física

não está isenta dessa responsabilidade. Alves (2001) afirma que é possível projetar a escola desejada a partir da escola capitalista, pois é nela que se evidenciam as lutas de classe e a posição social de cada indivíduo.

2.2 Caracterização da Educação Física Escolar

2.2.1 Crise de identidade: as várias frentes da EFE

A Escola de Educação Física da Força Pública do Estado de São Paulo, fundada em 1910, foi responsável pelo primeiro curso de formação para professores e professoras de educação física no Brasil. Em 1925, surgiu a Escola para Preparação de Monitores da Liga de Esportes da Marinha (Costa *et al*., 1994). Apenas pelos nomes dessas instituições, é possível perceber a forte ligação com a esfera militar e a presença do termo "esporte". Em 1931, foi criada a primeira escola civil do Brasil voltada para a formação de profissionais da área: a Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo. No entanto, a influência militar persistiu, e, como consequência, a formação oferecida ainda tinha caráter técnico e disciplinado, voltado para a formação de técnicos, ao invés de professores (Faria Júnior, 1987).

A educação física passou por diversos processos de mudança ao longo do tempo, buscando ressignificar seu objeto de estudo e sua área de conhecimento. Entre as transformações, destaca-se a dimensão política do conceito, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, quando emergiram propostas de caráter politizado nas práticas pedagógicas. Essas propostas visavam uma mudança estrutural e revolucionária da ordem social, buscando transformar a sociedade capitalista (Silva; Bracht, 2012).

Abordar temas relacionados à educação física escolar representa um grande desafio, já que os profissionais da área enfrentam um trabalho árduo para estabelecer relações com seu público-alvo – seja ele composto por estudantes, colegas de profissão ou gestores/as da educação. A educação física, como campo de conhecimento, é ampla e plural, envolvendo uma diversidade de temas que surgem da interação entre o ser humano, a cultura, o conhecimento e a sociedade (Antunes *et al*., 2005). A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, gerou uma série de efeitos no sistema educacional brasileiro, incluindo reformas curriculares em diversas esferas – tanto na educação básica quanto superior, nas redes públicas e privadas. Essas reformas visaram ajustar o ensino às pressões sociais e

demandas históricas. Nesse contexto, definir o que se ensina é fundamental, mas igualmente importante é refletir sobre como se ensina e quem se deseja formar (Nunes; Rúbio, 2008).

Essas reformas estão intrinsecamente ligadas às transformações sociais desse período, marcado pela ascensão do fenômeno da globalização. Além de ter implicações econômicas, a globalização envolve fatores culturais, na tentativa de homogeneizar o mundo em um único modelo. Nesse processo, ocorre um fluxo intenso de trocas culturais que, ao mesmo tempo em que nos revela e aproxima das diversidades culturais, também gera uma coexistência tensa entre diferentes grupos (Nunes; Rúbio, 2008).

Os fatos, experiências, práticas e vivências não devem ser compreendidos isoladamente, mas sempre dentro das relações de dominação e exploração que atravessam a sociedade. Na perspectiva do autor, as políticas educacionais estão intrinsecamente ligadas às políticas da sociedade em geral (Apple, 1982 *apud* Nunes; Rúbio, 2008).

A educação física escolar enfrenta um dilema quanto à definição dos conhecimentos que devem ser coletivizados no processo de ensino e aprendizagem. Isso se deve, em grande parte, à falta de uma identidade clara para a própria área de conhecimento. Como resultado, as aulas de educação física ainda são marcadas por um corpo de saberes fragmentado e por uma diversidade de abordagens que carecem de uma maior articulação teórica e prática (Silveira, 2010).

2.2.2 Conceituando a Educação Física Escolar no Ensino Médio

Diversos autores e autoras defendem a importância da educação física escolar, especialmente no Ensino Médio, no contexto da cultura corporal de movimento. Para esses autores e autoras, a educação física deve proporcionar aos/às adolescentes uma ampla gama de experiências, por meio de atividades motoras que atendam às suas necessidades. O objetivo é promover a autonomia e a liberdade de escolha dos alunos e alunas nas atividades, incentivando sua maior participação no processo de aprendizagem. Além disso, é fundamental associar os conteúdos conceituais, atitudinais e críticos, a fim de potencializar a participação social dos/as estudantes (Barni; Schneider, 2003; Correia, 1996)

Nesse sentido, Cid (2002) complementa ao afirmar que:

> *A motivação é um processo que faz com que o aluno realize as atividades das aulas de Educação Física, porém estas atividades devem se entrelaçar com objetivos tangíveis, com os quais o aluno perceba a importância da atividade para sua vida dentro e fora das aulas de Educação Física.*

Para Silveira (2010), a conexão que o conhecimento exige das disciplinas escolares resulta da seleção de conteúdos feita pelos professores e professoras, que devem ser apropriados pelos alunos/as de acordo com sua relevância cultural. Essa seleção concentra-se nas especificidades de cada disciplina, gerando o que conhecemos como conteúdo.

Contudo, ao discutir os conteúdos e temas de interesse dos alunos e alunas, é essencial que o/a docente esteja atualizado/a com o mundo e o ambiente em que seus e suas estudantes vivem. Ao adentrar na realidade das crianças, o professor e a professora possibilitam a participação de todos e todas no processo de aprendizagem, promovendo a apropriação do conhecimento e criando condições para que os alunos e alunas desenvolvam autonomia. Isso os/as capacita a analisar, criticar e refletir sobre as informações que chegam ao seu entendimento do mundo (Menezes; Berenguer, 2006).

Darido (2007) complementa ao afirmar que o objeto de estudo da educação física é a cultura corporal. Ao analisar os/as estudantes do Ensino Médio, é crucial que, ao final da formação, eles/elas possuam um conhecimento amplo sobre seu próprio corpo, entendendo suas possibilidades e limitações. Esse autoconhecimento só é possível se, ao longo das aulas, o/a aluno/a participar ativamente do processo, permitindo-se refletir criticamente sobre suas práticas corporais, assumindo responsabilidade e tornando-se capaz de tomar suas próprias decisões.

2.2.3 Deveres e propostas da EFE

Para Mattos e Neira (2009), existem escolas em que o conteúdo das aulas de educação física se limita a fundamentos técnicos e táticas de modalidades esportivas. Isso ilustra a ineficácia dessa abordagem, pois apenas os alunos e alunas que dominam as habilidades específicas dessas modalidades conseguem participar plenamente das aulas, enquanto os/as demais têm seu interesse e motivação prejudicados. Essa prática pedagógica, centrada no desenvolvimento de habilidades, pouco contribui para o aprendizado da cultura corporal e para a formação integral dos alunos e alunas.

Os autores ressaltam ainda que os alunos e alunas com dificuldades motoras, ou que não atingem o desenvolvimento esperado nas aulas, acabam vendo essas aulas como um momento de lazer, e não de aprendizagem efetiva. Essa concepção aumenta a evasão escolar, e aqueles e aquelas que permanecem não se envolvem de maneira comprometida, tratando a aula como mera diversão. Por outro lado, alunos e alunas que dominam as habilidades tendem a buscar

locais fora da escola, como clubes e academias, onde podem desenvolver seu nível motor de forma mais avançada, afastando-se das práticas propostas na educação física escolar. Contudo, o interesse dos alunos e alunas pelas manifestações da cultura corporal e pelos temas relacionados ao corpo permanece relevante e deveria ser justamente canalizado pelas aulas de educação física.

Nesse sentido, a luta pela legitimidade da educação física visa conquistar um espaço respeitado junto às demais disciplinas escolares. A busca por princípios se dá através da reflexão sobre seus objetivos, conteúdos e metodologias, com o intuito de integrar sua importância aos demais saberes escolares (Franco, 1997).

Correia (1996) defende que a responsabilidade pela educação do movimento é da educação física, que deve considerar o contexto e os interesses dos alunos e alunas. Assim, a área não apenas forma cidadãos e cidadãs, mas também estimula o exercício da reflexão crítica, promovendo maior autonomia. O autor também destaca que, ao propor um planejamento participativo dos alunos e alunas, a motivação e o envolvimento deles/as alcançam níveis mais satisfatórios, valorizando a disciplina tanto pelos alunos e alunas quanto pelos/as outros/as personagens da escola, criando maior visibilidade e respeito para a área.

Como seres socioculturais, as crianças necessitam de uma formação integral, que vá além das técnicas esportivas. Aulas exclusivamente voltadas para essas técnicas fragmentam esse processo, deixando de lado aspectos essenciais como respeito mútuo, cooperação e afetividade, fundamentais para a convivência social (Guimarães *et al*., 2001).

Além disso, é crucial proporcionar aos alunos e alunas momentos de reflexão durante as aulas, permitindo-lhes entender sua posição social e o espaço que ocupam no mundo. Esse processo de conscientização pode ajudá-los/as a compreender seu papel e suas ações na construção de um ambiente mais justo, enfrentando as desigualdades e repressões geradas pelo sistema econômico e social em que vivemos.

2.3 O corpo para Le Breton e Foucault

No presente capítulo desta referida obra intitulada “Educação Física Escolar: passado, presente....e o futuro?”, a concepção de corpo servirá de base para o entendimento social dentro e fora da escola, considerando como ele se relaciona com ações, decisões e percepções dos

indivíduos. Como já foi mencionado, o corpo é um fenômeno complexo, e conceitos de autores como Le Breton (A Sociologia do Corpo, 2007) e Foucault (Vigiar e Punir: o nascimento da prisão, 1987) serão apresentados para embasar e direcionar a definição corporal que será discutida, com vistas a compreender essas visões complementares dentro do escopo do presente capítulo.

O livro A Sociologia do Corpo, de David Le Breton (2007), oferece uma contribuição significativa para os estudos sobre o corpo, ao tratar da corporeidade humana como um fenômeno social e cultural, um motivo simbólico e objeto de representações e imaginários. Para Le Breton (2007, p. 7), o corpo é o eixo das relações humanas, fundamentado em significados tanto individuais quanto coletivos, que são construídos a partir dele.

É importante destacar que o corpo não é compreendido da mesma forma em todas as sociedades. Ou seja, o corpo não é uma realidade objetiva e incontestável. Embora seja um dado biológico, sua interpretação vai além da visão biomédica: ele é também um fenômeno social e cultural, uma representação simbólica, através da qual se constroem histórias e percepções sobre o mundo.

Nas sociedades de cunho individualista, como as ocidentais, o corpo é frequentemente entendido como sinônimo de pessoa, demarcando fronteiras e limites entre os seres. Não há uma concepção de corpo como um objeto de integração com o todo, como ocorre em sociedades tradicionais e comunitárias, nas quais não se observa uma distinção cultural marcante entre os indivíduos. Nestas sociedades, a ideia de corpo remete à separação, segregação e dissociação – não apenas em relação aos outros, mas também em relação ao próprio indivíduo. Nesse sentido, a concepção anatômica e fisiológica do corpo é apenas uma das formas de compreensão, sendo a mais predominante nas sociedades ideologicamente próximas à nossa.

O corpo, portanto, é uma construção cultural. Biologicamente, todos os indivíduos nascem nas mais distintas culturas com as mesmas potencialidades. O que realmente os diferencia é o ambiente simbólico em que se inserem, onde valores e significados se constroem, criando um pertencimento comum ao grupo. Como Le Breton (2007) destaca, a condição humana é uma condição corporal; tudo passa pelo corpo e é traduzido por ele. O corpo é moldado e educado pela sociedade, ou seja, é uma interpretação cultural do mundo.

Nas sociedades contemporâneas ocidentais, observa-se uma mudança na concepção do corpo, que já era individualista, mas agora ganha força a ideia de corpo como uma posse. O conceito do “corpo é meu, me pertence, faço dele o que quiser” tornou-se mais evidente com movimentos como o feminismo, a *body art*, a revolução sexual, novas terapias, e a crítica a

certas práticas esportivas. Esse movimento reforça a noção de autonomia e liberdade sobre o próprio corpo.

Le Breton (2007) delineia alguns eixos analíticos que nos ajudam a entender melhor a concepção social e cultural do corpo. O autor utiliza o conceito de "técnicas do corpo", um termo originado por Marcel Mauss, para se referir à sequência de gestos e sincronia muscular aprendidos ao longo da vida. Assim, não nascemos com habilidades inatas, mas adquirimos essas competências de acordo com o ambiente em que estamos inseridos, seja no cotidiano (como usar talheres, andar ou gesticular) ou em habilidades mais especializadas, como as exigidas para a prática de esportes ou atividades agrícolas. Apesar das variações individuais, todas as pessoas podem aprender e realizar essas técnicas, embora de maneiras diferentes, dependendo de fatores como ambiente, idade, classe social e gênero.

Outro eixo importante para Le Breton (2007) é a gestualidade, que se refere à interação entre os sujeitos. Expressões de aprovação ou negação, gestos como acenos de cabeça, apertos de mão e o direcionamento do olhar são todos aprendidos socialmente. Esses gestos não são biológicos, mas culturalmente construídos, tal como as técnicas do corpo.

O conceito de etiqueta corporal é outro aspecto abordado, relacionado aos códigos sociais sobre os comportamentos considerados adequados dentro de uma cultura ou contexto específico. Esses códigos não apenas definem os gestos, mas também regulam o que é considerado adequado ou inaceitável em situações determinadas, como o modo de cumprimentar alguém ou de se comportar à mesa.

A expressão dos sentimentos, por sua vez, não é uma resposta biológica automática, mas sim algo que se constrói socialmente. Os sentimentos como amor, raiva, tristeza e amizade são vivenciados e expressos de maneiras variadas, conforme os códigos culturais que aprendemos ao longo da vida. As crianças, por exemplo, aprendem a nomear o que sentem por meio da socialização, uma construção cultural que não pode ser reduzida à biologia.

Le Breton (2007) também analisa as técnicas de tratamento que envolvem cuidados com o corpo, frequentemente pautados pelo modelo médico, como por exemplo, as diferenças culturais e sociais nas rotinas de higiene e saúde. A ideia de saúde, portanto, é socialmente construída, com diferentes interpretações sobre o que é considerado um cuidado adequado do corpo em diferentes épocas, culturas, classes e grupos sociais.

Esses eixos de análise apresentados por Le Breton ajudam a compreender a dimensão cultural que envolve o corpo, associando-o a processos de identidade, significados e relações humanas, além de questionar as noções de biologia e fisiologia que costumam ser as mais

predominantes na compreensão do corpo. Esses conceitos serão fundamentais para entender as relações dos alunos e alunas nas aulas de educação física.

Seguindo essa linha de raciocínio, a concepção de corpo segundo Foucault (1987) oferece uma perspectiva importante para a análise do corpo na instituição escolar. Em sua obra intitulada “Vigiar e Punir”, Foucault discute como a sociedade moderna, especialmente a sociedade disciplinar, utiliza instituições como a escola para controlar e moldar os corpos. A escola é um local chave nesse processo de vigilância e disciplinamento, com normas rígidas e horários que disciplinam os alunos. Foucault (1987) argumenta que, ao controlar o corpo dos alunos e alunas, a escola busca garantir que eles se tornem "corpos dóceis", ou seja, sujeitos que obedecem e se conformam com a ordem social, sem questioná-la.

Para Foucault, o poder não se manifesta apenas de forma direta ou autoritária, mas também por meio da internalização de normas, que moldam os indivíduos sem que percebam. A escola, nesse contexto, é uma das instituições que mais exerce esse tipo de controle, funcionando de forma semelhante à prisão descrita por Bentham, com a ideia do "panóptico", onde os alunos e alunas estão sempre sendo vigiados pelo/a professor/a, sem que saibam quando e como isso acontece. Esse processo de vigilância assegura a docilização dos corpos, criando um sistema no qual os/as alunos/as se tornam obedientes, produzindo conforme as expectativas do sistema educacional e, mais amplamente, do sistema econômico e social.

Foucault (1987) também reflete sobre o conceito de punição, argumentando que as práticas punitivas na sociedade disciplinar, incluindo a escola, se afastam das punições físicas e se transformam em punições mais sutis, como avisos, advertências e suspensões. Esses métodos de punição visam à "domesticação" do corpo e à sua preparação para o funcionamento dentro da ordem social.

Ao compreender os conceitos de Le Breton e Foucault, é possível perceber que as escolhas e ações dos indivíduos estão profundamente ligadas ao contexto social, cultural e institucional em que estão inseridos. O corpo não é apenas um objeto biológico, mas um fenômeno cultural e social, moldado pelas relações de poder, normas e significados. A escola, como uma instituição de poder, desempenha um papel fundamental na docilização dos corpos dos alunos e alunas, preparando-os/as para viver em conformidade com o sistema econômico e social.

2.4 Abordagem da educação física e o do corpo na escola

O corpo tem sido alvo de intensas análises provenientes dos mais diversos campos do saber. Nunca, talvez, o corpo tenha sido tão discutido, dissecado, fragmentado, experimentado e cultuado como nos tempos atuais (Lüdorf, 2005).

Para compreender a construção do corpo na Educação Física escolar, é necessário retornar às origens da concepção de educação. A educação, tal como a conhecemos, consolidou-se e se desenvolveu na cultura ocidental, especialmente na cultura grega, onde as ideias de libertação e purificação do homem eram alcançadas por meio da formação integrada da mente, do corpo e da alma (Castro; Landeira-Fernandez, 2011). No século passado, no contexto histórico e cultural do Brasil, a introdução de uma educação higienista no currículo da educação física foi justificada com base em motivos sociais (Resende, 1994). Segundo Resende (1994), essa imposição cultural surgiu sob influência de instituições médicas, que, pautadas na biologia, propunham a higienização da educação física. Esse movimento contou com o apoio dos militares, que impuseram padrões rígidos e disciplinas a serem seguidas, além da crescente influência da esportivização e do ensino tecnicista.

Percebe-se que a educação física passou por um período de reprodução de modelos e busca pela técnica perfeita. Nesse período, refletia-se pouco sobre o significado das práticas corporais. Resende (1994), ao analisar esse período marcado pelo tecnicismo, argumenta que o professor e a professora de educação física assumiram características semelhantes às de um/a treinador/a, tratando os alunos e alunas como atletas e deixando de prepará-los/as criticamente para o mundo social.

Para compreender melhor as abordagens sobre o corpo, utilizaremos o estudo de Lüdorf (2005), que distingue entre o corpo instrumento e o corpo subjetivo. A autora analisa a atuação de professores/as que veem o corpo como um instrumento, com um aluno ou aluna dissociado/a dele. Essa abordagem parte do pressuposto de que o corpo é um meio para alcançar um fim preestabelecido, focando unicamente no ensino da técnica e reduzindo o papel da educação física a essa prática. Nesse modelo, a perspectiva do corpo é tradicionalista, sem considerar as funções sociais da escola, que deveriam promover uma pedagogia crítica.

Em contrapartida, Lüdorf (2005) apresenta a concepção de professores e professoras que entendem o corpo de forma subjetiva, reconhecendo o aluno e aluna como indissociável de seu corpo. Nesse caso, o/a docente busca que o/a aluno/a perceba e descubra o corpo a partir de

uma perspectiva sociocultural. Embora essa abordagem não elimine a prática tecnicista, ela amplia a visão da educação física, que, além da compreensão biológica, busca incorporar dimensões reflexivas e sociais.

A compreensão da função social da escola é fundamental para entender como o corpo é abordado na educação física. Esta deve ser vista como parte do processo de socialização do aluno, promovendo a formação de indivíduos críticos e reflexivos, que possam interferir na realidade social e contribuir para a emancipação do sujeito, como apontado por Soares e colaboradores (1992). No entanto, a função socializadora e reflexiva da escola ainda é muitas vezes deixada em segundo plano, enquanto a tradição biológica e esportivista continua predominante, fundamentando-se no currículo desenvolvimentista, que coloca o corpo como sujeito de aprimoramento do desempenho físico. Nesse modelo, o ensino das "técnicas corretas" foca na correção e lapidação de gestos, sem ampliar a reflexão sobre a complexidade do corpo, deixando de fomentar a autonomia corporal do sujeito (Daolio, 2001).

Portanto, a educação física escolar deve expandir seus horizontes além da biologia e buscar ser um campo que favoreça a reflexão sobre o corpo e a cultura corporal, inserindo-os na perspectiva do contexto social. A formação de indivíduos críticos e reflexivos é essencial, para que possam atuar em sua realidade social e se emancipar, como sugerido por Soares e colaboradores (1992).

De acordo com Pereira (2002), o corpo exerce diversas influências, e a mídia desempenha um papel crescente na amplificação do culto ao corpo, especialmente na sociedade consumista contemporânea. A mídia tem divulgado padrões e formatos de corpo que são apresentados como modelos a serem reproduzidos, destacando a exposição do corpo, algo antes oculto e controlado (Goldenberg; Ramos, 2002).

O corpo saudável tem sido associado a uma alimentação equilibrada e à prática de atividades físicas. No entanto, a ideia de um corpo belo e saudável é muitas vezes vinculada à imagem de um corpo atlético e magro. Esse padrão de beleza, promovido pela mídia, é amplamente disseminado na sociedade atual, incentivando a busca incessante por uma aparência socialmente considerada "ideal" (Nicolino; Wanderley, 2013).

Além disso, esse ideal de bem-estar físico e mental está diretamente relacionado à aceitabilidade social, uma vez que, para Castro (2004), aqueles que se encaixam no padrão de beleza são mais bem vistos e aceitos pela sociedade. Conforme Pereira (2002), a mídia se configura como uma parceira estratégica nesse contexto de alta visibilidade do corpo, característico da sociedade de consumo, ao divulgar padrões de corpo e maneiras de tratá-lo, modificá-lo e reproduzi-lo.

Nesse cenário, é importante destacar que, devido à desigualdade econômica, a escola ainda pode ser considerada um dos poucos espaços onde o aluno e aluna têm acesso a atividades físicas, com aulas que, em teoria, deveriam ser ministradas de forma democrática e universal. Nesse sentido, a educação física escolar deveria ampliar suas funções e proporcionar aos alunos e alunas não apenas a prática de exercícios, mas também o acesso ao conhecimento sobre o corpo, sua cultura e as questões sociais que o/a envolvem.

A escola, entendida como uma instituição político-social que promove e difunde conhecimentos culturais historicamente construídos, deve ser um espaço privilegiado para a prática de atividades corporais. Assim, a escola não só deve possibilitar a vivência de práticas físicas, mas também atuar na formação de cidadãos e cidadãs críticos/as e reflexivos/as, engajados/as na transformação social, uma vez que:

> *Tendo por referência uma perspectiva de Educação Física que confere especificidade a seus conteúdos e objetivos, considerando os conhecimentos produzidos culturalmente pela humanidade, questionamos qual o papel que essa disciplina escolar vem assumindo ao contemplar apenas o desenvolvimento corporal dos estudantes. Devemos considerar, portanto, a necessidade da Educação Física possibilitar não somente o ensino dos conhecimentos sistematizados da cultura corporal, mas, também, compreender esses conteúdos, as relações estabelecidas no contexto social e suas contradições para, assim, atuar criticamente na sociedade, visando à superação das desigualdades e à transformação da realidade social (Nicolino; Wanderley, 2013).*

A educação física trata da cultura corporal, englobando práticas como dança, esportes, lutas, jogos e ginástica, e, por isso, deve fomentar uma postura crítica em relação a esses temas. Essa crítica pode se manifestar sob diferentes perspectivas, como o lúdico, a saúde, a competição ou a linguagem corporal. Dessa forma, torna-se fundamental analisar a percepção dos alunos e alunas sobre a temática da exposição corporal nas aulas de educação física, considerando suas implicações tanto para a participação na vida escolar quanto para as experiências no contexto extraescolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a educação física escolar ainda se encontra fortemente ancorada em metodologias tradicionais, que se concentram majoritariamente no desenvolvimento motor e psicossocial dos alunos e alunas. Embora esses aspectos sejam importantes, ao serem

priorizados em detrimento de outras questões socioculturais, limitam a formação integral do aluno e afastam a escola de sua função social primordial: a formação de cidadãos e cidadãs críticos/as e ativos/as, capazes de compreender e atuar de forma transformadora na sociedade.

As reflexões realizadas ao longo deste capítulo indicam que, na maioria das vezes, o corpo ainda é valorizado na escola sob uma perspectiva biológica e estética. Quando se propõe uma abordagem crítica sobre o corpo, é essencial ampliar essa visão, incorporando a compreensão do corpo como um fenômeno sociocultural. A partir dessa perspectiva, é possível não apenas enriquecer o currículo da educação física, mas também proporcionar aos alunos e alunas a oportunidade de refletir sobre as múltiplas formas de expressão corporal que coexistem em sua realidade cotidiana.

Fica claro, portanto, que muitos dos conteúdos trabalhados nas aulas de educação física no Ensino Médio não despertam o interesse dos alunos e alunas. Frequentemente, são associados a momentos de recreação ou lazer, sendo desvalorizados por não serem considerados como "aulas sérias" ou de "aprendizado real". Para que isso mude, é necessário que haja uma reflexão conjunta entre o corpo docente, profissionais da área e a comunidade escolar sobre a importância de integrar discussões sobre o culto ao corpo, o *bullying*, a gordofobia, a aceitação corporal e a influência das mídias sociais – temas que impactam diretamente as vivências de jovens e, segundo seus relatos, exercem forte influência nas decisões cotidianas.

Diante disso, dois aspectos devem ser destacados para uma reflexão mais aprofundada: (1) a necessidade de flexibilização dos currículos escolares, rompendo com o tradicionalismo, e (2) a formação acadêmica de docentes, para que estes/as se sintam preparados/as a trabalhar com a temática do corpo de maneira crítica e sociocultural. Essas mudanças possibilitariam um espaço de reflexão e problematização no ambiente escolar, no qual os alunos e alunas pudessem abordar questões da sua rotina e desenvolver um pensamento crítico diante da sociedade.

Uma sugestão para a implementação dessa abordagem seria o desenvolvimento de projetos interdisciplinares no Ensino Médio, que envolvessem rodas de debate sobre temas como a exposição do corpo, encenações teatrais sobre *bullying* e assédio, curtas-metragens ou performances com foco na inclusão e diversidade corporal, além da adaptação de torneios esportivos que favoreçam a participação de todos os alunos e alunas, independentemente de suas condições físicas. Tais iniciativas não apenas permitiriam que os/as alunos/as se sentissem mais seguros/as e confortáveis com suas próprias expressões corporais, como também incentivariam a reflexão sobre o papel que o corpo desempenha nas relações sociais, estimulando uma maior abertura para a discussão das diversas formas de linguagem corporal e da identidade.

Em última instância, a educação física deve ser mais inclusiva e reflexiva, criando um ambiente onde a expressão corporal seja natural, sem receios ou vergonha de julgamentos. O objetivo é que os alunos e alunas possam se sentir à vontade para explorar e aprofundar seu envolvimento com as práticas corporais, entendendo-as como formas legítimas de expressão cultural. Ao reconhecer o corpo como um elemento socialmente situado, os/as alunos/as terão a oportunidade de refletir sobre seu lugar no mundo e sobre o papel que desempenham na sociedade. Esse processo contribuirá para a formação de indivíduos não apenas físicos, mas também políticos – cidadãos que compreendem sua posição social e têm o poder de transformá-la.

Por fim, a educação física escolar deve oferecer experiências que permitam aos alunos e alunas vivenciarem e experimentar manifestações culturais do movimento, levando em consideração as diversas expressões corporais que foram construídas ao longo da história. Ao se apropriarem dessas manifestações, os/as estudantes poderão praticá-las com liberdade e independência, seja no espaço escolar ou em outros contextos sociais. Com isso, a escola se tornará um ambiente de transformação, onde as diferenças são celebradas como uma riqueza e onde o entendimento do corpo sociocultural, a aceitação das diversas formas de expressão e o respeito às diferenças se tornam elementos essenciais para a convivência e o fortalecimento da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, G. L. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campo Grande: Ed. UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

ANTUNES, F. H. C.; DANTAS, L. E. P. B. T.; BIGOTTI, S.; TOKUYOCHI, J. H.; TANI, G. **Um retrato da pesquisa brasileira em Educação Física escolar: 1999 – 2003**; Rio Claro, v.11, n.3, p.179-184, set./dez. 2005.

BARNI, M. J.; SCHNEIDER, E. J. **A Educação Física no ensino médio**: Relevante ou irrelevante? Artigo publicado no site Instituto Catarinense de Pós-Graduação – nº.3 – agosto a Dezembro de 2003.

BOURDIEU, P. A **Escola Conservadora**: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In* NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Escritos de Educação. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio: Educação Física/ Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000 p. 198

CASTRO, F. S.; LANDEIRA-FERNANDEZ, J. Alma, corpo e a antiga civilização grega: as primeiras observações do funcionamento cerebral e das atividades mentais. **Psicol. Reflex. Crit**., Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 798-809, 2011.

CID, L. F. Alteração dos motivos para a prática desportivas das crianças e jovens. Artigo publicado no site **Revista Digital** – Buenos Aires – Ano 08 – nº. 55 – Dezembro de 2002.

CORREIA, W. R. Planejamento Participativo e o Ensino de Educação Física no 2º Grau. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, Supl. 2, p. 43-48, 1996.

COSTA, E. S. *et al*. **Primeira turma de licenciados em educação física EEF-USP** – Sexagésimo aniversário do início das atividades didáticas 1934 - 1994. São Paulo, 1994.

DAÓLIO, J. **A antropologia social e a Educação Física**: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Y. M.; RÚBIO, K. (orgs.). Educação Física e Ciências Humanas. São Paulo: Hucitec, 2001.

DARIDO, S. C. **Para Ensinar Educação Física**: Possibilidades de Intervenção na Escola. Campinas, Papirus: 2007.

FARIA JÚNIOR, A. G. **O homem ou o homem, a sociedade e a educação**. *In*: OLIVEIRA, V.M. (org.); FARIA JUNIOR, A.G. (coord.). Fundamentos pedagógicos da educação física 2. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, M. L. P. B. **Conferência de abertura**. IV Seminário de Educação Física Escolar/ Escola de Educação Física e Esporte. São Paulo: USP, 1997.

GOLDENBERG, M.; RAMOS, M. S. **A civilização das formas**: o corpo como valor. *In*: Nu & Vestido. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**: Corporeidade e educação. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

GUIMARÃES, A. A.; PELLINI, F. da C.; ARAUJO, J. S. R. de; MAZZINI, J. M. **Educação Física Escolar**: Atitudes e Valores. Universidade Estadual Paulista: Jan- Jun 2001, Vol. 7, n.1, pp. 17-22.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIBÂNEO, J. C. (2000). **Produção de saberes na escola**: suspeitas e apostas. *In*: CANDAU, Vera (org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A.

LÜDORF, S. M. A. A prática pedagógica do professor de educação física e o corpo de seus alunos: um estudo com professores universitários. **Pensar a Prática**, 8(2), 243-256, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.117 Acesso em: 23/09/2020

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência:** construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

MENEZES, R. BERENGUER, R. C. G. Educação física no ensino médio: o sucesso de uma proposta segundo os alunos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 2006, 5(especial):99-107

NICOLINO, A. S.; WANDERLEY, L. Corpo e a educação física: reflexões sobre a prática pedagógica. EFDeportes.com, **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, Nº 178, Marzo de 2013.

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) currículo (s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp 55 - 77, Jul/Dez 2008.

PEREIRA, C. A. M. **Cultura do corpo em contexto de alta visibilidade**. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 9., 2002, São Luís. Coleção Prata da Casa. Edição Especial.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **As Funções Sociais da Escola: da** reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *In* GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e Transformar o Ensino. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

RAMOS, J. F. P.; LEITE, A. A.; FILGUEIRAS FILHO, L. de A. **Função social da escola**: qual o lugar do pedagógico, do político e do trabalho? Disponível em: http://educas.com.br/blog/wp-content/uploads/2012/04/FUN%C3%87% C3%83O-SOCIAL-DA-ESCOLA.pdf
Acesso em 12 ago. 2020.

RESENDE, H. G. **Reflexões sobre algumas contradições da Educação Física no âmbito da escola pública e alguns caminhos didático-pedagógicos na perspectiva da cultura corporal**. Movimento: Porto Alegre, 1994.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

SILVA, A. S. da *et al*. **Educação, pesquisa e produção do conhecimento: abordagens contemporâneas**. Criciúma, Ed. UNESC, 2013.

SILVA, M.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. **Kinesis**, 30(1), 2012.

SILVEIRA, S. R. **Aquisição de habilidades motoras na educação física escolar**: um estudo das dicas de aprendizagem como conteúdo de ensino. São Paulo: [s.n], - 2010.

SOARES, C.L. *et al*. **Metodologia do ensino de Educação Física escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C.L. **Educação Física**: Raízes Europeias e Brasil. 2ª ed. Rev. Campinas. SP. Editora Autores Associados. 2001.

PARTE 2

EMPÍRICOS

Capítulo XVII

TORNANDO-SE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Juliana Fávaro Poli
Prefeitura Municipal de Jundiaí
jullifavaro@gmail.com

Caio Stefano Ruiz Donatangelo
Universidade Nove de Julho

Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho Dantas
Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho discorre sobre o início da carreira do professor profissional, momento que tem sido reconhecido como um período de grande importância para a formação de identidade docente, para sua permanência ou não na carreira. O período que iremos abordar será os três primeiros anos que tem sido nomeado como período de entrada na carreira (Huberman, 1999), que tem sido nomeado como período de indução. Na epistemologia, indução refere-se a um modo de conhecer (raciocínio) que a partir de fatos particulares do seu cotidiano ascende-se a saberes mais gerais. No caso da docência, saberes que constituem uma particular identidade docente. Segundo Banville & Rikard (2009) trinta e três por cento dos professores abandonam a carreira nos três primeiros anos de aula, chegando até a 46% no quinto ano.

Nossa pesquisa surgiu de uma conexão entre dois professores: um vivendo o seu período de indução e outro já um professor "veterano", ambos participantes de um grupo de estudo voltado para a Educação Física Escolar. O professor no período de indução (professor iniciante – PI) iniciou sua carreira no início de dois mil e vinte, porém já tinha completado a sua graduação dois anos antes, mas não iniciado a carreira devido a Pandemia da Covid-19. Somente iniciando em dois mil e vinte e três, de fato, sua carreira de magistério. O outro professor já somava mais de 20 anos de magistério. No início de dois mil e vinte e três, após

várias conversas entre dois colegas (e amigos), ambos professores de Educação Física do Ensino Fundamental I, decidiram escrever cartas eletrônicas no google drive com o intuito de trocar experiências e ideias para suas respectivas aulas. As cartas foram trocadas durante um período de sete meses, entre fevereiro e agosto de 2023, sendo encerradas com o pedido de exoneração do professor iniciante.

O fato da desistência deste professor no ensino fundamental I motivou ambos os professores a revisitarem as cartas para refletir sobre o que aconteceu e, se possível, identificar as características que permeiam o início da carreira de um professor. Ressaltamos que a desistência da carreira do magistério do professor em estudo foi apenas do Ensino Fundamental I, uma vez que o mesmo professor encerrando as atividades nesse ciclo educacional iniciou sua carreira como professor universitário onde permanece até o momento.

As cartas foram trocadas inicialmente por meio de correio eletrônico. Posteriormente, ambos os professores resolveram se corresponder por meio de um único documento no Google Drive, permitindo que toda a sequência de cartas pudesse ser acessada dentro de um único documento. Vale destacar que a troca de cartas não foi idealizada para servir a uma pesquisa; na época em que foram trocadas elas ser caracterizavam como uma parceria autêntica entre colegas, em que o professor experiente se disponibilizou para ajudar o professor no seu período de indução. Em outras palavras, as cartas foram escritas originalmente em um contexto de cuidado mútuo e não de pesquisa. Um tipo de acolhimento que não é comum na profissão docente, mesmo sabendo-se que um professor iniciante que tenha um apoio que o fortaleça e ajude-o a lidar com as dificuldades do seu novo cotidiano profissional, no seu período de entrada na carreira do magistério, é um fator fundamental para sua permanência na profissão. O tema central das cartas era as experiências do professor iniciante (PI), sobre o qual o professor experiente tecia comentários, sugestões, críticas, incentivos, trocas de experiências etc.

Esse tipo de oportunidade (acolhimento, orientação, cuidado etc.) é rara no campo da Educação Física Escolar. Por exemplo, Banville e Rikard (2009), em um trabalho sobre o tema nos Estados Unidos, encontram apenas um programa especialmente construído para professores de Educação Física Escolar.

Terminamos essa breve introdução com um esclarecimento sobre o conceito de indução no contexto profissional, no contexto profissão e, particularmente, no magistério. No contexto mais amplo (profissional), indução é definido como “o período durante o qual um novo membro de uma organização...aprende sobre a organização e tem um treinamento básico (CAMBRIDGE, 2024).

Nesse sentido, a experiência com um período de indução é onipresente em nosso desenvolvimento, na idade adulta. Na verdade, passamos não por um período de indução, mas de vários ao longo da vida. Isso é uma afirmação autoevidente, no entanto, as qualidades e impactos desse começo, muitas vezes, são pouco destacadas, o que leva as pessoas a referenciarem esse período apenas uma data (Ana começou a trabalhar na escola no início de 2022). Esse é um período em que acontecem inúmeras experiências de grande intensidade psicológica, que tem a potência de afetar o desenvolvimento laboral e até mesmo a desistência da profissão.

Especificamente no caso da docência na educação básica, a formação inicial alberga ao licenciando a licença para assumir o papel de professor/professora na sociedade. Existe um consenso que essa habilitação não corresponde diretamente ao status de ser professor; essa formação inicial vai ser complementada pela experiência direta com a escola. A transformação do licenciado em um "ser" professor exige, além é claro da sua admissão em uma instituição de ensino, um saber que emerge da prática cotidiano, na relação com os alunos, com os colegas, com a escola e os seus atores.

2 OBJETIVO

Descrever as situações e dilemas que professor na fase de indução se vêm diante e os impactos na formação e permanência na carreira.

3 METODOLOGIA

> *"Ao longo da jornada subiremos níveis analíticos e aumentar a importância teórica de suas ideias enquanto mantemos uma postura firme corda amarrada aos seus dados em terra firme."(CHARMAZ, 2006, p.1*)

As cartas foram escritas todas as sextas feiras para que o outro professor pudesse ler, vivenciar sua semana e na sexta feira seguinte responder a carta. Nesse contexto cada professor escrevia uma carta a cada quinze dias. Devido à quantidade de material de pesquisa elaborado

nesse período e a escolha, neste momento, foi focar no PI, realizamos a análise de dez cartas escritas no período de fevereiro até agosto de 2023.

A análise foi realizada sem o envolvimento do PI para que a imparcialidade fosse mantida. Também participou da análise um professor de um Curso de Licenciatura Em Educação Física, responsável pelo treinamento dos professores na metodologia e pela revisão crítica do processo de codificação para posterior validação do processo de indução das categorias. Foram utilizados os dispositivos propostos pela a Grounded Theory (Tarozzi, 2011; Charmaz, 2006) análise dos dados, como a codificação e a redação de memorandos (Tarozzi, 2011). Tal metodologia foi escolhida por sua compatibilidade com a natureza de nossos objetivos descritivos A Grounded Theory é uma metodologia que pretende produzir "uma interpretação racional, densa, articulada e sistemática, capaz de dar conta da realidade estudada" (Tarozzi, 2011 p.19), através de induções a partir de dados empíricos. Tal teoria deve possuir alto poder explicativo e possibilitar intervenções práticas no campo estudado (por exemplo, programas de indução profissional no âmbito da docência na Educação Física Escolar).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As categorias que emergiram da análise foram: *conhecer a escola, se conhecer como professor, pertencimento, percepções/julgamento, esperança e desesperança*. Em meio a codificação realizada foi percebido que esperança e desesperança tanto era uma categoria teórica que emerge dos dados, como também uma subcategoria de qualquer uma das outras categorias. E isso foi explorado na análise.

O fato de todas as categorias apontarem para terem a *esperança e a desesperança* é pertinente, pois de acordo com Huberman (2000) é a resultante dessa tensão que mantém (ou não) o professor na carreira nos seus primeiros anos.

Dentro de diversas pesquisas até o terceiro ano de carreira docente percebe-se dinâmicas e percepções similares dos professores, independentemente da idade de ingresso deste profissional. Dentre essas, Huberman (2000) aponta dois principais aspectos que são a "sobrevivência" e a "descoberta". Nossa analise demonstra várias convergências com as caraterísticas descritas no aspecto da "sobrevivência" ou "choque do real" (Huberman, 2000). Os resultados também apontaram duas grandes categorias que a nomeamos como

“desesperança” e “esperança”. Nomes dados pelo próprio sentimento que o PI demonstra em suas cartas, quando demonstra as situações de esperança que são aquelas que o motivam e encantam para que permaneça na carreira e a desesperança, que, de certo, modo afeta a sua continuidade na carreira. Ambas as categorias abarcam as subcategorias, sendo elas: Conhecer a escola, se conhecer como professor, pertencimento e percepções.

Conhecendo a escola

Utilizamos o termo para os momentos que o professor conta sobre suas atividades e reflexões orientadas a conhecer seu espaço de trabalho, as características da comunidade e as características que o cargo oferece. Na chegada do professor na escola, dentro da nossa análise, o espaço físico contribuiu para que o professor tenha a *esperança* na sua carreira.

> “[...]parece que nesse novo lugar em que eu estou existe uma organização mínima para o funcionamento da burocracia.”
>
> “O que me lembra que esqueci de comentar, mas eu me identifico muito com o que você falou sobre a importância de uma estrutura física digna. Pintar as paredes e consertar o encanamento não é supérfluo. Existe um valor que nós transferimos dessas coisas para o nosso trabalho que eu sinto ser fundamental para nos mantermos dispostos e motivados a trabalhar.” (Carta 3)

Esse “sentimento” que o professor expressa acima foi bem descrito por Freire (1996):

> O descaso pelas condições materiais das escolas alcançava níveis impensáveis. Nas minhas primeiras visitas à rede quase devastada eu me perguntava horrorizado: Como cobrar das crianças um mínimo de respeito às carteiras escolares, as mesas, às paredes se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública? É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (Freire, 1996, p. 24)

Como Freire (1996) discorre acima, o espaço físico para o professor realizar suas aulas já é algo reconhecido como primordial dentro de uma unidade escolar. Um professor necessita ter um local adequado para realizar suas aulas. O professor em indução sente-se confortável quando diante de um espaço adequado: “Detalhe sobre o espaço que tenho para trabalhar: excepcional! Quadra boa e grande, e atrás dessa quadra um espaço aberto lindo com os brinquedos do parque à disposição” (Carta 01).

Entretanto, pensando em espaço escolar, infelizmente a métrica que serve como base para construção do espaço escolar é uma razão da quantidade de alunos por metro quadrado. Nessa métrica a qualidade do ensino não é considerada, fazendo que, muitas vezes, o professor encontre espaços que cabem trinta e cinco alunos, mas não cabe a atividade pedagógica ou mesmo uma certa disposição dos alunos, ambas necessárias para otimizar o aprendizado. Apesar da fala do professor fazer referência a um dia especifico que houveram muitas faltas, ela deixa claro que a quantidade de alunos interfere na qualidade da aula e isso é captado pelo professor iniciante quando diz que "tinham apenas 10 crianças, o que facilitou bastante os pequenos problemas que tive" (Carta 1), assim como uma distribuição de aulas que não sobrecarregue o professor também pode ser um obstáculo ao processo positivo de indução do professor "turmas estão na grande maioria na mesma faixa, então posso pensar em aulas mais ou menos na mesma frequência" (Carta 11). Nas conclusões de Principe e Andre (2020) foi apontado que a continuidade do trabalho do professor por mais de um ano na mesma escola, sempre nas mesmas séries, contribui para a o professor pertencer a um coletivo profissional, conhecer a cultura da escola e a comunidade escolar, e aprofundar os saberes referentes a um nível de ensino ou a uma turma específica.

Contudo, esses mesmos aspectos podem contribuir para a *desesperança* do professor em sua carreira; ter que dividir o espaço de aula é algo peculiar ao professor de Educação Física, visto que nenhum outro professor é colocado nesta situação. De acordo o PI, houve momentos em que estava "[...] dividindo a quadra com mais dois professores [...] (Carta 1)". Além disso, para qualquer professor que já lecionou perto do pátio onde ocorre a "merenda", devido ao barulho, ministrar uma aula com qualidade se torna desanimador ou, novamente, como afirma Freire (1996), existe pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço que precisa ser respeitada. Santini (2005) descreve que os problemas relacionados com o espaço físico para o professor de Educação Física, mesmo para os mais experientes, é um dos motivos de esgotamento físico e mental desse profissional.

As características que o cargo oferece é um outro fator que o professor terá que conhecer durante o período de indução. Na maior parte das vezes, as descrições encontradas no edital do concurso não são capazes de desvelar as peculiaridades do funcionamento do sistema escolar de cada município ou estado. O PI relatou possuir no início do ano de 2023 uma carga baixa de aulas e um tempo de permanência na escola que o ajuda a compreender a dinâmica da mesma e elaborar atividades que acredita fazer a diferença para as crianças e para a escola. Infelizmente, mais a frente do presente do mesmo ano, o professor teve que aumentar a sua

carga de aulas, ocupando os dois períodos do dia. Essa não foi uma escolha do PI, mas uma demanda do cargo que assumiu.

Se conhecer como professor

Nessa categoria foram reunidas as ações do PI que tinham como finalidade ou preocupação, como o conhecimento de conteúdo (e como ensiná-lo) pertinente às turmas sob sua responsabilidade, o conhecimento sobre seus alunos (um conhecimento idiossincrático) e a busca pela sua formação como professor.

Na correspondência, o PI não expressa dificuldade em ministrar as aulas. Por exemplo, em várias cartas ele descreve sobre a tranquilidade e satisfação em relação as aulas: "Eu sinceramente fiquei besta como essas três aulas deram certo, mesmo tendo de dar conta de pequenos imprevistos, nós conseguimos, no momento de estudo das atividades, instaurar um momento de estudo efetivo" (Carta 3). Ou ainda: "Novamente foi "sereno". Sem gritaria, sem briga" (Carta 1). Esses fragmentos revelam que nesse momento da sua indução na profissão, o PI sente-se capaz de exercer a docência, e surpreso com esse fato.

Outra característica que apareceu com frequência nas cartas do PI foi uma preocupação com a adequabilidade do conteúdo ensinado. Na Carta 3, o PI destaca:

> "O que eu posso falar é que no meu entendimento, o que está em jogo durante o encontro de aula é a apresentação de um patrimônio cultural que nós entendemos como valioso e queremos que dure no mundo. E mais do que isso, temos que ter a confiança que esse patrimônio é mais importante dentre outros para merecer o nosso tempo e energia no curto espaço que temos de aula".

Conforme Huberman (2000, p.39), tal característica foi descrita como "dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos".

Quanto a sua própria busca pelo conhecimento de ser professor, a proposta das cartas foram uma possibilidade neste aspecto. Lemos et al (2023) exploraram essa proposta no âmbito de uma disciplina do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, oferecida em conjunto pela Proef/UFSCar e Proef/Unesp Rio Claro. Nessa disciplina – Anos Finais do Ensino Fundamental, os responsáveis convidaram os professores pesquisadores matriculados no programa a escreverem cartas aos licenciandos bolsistas do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da UFSCar. Os responsáveis pela disciplina partiram da premissa que esse diálogo entre professores experientes e futuros professores, por meio de cartas, pode ser "um recurso potente para o ato de esperançar a educação" (LEMOS et

AL, 2023, p.10). Nessa mesma direção o PI responde na Carta 17: “Ler a sua carta me dá esperança de que existam outros lugares diferentes”. No momento das trocas das cartas o PI encontrava-se analisando entrevistas que fez com professores experientes, como parte das suas atividades de um mestrado acadêmico. Essa interação com esses professores também foi uma fonte contínua de esperança, que acreditamos impactou quando as cartas eram trocadas.

Não é somente de esperança que o PI se constitui como professor, existe também nesse período de indução, a desesperança. Ela aparece quando o professor fala do desgaste físico que as aulas de Educação Física causam no ensino e na própria relação com as crianças

> “É correr, carregar peso, manipular movimentos de criança etc. Tudo que ao final do dia faz você estar exausto. Mais do que isso, eu noto como a qualidade da minha relação com as crianças vai se deteriorando ao longo da manhã. [...], mas já na terceira aula vejo que sou eu, e as crianças também, que não estão ótimas para a relação” (Carta 5).

Quando o professor toma consciência do seu desgaste físico que afeta a qualidade de convivência com seus alunos poderíamos dizer que é uma situação de esperança, mas o desgaste físico dessa profissão irá acompanhá-lo até o final de sua carreira, pois muitas atividades temos que auxiliar cada aluno, assim como o ambiente mais aberto requer um desgaste de tom de voz muito maior do que em uma sala fechada.

Pertencimento

O sentimento de pertencimento no início da carreira é muito importante e Huberman (2000) define como um processo em que o professor passa, crescentemente, a se sentir parte da equipe docente da escola (processo de identificação com a escola). Porém, se sentir parte pertencente de uma equipe ou de uma escola não é uma simples decorrência da presença cotidiana na escola. É perceptível a tentativa que o professor faz para se sentir parte do grupo, sendo que nas suas ações de pertencimento o professor descreve, por exemplo, incômodos em relação a “convites” dos outros profissionais da escola: “Fiquei acanhado de só recusar (Carta 10)”. Também conta sobre os seus esforços para pertencer, por exemplo, propondo atividades extracurriculares para as famílias. Com relação ao próprio grupo de professores de Educação Física, o PI propõe a colaboração para as formações dos colegas. Com relação a isso o PI escreve na Carta 7:

> "Esta última semana tive várias tentativas de me esticar para outros lugares. Durante a formação mensal de Educação Física, conversei com o responsável por organizar esses encontros e ele se mostrou interessado em sentar-se para conversar comigo sobre o que fazer no mês que vem.".

Porém, tais atividades de *esperança* de fazer parte do grupo ou até mesmo contribuir significativamente para tal, no decorrer das cartas acabam se tornando *desesperança*. O professor ainda na tentativa de pertencer descreve um percalço na Carta 9: "Infelizmente, também, fiquei esses quinze dias tentando marcar uma reunião com o responsável pelas formações para acertar uma proposta, mas essas tentativas foram sem sucesso". Esses percalços afetam negativamente o profissional que compartilha na Carta 9 um sentimento de impotência em relação ao processo de pertencer a escola, escrevendo: "mas ainda assim fico chateado de uma coisa que estava tão animado para fazer não teve ressonância".

É perceptível os esforços do professor para engajar-se em atividades que acredita ajudarem o grupo, na *esperança* de sentir-se aceito pela escola, porém, quando as recusas e impedimentos vão aparecendo, a falta de pertencimento o coloca em um processo de distanciamento: "Eu gosto de lidar com as crianças e de brincar com elas, mas eu me sinto profundamente sozinho entre os outros adultos da escola" (Carta 17). Ou em situações que o grupo de professores de Educação Física não consegue demonstrar coletividade; "Sinto que não adianta falar, pois não é uma comunidade, pelo menos não uma comunidade de ensino. É cada um defendendo o seu e ponto. (CARTA 17)". Para Freitas (2002), o professor não se socializa de maneira linear, esse pertencimento ocorre com uma incorporação progressiva dos valores do grupo de pertencimento, na qual ambos os lados não são passivos devido aos valores que cada um possui (individual ou grupo). Ainda ressalva que a história do professor deve ser considerada, os valores, suas expectativas e projetos assim como as características do grupo profissional a que o professor irá pertencer.

Percepções

Nesse trabalho, optamos por delimitar percepção no campo educacional, particularmente na perspectiva do professor. Para isso, fazemos uso de uma síntese elaborada por Matos e Jardilino (2016).

> "(...) organização e interpretação de sensações/dados sensoriais" que resultam em uma "consciência de si e do meio ambiente", como uma "representação dos objetos externos/exteriores". Destacamos a interpretação como um fator importante: isso significa que não percebemos o mundo diretamente porque a

> nossa percepção é sempre uma interpretação desse mundo. (Matos & Jardilino, 2016, p27)

A escolha dessa categoria foi atribuída devido à grande demanda que o professor demonstra nas cartas de expressar suas percepções e julgamentos do seu cotidiano na escola. O PI chega a escola com uma referência ideal do que seja uma escola, fruto de sua experiência na escola básica e formação inicial no curso de Licenciatura em Educação Física. Isso, potencialmente, pode ser um gatilho para algum tipo de estranhamento com a realidade escolar. No entanto, o PI relata uma sensação de reconhecimento de seu ideal na escola em que está alocado. "Para a minha surpresa, eu acho que entrei em uma escola. Tipo, uma escola de verdade" (CARTA 1). O mesmo se dá em relação aos alunos: "Achei incrível como mesmo eu tendo cansado de olhar eles correndo, a grande maioria ainda estava engajada na missão" (CARTA 3). Nessas cartas iniciais o PI deseja compartilhar as suas impressões "frescas" das primeiras interações dentro da escola. O intuito era o de demonstrar como ele está percebendo sua vivencia, sua avaliação e como age em relação a tal percepção. (Matos & Jardilino, 2016). Quando o PI descreve o encontro da sua escola real com sua escola ideal, ou as crianças demonstrarem um comportamento como ideal para o professor, notamos a *esperança* nas suas falas. Uma outra percepção/julgamento realizada pelo professor é a de si próprio, pois "[...] agora sinto que com experiência eu teria dado mais atenção", porém uma avaliação positiva, sabendo que o tempo te permitirá maior segurança em suas decisões (CARTA 03).

Mas as percepções/julgamento desse professor sobre alguns pontos da escola são, por outro lado, de *desesperança.* Por exemplo*,* quando relata que tem consciência que está buscando algo inatingível: "Eu sei que boa parte da infelicidade que eu vejo é por conta dos meus padrões inalcançáveis [...]. Ao mesmo tempo, tem todos os problemas crônicos da escola que me revoltam de uma forma visceral. [...]" (CARTA 17). "Eu sinto como se todas as outras instâncias da escola já fossem tão fabris — onde as crianças têm que passar na esteira das etapas e chegar no final de uma determinada maneira[...]" (CARTA 3). Nessa e em outras passagens das cartas pode-se notar claramente que esperança e desesperança se alternam na relação do PI com a docência e a escola. O reconhecimento de elementos da escola ideal acende a *esperança*, os elementos que confrontam o ideal ativam a *desesperança*.

A distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula é percebida e compartilhada nas cartas "... viver a escola e me importar com os outros professores me mostrou como muitas dessas discussões que temos na faculdade parte de premissas erradas, de uma ideia

de escola que não corresponde com a escola de fato" (CARTA 9). Essa percepção também aparece na Carta 5:

"...a Base (BNCC) peca em não ter a competência 'levar bolada na cara' atribuída ao primeiro ano, nem 'corrida com o joelho ralado' no quarto ano. Eu intencionalmente ensino as crianças a respirar fundo, avaliar o dano, fazer uma piada e voltar a correr. antes eu via esses desesperos e choros como um incêndio a ser apagado na aula, mas agora esses são momentos de aula, tenho um objetivo pedagógico. Ensinar que está tudo bem, ensinar o que fazer na hora, ensinar que só foi um susto. Essa é uma experiência de primeira mão com as consequências de uma ação e de um prejuízo. Isso é material da experiência que as crianças usam para construir suas representações de mundo e de risco. O mundo está nesse joelho ralado e nessa bolada na cara" (CARTA 5). Assim, a realidade da escola ideal novamente se distancia da real.

A esperança e a desesperança

A esperança e a desesperança como uma categoria em si emergiu devido a frequência com que tais palavras apareciam nas cartas. Assim, apesar dessas categorias atravessarem todas as outras categorias (como chave de análise), optamos por mantê-la como uma categoria em si. O que nomeamos como esperança e desesperança Huberman (2000) utiliza o termo de sobrevivência e descoberta, onde descreve que ambos são vivenciados pelos professores como um par, no qual um aspecto permite elaborar o outro.

A categoria que usamos como esperança são momentos que o professor descreve que "Seus relatos me fazem esperançar um pouco sobre isso" (CARTA 15) ou "Todos ficaram animados e com isso vou tentar emplacar na escola com a equipe" (CARTA 7), demonstrando aqui sua vontade de realizar algo que acredita ser significativo, Na Carta 15, em resposta à carta recebida, na qual o professor experiente compartilha de sua alegria de ser lembrado pelos alunos mesmo muitos anos depois de terem encerrado o vínculo, o PI reconhece nesse fato uma pista do seu significado para os alunos: "Fico bem feliz com a sua última carta quando fala de alunos seus que foram do fundamental I e que lembraram de você" (CARTA 15).

Porém, como ponto contraditório, suas desesperanças são exemplificadas quando sofre pelos alunos que sofrem algum tipo de negligência e se sente impotente frente a situação, mesmo sabendo que a escola realiza os devidos encaminhamentos; quando a sala de professores se torna um lugar somente de reclamações e conversas negativas; quando a escola passa por interferência advindo do sensacionalismo da mídia (e quem trabalha em escola sabe o quanto isso interfere).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PI tem sido objeto de pesquisa em diversos países dado a dificuldade da permanência na carreira. Nossa pesquisa evidenciou que muitos aspectos levantados apontam para uma direção próxima às pesquisas, porém com algumas peculiaridades que somente a carreira de Educação Física proporciona. Considerando as esperanças e desesperanças levantadas pelo PI podem fazer parte da vida de outros professores no mesmo momento da carreira, mas precisamos investigar mais para desvelar o que é universal e o que é particular nesse momento da carreira. Destacamos que a possibilidade dos programas de acolhimento para os professores iniciantes aponta para uma possível redução da desistência dos professores. Um professor iniciante desamparado sem possibilidades de um processo de indução adequado para sua carreira terá poucas chances de permanecer nas escolas.

No entanto, não saímos desse trabalho sem esperança. O diálogo através das cartas, acolhedor e crítico mostrou-se uma intervenção simples e muito potente. Assim, percebemos o potencial das cartas (na verdade, da comunicação intergeracional – professor experiente/professor em fase de indução) para abrir um espaço afetivo e reflexivo, de escuta e de fala, como uma forma de acolhimento/intervenção sobre esse período crítico do magistério, sobre a formação continuada de novos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. do C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, *[S. l.]*, v. 6, n. 11, p. 109–126, 2014. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/108. Acesso em: 18 out. 2024.

BANVILLE, D.; RIKARD. G.L. **Teacher Induction-Implications for Physical Education Teacher Development and Retention.** London, v.61, p. 237-256, 2009.Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232827073_Teacher_Induction-Implications_for_Physical_Education_Teacher_Development_and_Retention . Acesso em: 15 de out. 2024.

CAMBRIDGE DICTIONARY ONLINE. Cambridge: Cambridge University Press, 2024. Disponível em: http://dictionary.cambridge.org.dictionary/english/induction. Acesso em 20 de out. 2024.

CHARMAZ K. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed; 2009.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, *[S. l.]*, v. 14, p. e4149114, 2020. DOI: 10.14244/198271994149. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149. Acesso em: 24 out. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 155-172, abr. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100006&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 15 out. 2024.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

LEMOS, F. R. M. et al. **Educação Física Escolar Cartas a docentes iniciantes** ProEF/UFSCar-Unesp Rio Claro 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/381514599_Educacao_Fisica_Escolar_Cartas_a_docentes_iniciantes_ProEFUFSCar-Unesp_Rio_Claro_2022_e_2023. Acesso em:18 out. 2024.

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J. R. L. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, *[S. l.]*, v. 1, n. 3, p. 20–31, 2016. DOI: 10.25053/edufor.v1i3.1893. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111. Acesso em: 20 out. 2024.

PRÍNCEPE, L. & ANDRE, M. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**. São Paulo, Brasil, v.19, n. 1, p.60-80, jan./abr,/.2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346965927_CONDICOES_DE_TRABALHO_NA_FASE_DE_INDUCAO_PROFISSIONAL_DOS_PROFESSORES. Acesso em 20 out.2024.

SANTINI, J.& MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, Brasil, v. 19, n. 3, p. 209–222, 2005. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16596. Acesso em: 28 out. 2024.

TARDIF, M. & RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, ano XXI, no 73, Dezembro/00, p. 209-244.

TAROZZI, M. **O que é grounded theory: metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados**. Petrópolis, RJ: Vozes Ltda, 2011.

Capítulo XVIII

XADREZ NA ESCOLA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR VISANDO A EQUIDADE

João Victor Porto de Moraes Rodrigues
Escola de Educação Física e Esporte, USP
joaovictor.portomr@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Ao final de 2023 tive a oportunidade de apresentar o meu trabalho de conclusão de curso acerca de um tema que me inspira e me instiga em relação a licenciatura, como é possível trabalhar um tema nas aulas de educação física de maneira equitativa, dando oportunidades de aprendizado acessíveis e desafiadoras para todos? Pensando nisso, resolvi pesquisar como o xadrez pode ser utilizado no currículo escolar visando tal objetivo, seja para dar continuidade em um plano de aulas almejando este fim ou para dar o pontapé inicial nessa busca pela equidade.

A pesquisa, de cunho qualitativo e exploratório, foi realizada através de revisão de literatura e de entrevistas com professores formados e não formados em educação física, mas que já atuavam com o xadrez na escola, alguns de maneira curricular e outros apenas no extracurricular.

O objetivo geral do meu estudo foi analisar os sentidos da prática do xadrez na escola e suas possibilidades para promover a equidade. Já os objetivos específicos se pautaram em identificar as finalidades atribuídas a educação física pelos participantes da amostra, visualizar possíveis estratégias de ensino do xadrez no ambiente escolar e reconhecer as potencialidades de se utilizar o xadrez como estratégia de equidade.

De início eu discorri sobre como foi a minha trajetória de vida em relação ao xadrez, reforçando como o meu pai, também um professor de educação física, foi o responsável por me apresentar diversas modalidades esportivas, dentre elas o esporte do tabuleiro de 64 casas. Com isso, desde a minha infância e adolescência eu joguei xadrez de uma maneira frequente, mas com 17 anos comecei a me interessar por um aprofundamento maior na modalidade, devido a minha participação em alguns campeonatos e ao meu desejo de jogar bem em partidas ranqueadas online.

Além disso, pude explorar sobre o xadrez na escola sendo uma problemática de pesquisa, identificando que mesmo sendo uma das práticas esportivas mais conhecidas do mundo, por diversas vezes ela não é bem incluída ou nem sequer cogitada na maioria dos planos de aula de educação física no Brasil, um fato estranho já que o xadrez possui um belo potencial equitativo quando bem aplicado nas instituições escolares, servindo como uma ótima ferramenta pedagógica e podendo ser uma porta de entrada para qualquer tipo de aluno nas aulas de educação física (FILGUTH, 2007).

2 REVISÃO DE LITERATURA

O desenvolvimento da revisão de literatura foi focado em três temas, com seus respectivos subtemas, sendo eles: A escola e a educação física escolar, analisando o papel da escola, a finalidade da educação física escolar e o xadrez na educação física escolar. Também o contexto do xadrez, explorando a história, as regras e os benefícios de se trabalhar o xadrez na escola. E por fim a interdisciplinaridade e a equidade no currículo escolar, identificando a importância e as possibilidades de ambas as questões.

2.1 A escola e a educação física escolar

Ao analisar o que é dito na Constituição Federal Brasileira de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente foi possível visualizar a preocupação do Estado em promover a inclusão do máximo de cidadãos nas instituições escolares, acreditando no enorme impacto positivo que a educação pode gerar ao país. Além disso, Gomes (2002, p.39) mostra que a escola

exerce um papel importantíssimo na socialização dos indivíduos, podendo ser um ambiente provedor de diversidade ou um abafador desta, tendo um grande impacto nas identidades desenvolvidas pelos estudantes.

Ademais, explorando a função da educação física escolar, é dito pelo coletivo de autores (1992) que esta é uma prática pedagógica que tematiza jogos e brincadeiras, o esporte, a dança, as lutas e a ginástica, configurando assim a cultura corporal, a qual busca expressar os significados e os sentidos de cada tema. Ademais, como é mostrado na BNCC: “Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.” É mostrado como uma das responsabilidades da educação física escolar é a criação da possibilidade de análise e identificação dos significados que rondam as práticas trabalhadas na escola, enriquecendo assim o processo de aprendizagem do educando.

Por fim, ao pesquisar sobre como o xadrez pode compor a educação física escolar foi possível ver o potencial de alcance do jogo para qualquer tipo de pessoa, segundo a análise de Delors (2001, p.97) e conforme o pensamento de Dias (2020, p.265), o qual relata como o xadrez valoriza diversos aspectos importantes de seus praticantes, ilustrando como a sua inserção no currículo escolar pode ser bastante útil, são notórios os benefícios de se incluir esse esporte no currículo escolar. Ele comenta:

> “O xadrez é uma atividade em que se põe em prática a reflexão, a paciência, a concentração e a serenidade. Um maior conhecimento do ensino de xadrez permite que os alunos aprimorem suas habilidades e as descubram por meio da prática. Por ser um jogo, torna-se atraente, então o aluno aprende brincando, ao mesmo tempo interagindo e fortalecendo uma série de valores positivos, assim como sua autoestima.”

2.2 O contexto do xadrez

Ao explorar o contexto do xadrez através de sua história, pude notar a riqueza de detalhes da mesma, a qual é formada por diversas lendas interessantes sobre a origem do esporte e períodos que foram marcos chave para a inclusão de novas peças e de novos movimentos no jogo, mostrando como as culturas presentes em vários países foram essenciais para moldar o xadrez que jogamos nos dias de hoje (Sá, 2021).

Seguindo para as regras, foi visto como o xadrez por si só não é um jogo difícil de se aprender, pelo menos em seu estágio inicial, já que para movimentar as peças não é necessário ter uma coordenação motora avançada. Além disso, cada peça tem uma variedade específica de

movimentos, mas todos eles são previsíveis, seguindo uma quantidade limitada de opções (Caldeira, 2021), como é possível ver na ilustração a seguir:

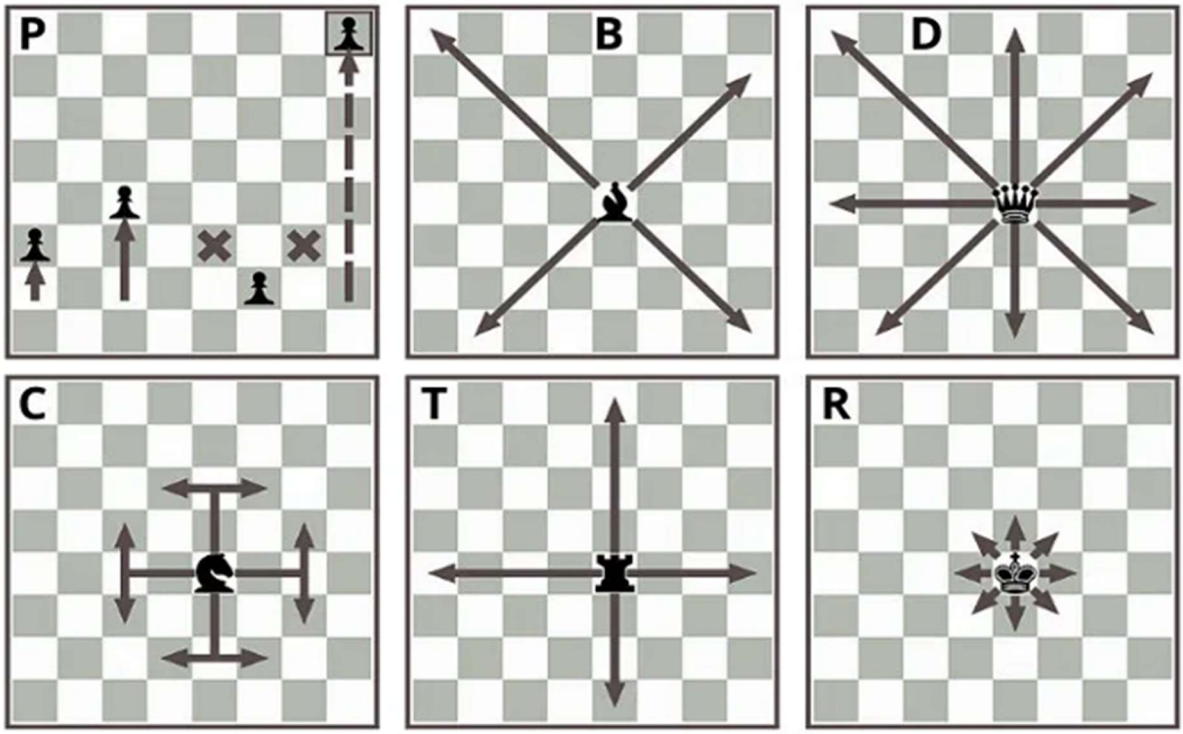


Figura 1 – Movimento das peças de xadrez
Fonte: retirado de https://www.significados.com.br/xadrez/

Acerca dos benefícios de se trabalhar o xadrez na escola, Christofoletti (2007) ressaltou sobre o jogo: “Em outros aspectos, seu conteúdo lúdico proporciona prazer ao praticante e tem ação no desenvolvimento da atenção e da capacidade de concentração.” Em complemento, Santos (2011, p.12) retrata que a ludicidade é uma necessidade do ser humano, a qual facilita a aprendizagem e ajuda a desenvolver de maneira satisfatória a comunicação, a expressão e a construção do conhecimento. Além disso, Silva (2009) mostra que o xadrez é um suporte pedagógico que pode gerar transformações no ensino, contribuindo para uma evolução no aspecto social e acadêmico dos estudantes.

2.3 Interdisciplinaridade e equidade no currículo escolar

Sobre a interdisciplinaridade, a BNCC destaca a importância da mesma devido ao fortalecimento de estratégias dinâmicas, interativas e colaborativas que ela pode gerar,

facilitando a aprendizagem dos alunos. Brasil (1999, p.89) também afirma que a interdisciplinaridade mantém a individualidade das disciplinas, mas contribui para a ampliação dos conhecimentos, possibilitando ao educando a oportunidade de experimentar diversos significados e linguagens que envolvem determinado conteúdo sob aspectos distintos, mas que dialogam entre si.

Já a respeito da equidade no currículo escolar, a BNCC mostra a importância de se construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva, ficando nítida a importância dos professores estarem preparados para gerarem ambientes onde todos serão valorizados e respeitados, independente de suas condições financeiras, identidade de gênero, estrutura física ou qualquer tipo de diferença, sendo ele próprio o responsável por dar o exemplo através de suas ações, como foi dito por Freire (1970):

> "O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do "faça o que mando e não o que eu faço". Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo."

Na declaração de Incheon na Unesco em 2015 também foi ressaltada a importância de se promover uma educação onde a equidade e a inclusão sejam o alicerce, assim como foi dito no pacto global redigido pela ONU, o qual colocou como meta assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade. Sendo assim, a equidade na escola deve ser um pilar inegociável, de modo que as aulas gerem aprendizados e desafios moldados para cada indivíduo, fazendo com que eles consigam se desenvolver de maneira justa.

3 METODOLOGIA

O meu trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, a qual se pautou em uma revisão de literatura e com entrevistas informais (GERHARDT et al., 2009) a fim de gerar recrutamentos mais aprofundados acerca da temática estudada, com o foco em garantir relatórios enriquecedores acerca dos conteúdos obtidos ao longo do processo, para promover ainda mais o alcance do xadrez na escola.

> "[...]têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão." (SELLTIZ et al., 1967, p. 63).

Participaram da pesquisa 4 professores, sendo que todos entregaram o TCLE e o termo de anuência devidamente assinados por eles e pelas respectivas instituições de ensino onde eles são atuantes no processo pedagógico do ensino de xadrez. Esclarece-se que a pesquisa realizada está inserida no projeto de pesquisa denominado "Aprendizagem profissional em educação física e a construção do 28 conhecimento pedagógico do conteúdo-PCK: um estudo com profissionais que atuam no campo escolar e saúde", sob a coordenação do professor Dr. Sérgio Roberto Silveira, e aprovado no comitê de ética sob o CAAE: 42661921.5.0000.5391

Os dados coletados através das entrevistas seguiram o método de análise de conteúdo de Bardin (1977), a qual discorre sobre a importância dos dados possuírem valores significativos e válidos e estabelecerem categorias pertinentes ao quadro teórico pré estabelecido. Além disso, ela mostra que as categorias só serão produtivas se produzirem resultados férteis em dados exatos e em novas hipóteses, a fim de garantir a inovação e desenvolvimento.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta categoria foi subdividida em caracterização da amostra e análise das respostas das perguntas abertas.

A amostra corresponde a quatro participantes, sendo que todos apresentam uma idade superior a 30 anos e limite de 50 anos. A distribuição da faixa etária da amostra pode ser assim representada: 50% de 31 a 35 anos, 25% de 41 a 45 anos e 25% de 46 a 50 anos. Em relação ao local de atuação da amostra, tem-se: 75% atuando somente na rede particular e 25% atuando na rede pública e particular. No que diz respeito à formação acadêmica da amostra, nota-se: 50% com formação em educação física, 25% com formação em química e 25% sem ensino superior completo.

4.1 O papel da educação física escolar

Como visto na revisão de literatura, a educação física escolar possui uma grande responsabilidade nas instituições de ensino, como a relação com o PPP da escola e com a comunidade escolar (NEIRA, 2003) e a apresentação dos conteúdos da cultura corporal e dos seus significados (COLETIVOS DE AUTORES, 1992).

Os participantes ao serem questionados sobre o papel da EFE, deram respostas similares aos autores utilizados para compor a revisão de literatura do presente estudo. Assim foi possível identificar duas subcategorias de respostas para a pergunta: Benefícios da cultura corporal e Desenvolvimento integral. Esclarece-se que o participante 1 optou por não responder a pergunta por não ser formado em educação física.

Na subcategoria Benefícios da cultura corporal encontram-se os participantes 2 e 4. O participante 2 se pautou na importância da escola promover oportunidades de experimentação e desenvolvimento das práticas presentes na cultura corporal, e no quanto este processo colabora para um bem-estar mental e corporal dos educandos. Assim como o participante 4, o qual respondeu que a EFE possibilita modos de autoconhecimento para os alunos, de maneira que eles começam a enxergar as possibilidades de seus corpos e lidem cada vez melhor com os seus sentimentos, através do esforço, do trabalho em equipe e do respeito às regras e diferenças.

Na subcategoria Desenvolvimento integral o participante 3 focou nos aspectos motores, relacionais e atitudinais que a EFE pode ajudar a desenvolver, assim como foi analisado por Darido (2001), através das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Disse o participante 3: “Desenvolvimento do aspecto motor, afetivo-social e físico. Por meio do movimento a criança pode conseguir fazer o que ela quiser, participar das atividades normais da vida, saber apreciar um jogo e se relacionar com outras pessoas e cuidar da própria saúde.”

4.2 O ensino do xadrez na escola

Ao serem perguntados acerca das principais razões que os fizeram ensinar xadrez na escola, cada participante teve uma razão específica distinta dos demais. O participante 1 falou sobre os aspectos atitudinais que o xadrez pode ajudar a desenvolver, os quais são muito úteis para a escola como um todo, sendo eles: “[…] como concentração, calma, tomada de decisão,

respeito às regras e disciplina […].” Já o participante 2 revelou o quanto o xadrez mudou sua vida e o capacitou para superar suas dificuldades sociais e acadêmicas, ele comentou: “[...]eu não tive dúvidas se eu aceitaria ou não, eu queria que muitos alunos experimentassem o que eu estava vivendo.” Ambos os relatos retratam fortemente uma possibilidade de evolução em boas atitudes de aprendizado em geral e o crescimento da autoestima, o que vai de encontro com a fala de Dias (2020, p. 265), acerca dos benefícios do jogo:

> “O xadrez é uma atividade em que se põe em prática a reflexão, a paciência, a concentração e a serenidade. Um maior conhecimento do ensino de xadrez permite que os alunos aprimorem suas habilidades e as descubram por meio da prática. Por ser um jogo, torna-se atraente, então o aluno aprende brincando, ao mesmo tempo interagindo e fortalecendo uma série de valores positivos, assim como sua autoestima.”

O participante 3 reforçou a maneira como o xadrez atua no desenvolvimento cognitivo e no raciocínio lógico dos praticantes, destacando: “O raciocínio lógico e o ato de pensar por etapas está muito ligado ao xadrez.” Sendo estes fatores de desenvolvimento destacados por Macedo (2005, p.24): “O trabalho com jogos, no que se refere ao aspecto cognitivo, visa a contribuir para que as crianças possam adquirir conhecimento e desenvolver suas habilidades e competências.”

Por fim, o participante 4 relatou sobre a falta de mão de obra qualificada para ensinar xadrez com excelência nas escolas, visto que em muitas faculdades de educação física a modalidade é pouco ou nada trabalhada durante a graduação, assim sendo, como ele teve ótimas oportunidades de se aperfeiçoar no jogo, estudando e participando de grandes competições, ele se viu com muitas portas abertas para atuar nesta área nas escolas. Sobre isso, é importante destacar que este conceito de que as faculdades de licenciatura em educação física precisam formar professores por modalidade já foi superado, logo não é interessante reproduzir falas nesse aspecto.

4.3 Trajetórias profissionais com o xadrez escolar

Os participantes foram questionados acerca das experiências que mais os marcaram durante o ensino de xadrez na escola. Por ser algo de cunho completamente pessoal, cada um contou sobre algumas histórias bem diferentes umas das outras, o que colaborou para o enriquecimento do conhecimento das trajetórias.

O participante 1 comentou sobre a oportunidade de de ir até a Rússia com alguns alunos para competir em torneios internacionais, além da criação de um projeto chamado “xadrez pedagógico”, voltado para alunos com dificuldade em matemática, e da alegria em ver alunos que estudavam no colégio através de bolsa passando por um processo de ascensão social através do xadrez. Ele disse: “[...]os alunos de baixa renda que vieram para uma das escolas que trabalho através de bolsa, os quais muitos começaram a jogar xadrez e se apaixonaram pelo esporte, o que os ajudou a se desenvolverem academicamente e socialmente, [...].”

O participante 2 relembrou sobre como é importante ter empatia e valorizar todos os alunos, para que eles se sintam especiais e queiram participar das aulas de xadrez. Ele comentou sobre uma vez em que alunos tidos como os mais “populares” da escola começaram a jogar xadrez com frequência na escola, o que animou muitos alunos a fazerem o mesmo, através do poder de influência. Disse o participante: “[...]essa estratégia funcionou, tanto que em algumas escolas os alunos tidos como mais “descolados” faziam xadrez comigo, o que animava ainda mais alunos a entrarem nas aulas. Então eu tinha diversos tipos de pessoas nas minhas aulas.”

O participante 3 discorreu sobre uma história de desenvolvimento cognitivo e social de uma de suas alunas, fato que o marcou intensamente em sua jornada como professor. Ele comenta:

> “Temos aqui uma menina que chegou bem tímida na aula de xadrez, porque ela viu que tinham muitas pessoas boas e ela ainda estava aprendendo o básico. [...]” “Ela leu muito e praticou nas férias. Ela voltou muito melhor e ao longo do tempo foi se desenvolvendo cada vez mais. Uma vez fizemos um campeonato que premiava as revelações do ano, e ela ganhou o prêmio, muito por causa da dedicação e superação dela [...].”

Já o participante 4 relatou sobre seu próprio aprendizado como educador, destacando a importância do professor saber ensinar. Ele falou: “É muito diferente você saber xadrez e ensinar xadrez. Muitos deles não ligavam pro quanto eu sabia de xadrez, eu vi que eu precisava aprender a ensinar melhor para conquistá-los, foi um marco importante na minha carreira. ”

4.4 Maneiras para se apresentar o xadrez na escola

A amostra foi questionada sobre como eles realizam o processo de apresentação do xadrez para os alunos na escola, sendo que os participantes 1,2 e 3 trabalham com o xadrez em

atividades extracurriculares e o participante 4 atua em aulas de xadrez curriculares e extracurriculares.

O participante 1 demonstrou grande interesse em iniciar seus ciclos de aulas de xadrez na escola através de estratégias lúdicas de ensino, a fim de que os educandos entendam o jogo e suas singularidades de uma maneira divertida e dinâmica. Ele comenta: "[...]com estratégias lúdicas para mostrar as peças, contar histórias de como o xadrez surgiu e mostrar os campeões mundiais." De maneira semelhante, o participante 2 relatou sobre a importância de apresentar o xadrez com paixão, ressaltando a beleza do jogo, de modo que os alunos se concentrem na prática por meio da admiração. Ele disse: "[...]busco apresentar o xadrez com muita paixão e prazer, para animar o aluno a querer aprender." Este método de ensino pelo lúdico, possui um enorme potencial, como é possível visualizar de maneira clara na escrita de Vygotsky (1991, p,119): "O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração."

Os participantes 3 e 4 declararam sobre a importância de adaptar a aula ao nível dos alunos, aumentando gradativamente a complexidade dos conteúdos a serem ensinados de acordo com o progresso deles. A participante 3 comentou: "[...]ensino o básico e vou gradativamente aumentando a complexidade até ele estar pronto para começar as aulas mais aprofundadas com o nosso professor que é mestre internacional de xadrez." Além disso, o participante 4 acrescentou: "Todos podem aprender xadrez e eu quero que eles percebam isso." Deste modo, é enfatizado que o ensino e a prática do xadrez na escola devem possuir um caráter universal, proposto para qualquer tipo de aluno apesar de possíveis divergências (DELORS, 2001).

4.5 Equidade escolar através do xadrez

Na abordagem realizada acerca de como o xadrez pode ser utilizado para a promoção da equidade na escola, os participantes da amostra geraram diferentes reflexões sobre o tema.

O participante 1 relatou sobre a democracia presente no jogo de xadrez, a qual garante que os jogadores terão praticamente o mesmo número de lances, sendo sempre um intercalado do outro, pregando assim o senso de justiça. Além disso, ele comentou: "[...]o respeito às regras e aos adversários que acontece no xadrez é bem legal, pois tem que haver cumprimentos antes

e depois do jogo independente do resultado, e normalmente isso acontece muito bem.” Esta declaração vai de encontro com um dos papéis da escola, o qual se caracteriza pelo exercício da cidadania por parte dos alunos, de forma que todos saibam que possuem os mesmos direitos e vivem de acordo com as mesmas regras na sociedade (CANIVEZ 1991).

O participante 2 alertou sobre a importância do professor não preparar aulas de xadrez somente para agradar seus gostos, mas procurar pensar no que seus alunos gostam e precisam. Ele relatou: “O papel do professor é atingir um pouco pelo menos cada aluno, incluir todos eles na aula. Conhecer os alunos e ter empatia com eles é essencial.” Esta declaração vai de encontro com a mensagem pregada pela Declaração de Incheon da Unesco em 2015, a qual visava promover ações educacionais que garantissem a inclusão de todos os alunos da escola, de maneira a evitar a segregação por qualquer motivo e assim buscar uma educação transformadora.

O participante 3 denominou o xadrez como uma prática com natureza equitativa, já que o mesmo não necessita de grandes adaptações para qualquer tipo de público. Ele declarou: “[...]naturalmente equitativa, por não precisar de grandes adaptações para pessoas de sexos diferentes, com transtornos ou idades diferentes poderem jogar o mesmo jogo.” Desta forma, o xadrez tende a possuir a capacidade de promover ferramentas de aprendizagem para qualquer tipo de aluno, apesar de suas distinções (FILGUTH, 2007).

Por fim, o participante 4 reconheceu que o xadrez possibilita diversos caminhos para se atingir a equidade na escola, porém mais uma vez citou que a falta de mão de obra qualificada para ensiná-lo pode dificultar esse objetivo.

4.6 Xadrez e suas possibilidades interdisciplinares

Foi perguntado aos participantes sobre as possibilidades interdisciplinares do xadrez na escola, de modo que todos puderam relatar experiências interdisciplinares que já foram realizadas por eles e algumas que eles possuem a vontade de vivenciar.

Com este questionamento foi possível notar que 100% da amostra contou sobre oportunidades interdisciplinares utilizando a disciplina de história, 25% utilizando a geografia, 50% tendo a educação física como base, 75% usando a matemática, 50% a disciplina de artes e 25% baseando-se na disciplina de português.

Acerca da disciplina de história e da geografia, o participante 2 comentou: “Muitas vezes explico sobre o Bob Fisher relacionando com a guerra fria, um assunto que muitos alunos ainda não ouviram na escola.” Em complemento disse o participante 1: “[…] começa aí uma ótima oportunidade para ensiná-los sobre a geografia e a história da época, apresentando os conflitos políticos e econômicos que rondavam o xadrez nestes países.” Deste modo, é notória a oportunidade de se utilizar do xadrez como um suporte pedagógico capaz de gerar transformações no ensino (SILVA, 2009), de maneira que os alunos entendam conflitos históricos importantes através do jogo, da evolução de suas peças (SÁ, 2021) e do contexto em que alguns jogadores notórios estavam inseridos.

Sobre a educação física, o participante 3 relatou: “Nas aulas de educação física podemos fazer também a queimada xadrez, que conta com os alunos representando várias das peças do jogo com suas respectivas funções.” Assim sendo, foi mostrada uma oportunidade de trazer o xadrez para a educação física através de um jogo lúdico, onde os alunos representam as peças durante um jogo de queimada. Desta forma, os educandos se tornam sujeitos ativos do processo de construção dos conteúdos ensinados (RAU, 2007), podendo gerar ainda mais interesse pela prática do xadrez tradicional.

Ao se referir sobre a matemática, o participante 1 discorreu: “[...]eu ensino o cálculo de variantes para saber quem estará com vantagem em cada posição e a noção de plano cartesiano que está presente no tabuleiro de xadrez.” Além disso, disse o participante 4: “[...]trabalha a parte do planejamento da matemática, como cálculos, que não são apenas com números, mas em relação a logística do que vai valer mais a pena, com uma taxa de sucesso maior.” Com isso, muitos aspectos cognitivos da matemática citados acima podem ser ensinados de uma maneira mais dinâmica e divertida através do jogo de xadrez, o qual viabiliza de maneira exemplar a oportunidade de desenvolvimento de diversas habilidades e competências essenciais envolvendo cálculos (MACEDO, 2005).

A respeito da disciplina de artes, a participante 3 comentou: “Em artes eu propus para fazermos as peças do xadrez com diversos tipos de materiais, foi bem legal. Na Páscoa podemos fazer o xadrez com peças de chocolate, então as peças que você captura você pode comer.” Portanto, através do trabalho interdisciplinar envolvendo xadrez e artes, é possível gerar momentos lúdicos em que os alunos construirão conhecimento através do ato de se expressar e se comunicar com inúmeros equipamentos, ao construírem as peças com diversos tipos de materiais para determinados fins (SANTOS, 2011).

Por fim, em relação à disciplina de português, disse o participante 3: “Em português podemos pedir para os alunos fazerem manuais objetivos de como aprender xadrez de maneira

fácil e objetiva.” Assim sendo, se utilizando das regras e das possibilidades do jogo de xadrez surge a oportunidade de propor atividades que talvez não ocorressem espontaneamente (FRISON, 2000), mas que permitem que muitas competências interessantes sejam desenvolvidas e proporcionem criações marcantes para os alunos.

4.7 Xadrez e o enfrentamento do capacitismo

Os participantes da amostra foram convidados a refletir sobre como o xadrez pode colaborar para a inclusão de diversos tipos de alunos que infelizmente até hoje sofrem com casos de exclusão ou de preconceitos quando determinados temas são trabalhados na escola, o conhecido “capacitismo”, o qual é definido pela Academia Brasileira de Letras como: “Prática que consiste em conferir a pessoas com deficiência tratamento desigual (desfavorável ou exageradamente favorável), baseando-se na crença equivocada de que elas são menos aptas às tarefas da vida comum.” Por mais que o significado padrão esteja atrelado a pessoas com deficiências, 50% dos participantes acabaram relacionando o capacitismo com questões etárias e de gênero, realizando reflexões sobre como é importante utilizar o xadrez para resolver possíveis problemas envolvendo estes temas também.

Nesta questão da entrevista 100% dos participantes relataram boas experiências de inclusão através do xadrez envolvendo alunos com transtornos do neurodesenvolvimento, 50% falaram sobre faixa etária, 25% disseram sobre questões de gênero e deficiências locomotoras, já 75% comentaram sobre alunos surdos e cegos.

Acerca dos estudantes com TN, foi dito pelo participante 3 em referência a um de seus alunos que possui TEA: “Ele disse que na aula de xadrez é o único lugar em que ele não tem pensamentos intrusivos, aqueles pensamentos negativos que incomodam. ” Também comentou sobre como o xadrez pode ajudar indivíduos com TDAH: “O xadrez é bem acolhedor, é muito organizado, o que se torna algo bom para todos, por ser bem definido.”

Em relação ao etarismo e as questões de gênero, o participante 2 comentou: “No xadrez um menino e uma menina de qualquer idade podem jogar juntos sem problemas, todos podem jogar. Um jovem com um idoso, homem com mulher.” Sobre alunos com deficiências locomotoras, foi dito pelo participante 2: “Pessoas com deficiências físicas podem encontrar no xadrez uma oportunidade de jogar um esporte sem variações com qualquer um.” Em complemento o participante 1 destacou: “[...]é um esporte que aceita todo mundo, independente

de como você comece. Todos conseguem aproveitar, se divertir e se beneficiar sem que o jogo sofra alterações significativas."

Por fim, ao analisar as experiências obtidas com estudantes cegos e surdos, o participante 4 falou: "Eu tive que criar canais para que eles fossem incluídos no ambiente. Eu aprendi os conteúdos do xadrez em libras nesse processo." Já o participante 1 comentou sobre algumas variações ocorridas em campeonatos para incluir alunos com deficiência visual, como o uso de um tabuleiro específico para eles e a utilização de um gravador de voz para eles registrarem seus lances com maior facilidade.

Com tudo o que foi dito pela amostra, foi possível compreender que apesar de algumas poucas variações serem necessárias para incluir com excelência uma parcela de alunos, o xadrez pode ser visto como uma ótima oportunidade de equidade fácil e simples, já que numa grande maioria de casos o jogo não precisa passar por qualquer tipo de variação para agregar a todos uma boa experiência. Mas esta boa notícia, por mais que seja animadora, ainda necessita de um envolvimento grande do professor em questão para tornar o processo saudável, como foi dito pelo participante 1: "[...]sempre em conjunto com a orientação da escola, bolamos uma estratégia individual para lidar com cada aluno, para ajudá-lo da melhor maneira possível."

Desta forma vê-se uma maneira para se alcançar uma das metas estabelecidas pela UNICEF em 1990, a qual visava combater totalmente o capacitismo das instituições escolares: "As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo."

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, baseado numa pesquisa exploratória de cunho qualitativo acerca das potencialidades do trabalho com xadrez na educação física escolar a fim de promover equidade, surtiu resultados bastante satisfatórios, além de alcançar os objetivos pré-estabelecidos.

Ao longo da revisão de literatura e das entrevistas com os participantes da amostra foi possível estabelecer algumas conclusões, sendo elas: Os significados e a importância de se ter uma educação física escolar de qualidade, Estratégias de ensino para o xadrez na escola e Possibilidades de ganhos na equidade ao se utilizar o xadrez.

Sobre o primeiro conhecimento, relacionado com os significados que rondam a EFE, foi possível observar a relevância gerada pelos benefícios da cultura corporal presentes nas aulas, já que se bem aplicada, possibilita grandes ganhos no desenvolvimento integral dos educandos, embarcando aspectos motores, cognitivos, relacionais, atitudinais e sociais. Com isso, abre-se portas para o ensino do xadrez na escola, visando o desenvolvimento integral dos jovens.

Acerca das estratégias de ensino para o xadrez na escola, se estabeleceu maneiras bastante interessantes para se trabalhar essa prática, como aulas lúdicas sobre a história e o desenvolvimento do xadrez, adaptação às habilidades dos alunos e crença de que todos podem aprender a jogar. Além disso, foram apresentados diversos modos de compor conteúdos interdisciplinares através do xadrez, o que fornece aulas mais dinâmicas e atrativas para os alunos, podendo agregar muito para o envolvimento e interesse de todos, além de possibilitar um acolhimento maior de determinados estudantes que se interessam mais por outras disciplinas, além da educação física.

Em relação às possibilidades de ganho na equidade ao se utilizar o xadrez, foi mostrado que o mesmo possui uma natureza quase equitativa, o qual não necessita de grandes alterações em seu formato para acolher a todos os tipos de jogadores, o que mostra que é uma prática bastante interessante para se usar na escola visando a equidade. Ademais, acerca do enfrentamento do capacitismo, foi visto que muitos alunos com transtornos do neurodesenvolvimento, surdos, cegos e com deficiências locomotoras podem se beneficiar muito com a prática do xadrez na escola, já que esta modalidade possibilita um grande ganho no desenvolvimento cognitivo e social, promovendo muitas formas excelentes de interação entre a turma, incluindo todos os alunos de uma maneira relativamente tranquila.

Com isso, nota-se o quanto o xadrez possui uma série de modos de se trabalhar na escola e um gigante potencial para promover a equidade na EFE, sendo um objeto de estudo valioso para os professores praticantes assíduos, mas também um conteúdo muito interessante para que novos docentes iniciantes possam o aprender e o dominar a fim de realizar aulas cativantes e equitativas em suas respectivas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDlN, L. (1977). Análise de conteúdo. Lisboa edições, 70, 225.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CANIVEZ, Patrice. Educar o cidadão? Campinas: Papirus, 1991.

CHRISTOFOLETTI, D.F.A. O xadrez nos contextos do lazer, da escola e profissional: aspectos psicológicos e didáticos. Dissertação de Mestrado. 162p, Rio Claro, 2007. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/96045/christofoletti_dfa_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2° grau – série formação do professor. Neira, Marcos Garcia. 2003. Educação física: desenvolvendo competências.

DARIDO, S.C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. Perspectivas da Educação Física escolar. UFF, v.2, n.1, p. 5- 25, 2001.

DELORS, Jacques (Coord.). Os Quatro Pilares da Educação. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez Editora. p. 89-102.

DIAS, R. Sistema de jogo para familiarização com o xadrez, em escolares do primeiro ciclo do ensino básico. Podium. Revista de Ciencia y Tecnologia em la Cultura Fisica. Vol. 15, n.2, Cuba 2020.

FILGUTH, Rubens. A Importância do Xadrez, Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo - Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRISON, L.M.B. A perspectiva do especialista em educação:um olhar sobre a orientação educacional:avanços e possibilidades. Santa Cruz do Sul: UNISC set/dez, 2000

GERHARDT, ENGEL; SILVEIRA, TOLFO. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos, 1946- Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Revista Brasileira de Educação, Minas Gerais, n.21, set/out/nov/dez 2002. Disponível em: . Acesso em 9 de dezembro de 2012.
MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed,2005.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação física: desenvolvendo competências. . São Paulo: Phorte. . Acesso em: 29 out. 2023., 2003
RAU, M. C. T. D. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. Curitiba: Ibpex, 2007.

SÁ, A. V. M. A história do Xadrez. In: CALDEIRA, A. Para aprender e ensinar Xadrez.Editora: Principis Edição: 1, 2021.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O brincar na escola: Metodologia Lúdico Vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SHENK, D. O Jogo Imortal. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

SILVA, R.R.V. Práticas Pedagógicas do Ensino-aprendizado do Jogo de xadrez em escolas. Dissertação de Mestrado. 143p, Brasília, 2009. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4860/1/2009_RosangelaRamosVSilva. pd

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

Capítulo XIX

EDUCAÇÃO FÍSICA EM ÉPOCA DE QUARENTENA: O ENSINO A DISTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Alex Bruno Mendes
Escola de Educação Física e Esporte, USP
mendes.alex@alumni.usp.br

1 INTRODUÇÃO

A educação física segundo Alcântara (2007) sempre teve seus conteúdos de forma diversificada, sem uma determinação clara das formas de avaliação dos seus conteúdos. No que tange sua forma de aplicação, materiais, espaços e tempos de aula, a educação física sempre se diferenciou das demais disciplinas, e muitas vezes seus conteúdos não são unificados.

Esse cenário pode ter se complicado durante o período de pandemia no país, onde o DECRETO Nº 40.509 de 11 de março de 2020 (disposto nos anexos), determinou a suspensão das aulas (nas redes públicas e privadas). Nesse período as aulas foram colocadas em plataformas online, mantendo o isolamento social e reduzindo os danos ao ano letivo dos estudantes.

Com a inserção do contexto da educação à distância os conteúdos da educação física podem ter sido alterados, uma vez que o modelo presencial possuía espaços e tempos diferentes. Essa alteração para os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), traz desafios, pois será necessário dominar uma série de novas competências, planejamentos específicos e diferentes estratégias de aprendizagem.

Para Vigotsky (2010), a aprendizagem é um processo social, onde os sujeitos constroem conhecimentos interagindo com o meio e com os outros. Se aprendizagem é dada pela interação com o meio, e outras variáveis, como foi então o processo inclusivo de estudantes no ensino à distância?

Para além do público geral, vale verificar também como as aulas de educação física atenderam às populações específicas, como é o caso da educação especial, que segundo Strapasson (2007) por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito, a maioria das pessoas com deficiência foram e são excluídas das aulas de Educação Física regular.

Com o levantamento de todos esses pontos, como será que a aula de educação física foi tratada nesse momento da educação, e como o seu aprendizado foi monitorado e garantido? Assim, essa pesquisa visa diagnosticar como os conteúdos da educação física estão sendo abordados, monitorados e ensinados, além de verificar como controlam a aprendizagem dos alunos nessas aulas a distância.

2 METODOLOGIA

2.1 Amostra:

Responderam ao questionário 21 professores, sendo que após o crivo de exclusão ficaram apenas 10 sujeitos na amostra. A média de idade média desses professores é de 37 anos.

Critério de inclusão: professores atuantes na educação básica, que atuam com alunos da educação especial, e que aceitam participar de uma entrevista em concomitância com o questionário.

Critério de exclusão: Foram excluídos da amostra os sujeitos que não aceitaram participar da entrevista e/ou não possuíam alunos oriundos da educação especial.

2.2 Delineamento, Instrumento e Procedimento:

Foram construídos dois instrumentos:

- Um questionário semiestruturado, com perguntas fechadas e abertas por uma plataforma do *Google Forms*;
- Uma entrevista realizada pelo pesquisador com quatro perguntas abertas, através do *GOOGLE MEET*.

Essa pesquisa foi realizada de acordo com as resoluções do comitê de ética e pesquisa (CEP) da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFE-USP) sob o CAAE 34279020.8.0000.5391.

A amostra foi convidada a participar da pesquisa através de divulgação pela internet. Uma vez respondido o questionário, aplicou-se os critérios de inclusão e exclusão, sendo selecionados os sujeitos para participação da entrevista.

Uma entrevista de aproximadamente 20 minutos foi realizada para detalhar mais a experiência com o público da educação especial em tempos de pandemia. De acordo com as respostas 10 professores foram entrevistados.

2.3 Análises dos dados

Os dados serão tratados de forma qualitativa através do método proposto por Lima (2015), e com apoio do tratamento de estatística descritiva de Silvestre (2007).

Segundo Lima (2015), transcrever vídeos é transformar palavras, músicas, sons, e toda a informação visual em textos escritos. Essa técnica é um ótimo recurso metodológico, e tem sido aplicado em pesquisas na área de educação. Assim, essa pesquisa irá ser pautada nessa forma de análise e após a catalogação dos conteúdos, seguirá os seguintes procedimentos:

Fase 1: Assistir aos vídeos;
Fase 2: Selecionar os eventos críticos (questões da entrevista) *;
Fase 3: Descrever os eventos críticos;
Fase 4: Transcrever os eventos críticos;
Fase 5: Limpar as transcrições;
Fase 6: Discutir os dados encontrados.

(*Evento crítico: comportamento do sujeito com constantes mudanças, e o mesmo vídeo terá que ser assistido por duas vezes).

Para organização das categorias de análise de conteúdo para tratar os dados da entrevista foram utilizadas cinco perguntas no roteiro de entrevista relacionadas à Educação Especial.

- Como costuma trabalhar os conteúdos citados em suas aulas? (Descobrir tendência)
- Como costumava trabalhar esses conteúdos com o público da educação especial e/ou da educação inclusiva?
- E como está sendo agora, durante a quarentena?
- Como faz o acompanhamento da aprendizagem desses alunos? E dos alunos da educação especial e/ou da educação inclusiva?
- Qual a adesão dos alunos?

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO OU RELATOS DE EXPERIÊNCIA

3.1 Resultados

3.1.1 Caracterização dos professores

De acordo com a pesquisa o resultado em relação a formação dos professores, mostra que 50% dos professores apresentaram apenas a formação na graduação regular, professores pós-graduados somaram 30% e mestrado e especialização apareceram com 10% cada. Quanto discutimos o tempo de atuação desse público, podemos ver que 50% (5) tem menos de 5 anos de experiência, outros 40% (4) tem entre 10 e 15 anos de carreira, e apenas 10% (1) tem entre 5 e 10 anos de atuação.

A maioria desses professores, cerca de 80% (8) trabalhavam com o ensino fundamental I (do 1º ao 5º Ano) e 50% (5) disseram trabalhar com o fundamental II (6º ao 9º Ano). Com essa informação, a nossa pesquisa caracteriza muito mais o ensino Fundamental, sobretudo anos iniciais, uma vez que o ensino infantil (10%) e o ensino médio (20%) não apareceram tanto nas declarações.

Importante ressaltar que 50% dos professores trabalhavam em apenas 1 escola, enquanto 40% trabalhavam em até duas escolas e apenas 10%, disseram trabalhar em 3 ou mais. Além do trabalho na educação, 40% dos professores disseram trabalhar em outra área da educação física.

3.1.2 Conteúdos de Ensino

Quanto ao planejamento do conteúdo antes da pandemia, todos os professores declararam que planejavam por si só os conteúdos de suas aulas, e apenas 20% (2) desses professores declararam utilizar um livro como base de seus planejamentos. Durante a pandemia o surgimento de grupos interdisciplinares, e uso de materiais de apoio surgiram em alguns relatos (de 20 a 30% dos professores), o que mostra uma mudança na dinâmica e necessidade de adaptações. Nos conteúdos também houve adaptação como mostra a **Tabela 1**:

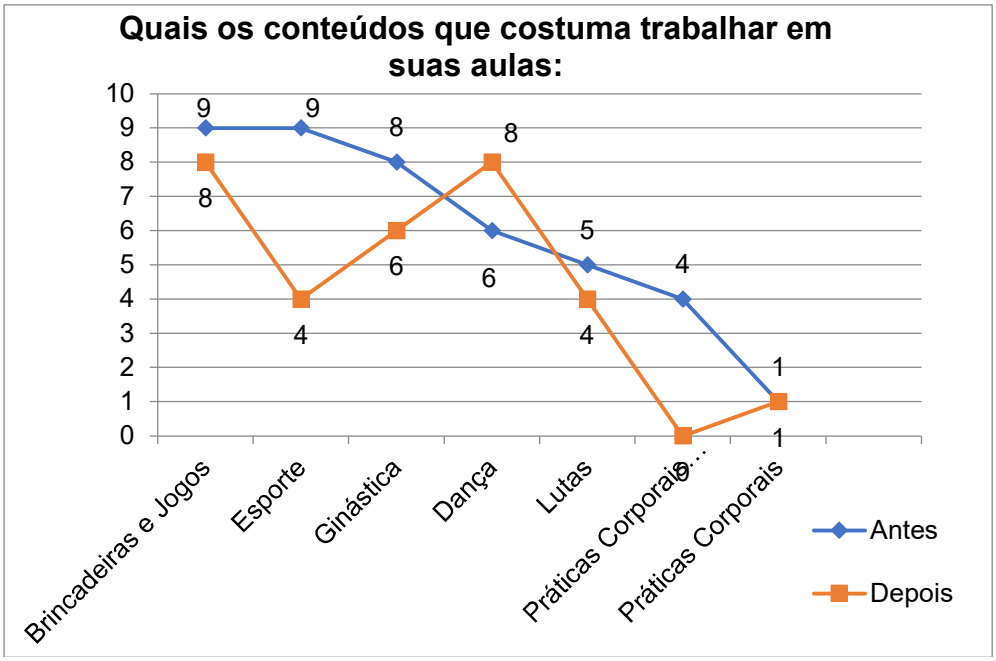


Tabela 1 – Conteúdos trabalhados em aula.
Fonte – Produzido pelos próprios autores.

Podemos observar que todos os conteúdos anteriormente trabalhados, foram reduzidos drasticamente durante a pandemia, com destaque para esporte e práticas corporais de aventura, que não foi citada no momento da pandemia, por questões de segurança e espaço. Os jogos e brincadeiras foram mantidos na maioria dos casos, pela sua facilidade de adaptação de espaço e forma. O único conteúdo que sofreu alteração positiva foi a Dança, com 80% dos professores incluindo-a no seu planejamento, por sua facilidade de execução e interação à distância.

3.1.3 Avaliação e aprendizagem

As formas de avaliar na educação física, se mostraram bem diversas, com já previsto, porém não mostraram uma diferença significativa entre os dois momentos, exceto pela questão da disciplina que teve um decréscimo por conta de os professores não conseguirem ter uma visão ampla de todos os alunos, além da dinâmica ser mais individualizada. A participação segue sendo a forma de avaliação mais recorrente, e por isso merece aprofundamento. Como podemos ver na **Tabela 2**.

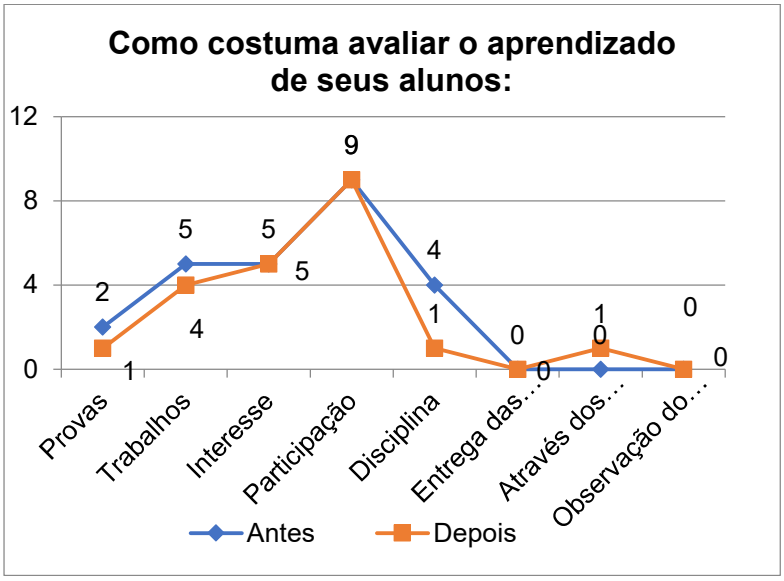


Tabela 2 *- Avaliação do aprendizado dos alunos.*
Fonte – Produzido pelos próprios autores.

Algumas formas como a chamada, a observação, e as atividades direcionadas, que antes eram as formas mais comuns, foram reduzidas em mais de 50% dos professores, e surgiram novas formas como feedback dos alunos e pais (mostrando a participação desses no ensino dos alunos) e os registros realizados em aulas, bem como validar a entrega da atividade por si só uma forma de participação Na **Tabela 3** podemos verificar que as formas de avaliação da participação foram bastante alteradas.

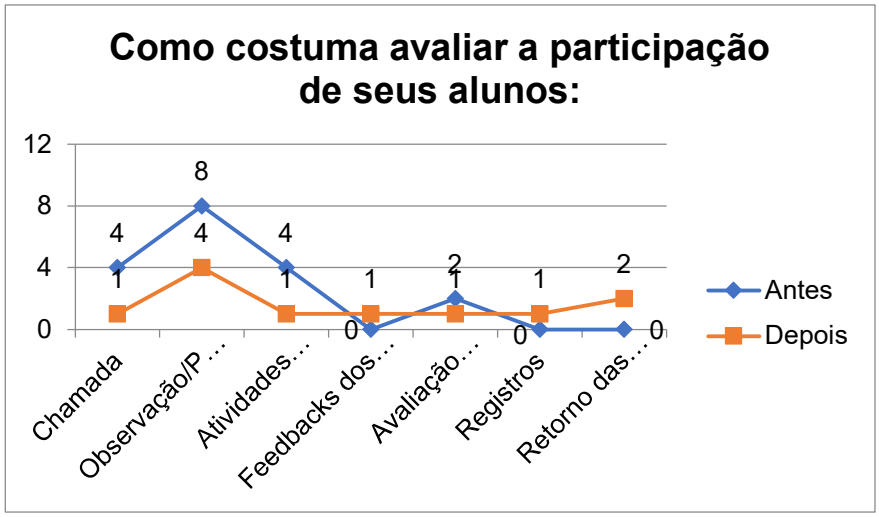


Tabela 3 *– Avaliação da Participação dos alunos.*
Fonte – Produzido pelos próprios autores.

3.1.4 Ensino a Distância (Plataformas e Tecnologias)

Quanto à utilização de redes sociais ou aplicativos para promover os conteúdos e alcançar os alunos, no momento anterior à pandemia, 90% (9) dos professores alegaram não utilizar nenhum desses recursos em suas aulas, porém durante a pandemia 70% (7) professores começaram a utilizar redes sociais ou outros aplicativos. Como mostrado na **Tabela 4**.

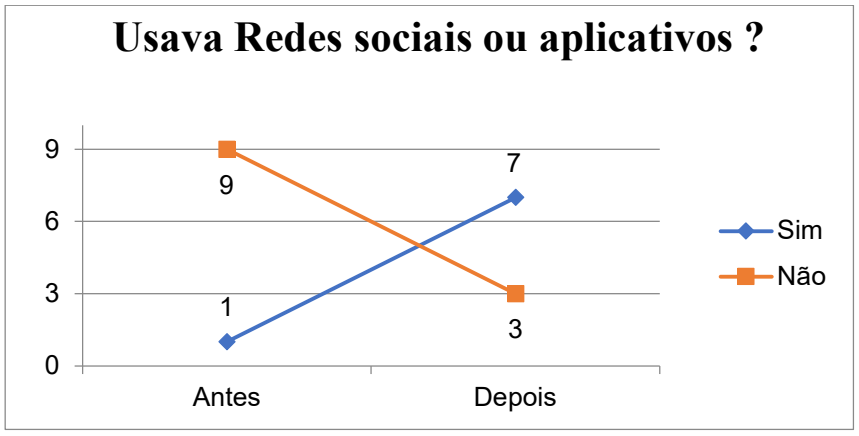


Figura 4 *- Utilização dos aplicativos e/ou redes sociais.*
Fonte – Produzido pelos próprios autores.

O mesmo aconteceu com plataforma de tecnologia de salas virtuais, **Tabela 5**, quando 80% dos professores não utilizavam pré-pandemia, e durante o afastamento social 70% começou a utilizar

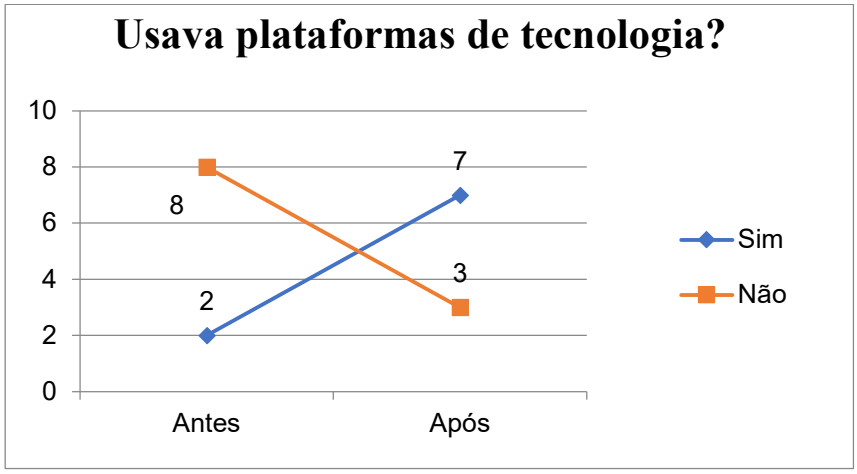


Tabela 5 *- Utilização de plataformas de tecnologia.*
Fonte – Produzido pelos próprios autores.

Sobre quais redes sociais utilizaram para acessar os alunos podemos ver na **Tabela 6** que o Facebook foi o mais utilizado por 50% dos professores, o WhatsApp e o Instagram apareceram em segundo lugar com 20% cada, outras formas de comunicação como e-mail e *Classroom* também foram citados por 10% dos entrevistados.

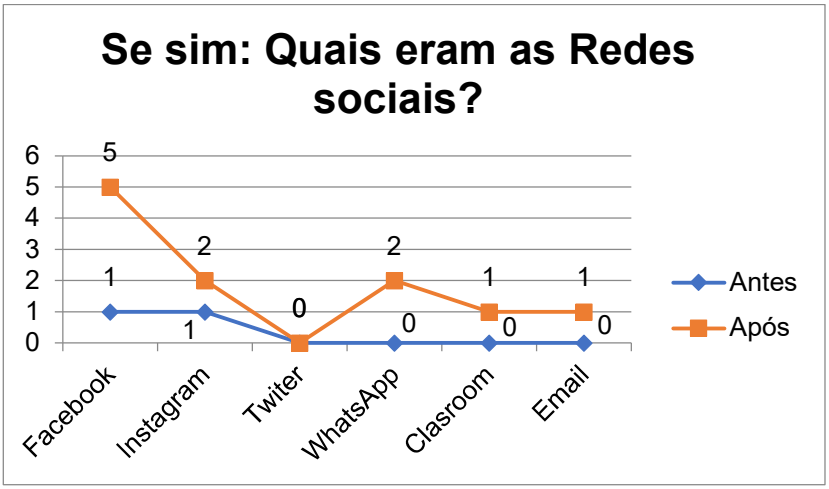


Tabela 6 *- Redes sociais*
Fonte – Produzido pelos próprios autores.

Quanto as plataformas que utilizaram para guiar as aulas, houve uma divergência grande, pois nenhum professor utilizava nenhuma plataforma antes da pandemia, e nesse momento surgiram plataformas como o MEET, utilizado por 50% dos professores, o ZOOM, o WhatsApp e o Google sala de Aula cada um deles aparecendo na resposta de 30% dos professores, outras

plataformas com o google formulário e Youtube, também foram citadas em 10% dos casos, mas nesse caso já era utilizado pelos professores antes da pandemia. Como mostrado na **Tabela 7**.

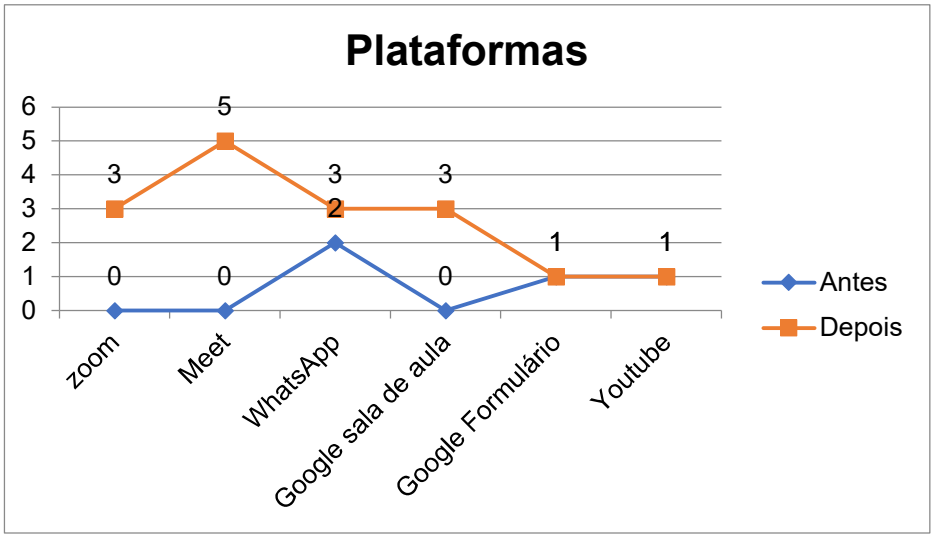


Tabela 7 *- Gráfico das plataformas utilizadas.*
Fonte – Produzido pelos próprios autores.

Após analisar quais e quantas plataformas estavam sendo utilizadas, foi perguntado aos professores se eles acreditavam que essas plataformas seriam utilizadas em um período pós pandêmico, como uma forma de suporte às aulas regulares. A grande maioria (70%) disse que as plataformas podem auxiliar nas aulas como diferentes formas de compartilhar o conteúdo, porém não deveria ser vista como uma forma principal de guiar os conteúdos.

3.2 Discussão

3.2.1 Discussão com base no questionário.

Os dados apresentados, mostram que os professores têm perfis bem diferenciados, desde o nível de formação, até mesmo o nível de experiência de cada um deles, esses fatores somados às diferentes épocas de formação desses professores corroboram a fala de Grilo (2004), que traz a discussão os professores da rede de ensino não tem a mesma base de formação, isso porque são formados com currículos diferentes, em épocas diferentes, contribuindo para a diversidade e gerando diferentes propostas de educação. Com essa diferenciação de possibilidades

curriculares, tentamos restringir o público da educação, focando no ensino Fundamental, já que dessa forma 100% dos professores atuavam nessa etapa da educação, sobretudo nos anos iniciais.

Aparentemente os professores não mudaram a forma de planejar de uma forma significativa, mantiveram realizando seus próprios planejamentos, com inserção de alguns materiais de apoio, porém surgiu uma abertura maior de propostas interdisciplinares, para que fossem reduzidos os tempos de aula, nesse momento delicado que foi a pandemia. A possibilidade do próprio planejamento, possibilitou a flexibilização dos conteúdos, como por exemplo a diminuição do Esporte e Ginástica e o aumento significativo da Dança, deixando claro a adequação dos conteúdos aos momentos e recursos disponíveis.

Não foram apenas os conteúdos que foram flexibilizados. Afim de facilitar também o acesso dos alunos aos conteúdos, os professores começaram a utilizar plataformas como MEET e ZOOM, para criar um ambiente integrado com os alunos e algumas redes sociais, como Facebook, WhatsApp e Instagram para viabilizar de forma não sincronizada outros conteúdos, nessa segunda forma, muitos encontraram mais facilidades pois os alunos dependiam do tempo dos pais para acessar as aulas, então uma forma de acesso em diferentes tempos, facilitou a comunicação.

Com todas essas mudanças, tornou-se necessário também a adaptação das avaliações. Antes da pandemia os professores consideravam o interesse dos alunos, a disciplina em aula, provas e a participação. A participação foi a única que se manteve em todos os casos no momento da pandemia, porém com uma diferença significativa, pois antes da pandemia avaliavam a participação através da chamada e da observação, e durante a pandemia a participação era avaliada pela presença dos alunos nas vídeo chamadas ou pela entrega de vídeos e relatos em outras plataformas, normalmente enviadas pelos pais que tiveram um papel mais ativo durante esse período.

Essa maior interação com os pais de forma direta, é relatado também pelos professores como uma forma de estresse, que somados à necessidade de adaptação curricular em conteúdos e formas, mudança de rotina pelo isolamento social e a questão financeira (que relataram ter diminuído), afetaram diretamente o desconforto e descontentamento dos professores nessa forma de trabalho, impactando na qualidade de vida, que 70% dos professores relataram estar entre regular, ruim ou péssimo.

3.2.2 Discussão com base nas entrevistas.

3.2.2.1 Como costuma trabalhar os conteúdos citados em suas aulas. (Descobrir tendência.

A falta de uma de uma base teórica sólida, a falta de condições para desenvolver o trabalho (falta de materiais, espaços etc.) colaboram para reforçar uma visão estabelecida para a Educação Física de unificação dos conteúdos, para Alcântara (2007), falta uma forma de orientação clara aos professores de políticas educacionais, diretrizes e projetos-políticos-pedagógicos (PPP). Porém de acordo com os relatos dessa pesquisa, podemos ver uma tendência à mudança, 50% dos professores (Sujeito 2,3,5,8 e 10) dizem seguir propostas da cultura corporal, com propostas curriculares críticas, e pós-críticas. Veja os relatos:

Sujeito 4:

"Sou desenvolvimentista por formação, busco o desenvolvimento motor, porém tive que ir para a vertente mais cultural para me adaptar aos novos currículos. Para isso tenho trabalhado os conteúdos de acordo com o conhecimento prévio dos alunos (cultural), capoeira, teatro, na comunidade."

Sujeito 5:

"Sou totalmente da proposta Cultural, acredito que a manifestação da cultura corporal é mais diversificada e nos permite ampliar a visão da Educação Física na área da linguagem. Realizo então mapeamento do contexto e entorno dos alunos e escola e busco desenvolver atividades dentro do eixo temático combinado com o corpo docente."

Mesmo com essa tendência, os professores (Sujeitos 1,6 e 10) relatam dificuldade em seguir os novos currículos, e confessam mesclar propostas. Algumas vezes por ter dificuldade de adaptação ao que aprendeu na graduação, outras vezes pela proposta curricular adotada pela escola, que devem seguir rigorosamente. Mas sobretudo, vemos que há a intenção de agregar a proposta crítica, seja pelos seus conteúdos também requisitados pela BNCC, ou mesmo pela idealização da proposta.

Sujeito 6:

"Tento direcionar para os conteúdos propostos pela BNCC, mas confesso que por vezes tenho dificuldade. Como sou um pouco desenvolvimentista, trabalho em circuitos para promover bastante a prática aos alunos. Por exemplo, eu tinha dificuldade para trabalhar a

diferenciação de briga e luta, e a dança não conseguia trabalhar pela questão de preconceito de gênero."

Sujeito 1:

"Temos uma hegemonia da parte esportiva, porém tentam explorar outras práticas corporais."

"Utilizamos atividades direcionadas e pedem aos alunos para executar, buscando observar a melhora do desempenho motor, uma linha mais desenvolvimentista. As atividades estão ligadas ao fazer, sem muitas discussões, isso porque existia pressão também do corpo discente, em que a educação física precisa ser na quadra."

Sujeito 10:

"Construo a aula junto com as crianças, pois acredito que é a melhor forma de eles realizarem as atividades de forma satisfatória e se engajarem, visando sempre o lado motor, cognitivo, e as emoções (afetividade). Isso porque acredito que é a melhor forma de engajar os alunos nas atividades propostas."

Apesar das diferentes formas de aplicação, os conteúdos não têm grande variação e as formas de aprendizagem estão mais direcionadas à proposta da cultura corporal, tendo sido resultado da incorporação da BNCC na proposta curricular, onde os professores conseguem sistematizar e aprofundar os conteúdos através de suas experiências contrapondo Grilo (2004), que diz que a produção teórica não possibilitou a construção de princípios que norteassem a prática.

3.2.2.2 Como Costumava trabalhar esses conteúdos com o público da educação especial e/ou da educação inclusiva?

Apesar dos avanços citados por Rechinelli et al (2008) em leis como a LDB e os avanços nos PCN's a fim de avançar na inclusão, a teoria e a prática ainda são divergentes e os relatos corroboram o que Chicon (2008) traz ao dizer que inúmeras dificuldades são encontradas pelos profissionais para colocar todos esses processos em prática. Essas diferenças e a dificuldade enfrentada pelos professores podem variar desde a experiência do professor, arquitetura e

estrutura da escola até ao acompanhamento ou não de alunos com maior demanda atencional, e ficam evidentes em alguns relatos. Veja a seguir:

Sujeito 2:

"O aluno se contorce quando não entende a regra. A ideia então é sempre antecipar os jogos e regras para ele ter maior tempo para dominar as regras e consiga relacionar os conteúdos."

"A escola está em um terreno acidentado, então não há muitos alunos PcD, pois dificulta o acesso."

Sujeito 3:

"Tenho um aluno do público especial, que necessita de um acompanhante nas minhas aulas de quadra, para a segurança da própria turma. Os demais alunos desse público acompanham as atividades da sala regular."

Sujeito 6:

"Sempre tive dificuldade em adaptar as aulas para os alunos da educação especial, pois, além de não entender muito bem os contextos, os alunos eram bem faltosos o que não possibilitava o envolvimento e o desenvolvimento. Fora que muitas vezes faltam materiais que facilitem o entendimento desses alunos.".

Ao que tudo indica quanto maior o tempo do profissional com os alunos e com os desdobramentos dos mapeamentos em sala das dificuldades de diferentes origens, os alunos pareciam estar presentes nas aulas, com algumas ou nenhuma adaptação nas atividades propostas. Nos relatos as mudanças mais frequentemente citadas foram:

- A adaptação de materiais (Sujeitos 1, 5);
- Redução da carga horária (Sujeito 1, 7, 9)
- Estruturais no ambiente (Sujeito 1, 5)
- Utilização dos colegas como forma de inserção inicial (Sujeito 2, 3, 8)
- Auxílio de professoras, auxiliares ou profissionais direcionadas (Sujeito 3, 9, 10)
- Nenhuma adaptação específica (Sujeito 4, 6)

Contudo, no período pré-pandemia, a inserção do público da educação especial era unânime entre os entrevistados, com adaptações ou não. A participação desses alunos de forma

ativa dependia sempre do estímulo dado de forma positiva e bem direcionada, e ao encontrarem melhor forma de conduzir a aula, o envolvimento desse público se dava de forma plena.

3.2.2.3 Como está sendo agora, durante a quarentena?

Com as demandas criadas na pandemia para a adaptação curricular, estratégias foram utilizadas por todos os professores, porém todas elas apresentavam limitações, como a ausência de um acompanhamento aproximado dos alunos na entrega de roteiros e atividades, ou a alta demanda de encontros semanais com auxílio dos pais em todas as disciplinas. Isso gerou nos professores a necessidade de uma mescla dessas possibilidades ou mesmo trabalhos interdisciplinares.

Sobretudo o maior ponto de dificuldade foi a comunicação, a solução mais prática e comum foram plataformas como o Whatsapp (Sujeitos 3,4,5,7,8 e 9) ou facebook (sujeitos 2,7 e 9), pois essas plataformas aproximavam professores, pais e alunos, tornando o recebimento dos conteúdos mais facilitado.

Para diminuir o ruído de informação e aumentar a chance de acessar pais e alunos, alguns professores (Sujeitos 5,7,8 e 9), realizaram um mapeamento das formas, horários e possibilidades de acesso de seus alunos às plataformas e tecnologias. Nessa busca foram encontradas muitas dificuldades de acesso a tecnologia. Os relatos a seguir ilustram a situação:

Sujeito 5:

"Fizemos um mapeamento e vimos que tem uma falta de acesso a computadores e celulares, bem como a internet o que dificulta a interação. A Pandemia escancarou a desigualdade de acesso à tecnologia."

Sujeito 7:

"Vimos uma falta de conhecimento dos pais e alunos para a utilização das plataformas propostas e isso abriu os olhos para a carência da comunidade escolar, mesmo no corpo docente diversos colegas demonstraram dificuldade."

Sujeito 9:

"A escola fez uma campanha ótima para capitação de material para internet, como modem, equipamentos eletrônicos, o que garantiu um grande acesso aos alunos, pois possibilitou todos participarem das aulas."

Com todas essas dificuldades de acesso, somado aos espaços físicos limitados, redução dos tempos de aula e a falta de acompanhamento de um professor de forma plena, os conteúdos também sofreram ajustes, um grande exemplo é o ESPORTE, que teve uma queda grande devido a dificuldade de aplicação prática. Essas adaptações e a dificuldade dos professores nessa reformulação ficam claras nos relatos a seguir:

Sujeito 1:

"Vivenciamos uma situação que nos desestruturou, pois trabalhávamos muito com esporte, competição e cooperação, e não há um contexto propício para essa sequência, uma vez que os espaços e interações sociais estavam limitados e isso foi um grande desafio. Tivemos que trabalhar com conteúdo como dança, lutas e ginástica que apareceram, assim como outros conteúdos, de forma mais inovadora e aceitável, pois foi o que não apareceu com tantas limitações de espaço e interações."

Sujeito 2:

"Começamos alguns temas novos e mais fáceis de trabalhar como a discussão de diversos temas como jogos eletrônicos."

Sujeito 4:

"Trabalhamos com atividades rítmicas, bem como as danças que já estão no currículo e foi uma oportunidade de trabalhar com elas, pois é bem adaptável, e não há a interação da quadra, portanto as questões de explorar o corpo individualmente para outras aplicações me pareceram interessantes."

Sujeito 6:

"Retirei o esporte, pois não consegui adaptar a questão dos espaços e interações. Realizei atividades bem simples com poucos implementos para que todos pudessem realizar, como vivo ou morto e outras.

Sujeito 8:

"Não tinha como trabalhar esporte cooperativo, pois não havia espaço e com quem interagir."

Sujeito 9:

"Realizei brincadeiras que davam certo, tive que excluir as rodas cantadas que eram rituais na aula para iniciação. Usei jogos de espelho, brincadeiras de buscar objetos, mas senti a falta de possibilidades de movimento e foi frustrante ver apenas o movimento, e não interagir."

Com todas essas mudanças de conteúdos, tempos e espaços de aula e a forma de interação que foram adaptadas para o público escolar de uma forma geral, levanta-se a dúvida de como esses conteúdos acessaram a educação especial, uma vez que a comunicação é um fator primordial para esse acesso e nesse momento foi um dos itens que mais dificultou o processo de aprendizagem. Nos relatos a seguir, vemos as diferentes situações que esses professores enfrentaram durante esse período:

Sujeito 1:

"Por vezes, os professores não conseguem entender a demanda dos alunos em momentos específicos, aparentam uma falha na comunicação, e as vezes por demandarem mais atenção, é desconsiderado se o aluno destoar um pouco da atividade."

Sujeito 2:

"Tenho apenas um aluno da educação especial, que têm uma família muito ativa na escola de forma geral, nos encontros online, os pais ajudam, e ele tem muita facilidade com tecnologia, o que facilita e estimula, não houve problema nenhum."

Sujeito 3:

"Muito difícil trabalhar com o público da educação especial na pandemia, isso porque o professor de educação física traz muita proximidade aos alunos, o que cria um vínculo e afeto, que permite conduzir melhor a aula e no momento da pandemia não está sendo possível. Tentei usar o circuito de pinça e cores, lateralidade, mas a situação da educação inclusiva sobretudo em sair da rotina é muito difícil, pois gera ansiedade e agressividade dos alunos."

Sujeito 4:

"Os alunos do público da educação especial, os que não apresentam déficit intelectual, realizam a atividade de forma igual aos demais. Ainda mais que retiramos a parte da interação

e as partes coletivas, esses alunos desenvolvem mais fácil, pois cada um segue o seu ritmo. Já a aluna com deficiência intelectual já apresentava mais dificuldade e agora na pandemia apresenta ainda mais, pois acredito que falta uma intermediação para compreensão das atividades propostas, talvez uma falta de interação dos pais, isso porque no presencial eu conseguia manipular a forma de passar as informações, no virtual é mais difícil, pois não há um espaço exclusivo e é uma forma única de passar os conteúdos para todos de uma só vez e não há muita possibilidade de interação."

Sujeito 5:

"O meu público em geral já demanda muitas adaptações, o que fiz agora foi colocar o conteúdo com mais imagens, vídeos e informações para tentar alcançar de maneira mais abrangente todos os alunos que possam apresentar dificuldade."

Sujeito 6:

"Não houve necessariamente uma adaptação para esse público, porque as atividades já eram de cunho geral, para serem desenvolvidas dentro das possibilidades de cada um, e esses alunos também não tem sido muito frequentes nas entregas das atividades."

Sujeito 7:

"Com os alunos autistas está muito mais fácil para fazer as atividades, pois no presencial ele resistia à presença dos professores, e os pais por vezes conseguem conduzir melhor a dinâmica com o filho, porém enfrentam dificuldades de entendimento (pais), mas o ambiente (de casa) já é conhecido e gera conforto aos alunos."

Sujeito 8:

"Não tenho contato direto com as famílias, mas essa aluna da educação especial não está acompanhando as aulas nem enviando as atividades, pelos feedbacks que recebe da coordenadora, a cuidadora não está presente na rotina da criança, e os pais não enviam as atividades."

Sujeito 9:

"Esses alunos não tem participado dos encontros, teve apenas uma experiência, com um dos alunos que apareceu em uma das aulas, mas foi difícil pois não estava confortável e aparentava ser algo que a mãe tentou insistir para fazer a aula e o aluno não se sentiu confortável

e em um outro momento que um dos alunos entrou e perguntava sempre pela hora de finalização, pois se sentia impaciente, uma vez que estava limitado de movimentos e sentado, digo isso porque esse aluno não apresentava esse tipo de comportamento nas aulas de educação física presencial."

Contudo, no contexto da pandemia, um fator preponderante foi a presença e auxílio dos pais nas tarefas. No público da educação especial não foi diferente, os pais que estavam mais presentes apresentaram maior envolvimento dos filhos nos relatos das aulas (isso não é um julgamento de valor, pois com certeza os pais enfrentavam diversas dificuldades nesse período também). Isso corrobora o achado no período pré-pandemia, onde as adaptações para os alunos da educação especial eram adaptação de materiais, redução da carga horária e auxílio de professoras, auxiliares ou profissionais direcionadas (nesse caso os pais), deixando evidente que apesar da dificuldade de acesso, as adaptações ainda podem suprir a demanda de participação desses alunos nas aulas de educação física, mesmo com todas as limitações impostas pela pandemia.

3.2.2.4 Como faz o acompanhamento da aprendizagem desses alunos? E dos alunos da educação especial e/ou da educação inclusiva?

Para o COLETIVO DE AUTORES (1992) independentemente da utilização de quaisquer instrumentos de avaliação, devem-se considerar as consequências pedagógicas, políticas e sociais advindas da ação avaliativa, sendo que é importante atentarmos para as possíveis limitações nas finalidades, formas e conteúdo da avaliação. Com as limitações impostas pelo distanciamento social, tornou-se necessário verificar como as avaliativas foram flexibilizadas durante esse período, e quais as implicações dessa mudança. Para isso, perguntamos aos professores, como realizavam essas avaliativas antes e durante a pandemia, e se havia alguma adaptação para o público da educação especial.

Tabela 1 – Formas de avaliação

Sujeito	Pré Pandemia	Durante	Educação Especial
1	Relatório Individual com: ● Participação (quem está ativo);	A avaliativa se baseava apenas na entrega de vídeos com	Como os relatórios eram individuais, baseados no desenvolvimento pessoal,

	● Atenção; ● Integração à atividade; O desempenho pode ser um acréscimo, mas não pauta a nota geral.	registro das atividades propostas. Também houve: ● Tentativa de prova teórica; ● Atividades diferentes para maior engajamento;	não havia necessidade de uma adaptação, e sim de um olhar individualizado para cada aluno.
2	Relatórios Objetivos contendo a evolução e acompanhamento dos alunos, de forma individualizada, evitando comparações entre alunos.	Participação dos alunos nos encontros semanais. Deixou de realizar relatórios pela dificuldade de observação.	Por ser individualizado e sem comparações, não havia necessidade de adaptação.
3	Avaliativas com interpretação de textos; Avaliação diária com a participação e envolvimento.	Avaliar o potencial do aluno; Desconsiderou a entrega ou participação nos encontros online, pois a realidade dos alunos era de falta de acesso a meios eletrônicos;	Ao avaliar o potencial do aluno, não fazia distinção de ninguém, pois cada um poderia desempenhar de acordo com suas possibilidades.
4	Participação; Envolvimento; Entendimento das propostas; Evitava provas escritas pela questão da alfabetização.	A escola recebeu apostilas; A contabilidade da nota é realizada pela entrega de atividades da apostila;	Não há necessariamente uma adaptação para o público da educação especial.
5	Registros de atividades com a temática estabelecida; Forms com questões para avaliar de forma qualitativa o que o aluno significou da prática.	Não há parâmetros de avaliação fixos; Evitam avaliar a entrega, pois alunos não tem recursos tecnológicos e de rede;	Entendia que todos alunos precisavam de formas diferentes de avaliar e, portanto, não havia uma diferenciação prévia, mas sim de acordo com a necessidade e envolvimento do aluno.
6	Participação; Comportamento.	● Alunos sem acesso às tecnologias; ● Sem acompanhamento das atividades propostas; ● Não cobrou nenhuma entrega.	Não havia diferenciação nos métodos de avaliação do público da educação especial
7	Desenvolvimento de habilidades	Não houve avaliações até o momento da entrevista; Registrava presença e entrega de atividades.	Não tinha adaptações;
8	Participação; Envolvimento; Comportamento.	Verificação de entrega de atividades.	Não houve relatos.
9	Registros de percursos pessoais com apontamentos pertinentes.	“Não tem como afirmar que existe aprendizagem.”	Os relatos eram individualizados, sem comparações com os colegas, mas sim com a própria

	Avaliação no convívio, observação e engajamento da criança.	"Não estamos incorporados na experiência." "Perdemos todas possibilidades de avaliar."	trajetória da criança com o passar do tempo, não considerava necessária adaptação nesse caso.
10	Feito de modo qualitativo, visando à melhora das capacidades motoras.	Entrega de atividades; Feedback dos pais;	Visão individualizada para todos, priorizava o desenvolvimento a partir do que apresentava anteriormente.

Durante a pandemia alunos da educação especial não participaram.

"O nosso papel é ofertar experiências, mas se essas experiências vão acontecer de fato, nós não temos o menor controle sobre isso. Mesmo quando há a experiência, não sabemos se ela propiciou a aprendizagem desejada. Qualquer coisa que eu fale diferente disso, eu estarei me enganando e enganando a quem me ouve."

3.2.2.5 Adesão dos alunos?

A adesão dos alunos sofreu uma queda significativa no período da pandemia, desde a presença nos encontros virtuais até a entrega de atividades propostas. Alguns professores chegaram a mencionar uma queda de 50% na adesão dos alunos (sujeito 5), já outros registraram apenas 15% de adesão (sujeito 7), em casos mais drásticos os professores chegaram a relatar apenas 5% de comparecimento nas aulas (Sujeito 6), todos os outros professores relataram quedas impactantes na adesão, mas não souberam precisar o número. Os motivos são os mais diversos possíveis, mas o quadro abaixo tenta deixar claro os principais motivos citados pelos professores:

Tabela 2 – Motivos da baixa adesão dos alunos.

Motivo	Sujeitos que citaram:
Falta de acesso à tecnologia	1,3,5,6,7,8,9
Dificuldade dos pais em conciliar Trabalho e vida escolar do filho	4,5,8,10
Falta de educação digital dos pais	2,3,8
Preterimento da disciplina (EF) em relação a outras.	4,6

Assim a falta de tecnologia se mostrou o mais recorrente nos relatos dos professores. A falta de adaptação a rotina na pandemia e a sobrecarga para os pais nesse momento em que dividiam a atenção entre os trabalhos e a vida escolar dos filhos também parece ser um dos

fatores que colaboraram para esse cenário, além da falta de letramento digital em alguns casos, e o entendimento de que a educação física não era primordial nesse momento em relação a outras disciplinas, uma vez que os pais precisavam fazer escolhas para não se sobrecarregarem na rotina escolar dos filhos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia fez surgir um novo modelo de ensino na educação básica, trazendo consigo a necessidade de adaptação dos conteúdos, tempos e espaços de aula e a forma de avaliação, tanto para o público geral quanto para o público da educação especial.

Esta pesquisa revelou, sob a ótica do professor, adaptações necessárias para o processo de ensino aprendizagem nos conteúdos da educação física, com uma queda significativa dos esportes e aumento das aulas de dança nos planejamentos, bem como a utilização de jogos e brincadeiras diversos, isso porque os tempos de aulas foram mudados e para uma maior flexibilização, foi necessário realizar dinâmicas individuais e de fácil gestão.

Além dos tempos de aula os espaços, anteriormente físicos, foram substituídos por salas virtuais, aplicativos de mensagem (para o caso de roteiros de atividade e entrega de registros) e o próprio espaço de casa, que nem sempre possuía estrutura para realizar atividades. Com toda essa adaptação as avaliações também sofreram mudanças e o que antes tinham diversas formas e quesitos para avaliar, resumiu-se a participação, seja nos encontros on-line ou na entrega de atividades (registro em vídeo, foto, feedback dos pais, etc.).

Mesmo com o esforço dos professores em todas essas adaptações, o modelo de ensino tem suas limitações. A adesão dos alunos foi um problema apresentado, além da dificuldade dos pais, por conciliar o trabalho ou por ter dificuldade de manusear aparelhos eletrônicos, a falta de acesso a tecnologia (aparelhos, internet e computadores) foram os fatores que mais afastaram o público da escola no geral, chegando a ter abstenção de até 95% de alunos em alguns casos.

Com essa ausência dos alunos de forma geral, os alunos da educação especial, não foram exceção, muitos não acessavam as aulas e tinham grande abstenção. Não houve uma adaptação específica dos conteúdos para esse público no período da pandemia, além das adaptações já realizadas anteriormente (adaptação de materiais, redução de carga horária, auxílio de professores/pais) e não houve necessidade de flexibilização da avaliação, uma vez que a

participação e/ou entrega foram os critérios em 50% dos casos citados, e os outros 50% tiveram dificuldade ou não realizaram avaliações efetivamente por entenderem que o cenário criava barreiras para os alunos e não conseguiam acessar os alunos através das plataformas.

Contudo, fica evidente que o ensino à distância pode ter causado prejuízos no processo de aprendizagem, tornando-se necessário uma investigação após esse evento crítico, a fim de verificar os danos causados, uma vez que os alunos não conseguem acessar a educação de forma plena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. **Ministério da Educação**, Brasília, 06 dez. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file. Acesso em: 19 ago. 2024.

ALCÂNTARA, Jairo Eduardo. Educação Física e o esporte: Transformações pedagógicas e metodológicas de ensino no âmbito escolar. In: Currículo e Educação Física: formação de professores e prática pedagógica nas escolas. Org(s). Reiner Hildebrant Stramann, Celi Zulke Taffarel. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007, p. 257- 270.

ALCÂNTARA, Jairo Eduardo. Decreto (2005), Art. 1º do Decreto nº 5.622. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html . Acesso em: 18 maio 2020.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2° grau – série formação do professor.

CHICON, J. F. (2008). Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. Movimento, 14(1), 13-38

GRILO, Wesley. M, SILVA, Rosângela, R.V. Conteúdos da Educação Física escolar: Implementação e desenvolvimento nos anos finais do ensino fundamental. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Año 19 - Nº 193 - Junho de 2014. Disponível em: http://www.efdeportes.com/.

LIMA, F. E., Um método de transcrição e análise de vídeos: A evolução de uma estratégia. Universidade Federal de Minas Gerais, departamento de matemática. 2015. Disponível em: https://www.ufjf.br/emem/files/2015/10/UM-M%c3%89TODO-DETRANSCRI%c3%87%c3%95ES-E-AN%c3%81LISE-DE-V%c3%8dDEOS-A-EVOLU%c3%87%c3%83O-DE-UMA-ESTRAT%c3%89GIA.pdf Acesso em 12/10/2020.

RECHINELI, A. et al. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da Educação Física. Disponível em

<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000200010&lang=pt >. Acesso em 10 de novembro de 2020.

SILVESTRE, A.L. Análise de dados e estatística descritiva. São Paulo: Escolar Editora, 2007.

STRAPASSON, Aline M. A Educação Física na Educação Especial. Revista Digital - Buenos Aires - Ano 11 - N° 104 - janeiro de 2007. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd104/educacao-fisica-especial.htm

Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio-Histórico, Marta Kohl de Oliveira, 112 págs., Ed. Scipione.

Capítulo XX

PROGRAMA DE ATIVIDADE FÍSICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM GANA: A EXPERIÊNCIA DO TRABALHO VOLUNTÁRIO EM AÇÕES DA ONU

Thomaz Rodrigues Gomes Vilas Boas
Escola de Educação Física e Esporte, USP
thomaz.vilasboas.vb@gmail.com

Sergio Roberto Silveira
Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi realizado como parte de um projeto de iniciação científica em 2021, vinculado à área de estudos socioculturais e comportamentais da educação física e do esporte. Seu principal objetivo foi desenvolver um programa de atividades físicas para crianças de 2 a 10 anos atendidas pela PAAJAF Foundation, uma organização não governamental (ONG) situada em Gana, por meio de um projeto de voluntariado internacional online promovido pelas Organizações das Nações Unidas (ONU).

A PAAJAF Foundation (Providing Adolescents and Adults Jobs for Advancement in Future) é uma organização fundada em 2007 por Philip Kye Appiah, um ativista jovem e contador, juntamente com uma professora local, na comunidade de Gbawe, Gana. Sua missão principal é fornecer educação e apoio a órfãos, crianças, jovens e mulheres desfavorecidas da comunidade. Em Gbawe, uma área rural com uma população de 44.000 habitantes e apenas uma escola pública, muitos alunos não conseguem vagas devido à superlotação, o que deixa várias crianças sem acesso ao ensino. A fundação buscou solucionar parte desse problema construindo um centro educacional vibrante para dar oportunidade a esses indivíduos de receberem educação, elemento fundamental para combater a pobreza na região (PAAJAF Foundation, s.d.).

Esse projeto esteve inserido na linha de pesquisa “Programas em educação física e esporte”, conduzida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Aprendizagem sobre o Movimento Humano (GEPEAMOV), vinculado ao Laboratório de Comportamento Motor (LACOM) da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFE-USP). Essa linha de pesquisa abrange o estudo de fundamentos e conceitos relacionados à formação profissional e à elaboração, implementação e avaliação de programas educacionais em educação física para diferentes faixas etárias e contextos sociais (EEFE-USP, s.d.).

Motivação para o projeto

A motivação para o desenvolvimento deste projeto surgiu do desejo do autor, durante a sua graduação, de contribuir com a área de educação física na circunstância da pandemia de COVID-19. Essa oportunidade foi possibilitada pela plataforma UN Online Volunteering, que conecta voluntários a organizações ao redor do mundo que necessitam de suporte em suas operações diárias (United Nations Volunteers, 2020). No caso da fundação PAAJAF, inserida no ambiente de Gana, onde a infraestrutura escolar é limitada e o acesso a recursos é escasso, a suspensão das aulas presenciais teve um impacto significativo no desenvolvimento das crianças, especialmente em relação à prática de atividades físicas. Ademais, os professores que conduzem as aulas na fundação possuem conhecimento limitado de educação física para estruturar um programa diverso de exercícios para os seus alunos. Estudos demonstram que a realização regular de atividades físicas não só melhora a saúde física, mas também contribui para o bem-estar mental e social de crianças e adolescentes (Lancastle; Colquhoun; Hale, 2021). Dessa forma, o projeto nasceu de um interesse em utilizar o potencial transformador da educação física para mitigar os impactos negativos da pandemia e oferecer alternativas viáveis para a prática de atividades físicas dentro das limitações impostas pela realidade local.

Esse programa também está alinhado com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas, em particular os ODS 3 (Saúde e Bem-Estar) e ODS 4 (Educação de Qualidade). A ONU (2015) destaca que a educação física e o esporte são ferramentas poderosas para promover a saúde, a igualdade de gênero, a inclusão social e o empoderamento de comunidades marginalizadas. No caso da PAAJAF, a criação de um programa de atividades físicas estruturado se apresenta como uma resposta concreta às demandas locais, oferecendo às crianças a oportunidade de desenvolver suas capacidades motoras e sociais, ao mesmo tempo que promove um ambiente inclusivo e saudável.

Fundamentação teórica

O desenvolvimento desta pesquisa seguiu uma abordagem metodológica estruturada, que será detalhada ao longo deste capítulo. Inicialmente, foi realizada uma ampla revisão bibliográfica, seguida pela criação de um programa de atividades físicas adaptado às necessidades específicas da PAAJAF Foundation, levando em conta os desafios regionais e as diretrizes estabelecidas no currículo nacional de educação física de Gana. A relevância desse processo se reflete na função central que a educação física desempenha na formação integral dos estudantes, promovendo não apenas o bem-estar físico, mas também impactando o desenvolvimento social e emocional (Tani e Manoel, 2004; Tani, 2007). Nesse cenário, a educação física no ambiente escolar dissemina saberes relacionados à cultura do movimento, abrangendo práticas como jogos, esportes, ginástica, dança e exercícios. Além de favorecer o desenvolvimento físico, também contribui para a formação de habilidades sociais e cognitivas (Silveira, 2010; Silveira *et al*., 2013). Essas práticas são norteadas por um currículo estruturado, que atua como um guia essencial para a implementação das atividades, garantindo que elas atendam tanto às necessidades físicas quanto formativas dos alunos.

Neste trabalho, o currículo é entendido como o conjunto de conteúdos a serem seguidos durante o processo educativo (Goodson, 2002). Ele regula as práticas pedagógicas, estabelecendo níveis de exigência, objetivos de aprendizagem e etapas de ensino, refletindo os pressupostos de qualidade e eficiência educacional (Sacristán and Gómez, 2000; Pacheco, 2020, p.30). No contexto da PAAJAF, essas diretrizes foram aplicadas diretamente seguindo as premissas do currículo ganês e assegurando que as crianças tivessem acesso a atividades físicas estruturadas e de qualidade.

O currículo de educação física em Gana, formulado pelo Ministry of Education of Ghana (Ministério da Educação de Gana) (2019), define objetivos claros, como a promoção da saúde, o desenvolvimento de habilidades sociais e a participação em esportes. Esses princípios foram incorporados ao programa da PAAJAF, que foi adaptado às demandas locais da fundação e de seus beneficiários. Os conteúdos de educação física, além de promoverem saúde e habilidades motoras, também incorporam práticas historicamente produzidas, como dança, esportes, ginástica, lutas e jogos (Lobo, 2017). Assim, o jogo, por exemplo, pode atuar como manifestação cultural e também como ferramenta pedagógica, promovendo autoconhecimento, perseverança e respeito.

As atividades propostas foram além de simples exercícios físicos, sendo parte de um projeto pedagógico mais amplo, com intencionalidade educativa, conforme o conceito de

"aprendizagem sobre o movimento" de Tani (2007). O desenvolvimento motor, um aspecto central do currículo de educação física, foi um dos pilares do programa da PAAJAF. Soares *et al.* (1992) destacam a importância de habilidades como correr, saltar e pular durante o processo de aprendizagem. Essas capacidades foram integradas de forma lúdica e divertida, promovendo não só o desenvolvimento físico, mas também incentivando hábitos saudáveis e a interação social entre os participantes.

Além disso, foram seguidos os quatro princípios metodológicos propostos por Betti e Zuliani (2002) para a seleção de conteúdos em educação física, visando uma abordagem inclusiva e adaptada aos alunos. O princípio da inclusão assegura a participação de todos os alunos nas atividades; o princípio da diversidade amplia o alcance dos conteúdos abordando diferentes manifestações da cultura corporal de movimento; o princípio da complexidade permite a progressão dos conteúdos ao longo dos ciclos escolares; e o princípio da adequação ao aluno considera as características individuais dos alunos, como interesses e capacidades. Dessa forma, a educação física se estabelece como um espaço inclusivo e dinâmico, onde as crianças participam ativamente da construção de suas aprendizagens e desenvolvem competências para a convivência em sociedade (Ferraz, 1996).

O programa também foi moldado ao contexto cultural ganês, seguindo o conceito de currículo como reflexo da realidade social (Sacristán, 1998). A utilização de materiais locais e a adaptação das atividades à realidade dos alunos procuraram garantir a sustentabilidade do projeto, facilitando sua replicação e ajuste conforme as demandas da ONG. Somado a isso, as tradições e práticas culturais foram respeitadas, assegurando que as atividades fossem significativas e acessíveis para as crianças.

2 METODOLOGIA

O tratamento metodológico desta pesquisa foi de natureza qualitativa, desenvolvido em duas fases interligadas. A abordagem qualitativa permitiu uma análise detalhada do contexto educacional e cultural em que a fundação PAAJAF estava inserida, bem como a criação de um programa de atividade física que atendesse às necessidades específicas da organização.

2.1 Revisão Bibliográfica

Na primeira fase, foi realizada uma extensa revisão bibliográfica com o objetivo de identificar e analisar as principais fontes teóricas relacionadas à educação física, educação física escolar, programas educacionais voltados à prática de atividades físicas, documentos da ONU e dados etnográficos e culturais sobre Gana. A revisão foi essencial para construir um embasamento teórico sólido, que orientou a criação do programa de atividades físicas em conformidade com as diretrizes educacionais de Gana e as especificidades culturais da fundação. Segundo Gil (2017), a revisão bibliográfica é um método que permite ao pesquisador "conhecer e discutir os principais avanços em uma determinada área de conhecimento", o que facilita a compreensão do objeto de estudo e identifica lacunas relevantes na literatura, mesmo em cenários onde a pesquisa de campo é inviável.

Essa etapa envolveu a análise de estudos acadêmicos, artigos científicos, relatórios educacionais e documentos oficiais que abordam a importância da educação física no desenvolvimento infantil, além das estratégias pedagógicas mais adequadas para o meio escolar. A literatura também forneceu percepções sobre o papel da educação física na promoção da inclusão e no desenvolvimento de habilidades motoras e sociais.

Devido ao contexto da pandemia de COVID-19, que afetou gravemente as práticas educacionais e esportivas, a coleta de dados de campo foi inviabilizada pelas restrições sanitárias, tornando a revisão bibliográfica a principal fonte de informações para o desenvolvimento do programa (Gil, 2017).

2.2 Elaboração do Programa de Atividade Física

A segunda fase consistiu na elaboração do programa de atividade física voltado para a educação física escolar, com base nos dados e informações coletados durante a fase anterior. O programa foi desenvolvido considerando o contexto social, cultural e educacional da organização, assim como as características das 100 crianças atendidas, com idades entre 2 e 10 anos.

Durante essa etapa também foram definidos os conteúdos e as estratégias pedagógicas que orientariam as atividades físicas. O programa foi estruturado de forma a garantir a inclusão

de todas as crianças, respeitando as diferenças de desenvolvimento motor e as condições físicas de cada uma, ilustrado pela seleção de atividades com diversos níveis de exigência física e motora. Adicionalmente, foram feitas adaptações para que o programa pudesse ser implementado em um espaço físico limitado e com recursos materiais mínimos, de acordo com as instalações da fundação.

Como as atividades presenciais estavam suspensas devido à pandemia, o programa foi desenvolvido para ser aplicado futuramente, quando as condições permitissem a retomada das aulas presenciais.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desenvolvimento do programa de atividade física em educação física escolar em Gana seguiu as diretrizes e elementos do currículo escolar oficial de Gana, com o objetivo de auxiliar os docentes da fundação PAAJAF na elaboração de um programa de atividades físicas adequado às necessidades locais. Dado que o projeto foi realizado para uma organização não governamental situada em Gana, todos os materiais enviados para a ONG foram redigidos em inglês, conforme a língua oficial da entidade e das escolas ganesas.

3.1 Pressupostos baseados no currículo oficial de educação física de Gana

De acordo com o Ministry of Education of Ghana (2019), os principais objetivos de um programa escolar de educação física são:

1. Manter a saúde pessoal por meio da aptidão física;
2. Desenvolver capacidades mentais, morais e sociais;
3. Tornar o aluno uma pessoa confiante;
4. Valorizar a competição saudável nos esportes;
5. Tornar o aluno um participante ativo em jogos e esportes.

Esses objetivos guiaram a criação do programa, que foi elaborado para estimular o desenvolvimento físico e social das crianças, promovendo a inclusão e o envolvimento em atividades físicas divertidas e acessíveis.

A educação física em Gana está fundamentada em princípios das ciências naturais, psicologia, sociologia e educação pelo movimento. Historicamente, a disciplina evoluiu de simples exercícios de treinamento para padrões variados de atividades que visam melhorar o bem-estar físico dos indivíduos e das comunidades (Ministry of Education of Ghana, 2019).

Conforme com o Ministério Ganês, a educação física escolar traz uma série de benefícios, tais como (Ministry of Education of Ghana, 2019):

- Melhora da saúde geral dos indivíduos e das comunidades, reduzindo o absenteísmo escolar e laboral;
- Criação de amor pelos esportes e jogos;
- Base para o treinamento de atletas em potencial para clubes e seleções nacionais;
- Desenvolvimento de uma atitude mental saudável e positiva que ajuda no desempenho acadêmico.

Vale destacar também as fundamentações da Carta Internacional de Educação Física e Esporte da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que assegura o acesso à educação física e ao esporte como um direito humano fundamental para o desenvolvimento pleno da personalidade e das capacidades físicas, intelectuais e morais dos indivíduos (DELORS, 2010). A UNESCO desempenha um papel fundamental na promoção da Educação Física e do Esporte em nível global. Segundo a organização, o esporte é uma ferramenta poderosa para promover a inclusão social, a igualdade de gênero e o empoderamento dos jovens (UNESCO, 2007).

O currículo de educação física em Gana segue essas diretrizes e prioriza a participação massiva dos alunos em jogos e esportes, com ênfase em experiências de aprendizado inclusivas, e não apenas em esportes competitivos.

3.2 Programa de atividade física

O programa de atividade física desenvolvido nessa pesquisa foi elaborado em uma planilha do Excel, exemplificado na Figura 1, e foi projetado para facilitar o uso do material pelos professores em sua rotina diária. A planilha contém uma interface simplificada, com

botões de seleção para o mês, a semana e o dia da semana, permitindo que os instrutores pudessem acessar o conteúdo da aula de forma prática. Cada aula inclui uma descrição detalhada das atividades na coluna “Lesson Content” (conteúdo da aula), com informações como idade dos alunos recomendada para a realização das atividades, duração e necessidade ou não de equipamentos. Na coluna à direita, são especificadas as “Learning Expectations” (expectativas de aprendizagem), que destacam os resultados esperados ao final de cada aula. Ao todo, foram planejadas 132 aulas para serem realizadas ao longo do ano, com exceção de agosto, mês de férias escolares.

Month	Week	Day of the Week	Lesson content	Learning Expectation
January	1	Monday	**AMPE – GHANA** -This is a traditional game from Ghana. It's best played with a group of four or more, but just two people will do, too. It's an active game, with so much clapping, singing, and jumping involved that it almost looks like a dance. It's a game that's been past down from generation to generation. A leader is chosen and the rest of the group either stand in a semicircle or split into groups of two. The leader begins by jumping, and when you land from your jump, you place one leg forward. Points are earned depending on which leg (left or right) meets the opposite leg of your opponent first. Everyone gets a chance to be the leader and usually the first person to reach 10 points wins! **Age:** All **Equipment:** None **Time:** 10 minutes per round	1) Improve balance, coordination, and jumping; 2) Make decisions quickly and efficiently in a short time; 3) Understand this activity as a tradicional game of the country.
January	1	Tuesday		

Figura 1 – Programa de Atividade Física para a Fundação PAAJAF.
Fonte: Próprios autores.

A organização das ideias de aulas buscou atender as faixas etárias das crianças e jovens vinculadas a fundação, assim como seguiu uma linearidade de complexidade no desenvolvimento das tarefas com o passar das semanas. Os blocos do programa podem ser visualizados na Figura 2, e foram divididos com enfoque mensal nos temas selecionados a partir de pressupostos do currículo ganês e outras referências bibliográficas citadas ao longo do projeto:

- Jogos e Brincadeiras;
- Proficiência Motora;
- Atividade Física e Relações Sociais;
- Bem-estar e Saúde;
- Multiculturalismo e Trabalho.

Calendar	
Month	Content
January	Play and Fun
February	Play and Fun
March	Motor Skills and Proficiency
April	Motor Skills and Proficiency
May	Physical Activity and Social Relations
June	Health and Well-being
July	Multiculturalism and Work
August	
September	Play and Fun
October	Motor Skills and Proficiency
November	Play and Fun
December	Motor Skills and Proficiency

Figura 2 – Calendário das aulas.
Fonte: Próprios autores.

3.3 Material auxiliar

Além do programa de atividades, foram desenvolvidos slides auxiliares, ilustrados nas Figuras 3 e 4, que incluem imagens das atividades e links para vídeos no YouTube, explicando como realizar cada exercício. Esse material foi criado para auxiliar os professores no entendimento do que deve ser feito e garantir a correta implementação do programa, oferecendo suporte visual e didático.

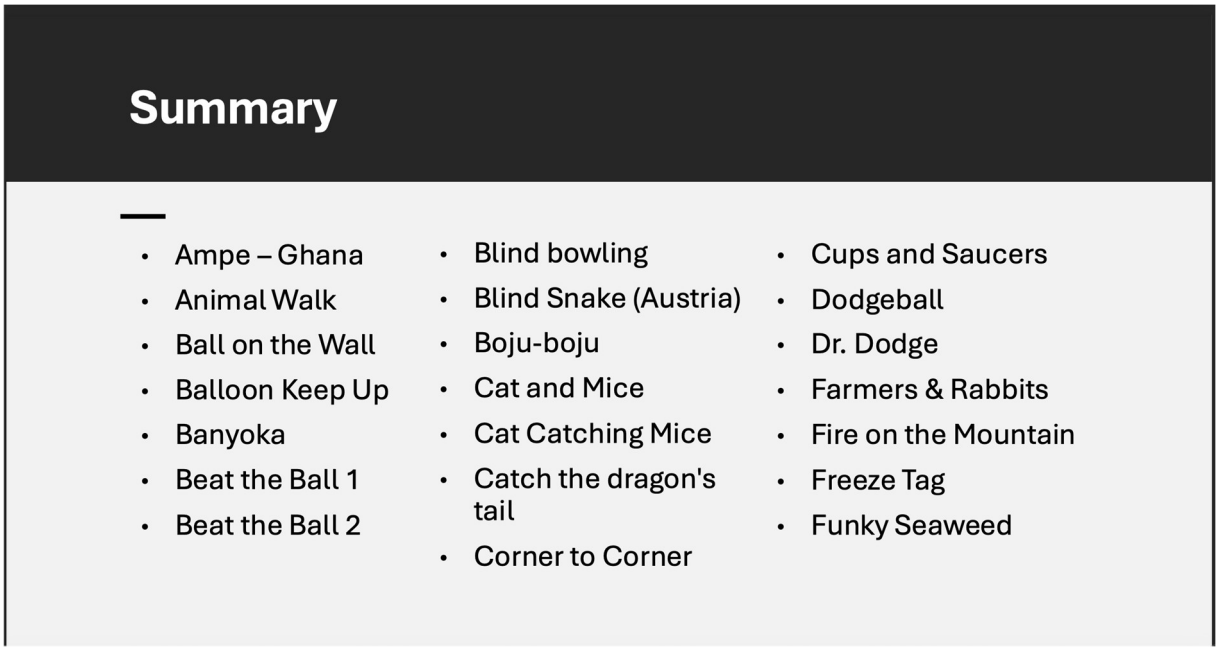


Figura 3 – Sumário das atividades auxiliares.
Fonte: Próprios autores.

Figura 4 – Exemplo do material auxiliar.
Fonte: Próprios autores.

3.4 Pontos importantes

Para garantir uma melhor adequação das atividades, as aulas foram divididas em dois grupos de idade: crianças de 3 a 5 anos e meio e de 5 anos e meio a 10 anos. Entretanto, vale mencionar que o programa também foi elaborado para atender, de maneira geral, crianças de 3 a 10 anos juntos. Devido a limitações estruturais e de recursos humanos, os professores da fundação implementam as atividades com alunos dessa faixa etária simultaneamente, o que leva alguns deles a enfrentarem obstáculos em determinadas atividades. Nesses casos, recomendamos que os professores oferecessem suporte adicional aos alunos que enfrentem maiores desafios.

As atividades propostas foram simples e não exigiam equipamentos sofisticados. A maioria das aulas utilizava objetos fáceis de serem encontrados, como bolas (de qualquer material), fitas e garrafas.

Por fim, reforçou-se a importância de que os professores acompanhassem atentamente o progresso das aulas, interrompendo os exercícios caso as condições de infraestrutura não fossem adequadas ou se alguma criança apresentasse sinais de desconforto físico (recomendando-se buscar assistência médica, quando necessário). Adicionalmente, foi ressaltado que as aulas não foram desenvolvidas especificamente para crianças com deficiência. Elas poderiam participar, porém, caberia aos professores auxiliar caso algum aluno encontrasse dificuldades durante as dinâmicas, visando garantir que o máximo de crianças fossem incluídas nas atividades.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do programa de atividades físicas em educação física escolar em Gana seguiu as diretrizes do currículo oficial do país, com o objetivo de auxiliar os docentes da Fundação PAAJAF com ideias de atividades a serem implementadas nas suas aulas diárias. Através desse projeto, foi possível criar um material prático, acessível e adaptado às limitações de infraestrutura e recursos da organização, garantindo que os professores pudessem proporcionar às crianças exercícios lúdicos e inclusivos.

O foco em experiências de aprendizado por meio de jogos e atividades físicas dinâmicas buscou oferecer uma abordagem educativa completa, estimulando a interação social, a adoção de hábitos saudáveis e o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a cooperação e o trabalho em equipe.

Contudo, é importante destacar algumas limitações deste projeto. Devido às restrições impostas pela pandemia de COVID-19, o programa não pôde ser implementado nem avaliado diretamente pela fundação, o que limitou a coleta de dados empíricos sobre sua eficácia e sobre as percepções dos alunos e professores em relação às atividades propostas. A ausência de informações mais detalhadas sobre a prática de atividades físicas tradicionais em Gana também representou um obstáculo para uma contextualização cultural mais profunda no desenvolvimento do programa.

Para trabalhos futuros, recomenda-se a implementação prática das atividades propostas, com acompanhamento da execução pelos professores e uma avaliação detalhada dos impactos nas crianças. Seria igualmente interessante ajustar o material para incluir exercícios voltados especificamente para crianças com deficiência, de forma a garantir maior inclusão e equidade nas aulas de educação física.

Além disso, futuras pesquisas poderiam focar na criação de atividades que incorporem mais elementos da cultura e das tradições locais, enriquecendo a experiência dos alunos e aumentando seu engajamento. O desenvolvimento de parcerias com outras instituições, tanto locais quanto internacionais, poderia auxiliar na obtenção de mais recursos e na criação de novos materiais didáticos para os professores.

Em resumo, este trabalho contribui significativamente para a promoção da educação física num contexto escolar desafiado como no caso da Fundação PAAJAF. Acredita-se que, uma vez implementado, o programa poderá impactar positivamente o trabalho dos professores e o desenvolvimento das crianças, promovendo não apenas benefícios físicos, mas também sociais e emocionais. O projeto foi reconhecido pela própria ONU ao reforçar a importância da educação física como ferramenta essencial para a formação integral dos indivíduos. Este reconhecimento simboliza um marco de validação e incentivo para a continuidade e ampliação das ações desenvolvidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: Uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p. 73–81, 2002.

DELORS, J. (Org.). **Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília: Editora Cortez, 2010.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (EEFE-USP). **Áreas de concentração**. Disponível em: http://www.eefe.usp.br/%C3%A1reas-de-concentra%C3%A7%C3%A3o . Acesso em: 20 maio 2020.

FERRAZ, O. L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade, a questão da préescola. **Revista Paulista** de Educação Física, n. supl. 2, p. 16–22, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOODSON, I.F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LANCASTLE, D.; COLQUHOUN, L.; HALE, G. E. **Physical activity interventions for the mental health and well-being of adolescents – a systematic review.** 2021. Disponível em: https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/camh.12485. Acesso em: 23 fev. 2021.

LOBO, Leonardo Moreira. **Educação física na educação infantil: influência de uma unidade de ensino de um programa de educação física no desenvolvimento motor dos alunos de uma escola de educação infantil do município de São Paulo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/D.39.2017.tde-12052017-151336. Acesso em: 22 jan. 2021.

MINISTRY OF EDUCATION – REPUBLIC OF GHANA. **Physical education** Curriculum **for primary schools (basic 1 – 6)**. Ghana, 2019.

NAÇÕES UNIDAS (ONU), (2015). **El papel del deporte en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.** Disponível em: https://www.un.org/es/chronicle/article/el-papel-del- deporte-en-la-consecucion-de-losobjetivos-de-desarrollo-sostenible. Acesso em: 15 jan. 2021.

PAAJAF FOUNDATION. **About PAAJAF Educational Institute**. Disponível em: https://www.paajaf.org/peischool/about/. Acesso em: 20 out. 2021.

PACHECO, Gabriel. **Educação física escolar no ensino médio: a prática docente e o Currículo do Estado de São Paulo.** 2020. Tese (Mestrado em Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e do Esporte) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, P.A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVEIRA, S. R. **Aquisição de habilidades motoras na educação física escolar: um estudo das dicas de aprendizagem como conteúdo de ensino**. 2010. Tese (Doutorado em Biodinâmica do Movimento Humano) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: doi:10.11606/T.39.2010.tde-16082010-104821. Acesso em: 20 jan. 2021.

SILVEIRA, S.R. et al. Aquisição da habilidade motora rebater na educação física escolar: um estudo das dicas de aprendizagem como conteúdo de ensino. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, (São Paulo) 2013 Jan-Mar;27(1):149-57.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G.; MANOEL, E.J. Esporte, educação física e educação física escolar. In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. (Org.). **Desporto para Crianças e Jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p.113-141.

TANI, G. Desporto e escola: que diálogo ainda é possível? In: BENTO, J. O.; CONSTANTINO, J. M. (Coord.). **Em defesa do desporto**: **mutações e valores em conflito.** Coimbra: Almedina, 2007.

UNESCO. **L'éducation physique et le sport à l'UNESCO.** UNESCO, 2007. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000155011. Acesso em: 25 mar. 2021.

UNITED NATIONS VOLUNTEERS (UNV). **Become an online volunteer**. 05 ago. 2020. Disponível em: https://www.unv.org/become-online-volunteer. Acesso em: 21 mar. 2021.

Capítulo XXI

O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nickolas Luiz de Andrade Almeida
Escola de Educação Física e Esporte, USP
nickolasandrade@usp.br

Leonardo Santos Silva
Escola de Educação Física e Esporte, USP

Sergio Roberto Silveira
Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 INTRODUÇÃO

O projeto denominado “Aprendizagem profissional em educação física e a construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK): um estudo com profissionais que atuam no campo escolar e saúde”, vincula-se a área de estudos Socioculturais e comportamentais da educação física e esporte, na linha de pesquisa “Desenvolvimento de programas de educação física”, relativa aos estudos a respeito da preparação, formação (inicial e continuada) e atuação profissional, investigada no Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Aprendizagem sobre o Movimento Humano (GEPEAMOV), inserido no Laboratório de Comportamento Motor (LACOM), sob liderança do orientador do trabalho.

A preparação profissional em educação física precisa ser observada como um processo de formação inicial inserido no contexto de uma universidade, alicerçado em conhecimentos científicos que são produzidos e articulados em ações vinculadas ao tripé pesquisa, ensino e extensão, de modo a permitir ao futuro professor ou ao futuro profissional um corpo de conhecimentos que o possibilitem atuar de forma eficaz e competente junto às demandas sociais do mercado de trabalho (Silveira, 2019).

A formação profissional pode ser observada como um processo contínuo que se estabelece na formação inicial e se estende na formação continuada, ao longo da vida profissional. Nesse processo inúmeros saberes, constituídos desde as tenras idades ao longo da história de vida de cada profissional ou futuro profissional são ressignificados na mediação com o ensino e a prática profissional (Silveira, 2019).

Justifica-se a relevância do tema como base nas necessidades científicas e sociais atrelados ao movimento humano e relação com a educação e a saúde. No campo escolar é possível destacar Gómez e Sacristán (2000), que pontuam ser as finalidades do currículo se operacionalizam com base nas experiências advindas da prática docente e do contexto escolar.

Assim, em uma combinação dessas experiências, o saber escolar se constrói, ou seja, há uma interação entre aquilo que está previsto oficialmente (currículo) com aquilo que se estabelece no coletivo, regional e finalmente, no conhecimento pessoal do(a) professor(a).

No campo da saúde, atualmente é marcante o aumento da incidência de pessoas que buscam a prática da atividade física junto a um profissional de educação física mobilizadas por diversos fatores e interesses, desde recomendações médicas para melhoria de um estado de saúde até a necessidade de organizar situações de lazer que promovam o bem-estar, e projetos pessoais de qualidade de vida. No mesmo sentido, é notória a ação do marketing e mídias influenciando as pessoas sobre a questão do corpo e da saúde.

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, terminologia apresentada por Shulman (1987) como *Pedagogical Content Knowledge*, portanto representado pela sigla PCK, pode ser entendido como o conhecimento profissional específico do professor, sendo expresso na capacidade do mesmo em transformar suas informações e conteúdos em formas pedagógicas para interação com seus alunos.

A saúde enquanto temática de estudo e trabalho apresenta um elevado potencial enquanto campo de pesquisas aplicadas com fins de produção de conhecimento que auxiliem a intervenção profissional. No Brasil dentre os inúmeros problemas discutidos em debates e investigações científicas atrelados à importância da prática de atividade física regular e orientada, por exemplo, há que se destacar o aumento expressivo do sobrepeso e da obesidade em todas as faixas etárias; e os altos índices de doenças crônicas, decorrentes do sedentarismo e estilo de vida, como a principal causa de morte entre adultos.

A preparação profissional em educação física envolve um processo complexo de construção do PCK, com a reunião pelo estudante-profissional de um conjunto orgânico de saberes sucintos, práticos e adaptados à realidade do cliente ou do aluno, ao longo de sua formação acadêmica (Marcon; Graça; Nascimento, 2012); formação composta, de um lado, por

interesses motivacionais pessoais, saberes na área da saúde e aspectos recorrentes da própria interação da pesquisa, ensino e extensão com o campo de intervenção profissional (Silveira, 2019).

Se for verdade que o profissional de educação física que atua no campo da saúde e no campo educacional personifica aquilo que ele mesmo representa - a saúde, o bem- estar, o saber escolar sobre a cultura de movimento – seria possível afirmar, então, que em sua intervenção profissional deve ter havido um momento em que ele próprio, ao longo de sua história de vida, tanto na fase anterior ao ingresso na universidade, quanto no percurso dos processos de formação inicial e continuada, estudou e/ou vivenciou as informações, os saberes e os benefícios promovidos pela prática de atividade física, reconhecendo-os em sua trajetória, na solução de seus anseios, desejos e solicitações da prática de intervenção.

Sendo assim, tem-se a hipótese de que o profissional de educação física que trabalha no campo da saúde e no campo da educação organiza e desenvolve sua atuação com base em conceitos prévios e motivacionais que o levaram ao curso de graduação, em informações socializadas e saberes construídos durante a formação inicial e continuada e nas experiências e requisições advindas do próprio processo de intervenção profissional.

Dessa forma, essa pesquisa, busca-se levantar e identificar os PCK do profissional de educação física para atuar no campo da educação e da saúde, com vistas a responder a seguintes questões norteadoras do trabalho: Quais são as informações e saberes que o profissional de educação física utiliza como conhecimentos para intervir nas diversas atuações? De onde surgem essas informações e saberes que constituem o conhecimento do profissional? Como essas informações são produzidas e modificadas?

A resposta sistemática às questões norteadoras do trabalho proporcionará acréscimo ao universo de pesquisa sobre o PCK, buscando encontrar respostas que propiciem conhecer melhor a produção de saberes e conhecimentos considerados efetivos pelos profissioais de educação física atuantes na área da saúde, visando à solução dos problemas ligados à sua atuação no mercado de trabalho e promoção do bem-estar e qualidade de vida na população.

O objetivo desse trabalho foi investigar as informações e evidências das fontes de origem da produção e desenvolvimento do PCK na prática de intervenção do profissional de educação física para atuação no campo da educação e da da saúde.

Os obejtivos secundários se pautaram em identificar os valores pessoais e motivacionais do profissional de Educação Física que o levam a trabalhar no campo da educação e da saúde;

Verificar as informações, saberes e os conteúdos que se configuram como PCK, para atuação do profissional de educação física no campo da educação e da saúde;

Identificar o alinhamento entre fontes e origem do PCK para atuação profissional de educação física no campo da educação e da saúde com os valores pessoais e motivacionais que levam o profissional a trabalhar neste campo.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de São Paulo (USP), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 42661921.5.0000.5391. O projeto visa a explorar a formação e trajetória de profissionais de Educação Física atuantes na área da saúde, com foco na investigação da construção dos saberes, informações e conteúdo que os habilitam a exercer sua atividade na área. O levantamento de dados será realizado através de pesquisa qualitativa e entrevistas semiestruturadas (Alves; Silva, 1992; Neto, 1994; Gomes, 1994), cujo conteúdo obtido será analisado por intermédio do método de análise de conteúdo (Bardin, 1979).

O trabalho de campo será orientado pela metodologia qualitativa e contará com a realização de entrevistas semiestruturadas, cuja funcionalidade permite ao pesquisador aproximar-se do contexto que deseja estudar e interagir com os sujeitos de pesquisa (Neto, 1994), a fim de "buscar uma apreensão dos significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) do pesquisador" (Alves; Silva, 1992, p. 65).

Inicialmente, as informações adquiridas de maneira exploratória a partir das perguntas norteadoras do trabalho conduzirão a uma revisão da literatura sobre trajetória profissional e construção do conhecimento profissional em Educação Física. A importância desta temática justifica-se pela crescente popularidade e importância conferidas às práticas corporais em virtude dos benefícios à saúde associados à prática. Emerge deste cenário a possibilidade de investigar a formação de professores, o desenvolvimento das instruções pedagógicas mais poderosas visando à transmissão do conhecimento, e o desenvolvimento de recursos para otimização do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, a realização de entrevistas pressupõe relação de confiança mútua entre pesquisador e os sujeitos a serem estudados, que resulta de uma aproximação e estabelecimento de vínculo permeado pela cooperação e trocas (Neto, 1994). Por sua vez, a interação entre pesquisador e os atores sociais envolvidos demandas compreensão recíproca, em que a

igualdade entre as duas partes envolvidas é construída a partir da convivência, diálogos, rituais e conflitos (ibid.).

Da mesma maneira que a ida a campo deve estar subordinada a fundamentação teórica sólida, capaz de permitir um diálogo com a realidade e viabilizar questionamentos criativos, a fase de análise dos dados coletados é constituída também por uma dinâmica própria (ibid.), em que quadros de referência teóricos são aplicados a fim de caracterizar e explicar os dados, alçando a investigação a um patamar mais amplo do que o constatado na coleta de dados. Por isso, a literatura consultada (Alves; Silva, 1992; Neto, 1994; Silva, 1996) estabelece que a pesquisa qualitativa deve ter em conta que os dados coletados não se explicam por si só, e que seu significado é mais bem apreendido quando considerado a partir das teorias pertinentes.

Por isso, é benéfico à execução da pesquisa que o tratamento de dados seja realizado posteriormente ao adensamento da revisão bibliográfica a respeito do assunto estudado, a fim de evitar o que Minayo (1992 *apud* Gomes, 1994) caracteriza como a tendência de o pesquisador pensar que os dados se apresentam de maneira óbvia e nítidos logo de início. Paralelamente, faz-se necessário considerar com igualdade tanto os questionamentos de origem metodológica quanto os dados obtidos na pesquisa, a fim de assegurar a significância dos dados e impedir que a pesquisa se limite a questionamentos referentes a procedimentos metodológicos (Gomes, 1994).

Uma vez que a pesquisa qualitativa busca apreender o significado na fala dos sujeitos e relacioná-los ao contexto social em que eles são produzidos, ela não pretende atingir o limiar da representatividade, mas sim interpretar o significado social das declarações e inserir comportamentos específicos nas teias de ações e reações que o precedem. Por isso, este enfoque metodológico convoca, segundo Silva (1996, p. 88), elementos pertencentes à teoria fenomenológica, em que se "enfatiza a compreensão da singularidade e a contextualidade de fatos e eventos", especificando-se na investigação os significados e relações intersubjetivas que orientam a ação dos sujeitos em suas interações cotidianas.

Nessa pesquisa, os dados obtidos através dos questionários, entrevistas semiestruturadas e depoimentos serão classificados, descritos e interpretados de acordo com a metodologia para análise de conteúdo selecionada (Bardin, 1979; Gomes, 2007), que inclui etapas de seleção de depoimentos, categorização, inferência, descrição e interpretação, nas sucessivas fases do tratamento de dados.

Sendo assim, o processo de análise de conteúdo incorpora os seguintes processos (Bardin, 1979; Gomes, 1994, 2007): na fase inicial do tratamento de dados, inicia-se

decomposição dos elementos da mensagem em unidades de contexto e unidades de registro, a fim de proporcionar material semântico para composição e criação de categorias.

O estabelecimento de categorias, por sua vez, representa etapa fundamental no decurso da pesquisa qualitativa e do tratamento de dados. Através desta técnica, é possível estabelecer classificações e agrupar elementos detentores de características comuns, a fim de tornar acessíveis e comparáveis o conjunto de pensamentos, ações, e sentimentos expressos pelos entrevistados sobre determinada temática ou representação coletiva (Gomes, 1994). As categorias devem a) apresentar um único princípio de classificação, b) ser exaustivas e c) auto-excludentes.

Posteriormente ao estabelecimento destas categorias mais concretas e específicas que são formuladas a partir da pesquisa de campo, o percurso da análise de dados comumente passa pela sua articulação com categorias gerais e abstratas determinadas antes do trabalho de campo. Este movimento de reflexão sobre os dados coletados à luz da teoria e sua articulação com o quadro teórico selecionado mostra-se muito produtivo (Gomes, 1994).

Assim descrito, o tratamento de dados composto pelas sucessivas fases de organização do material coletado, identificação de unidades de contexto e de registro, estabelecimento de categorias, e interpretação dos conteúdos semânticos à luz da literatura culmina na possibilidade de resolver com embasamento as questões levantadas para a pesquisa, verificar as afirmações estabelecidas antes de investigação, bem como revelar as representações coletivas que estão por trás e impulsionam os conteúdos e condutas individuais manifestos (Neto, 1994).

Ao final do processo, espera-se produzir inferências e interpretações a partir dos dados e depoimentos coletados, e assim revelar as estruturas sociológicas presentes no discurso sobre as crenças e valores do profissional de Educação Física atuante na área da saúde, bem como o PCK vinculado à transmissão de conteúdos específicos.

Assim, o consolidado produzido pelo tratamento, análise e interpretação do material coletado, em articulação com os demais referenciais teóricos adotados na pesquisa, possibilitará compreender e produzir conhecimento sobre o sentido sociocultural presente nas representações sobre o profissional de Educação Física atuante na área da saúde (Bardin, 1979; Gomes, 2007; Silva, 1996), seus valores e crenças (Ennis, 1994).

Espera-se também mapear o conhecimento pedagógico do conteúdo-PCK associado a conteúdos específicos, e as práticas pedagógicas mais poderosas utilizadas pelos professores e profissionais para transmitir o conhecimento aos estudantes (Loughran *et al.,* 2004).

4.1 Amostra

A amostra foi composta por 2 profissionais de Educação Física, sendo atuantes na área da Saúde.

Sujeito 1

Atualmente coordenador de escola pública, S1 atua nesta área há 36 anos. Na rede particular, são 31 anos de docência. Após se formar em Educação Física na Universidade de São Paulo (USP), ampliou sua formação com cursos de Atividades Recreativas e Pedagogia no COGEAE da Pontifícia Universidade Católica (PUC). Fez segunda graduação com ênfase em Administração Escolar. Para Clóvis, um dos desafios do professor atuante em escola pública é enfrentar a desigualdade social. Em sua visão, o profissional de Educação Física, para ser levado a sério, deve "consumir educação física", e "mostrar o que a Educação Física tem conteúdo a agregar ao aluno".

Sujeito 2

Formou-se em 1989 em Educação Física na USP, e em seguida iniciou graduação em Fisioterapia. Começou sua prática profissional em 1994 na Escola de Educação Física e Esporte (EEFE), onde trabalha há 27 anos. Sua abordagem é reconhecida por aliar conhecimento de ambas as áreas, Educação Física e Fisioterapia, a fim de aumentar a participação do público com necessidades especiais e promoção de exercícios adaptados. Na visão de S2, o professor de Educação Física tem muito a ganhar ao amplificar o leque de práticas e esportes que domina.

4.2 Procedimentos e tratamento metodológico

O projeto terá tratamento metodológico de cunho quantitativo e qualitativo, com estudo e análise de fontes bibliográficas que subsidiem pesquisa de campo através de entrevistas com perguntas semiestruturadas, a fim de levantar respectivamente os saberes e os conteúdos que compõem o “conhecimento pedagógico do conteúdo- PCK” de profissionais de educação física atuantes na área da educação e da saúde, e o conjunto de representações sociais, crenças e valores destes profissionais.

A pesquisa será desenvolvida em quatro fases que se interligam ao longo do desenvolvimento do projeto. Na primeira fase, serão levantadas referências bibliográficas e

elaborado o instrumento/roteiro da pesquisa de campo (entrevista), referente aos seguintes temas: PCK; preparação e atuação profissional em educação física e esporte; pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa; tratamento metodológico para pesquisas quantitativas e qualitativas.

Na segunda fase será feita a coleta de dados através de pesquisa de campo, que segundo Neto (1994) propicia a aproximação do pesquisador ao contexto a ser estudado, interação com os sujeitos de pesquisa e compreensão do contexto histórico-social em questão. Vale ressaltar que o procedimento metodológico desta fase pressupõe o estabelecimento de relações de confiança mútua, cooperação e trocas entre pesquisador e os sujeitos de pesquisa, em que a igualdade entre as partes deve ser assegurada pela prática do diálogo e convivência.

Na terceira fase, será feito o tratamento dos dados coletados, cujo procedimento metodológico utilizará a análise de conteúdo (Bardin, 1979). Esta metodologia inclui a descrição e interpretação dos dados coletados e sua articulação com conhecimentos mais amplos (Gomes, 1994) presentes na literatura, a fim de os caracterizar, explicar e ampliar seu significado. Na emergência de desencontros entre a base teórica escolhida para a pesquisa e o material coletado, o pesquisador pode descobrir novas pistas e atuar como mediador entre a análise dos dados obtidos e a criação de novos conhecimentos (Neto, 1994).

Levando em conta os métodos e procedimentos envolvidos no processo de elaboração do instrumento/roteiro da pesquisa de campo, realização das entrevistas, análise e interpretação dos dados, considera-se que o risco para os entrevistados é mínimo.

Para tratamento dos dados e produção dos resultados da pesquisa será utilizado o método de análise de conteúdo (Bardin, 1979; Gomes, 2007), que é constituído por sucessivas etapas de seleção de fragmentos semânticos, categorização, inferência, descrição e interpretação.

Com este procedimento metodológico, espera-se identificar o conjunto de crenças e valores que sustentam a prática do profissional de educação física atuante na área da saúde (Ennis, 1994). Ademais, com a análise do discurso enunciado pelos profissionais e a correspondente articulação de seu conteúdo com as referências teóricas disponíveis será possível identificar e caracterizar o contexto histórico-social de sua produção e as representações coletivas que estão por trás das condutas individuais (Gomes, 1994; Neto, 1994). Da mesma maneira, espera-se identificar o PCK associado a conhecimentos específicos, e as práticas pedagógicas mais poderosas utilizadas pelos profissionais para transmissão de seu conhecimento aos estudantes (Loughran *et al.,* 2004).

Além disso, espera-se que os fundamentos teóricos associados ao trabalho de campo permitam articular as conclusões originadas da análise de dados com conhecimentos mais amplos e abstratos, a fim de diminuir a distância entre a fundamentação teórica e a prática de pesquisa (Gomes, 1994). Assim, ao final do processo de sistematização de dados e confronto com a literatura disponível, espera-se responder às questões levantadas no início da pesquisa e confirmar ou não as afirmações estabelecidas previamente à investigação.

Na emergência de desencontros entre a base teórica disponível para a pesquisa e o material coletado, o pesquisador poderá descobrir novas pistas e atuar como mediador entre a análise dos dados obtidos e a criação de novos conhecimentos (Neto, 1994). Assim, o desfecho da pesquisa pode incluir a construção e proposição de novas teorias e explicações relativas à formação e prática profissional em Educação Física, contribuindo para a produção de conhecimentos na área acadêmica e no campo de atuação profissional (Bardin, 1979; Alves; Silva, 1992; Silva, 1996; Gomes, 2007).

3 REVISÃO DE LITERATURA

O processo de formação da personalidade docente e da construção do PCK por estudantes, professores e profissionais de educação física nas situações práticas de intervenção representa temática recorrente na pesquisa sobre preparação, formação (inicial e continuada) e atuação profissional (Marcon; Graça; Nascimento, 2011; 2012).

O PCK é construído ao longo do processo de formação inicial e estágios curriculares, em que o futuro profissional é colocado em situações-problema que solicitam os conhecimentos que foram adquiridos no decurso de sua formação acadêmica. O estudante-professor é solicitado a aplicar o conhecimento que já possui e reagir perante o que se é esperado dele, aplicando, desenvolvendo e construindo seu PCK em situações reais de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, a construção do PCK envolve a mobilização de saberes e conhecimentos pertencentes a corpos distintos de referenciais pedagógicos, compostos respectivamente por "conhecimentos das características dos alunos, dos conteúdos da matéria de ensino, da pedagogia geral e dos contextos que circundam a aprendizagem" (Marcon; Graça; Nascimento, p. 324, 2011). O conhecimento pedagógico do conteúdo ocupa lugar central na congregação, reunião e interação destes saberes, e sua construção é feita pelo estudante-professor nas

vivências que realiza durante os períodos de formação inicial, estágios e ao longo da carreira docente.

É importante dizer que os saberes e experiências de vida considerados fundamentais para atuação em determinada área profissional são constituídos pelas representações subjetivas que o estudante faz a respeito de sua futura profissão. A motivação determinante à escolha profissional do estudante origina-se de "lembranças, sentimentos e experiências, todas as suas impressões, informações, conhecimentos e concepções sobre a disciplina de Educação Física, a escola, a profissão de professor e o processo de ensino e aprendizagem" (Marcon; Graça; Nascimento, 2011, p. 325).

Sendo assim, o constructo do PCK congrega os conhecimentos necessários ao professor, pois "se refere a uma construção pessoal do estudante-professor que, ao entrelaçar todas as suas vivências e combinar todos os seus conteúdos, estrutura uma concepção particular e aprofundada sobre o assunto, visando ao ensino" (Marcon; Graça; Nascimento, 2011, p. 331). Os pilares da base de conhecimentos cuja convocação, gerenciamento e interação compõem o conhecimento pedagógico do conteúdo são conhecimento do conteúdo, conhecimento dos alunos, conhecimento do contexto e conhecimento pedagógico geral.

Conhecimento do conteúdo: o conhecimento do conteúdo é representado pela "matéria a ser ensinada, e é considerado um dos conhecimentos fundamentais para a atuação docente, seja na área de educação física, seja na área das demais disciplinas curriculares" (Marcon; Graça; Nascimento, 2011, p. 326). O conhecimento do conteúdo é composto por duas categoriais, o conteúdo a ser ensinado, que representa o próprio objeto de ensino cujo conhecimento pleno espera-se do professor, e o conhecimento do conteúdo para ser ensinado, que habilita o professor a observar o conteúdo através de diversos ângulos, promover o aprendizado e tornar útil e aplicável o conhecimento.

Conhecimento dos alunos: as particularidades culturais e psicológicas dos alunos que participarão das práticas pedagógicas em sala de aula engendram pré-concepções e concepções referentes ao conteúdo e às estratégias utilizadas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, o conjunto de conhecimentos, saberes e informações a respeito dos alunos faz-se necessário ao professor para lidar com essa diversidade de conhecimentos, habilidades e experiências prévias trazidos pelos alunos à sala de aula. Segundo Marcon, Graça e Nascimento (2011, p. 326), a adaptação do conteúdo e conhecimento "à especificidade da situação de ensino e aprendizagem, ou seja, aos interesses e as necessidades dos alunos, bem como às demandas da área da matéria" explicitam a relevância do conhecimento dos alunos para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Conhecimento do contexto: os contextos da sala de aula, da escola e da comunidade também são compostos por particularidades sociais, culturais e educacionais, cujo conjunto de elementos deve ser avaliado pelo professor nas instâncias de planejamento, implementação e controle de suas práticas pedagógicas. O conjunto desses conhecimentos, saberes e informações é conhecido como conhecimento do contexto, e seu estudo na literatura remete ao contato e a experiência do professor com a realidade dos alunos e sua comunidade, bem como da escola e de seus atores. Segundo Marcon, Graça e Nascimento (2011), o conhecimento do contexto é um dos pilares relevantes para a estruturação do conhecimento pedagógico do conteúdo, pois garante ao professor a capacidade de traduzir o conteúdo das matérias de ensino, levando em conta as limitações contextuais e culturais dos diversos cenários, potencializando o alcance dos objetivos educacionais da educação física para os alunos, e dos alunos para a educação física.

Conhecimento pedagógico geral: o professor-estudante envolvido nas experiências proporcionadas pelo processo de ensino-aprendizagem da docência desenvolve um corpo de conhecimento específico a respeito da atividade docente e dos princípios educacionais, que incorporam, mas superam o simples conhecimento do conteúdo, pois "alcançam objetivos mais amplos relacionados à educação e formação dos alunos" (Marcon; Graça; Nascimento, 2011, p. 327). O conhecimento pedagógico geral acumula desta maneira crenças e concepções do estudante-professor a respeito dos propósitos, valores e fins da estrutura curricular, da organização do conhecimento e da prática pedagógica, constituindo importante corpo de conhecimentos presente no bojo dos conhecimentos formadores do PCK.

Em consonância com a descrição dos pilares formadores do conhecimento pedagógico do conteúdo, destaca-se a importância da inserção do estudante-professor na "realidade circundante" (Marcon; Graça; Nascimento, 2012, p. 23) e em "situações concretas de ensino-aprendizagem" (ibid). A integração da base de conhecimentos com a realidade da situação escolar através de práticas pedagógicas no período de formação inicial é indispensável à construção gradual e consolidação do conhecimento pedagógico do conteúdo. Nas situações concretas de prática profissional, o estudante-professor determina e decide, "a partir da sua base de conhecimentos e do seu conhecimento pedagógico do conteúdo, de que maneira agir nas diferentes instâncias e circunstâncias das inúmeras situações de ensino e aprendizagem" (Marcon; Graça; Nascimento, p. 23-24, 2012).

O contato dos futuros professores com o contexto escolar, mediado por práticas pedagógicas elaboradas em contexto real de aprendizagem pelos professores-formadores, potencializa o desenvolvimento e construção do seu conhecimento, o que ressalta importância das práticas pedagógicas no interior dos programas de formação inicial de professores, por

representar a consolidação da proposta do conhecimento pedagógico do conteúdo e por estruturar o cenário que viabiliza a catálise dos demais integrantes da base de conhecimentos (Marcon; Graça; Nascimento, 2012, p. 27).

No entanto, para ampliar a visão sobre as características do construto do PCK e sua construção em práticas pedagógicas, faz-se necessário explorar os estudos sobre didática, a fim de precisar as distinções entre as distintas abordagens e estabelecer um paralelo que ressalte as contribuições de cada uma das linhas de pesquisa.

Ao considerar esta diferenciação, Ramos, Graça e Nascimento (2008, p. 2) afirmam que "os estudos do PCK têm como base processos cognitivos de transformação da matéria, enquanto os estudos na didática tradicionalmente enfatizam o conteúdo e o seu papel no ensino". De maneira geral, estes enfocam o desenvolvimento acadêmico e curricular de uma disciplina, enquanto aqueles a dimensão subjetiva do aprendizado docente (Amade-Escot, 2000).

Desta maneira, é possível superar as dificuldades existentes em capturar e representar o PCK. Uma vez que o conhecimento pedagógico do conteúdo é um constructo acadêmico referente a situações de ensino-aprendizagem práticas e contextualizadas, é comum os professores possuírem apenas noções subentendidas das principais ideias e práticas por trás do ensino de determinado assunto. Loughran *et al.* (2004) argumentam que os professores armazenam e compartilham noções a respeito das atividades, procedimentos e insights sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como sobre a importância do aprendizado do conteúdo, mas não possuem métodos nem oportunidades para os articular em formas explícitas.

Loughran *et al.* (2004) mostram como essa dificuldade originada pela natureza circunstancial e tácita do PCK impôs uma série de críticas e abordagens alternativas ao conceito na literatura. Atualmente consagradas (Novais; Fernandes, 2012; Goes; Fernandes, 2013), as ferramentas do CoRe e PaPer representam frutos desta tentativa inicial de garantir consistência ao constructo do PCK, proposto por Shulman, e tornar explícita sua natureza tácita, através de observações e discussões em grupo. Assim, no âmago de práticas pedagógicas que oferecem espaço e estímulo para discussão sobre a construção do seu conhecimento pedagógico, docentes participam de conversas sobre o PCK, em que podem codificar, categorizar e compartilhar o raciocínio por trás de suas práticas, a fim de torná-lo acessível para pesquisadores e futuros professores.

O PCK, no entanto, é um conceito de difícil captura e represenção, devido às pressões curriculares e falta de tempo hábil para discussões a respeito de sua construção na prática docente. Em virtude da natureza tácita e contingencial do PCK, o acesso ao seu desenvolvimento e constituição deve ultrapassar métodos observacionais. Loughran *et al.*

(2004) propõem duas ferramentas que possibilitam aos pesquisadores e professores engajarem-se em discussões a respeito do PCK de maneira explícita e articulada.

Enquanto a "Representação do Conteúdo" (CoRe, do inglês *Content Representation*) consiste em perguntas feitas ao professor para elencar sua compreensão sobre aspectos importantes a respeito de determinado conteúdo, o "Repertório de Experiência Pedagógica e Profissional (PaPer, do inglês *Pedagogical and Professional Experience Repertoire*) traz ilustrações sobre como este conhecimento pode guiar práticas pedagógicas eficazes e abordagens diversas do conteúdo junto aos alunos. Ambos os modelos oferecem vocabulário comum e estruturado para acessar e representar o conhecimento profissional do professor, através de entrevistas individuais entre pesquisador e professor, ou coletivas com pequenos grupos de professores.

Desta maneira, o CoRe oferece insight sobre as ideias importantes por trás do aprendizado de determinado conteúdo curricular e os conhecimentos estabelecidos como pré-requisitos para a apreensão deste conteúdo (Loughran *et al.,* 2004; Novais; Fernandes, 2012). O PaPer estabelece as diferentes formas de representação do conteúdo utilizadas pelos professores em sala de aula, as preconcepções dos estudantes dificultadoras do aprendizado, e as soluções diversas encontradas pelos professores para o ensino da matéria. Em virtude das entrevistas coletivas e diferentes opiniões docentes coletadas pelos pesquisadores para acessar CoRe e PaPer sobre determinado conteúdo, sua construção estabelece um conjunto supraindividual de conhecimentos e práticas pedagógicas a respeito de determinada matéria (Loughran *et al.,* 2004), e não modos excludentes e singulares de conceber o assunto.

	Conteúdo específico			
	Ideias/ Conceitos Centrais relacionados a esse conteúdo			
	Ideia I	Ideia II	Ideia III	Etc
1. O que você pretende que os alunos aprendam sobre esta ideia?				
2. Por que é importante para os alunos aprender esta ideia?				
3. O que mais você sabe sobre esta ideia?				
4. Quais são as dificuldades e limitações ligadas ao ensino desta ideia?				
5. Que conhecimento sobre o pensamento dos alunos tem influência no seu ensino sobre esta ideia?				
6. Que outros fatores influem no ensino dessa ideia?				
7. Que procedimentos/ estratégias você emprega para que os alunos se comprometam com essa ideia?				
8. Que maneiras específicas você utiliza para avaliar a compreensão ou a confusão dos alunos sobre esta ideia?				

Figura 1 - CoRe (Representação do Conteúdo) e PaPers associados (Repertório de Experiência Pedagógica e Profissional); linhas do PaPer representam ligações com aspectos particulares do CoRe.
Fonte: (Loughran *et al.,* 2004 *apud*. Novais; Fernandes, 2012).

Por isso, o entendimento docente a respeito da importância do aprendizado de determinado conteúdo para o aluno, demonstrada pelo CoRe, e as soluções coletivas e variadas para ensino propostas pelo PaPer oferecem retratos ilustrativos do PCK capazes de enriquecer o conhecimento docente e científico sobre determinada disciplina. O modelo de CoRe e PaPer apresentado (Figura 1) corresponde a uma ferramenta para acessar a compreensão dos professores sobre determinado conteúdo e práticas pedagógicas relacionadas, mas também uma maneira de apresentar este conteúdo a docentes e pesquisadores. Ao consultar o material, o estudante-professor pode identificar-se com o conteúdo, extrair significado dele e se engajar em práticas de ensino-aprendizagem mais eficazes (ibid.).

Em consonância com estes estudos, Goes e Fernandes (2013) apresentam levantamento sobre o acesso ao conhecimento pedagógico do conteúdo, com destaque para o ensino das disciplinas de Matemática, Ciências, Química, Biologia e Física, no período de 1986 a 2012. O trabalho consultou o banco de dados internacional ERIC pela palavra-chave *Pedagogical Content Knowledge* (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo), realizou separação das disciplinas em diferentes categorias e em seguida destacou os métodos para acessar o PCK nas diferentes áreas.

Como pode ser visto no estudo (Goes; Fernandes, 2013), o principal método para acessar o PCK de professores foi formação, em que o PCK docente é acessado durante programas ou cursos específicos, com duração de 2 semanas a 1 ano. O segundo método mais utilizado foi o de entrevistas estruturadas e semiestruturadas, seguido pela investigação, em que pesquisadores aplicam aos professores questionários com questões de respostas abertas ou fechadas, provas, testes de múltiplas escolhas ou intervenção pré-teste e questionário pós-teste.

Neste estudo (ibid.) o CoRe e PaPer apareceram na categoria de métodos Específicos para acessar, codificar e representar o PCK. Por corresponderem a um vocabulário comum para indagar a respeito da visão dos professores sobre a importância do aprendizado de determinado conteúdo no desenvolvimento cognitivo do aluno, e as respectivas estratégias docentes para ensino destes conteúdos, CoRe e PaPer são métodos considerados específicos e exclusivos às abordagens sobre PCK. A produção do CoRe e PaPer no contexto das intervenções, dinâmicas e entrevistas entre pesquisador e docentes permite acessar o PCK e viabilizar resultados relevantes para a autorreflexão docente, formação de novos professores e produção de conhecimento acadêmico sobre docência.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Conhecimento do conteúdo

Com relação ao Conhecimento do Conteúdo, os profissionais foram questionados relativamente a dois núcleos: quanto à experiência profissional, foram indagados a respeito da a) importância da Ed. Física na vida das pessoas, e b) sobre os valores que orientam sua prática profissional. Quanto à construção do conhecimento, foram questionados com relação às disciplinas da graduação e cursos complementares responsáveis por contribuir para sua formação e atuação profissional.

Com relação à prática de exercício físico para Saúde, na fala do sujeito 2, o movimento é lembrado como recurso para transformação da vida das pessoas, para rendimento ou qualidade de vida:

> *Eu prezo muito em todas as minhas aulas esse respeito individualizado, e o quanto eu posso tirar desse aluno, no sentido de ele crescer como pessoa, como ser humano, ou mesmo como atleta né. O atleta que não precisa ser necessariamente um competidor, mas o quanto ele pode se sentir bem nesse sentido* (Sujeito 2).

Na fala do sujeito 2 fica pressuposto o conjunto de adaptações à atividade física que é desejável o profissional dispor, bem como o repertório de práticas e saberes construídos, para adequar a práticas à individualidade do aluno:

> *A partir do momento que eu proponho uma atividade para os meus alunos, eu tenho que tentar buscar desse grupo de alunos, ou desse aluno individualmente, o melhor dele. [...] Muitas vezes o aluno se inscreve numa atividade, e a primeira coisa ele já vem se desculpando: "- eu não vou fazer, eu não posso fazer isso, eu não posso fazer aquilo. Eu vim aqui porque eu quero fazer isso, porque eu quero aquilo, que o meu objetivo é esse." E aí você vai mostrando para esse aluno outras possibilidades (Sujeito 2).*

Quanto ao contexto escolar, o Sujeito 1 mostra como a Educação Física tem um corpo de conhecimentos próprio, que qualifica o professor a transmitir conteúdo específico aos alunos através do corpo e do movimento.

> Como qualquer outra disciplina, a Educação Física tem que agregar conhecimento para o aluno, para pessoa com quem a gente tá trabalhando. A disciplina não existe só para que o aluno consiga ir para quadra e espairecer, digamos assim né, ela tem que trabalhar a princípio com a ideia de agregar,

> dar conhecimento ao aluno, seja ele conhecimento teórico, seja o conhecimento através da prática do movimento. [...] O movimento, digamos, é um dos instrumentos que a gente tem para proporcionar isso para o aluno (Sujeito 1).

Essa fala revela dois aspectos importantes. O primeiro refere-se ao prejuízo da imagem da Educação Física em relação às demais disciplinas escolares. Como veremos, essa relação expressa-se também na interdisciplinaridade dentro da área da Saúde, e na maneira como a Educação Física é vista por profissionais de outras áreas. Em ambos os casos, o profissional deve desenvolver estratégias para valorização de sua autoimagem, seja na área escolar ou na Saúde.

O segundo aspecto importante refere-se à característica de a Educação Física utilizar o movimento para ensinar e atingir objetivos. No ambiente escolar, isso se dá mediante atividades motoras que auxiliem o condicionamento físico, mas também o aprendizado cívico, cognitivo e afetivo.

4.2 Conhecimento dos alunos

Relativamente ao Conhecimento dos Alunos, os profissionais de educação física foram questionados quanto a) às preconcepções e noções do senso comum que os alunos trazem para a aula; b) aos interesses e necessidades mais comuns trazidos pelos alunos, e c) como o profissional transforma o conhecimento acadêmico em conhecimento prático para os alunos.

> *Onde (sobre o conteúdo programático da divulgação de um curso) é colocado condicionamento físico para adultos, a pessoa mais ou menos já sabe que ela vai trabalhar força, flexibilidade etc. né. Ela sabe mais ou menos, e vai muito do conhecimento de cada um né. Às vezes a pessoa não tem noção do que ela vai fazer né, então ela vai ser apresentada ao curso, mas geralmente o programa do curso já meio que define. (Sujeito 2).*

No contexto escolar, no entanto, as preconcepções trazidas pelos alunos revelam que o conhecimento dos alunos quanto à disciplina de Educação Física é insatisfatório

> *A expectativa dos alunos é que o professor de Educação Física é o "tio do fut né". Não tem como mudar isso, como reverter essa expectativa, sem criar nenhum choque. Porque conforme o lugar que você esteja o choque ele é totalmente improdutivo. (Sujeito 1)*

Nesta fala está presente a desvalorização sofrida pela disciplina de Educação Física no contexto escolar. A preconcepção do aluno quanto ao professor de educação física como "tio do fute" coloca duas alternativas: a) o professor desconstruir esse estereótipo no imaginário do aluno, b) o professor trabalhar a sua autoimagem (como será visto em outra seção desta discussão).

Por sua vez, a desigualdade social mantida pelo sistema de ensino produz uma diferença de conhecimento agregado entre o aluno da rede pública em relação à particular

> *O que a nossa elite econômica espera da escola pública é que ele (o aluno) seja formado para ser mão de obra e não para ser líder. O aluno de colégio particular, eles geralmente são filhos de pessoas que já são líderes, que já tem uma profissão definida. Então ele já tem uma perspectiva diferente de vida.* (Sujeito 1)

Por fim, outro componente do conhecimento do aluno no contexto escolar se refere à supervalorização da carreira profissional no futebol, que demanda também a capacidade de o professor dialogar com os alunos e desconstruir preconcepções

> *Os meninos tinham um sonho de ser jogador profissional de futebol né, então às vezes eu usava conhecimentos ligados à realidade do futebol para mostrar para eles. Para que eles fizessem a comparação entre o que eles achavam e o que é né. [...] Então são 80% ou mais de atletas profissionais no nosso futebol que ganham na base de 2, 3 salários-mínimos no máximo. Mas a imagem que o garoto tem é que se ele conseguir chegar ao futebol profissional ele vai ser rico, e vai ter mansão, e vai ter mulher e tal. (Sujeito 1).*

Quanto às necessidades mais comuns trazidas pelos alunos, o conjunto de respostas pode ser dividido em duas subcategorias: a) quanto aos benefícios da atividade física enquanto objetivo do aluno, e b) quanto às expectativas referentes à aula e ao papel do professor.

Ainda quanto às necessidades dos alunos, surgiu nas falas do Sujeito 2, 3 e 5 um conjunto de falas relacionadas à integração social proporcionada por aulas coletivas. O sujeito 2 afirma que uma característica imprescindível da prática de atividade física é a diversão:

> *Eles querem muita interação né, quem teve o acidente vascular cerebral. Eles querem muito essa interação. [...] Uma aula tem que ter essa roupagem se não o aluno não consegue se divertir né, porque uma das coisas da educação física é a diversão, é interação, é o alto-astral. Então se você tá com uma aula ali e ela tá muito fechada, e você não conseguir fazer nada que possa motivar, começa a ficar chato.* (Sujeito 2).

4.3 Conhecimento do contexto

Com relação ao *conhecimento do contexto*, os profissionais foram questionados a respeito de a) sua prática no mercado de trabalho e b) o conhecimento que utilizam para trabalhar nesses lugares.

Diante dessa desconfiança em relação trabalho no contexto escolar, o Sujeito 1 afirma que a solução é o profissional valorizar sua formação

> O professor de Educação Física tem que o tempo todo demonstrar que ele é um estudante, ele é um cara preocupado com acrescentar conhecimento, ele é conhecedor, ele tem base para fazer o que ele faz, é baseado na ciência (Sujeito 1).

4.4 Conhecimento pedagógico geral

Com relação ao conhecimento pedagógico geral, os profissionais foram questionados sobre o processo de transformação do conhecimento adquirido na faculdade, com ênfase no papel do estágio nessa transformação.

> *O valor de fazer várias práticas de estágio durante o curso, para você ter mais repertório, para você conseguir apresentar várias opções e fazer uma composição que seja só sua. [...] Então aí vai muito da qualidade da formação do professor, mas também gostar da atividade física. Porque se é um professor que não gosta de atividade física ou fica muito voltado a uma única atividade, por exemplo, se ele fica o tempo todo muito voltado na musculação, ele vai ter mercado na musculação, mas como adaptar a um público mais amplo de pessoas com necessidades que vão além da estética? [...], é muito importante fazer essa formação ampla* (Sujeito 2).

Com relação também à transformação do conteúdo, o Sujeito 1 explica como o amadurecimento profissional garante mais autonomia para realização de aulas, em face da ausência de recursos da rede pública

> *Dentro da Universidade você trabalha tudo no parâmetro, nas condições ideais. Então o professor de handebol, ele tem um carrinho, um conjunto de 30 bolas ali para trabalhar. Aí você vai você, chega numa escola "no morro" do Imirim, ali eu trabalhei, não tinha uma bola. Então eu tenho que me virar,*

> *eu tenho que falar para ele sobre o handebol, tem que dar uma vivência, mas eu não tenho o material, então como é que eu vou fazer isso? Tenho que me virar* (Sujeito 1).

De maneira semelhante, o Sujeito 1 comenta também sobre a transformação de sua prática profissional, que passou por uma desconstrução da visão do professor como autoridade responsável por "comandar os alunos", o que interferiu também em "menos imposição" do conhecimento técnico sobre a turma.

> *Eu fui me modificando ao longo do tempo, eu fui formado para comandar né, como eu te falei "professor tem que comandar". Eu fui me modificando, aplicando nas minhas aulas o que a gente chama de "gestão democrática da aula". O respeito pela possibilidade de vários pensamentos ali serem tão importantes quanto o meu. A imposição ao menos possível do meu pensamento, da minha da minha forma de pensar, de não ser tão técnica. No meu trabalho que tem que definir o que vai acontecer, e mesmo assim muitas vezes você diz que realizou bom planejamento né, e ao longo do ano você vai mudando tudo, porque a turma exige que você mude (Sujeito 1).*

Ainda com relação a transformação do conhecimento, o Sujeito 1 conta que foi no período de estágio profissional que percebeu a importância de habilidades socioafetivas na atuação profissional em Educação Física.

> *Um clube de lazer e recreação, ligado com o esporte, iniciação esportiva, natação para senhoras de meia-idade, recreação para crianças [...] Então eu trabalhava com tudo isso, e era estudante ainda. E ali foi uma escola, assim não propriamente na questão técnica do trabalho de Educação Física, mas de relacionamento, gestão de pessoas [...] (Sujeito 1).*

Com relação à transformação de sua visão sobre o papel do conhecimento acadêmico, o Sujeito 1 conta que a teoria é uma referência para o profissional se enxergar no mundo e ter autoconhecimento.

> *A teoria me dá uma base também para eu me enxergar como profissional né. Qual é a minha visão. E aí se você reparar no seu trabalho, nas suas relações, se você for um observador sobre você mesmo, você começa a se identificar né. Que tipo de profissional é você, qual é a sua base de pensamento, a sua vertente de pensamento. [...] "Por que você segue tal caminho?" (Sujeito 1).*

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta inicial que conduziu o processo de investigação deste trabalho foi “quais informações e saberes o profissional de Educação Física utiliza como conhecimentos para intervir na atuação prática?”. Dentro desta questão, coube também investigar “de onde surgem essas informações e saberes?” e “como essas informações são produzidas e modificadas?”

Diante dos resultados da pesquisa, é possível destacar a importância do conhecimento científico adquirido na graduação e em cursos extracurriculares, que capacitam o profissional a planejar e acompanhar de maneira crítica a prática de exercícios físicos. Adicionalmente, é possível destacar também o “conhecimento processual”, definido como o conhecimento adquirido através da prática profissional, caracterizado pela interação do profissional com alunos, clientes e profissionais da área. Além disso, outro corpo de conhecimentos considerado de importância pelos entrevistados foi o conhecimento adquirido através de aulas práticas e participação em esportes, que capacita o professor a planejar práticas com recursos mais diversos, e assim aumentar o engajamento dos alunos.

Por fim, a transformação do conhecimento se dá através das experiências de estágio, em que o professor desenvolve discernimento entre o que ele aprendeu durante sua formação e o que o aluno/mercado de trabalho esperam de sua atuação. Adicionalmente, o professor aprende também a transmitir este conteúdo de maneiras mais didáticas ao aluno, e desenvolver o relacionamento interpessoal necessário para o melhor andamento das aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F.D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Riberão Preto, v. 2, fev./jul., 1992.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edicções 70, 1979.

ENNIS, C. Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. **Quest**, Campaign, v. 46, n. 2, p. 164-75, 1994.

GOES L. F. ; FERNANDEZ C. O acesso ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo no ensino de Ciências e Matemática: levantamento de vinte e seis anos de pesquisa. *In*: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Águas de Lindóia, IX ENPEC, 2013.

GOMES, R. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. *In*: DESLANDES S. F.; NETO O. C.; GOMES R.; MINAYO M. C. S. (Orgs.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 21ºed. Petrópolis. 1994. p. 67 - 80.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In:* MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 79-106.

LOUGHRAN J.; MULHALL P.; BERRY A. In Search of Pedagogical Content Knowledge in Science: Developing Ways of Articulating and Documenting Professional Practice. **Journal of Research in Science Teaching**, v.40, n. 4, p. 370-391, 2004.

MARCON, D.; GRACA, A. B. S.; NASCIMENTO, J. V. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Rev. bras. educ. fís. esporte**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 323-339, jun., 2011.

MARCON, D.; GRACA, A. B.S.; NASCIMENTO, J. V. Reflexões teóricas sobre a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. **Rev. educ. teoria e prática**, São Paulo, v. 22, n. 39, p. 16-37, jan./abr., 2012.

NETO, O. C.; O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. *In*: DESLANDES, S. F.; NETO O. C.; GOMES R.; MINAYO M. C. S. (Orgs.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 21. ed. Petrópolis. 1994. p. 51 - 66.

NOVAIS, R. S.; FERNANDES C. O conhecimento pedagógico de um professor do Ensino Superior sobre conceitos de "Cinética Enzimática". **Encontro Nacional de Ensino de Química**, Salvador, XVI, 2012.

RAMOS, V., GRAÇA, A. B.S.; NASCIMENTO, J. V. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em educação física. **Revista Brasileira De Educação Física e Esporte**, v. 22, n. 2, p. 161-171, 2008.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SILVA, S. A. P. S. A pesquisa qualitativa em educação física. **Rev. Paul, educ. fís.**, v. 10, n.1, p. 87-98, 1996.

SILVEIRA, S. R. Preparação profissional e formação de professor em educação física e esporte: perspectivas a partir da prática. **Rev. bras. educ. fís. esporte**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 145-155, abr. 2019.

Capítulo XXII

RUGBY NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADES A PARTIR DO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Matheus Costa Marinho
Escola de Educação Física e Esporte, USP
mcostamarinho@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

1.1 Justificativa

A ideia de elaboração deste trabalho originou-se após a leitura do Caderno do Professor do Estado de São Paulo de 2017, em que consta o *rugby* como uma sugestão para os professores trabalharem com uma modalidade esportiva de origem em países estrangeiros nas experiências de aprendizagem, sendo colocado juntamente com futebol americano no Volume 2 do 1º ano do Ensino Médio. Como praticante desse esporte e com o sonho de poder desenvolvê-lo, efetivamente, no currículo escolar entende-se a necessidade de ajustar certas informações que estão elencadas no material de apoio "Caderno de Professor" e apresentar uma proposta de intervenção para dar novas dimensões para ser implementada dentro da escola.

Como se sabe, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Conselho Nacional de Educação, os estados brasileiros devem fazer a reformulação dos currículos. Desse modo, nessa proposta de intervenção buscou-se propor uma implementação do *rugby* em dois bimestres nos anos Finais do Ensino Fundamental, sendo caracterizado como um esporte de invasão como aparece no documento.

O *rugby* é um esporte que está em crescimento no Brasil, com bons resultados das seleções femininas e masculinas, além do aumento dos números de clubes e com muitos projetos sociais relacionados a ele, tudo isso apesar de ser um esporte jovem no Brasil, considerando que a própria Confederação Brasileira de Rugby (CBRU) tem apenas 10 anos.

Embora dentro do nosso país ele ainda não seja tão praticado, já é um esporte consolidado em diversos países, principalmente aqueles de influência inglesa.

1.2 O porquê do *rugby*?

De forma geral, temos um esporte que pode ser completo, devido a tudo que é demandado dentro do jogo. Para um iniciante dentro do *rugby*, o trabalho é feito de forma menos específica e inclui correr, marcar, evadir, passar e pontuar (Olsen, Caram & Griffin, 2013): temos grandes influências do atletismo quando se trata da grande demanda de corrida, tanto em velocidade, como em distâncias maiores, pensando que em um jogo da modalidade de XV, um atleta corre mais ou menos 6 km, com vários momentos em alta velocidade. Temos influências das lutas de forma geral, pela demanda do contato, como a luta greco-romana, principalmente. Há também habilidades com bola, tanto nas mãos, quanto nos pés, trabalhando com passes e chutes e sendo aprendido uma coordenação global do indivíduo. Muitas mudanças de direção são necessárias, que podem vir de diversos esportes. Há grandes efeitos cognitivos, afetivos e psicomotores, em que o *rugby* pode reforçar o crescimento, a autoconfiança, o altruísmo e desenvolvimento das crianças que o praticam (Olsen, Caram, Griffin & 2013; Parise et al. 2015), porém a coletividade é de extrema importância, já que uma das modalidades conta com 15 jogadores sendo possível criar laços sociais principalmente para ajudar, trabalhar sinergicamente com o outro e tornar todos parte dessa comunidade, contribuindo para o bem estar desse ciclo de pessoas (Eccles et al., 2003; PARISE et al., 2105); e pode ser considerado um esporte para todos, tendo diversas posições e lugares para diferentes pessoas, com as mais diferentes constituições físicas.

Já na dimensão mais social da modalidade temos o "espírito do *rugby*" que é algo sempre reproduzido por muitos praticantes, que em certo momento foi até reproduzido de forma escrita pela União *de Rugby Football* (RFU), da Inglaterra, em 2010. Com a demanda de contatos físicos intensos durante o jogo, a moralidade e a lealdade dos jogadores são colocadas à prova, já que qualquer movimento fora das regras pode causar riscos à saúde do adversário. Ainda dentro do jogo há uma grande dimensão coletiva, em que cada jogador costuma ter funções específicas dentro do jogo que dentro de uma equipe traz um sentido de cooperação, em que pode trazer a vitória para uma equipe (Mello & Pinheiro, 2014). No *rugby,* o jogo coletivo ganha jogos e isso pode ser visto em várias partidas. Dificilmente uma equipe com um

ou dois jogadores que "fazem tudo" vão ter êxito dentro do jogo. Assim, a ideia do *rugby* dentro da escola acaba por se justificar a partir da Lei de Diretrizes e Bases, Art. 32, III (1996/2006): "O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores."

1.3 Explicação da proposta

Divide-se o trabalho em 6º e 9º anos, em que os esportes de invasão são contemplados dentro do Currículo Paulista de 2020 nos 1º e 3º bimestres, respectivamente.

No 6º ano os recomeços de jogo devem ser feitos em forma de *free kick*[101], já que tanto o *scrum*[102] e o *line out*[103] não vão ser ensinados nestes anos. O *scrum* e o *line out* deverão ser ensinados no 9º ano, podendo ser introduzidos dentro dos jogos formais da forma que consta dentro das Normativas Nacionais do *Rugby* para menores de 14 anos da CBRu (2020), em que no *scrum* não possui disputa e no *line out*, apenas o time que tem a posse de bola pode fazer o elevador. A bola, por não ser tão comum para grande parte do Brasil, poderia ser improvisada a partir de uma bola murcha, ficando o mais perto de uma bola oval possível.

O *tackle* é um elemento muito característico do esporte e, por isso, a ideia é ensiná-lo em uma das aulas, pois faz parte do processo de apropriação da modalidade, porém a ideia não é colocá-lo em prática dentro do jogo formal, pois grande parte das escolas não tem um campo de grama para que seja possível aplicá-lo. O *tackle* também não é algo voluntário dos alunos, dificilmente algum deles entraria em um contato sem medo nenhum, sendo um fator importante para o desenrolar do jogo, já que não é possível desempenhar, principalmente as questões defensivas sem *tackles* (WHITE, BATTEN & ROBINSON, 2018).

Dentro dessas adaptações temos as situações de contato trocadas pelo *Rugby Tag* adaptado, em que vão ser colocados dois coletes presos na cintura, em cada jogador, assim para parar o jogo é necessário tirar um dos coletes e gritar "*Tag"*. Após o colete ser roubado, os alunos devem colocar a bola no chão e rolá-la para trás, assim outro jogador do próprio time pega a bola e continua o jogo com passes ou duelos. No caso da defesa, o(s) jogador(es) que

[101] Forma de recomeço de jogo, em que o aluno deverá chutar a bola para si mesmo.
[102] Recomeço de jogo após a bola cair para frente ou acontecer um passe para frente.
[103] Recomeço após a bola sair pela linha lateral. Nessa proposta, o aluno no 6º ano deverá apenas devolver a bola para o jogo após sair pela linha lateral.

roubar(em) os coletes, devem se manter fora de jogo até acontecer o próximo *Tag*, possibilitando situações de superioridades e inferioridades numéricas, também aumentando o espaço para ocorrer jogos mais abertos, além da necessidade de uma boa comunicação defensiva.

Uma adaptação importante deste projeto também é o fato de que deverá ser usado, principalmente para escolas que dispõe de um espaço pequeno (como apenas uma quadra), um *rugby* de 5 jogadores, trazendo a possibilidade de continuar existindo um bom espaço para ser praticado o jogo aberto, permitindo um jogo mais fluido. Nos casos dos relançamentos (recomeço) de jogo (como *scrum* e *line out*), no 9º ano, podem ser feitos de duas formas: ou chamando dois alunos que estariam de fora para compor esses relançamentos ou até mesmo os relançamentos sendo feito em forma de *free kick* como no caso do 6º ano.

A partir dessas ideias, são propostas 8 aulas para cada ano, podendo ser utilizadas consecutivamente duas vezes por semana ou até mesmo uma vez por semana, revezando com outra cultura de movimento escolhida pelo professor.

O projeto apresenta um aumento do número de aulas do que costumam ser feito dentro das escolas públicas com o objetivo de possibilitar uma maior aprendizagem e apropriação dos alunos, visto que o *rugby*, apesar de ser um esporte muito conhecido mundialmente, não tem uma cultura tão forte no Brasil, assim, provavelmente, grande parte dos alunos não o conhecem, necessitando mais aulas do que os esportes que já são do conhecimento deles, como futebol, basquetebol e handebol.

Outra opção que poderia ser plausível seria dividir 4 aulas para cada um dos anos (6º, 7º, 8º e 9º), porém não teria tanta efetividade, pensando que em cada ano seria necessária uma retomada dos conceitos da modalidade, perdendo uma ou duas aulas das propostas.

2 METODOLOGIA

As aulas serão divididas da seguinte forma: Tema, Competência, Princípio do jogo (se tiver), Objetivo, Estratégia, Desenvolvimento, Materiais e Avaliação.

Como “Temas” temos a diferentes habilidades utilizadas dentro do jogo, das mais básicas às mais complexas, conforme a progressão das aulas. Dentro das habilidades básicas temos o passe e recepção, duelo, tomada de decisão, *tackle* e *ruck*. Já nas habilidades específicas

temos o jogo de pés com os chutes, o *line out*, o *scrum* e as habilidades posicionais. Apesar dessas habilidades serem específicas para cada posição, temos dentro das aulas um grande objetivo de permitir com que os alunos experimentem todos os tipos de posição, sem especialização.

A partir do estudo do documento da BNCC e do Currículo Paulista, as "Competências" utilizadas no documento foram divididos para cada aula, podendo contemplar mais de uma.

Os "Princípios do jogo" de cada aula foram baseados nos princípios descritos pela *World Rugby*, no documento do *Rugby Ready*. Cada aula não tem necessariamente um princípio, podendo ter vários ou até mesmo nenhum. Estes são: Avançar, Apoiar, Criar continuidade, Aplicar pressão, Marcar pontos, e Disputar a posse de bola, constituindo um ciclo durante o jogo.

Figura 1 - Princípios do jogo
Fonte: World Rugby (s/d)

Os "Objetivos" foram divididos a partir dos conceitos trazidos por Darido (2015), em que são agrupados em três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal, procurando sempre colocar em cada aula objetivos que englobam essas três dimensões.

As "Estratégias" foram definidas através das estratégias de ensino colocadas por Ferraz (2016). Estes são: Ensino por tarefas, Ensino por descoberta orientada, Ensino por comando e Ensino por exploração.

O “Desenvolvimento” das aulas foi feito a partir da definição do conteúdo. Estes foram definidos a partir dos princípios do jogo, procurando pensar o que é necessário para cada um acontecer, como no caso do princípio de “Avançar”, por exemplo, em que há formas com a bola nas mãos, com o próprio portador da bola avançando e também com chutes, com o ganho de território no jogo a partir do jogo com o pé, assim, trazendo conceitos e habilidades para a prática da modalidade de forma a propiciar um momento de adquirir e experimentar tudo que envolve o *rugby*.

Dentro dos “Materiais” temos coisas necessárias para a prática de *rugby* de uma forma mais perto do jogo formal, porém estes podem ser substituídos conforme a disposição de materiais pelas escolas. Temos as bolas, por exemplo, que podem ser utilizadas bolas murchas, tornando-as mais parecidas com uma bola oval. Os *tackle shields* e os *tackle bags* podem ser substituídos por almofadas e colchonetes, permitindo um material para a experimentação das situações de contato.

Por fim, temos a “Avaliação”, em que o objetivo é entender se as aulas propiciaram uma ampliação do conhecimento sobre as práticas pelos alunos e, assim, poder entender se há necessidade de voltar a citar alguns assuntos e conceitos.

A maioria dos exercícios utilizados nas aulas se encontram no documento em Anexo, permitindo um auxílio visual quando se trata de conteúdos desconhecidos.

2.1 Proposta para o 6º ano

2.1.1 Aula 1

Tema	História e regras do *rugby*
Competência	Experimentar e fruir esporte de invasão, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo
Objetivos	Identificar e analisar o *rugby*
	Manejar os objetos que são utilizados no esporte
	Valorizar o esporte
Estratégia	Pequena aula expositiva + Ensino por exploração
Desenvolvimento	***1ª PARTE*** **Conteúdo:** História do *rugby* **Tarefa:** Assistir vídeos e ver imagens sobre a história do *rugby* **Tempo aproximado:** 10 minutos **O que o professor deve fazer?:** Apresentar a história do *rugby* a partir dos assuntos: - Onde começou - Diferentes tipos de modalidades do *rugby* (XV, 7's, *Tag*, etc.) - Como começou o *rugby* no Brasil
	2ª PARTE **Conteúdo:** Regras **Tarefa**: Apresentar as regras do jogo a partir de vídeos e imagens **Tempo aproximado:** 10 minutos **O que o professor deve fazer?:** Apresentar as regras do *rugby* a partir dos assuntos: - Passe e Chute - *Tackle* - *Ruck* - *Scrum* - *Line Out* - Pontuações e Penalidades
	3ª PARTE **Conteúdo:** Vivência com o material **Tarefa:** Experimentar os materiais que serão utilizados nas práticas **Tempo aproximado:** 20 minutos **O que o professor deve fazer?:** Espalhar os materiais no espaço, deixando os alunos explorarem e, posteriormente, dar dicas e estimular a utilização mais perto do que seria o ideal.
Materiais	Bolas*, shields* e *bags* (se possível), materiais de multimídia
Avaliação	Fazer perguntas aos alunos para se ter compreensão das diferenças entre futebol americano e *rugby* (caso os alunos estejam mais familiarizados com a outra modalidade), além de identificar os elementos principais do jogo. (10 minutos)

2.1.2 Aula 2

Tema	Duelo
Competência	Experimentar e fruir esporte de invasão, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo
	Usar habilidades técnico táticas básicas e respeitar as regras
	Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos
Princípio do jogo	Avançar
Objetivo	Prestar atenção a forma de jogo que será utilizada nas aulas
	Identificar os elementos do duelo (1x1)
	Executá-los em jogos pré desportivos
Estratégia	Ensino por descoberta orientada
Desenvolvimento	***1ª PARTE*** **Conteúdo:** Introdução às regras **Tarefa:** Conhecer o formato que será feito o jogo **Tempo aproximado:** 10 minutos **O que o professor deve fazer?:** Apresentar como será feito para parar o jogo e roubar a bola mostrando como tirar os coletes da cintura do portador da bola e o que ele deve fazer após o ocorrido, além de como funcionará os recomeços de jogo.
	2ª PARTE **Conteúdo:** *Side Step* **Tarefa:** Utilizar o jogo "pic bandeira" como forma de ensino do *side step* **Tempo aproximado:** 30 minutos **O que o professor deve fazer?:** Começar com o pic bandeira tradicional para fazê-los entender como os dribles que são utilizados nesse jogo, podem ser usados no *rugby*. *Progressão:* Colocar colete nos alunos para começar a implementar a forma que será utilizado nas práticas, assim o aluno só é parado quando é roubado o colete.
Materiais	Cones; Bolas; Coletes; *Shields* e *Bags*
Avaliação	Fazer perguntas sobre as diferenças entre as duas formas do pic bandeira, o que tornou algum dos dois mais difícil e o que foi utilizado para conseguir pontuar mesmo com a dificuldade. (10 minutos)

2.1.3 Aula 3

Tema	Chute e recepção
Competência	Experimentar e fruir esporte de invasão, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo
	Usar habilidades técnico táticas básicas e respeitar as regras
	Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos
Princípio do jogo	Avançar
Objetivo	Conhecer e experimentar as diferentes técnicas e tipos de chute
	Utilizá-lo dentro do jogo
	Preocupar-se em fazer os colegas recepcionarem as bolas
Estratégia	Ensino por tarefas
Desenvolvimento	***1ª PARTE*** **Conteúdo:** Tipos de chute e recepção **Tarefa:** Experimentar diversas formas de chute a partir da utilização de um circuito **Tempo aproximado:** 20 minutos (5 minutos para cada estação) **O que o professor deve fazer?:** Subdividir os alunos em 3 grupos para utilizar em cada estação os seguintes tipos de chute: - Chute reto - Chute para cima - *Grubber kick* (chute rasteiro) Explicar como funciona mais ou menos cada chute e introduzir a formas de recepção também (tanto parado quanto saltando) *Progressões:* Para cada grupo é possível progredir a partir dos chutes parados, para o andando e, finalmente, correndo.
	2ª PARTE **Conteúdo:** Chutar no espaço **Tarefa:** Jogo de câmbio com a utilização de chutes **Tempo aproximado:** 20 minutos **O que o professor deve fazer?:** Explicar regras do jogo e dividir times e utilizar rede de vôlei para ser possível praticar o câmbio utilizando chutes. *O jogo:* O desenvolvimento do jogo se dá por chutes por cima e por baixo da rede. Para os chutes por cima, a pontuação é dada quando a bola cai ao chão, como um jogo de câmbio normal. Já no caso dos chutes por baixo da rede, a pontuação é dada caso o aluno consiga chutar a bola em forma de *grubber kick*, com pelo menos um toque no chão, passando pela linha de fundo da quadra sem que nenhum jogador a agarre. *Importante:*O número de jogadores, a princípio, pode ser alto, assim a chance da bola cair e passar pela linha de fundo é menor. Ao ver que o jogo está se desenvolvendo com os alunos já conseguindo agarrar a bola, é possível diminuir o número de alunos em quadra.
Materiais	Cones; Bolas; Rede (para o jogo)
Avaliação	Discussão com os alunos, refletindo como e por quê o chute é utilizado dentro do jogo e como é a forma mais fácil de chutar e recepcionar a bola. (10 minutos)

2.1.4 Aula 4

Tema	Passe e recepção
Competência	Experimentar e fruir esporte de invasão, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo
	Usar habilidades técnico táticas básicas e respeitar as regras
	Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos
Princípio do jogo	Apoiar
Objetivo	Utilizar as diferentes técnicas de passe
	Aprender como recepcionar a bola
	Entender a necessidade da comunicação para o jogo
Estratégia	Ensino por descoberta orientada
Desenvolvimento	***1ª PARTE*** **Conteúdo:** Duelo e introdução ao passe e recepção **Tarefa:** Quadrado de *Auckland* **Tempo aproximado:** 15 minutos **O que o professor deve fazer?:** Subdividir os alunos em grupos, formando um quadrado com os cones, começando com duas bolas por grupo. O objetivo é chegar ao cone oposto sem ser tocado, fazendo um passe para o outro aluno, trabalhando tanto a capacidade do duelo já treinada nas últimas aulas, quanto o passe e recepção. *Progressões:* Aumentar número de bolas por grupo, assim tornando a atividade mais desafiadora.
	2ª PARTE **Conteúdo:** Habilidade de passe dentro do jogo **Tarefa:** Jogo dos 5 passes **Tempo aproximado:** 25 minutos **O que o professor deve fazer?:** Subdividir os alunos em equipes. Uma bola por jogo. O objetivo do jogo é completar 5 passes, sem interceptação e sem cair ao chão para marcar um ponto. O portador da bola não pode se movimentar com a bola. A defesa deve respeitar 1 metro de distância do portador da bola e pode apenas tentar interceptar os passes, trocando a posse de bola. *Progressões:* O portador da bola não poderá passar a bola por cima da linha dos ombros, assim se aproximando mais do jogo de *rugby*. Aumentar o número de passes para pontuar (jogo dos 10 passes) Permitir que o portador da bola se movimente com ela, colocando colete nos alunos. A defesa para receber a posse de bola deve interceptar a bola ou roubar o colete
Materiais	Cones; Bolas
Avaliação	Fazer perguntas para saber sobre as dificuldades encontradas no jogo e levando eles a pensar a importância do trabalho coletivo e da comunicação para o jogo acontecer. (10 minutos)

2.1.5 Aula 5

Tema	Passe e recepção
Competência	Experimentar e fruir esporte de invasão, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo
	Usar habilidades técnico táticas básicas e respeitar as regras
	Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos
Princípio do jogo	Apoiar
Objetivo	Utilizar as diferentes técnicas de passe
	Aprender como recepcionar a bola
	Entender o funcionamento das linhas de passe e suas regras
	Desempenhar passes efetivos
Estratégia	Ensino por comando
Desenvolvimento	***1ª PARTE*** **Conteúdo:** Passe e recepção **Tarefa:** Quadrado de *Auckland* com passe **Tempo aproximado:** 20 minutos **O que o professor deve fazer?:** Retomar o jogo utilizado na última aula sem mudanças, a princípio. *Progressão:* O professor deve colocar um cone no meio do quadrado. Mantendo os grupos com 2 bolas, os alunos devem correr passando o cone e fazendo um passe para um dos lados. Ex.: Correr com a bola passando pelo lado direito do cone e fazendo um passe para a esquerda. *Desafio:* Colocar 4 bolas nos grupos para desafiar os alunos
	2ª PARTE **Conteúdo:** Linha de passe **Tarefa:** Linhas de passes para entender como funciona os passes dentro das regras do *rugby.* **Tempo aproximado:** 20 minutos **O que o professor deve fazer?:** Organizar filas em 6 cones com uma bola. Os alunos devem correr para frente e passar para o colega que se encontra na fila ao lado, fazendo um passe para trás. É importante dar comandos para que os alunos não saiam juntos nas filas, ou seja, os alunos não portam a bola devem esperar o portador da bola correr e passar a bola para sair de suas filas. *Importante:* O enfoque na comunicação é bem importante, então os alunos devem pedir a bola e começar a falar aonde estão no espaço. *Progressões:* - Aumentar o número de filas, passando para quatro, por exemplo. - Aumentar distância entre filas. - Para grupos mais avançados, colocar mais uma bola.
Materiais	Cones; Bolas
Avaliação	Roda de conversa para verificar quais foram as dificuldades no passe e ver se os passes foram efetivos dando feedbacks, se necessário.

2.1.6 Aula 6

Tema	Tomada de decisão
Competência	Experimentar e fruir esporte de invasão, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo
	Usar habilidades técnico táticas básicas e respeitar as regras
	Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos
Princípio do jogo	Criar continuidade/Aplicar pressão/Marcar pontos
Objetivo	Experimentar formas de superioridade numérica (2x1, 3x2, 4x2, etc.)
	Valorizar o jogo a partir da comunicação
	Produzir desequilíbrio na defesa
	Marcar pontos
Estratégia	Ensino por descoberta guiada
	1ª PARTE **Conteúdo:** 1x1; 2x1; 3x2 **Tarefa:** Introduzir o jogo "quadrado mágico" **Tempo aproximado:** 20 minutos **O que o professor deve fazer?:** Formar um quadrado com cones. Os alunos formam duas filas entre dois cones e ao comando do professor dois alunos saem das filas, um para cada lado (sendo um deles com uma bola) e entram no quadrado. O objetivo do aluno com a bola é encostar a bola no chão depois da linha final, fazendo o *try* e do aluno defensor é tirar o colete do portador da bola. Após algumas tentativas, o professor deve pedir para mais um aluno sair junto com o atacante, entrando numa situação de 2x1 *Progressão:* Criar uma situação de 3x2, fazendo com que saia dos alunos do lado que ataca e dois alunos defensores.
	2ª PARTE **Conteúdo:** Pic bandeira modificado **Tarefa:** Aproveitar o tema de passe e recepção para fazer com que os alunos trabalhem a coletividade. **Tempo aproximado:** 20 minutos **O que o professor deve fazer?:** Utilizar o jogo de pic bandeira já conhecido pelo alunos (preferencialmente com a utilização dos coletes na cintura para possibilitar uma prática mais parecida com o jogo), porém implementando a utilização de passes, em que os alunos, quando roubarem a bandeira, têm a opção de fazer passes (apenas para trás, como a modalidade) para conseguir passar para seu lado. *Progressão:* Colocar pontuações diferentes para estimular a utilização de passes. Exemplo: 1 ponto: rouba a bandeira e passa para o outro lado sem passes 2 pontos: utiliza um passe 3 pontos: utiliza mais de um passe
Materiais	Cones; Bolas; Coletes
Avaliação	Conversar com os alunos para entender se tiveram a percepção da importância do apoio no jogo e da comunicação e se foi mais fácil pontuar utilizando o duelo ou passando a bola.

2.1.7 Aula 7

Tema	Defesa
Competência	Experimentar e fruir esporte de invasão, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo
	Usar habilidades técnico táticas básicas e respeitar as regras
	Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos
Princípio do jogo	Disputar posse de bola
Objetivo	Valorizar o jogo coletivo e a comunicação
	Experimentar como funciona a linha de defesa
	Situar-se dentro do time que defende
Estratégia	Ensino por descoberta orientada
Desenvolvimento	***1ª PARTE*** **Conteúdo:** Defesa coletiva e comunicação **Tarefa:** Pega-pega corrente **Tempo aproximado:** 10 minutos **O que o professor deve fazer?:** Indicar ou perguntar quem gostaria de ser o pegador. Quem é pego deve dar a mão ao pegador, formando uma corrente. *Importante:* Os alunos que estão fugindo não podem tocar na corrente. *Progressão:* Quando a corrente chegar a 6 pessoas, ela se divide em 2.
	2ª PARTE **Conteúdo:** Defesa em jogo aberto e comunicação **Tarefa:** Quadrado mágico **Tempo aproximado:** 10 minutos **O que o professor deve fazer?:** Utilizar a atividade já conhecida pelos alunos, porém focando na defesa, colocando situações de 2x2 e 3x3, por exemplo. Permitir os alunos experimentarem as situações e após um tempo apontar possíveis considerações para os alunos melhorarem a defesa, como se comunicarem e subirem juntos para não abrir buracos na defesa. *Progressão:* Utilizar situações de inferioridade numérica, como 2x1 e 3x2.
	3ª PARTE **Conteúdo:** Defesa em jogo aberto e comunicação **Tarefa:** Pic Bandeira modificado **Tempo aproximado:** 20 minutos **O que o professor deve fazer?:** Subdividir os alunos em 2 grupos utilizando a atividade já aprendida, porém focando na defesa coletiva, dando comandos após um tempo para os alunos focarem em defender em linha após os adversários pegarem a bandeira, ao invés de defender individualmente.
Materiais	Cones; Bolas; Coletes
Avaliação	Roda de conversa para ver se os alunos entenderam a importância da defesa coletiva e a comunicação dentro da defesa, focando nas diferenças, principalmente, após os feedbacks do professor nas atividades. (10 minutos)

2.1.8 Aula 8

Tema	Jogo formal
Competência	Experimentar e fruir esporte de invasão, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo
	Usar habilidades técnico táticas básicas e respeitar as regras
	Planejar e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos
Princípio do jogo	Todos
Objetivo	Experimentar o jogo com regras adaptadas colocando em prática todas as outras aulas
	Identificar a necessidade do jogo coletivo
	Respeitar as regras
	Situar-se no jogo
Estratégia	Ensino por exploração
Desenvolvimento	***1ª PARTE*** **Conteúdo:** Jogo **Tarefa:** Jogo formal sem situações de relançamento (*scrum* e *line out)* **Tempo aproximado:** 40 minutos **O que o professor deve fazer?:** Relembrar rapidamente das regras do jogo. Subdividir os alunos em equipes de 5 a 7 jogadores (conforme o espaço) e fazer com que estes experimentem o jogo mais perto possível do tradicional. *Importante:* Os alunos devem respeitar as regras a todo tempo e respeitar o árbitro (podendo ser o professor ou algum aluno)
Materiais	Cones; Bolas; Coletes
Avaliação	Identificar juntamente aos alunos se as regras foram cumpridas, se foi possível colocar as habilidades aprendidas nas aulas anteriores em prática e quais foram as dificuldades do jogo.

2.2 Proposta para o 9º ano

2.2.1 Aula 1

Tema	*Tackle*
Competência	Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas
Princípio do jogo	Disputar posse de bola
Objetivo	Entender como cair
	Ser consciente do contato seguro
	Respeitar as regras do *tackle*
	Experimentar o *tackle* parado e o *tackle* em movimento
Estratégia	Ensino por comando
Desenvolvimento	***1ª PARTE*** **Conteúdo:** Aprender a cair **Tarefa:** Aprender a cair com a bola **Tempo aproximado:** 10 minutos **O que o professor deve fazer?:** Dividir os alunos em colchonetes, dividindo-os em grupos, se necessário e mostrar como cair protegendo a bola e não a derrubando. *Progressão:* Ensinar os alunos como funciona a apresentação de bola, já adiantando algumas regras do *tackle* e do *ruck*
	2ª PARTE **Conteúdo:** Técnica e regras do *tackle* **Tarefa:** Aprender os passos para a realização do *tackle* **Tempo aproximado:** 15 minutos **O que o professor deve fazer?:** Subdividir os alunos em pequenos grupos em colchonetes com uma bola em cada grupo. Apresentar os passos para a realização do *tackle* parado*:* - Aproximação - Posição corporal - Contato com o ombro - Levar o adversário ao chão - Levantar após contato O *tackleador* deve ficar de joelhos para a realização do *tackle* aplicando apenas os últimos 3 pontos. *Progressão:* O *tackleador* agora deve ficar de pé e aplicar todos os pontos do *tackle.* *Importante:* Dar comandos constantemente sobre a forma correta e as regras do *tackle*.
	3ª PARTE **Conteúdo:** 1x1 com contato **Tarefa:** Aplicar os passos do *tackle* durante o duelo **Tempo aproximado:** 15 minutos **O que o professor deve fazer?:** Subdividir os alunos em pequenos grupos em colchonetes com uma bola em cada grupo com uma pequena distância entre o *tackleador* e o portador de bola. Os alunos devem aplicar tanto o *tackle* corretamente, quanto a forma de cair correta também. *Progressão:*Aumentar a distância entre os jogadores e o espaço para o duelo, se possível. *Importante:*O professor deve garantir a segurança dos alunos a todo mundo, além de dar feedbacks sobre as técnicas de *tackle* e da forma que o *tackleado* cai. É possível a utilização dos materiais de contato para maior apropriação dos alunos com a prática como forma de introdução a esse exercício.
Materiais	Cones; Bolas; *Shields; Bags;* Colchonetes
Avaliação	Conversar com os alunos sobre as dificuldades do *tackle*, as regras dele e a forma apropriada para *tacklear.* (10 minutos)

2.2.2 Aula 2

Tema	*Ruck*
Competência	Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas
Princípio do jogo	Disputar posse de bola
	Apoiar
Objetivo	Executar o *ruck* corretamente e valorizar o apoio
	Ser consciente das regras do *ruck*
	Lembrar dos elementos da aula anterior
Estratégia	Ensino por comando
Desenvolvimento	***1ª PARTE*** **Conteúdo:** Elementos do *ruck* e retomada do *tackle* **Tarefa:** Pequena apresentação das regras e da técnica do *ruck* e retomada dos elementos do *tackle* **Tempo aproximado:** 10 minutos **O que o professor deve fazer?:** Fazer uma roda com os alunos para apresentar os elementos do *ruck* focando nos seguintes pontos: - Posição corporal - Regras do *ruck* E relembrar os elementos do *tackle:* - Levar o portador da bola ao chão garantindo a segurança - Apresentação da bola para o jogador derrubado
	2ª PARTE **Conteúdo:** Aplicação das regras do *ruck* **Tarefa:** Jogo para os alunos aplicarem as regras do *ruck* **Tempo aproximado:** 10 minutos **O que o professor deve fazer?:** Subdividir os alunos em grupos de 3 alunos, cada um com uma bola Os três alunos devem estar deitados com o aluno do meio portando a bola. Ao comando do professor, o aluno com a bola deve apresentar a bola para um dos lados e os alunos que estavam ao lado do portador da bola devem levantar e disputar o *ruck*. *Importante :*Garantir que todas as regras do *ruck* estão sendo seguidas, além de garantir a segurança dos alunos.
	3ª PARTE **Conteúdo:** *Tackle + Ruck* **Tarefa:** Utilizar as técnicas já aprendidas para experimentar o *tackle* juntamente com as situações pós *tackle* **Tempo aproximado:** 20 minutos **O que o professor deve fazer?:** Subdividir os alunos em grupos com no mínimo 3 alunos em cada um.Um aluno deve sair com a bola fazendo o duelo contra o *tackleador*. O outro aluno deve sair atrás do portador da bola enquanto o *tackle* acontece. O *tackleador* deve levantar rápido e tentar roubar a bola. *Progressão:*Sair dois alunos como apoios do portador da bola e um aluno como apoio do *tackleador.* Todos os jogadores de apoio saem lado a lado em uma fila atrás do portador da bola e só podem sair quando estiver acontecendo o *tackle*. *Importante:* Garantir que todas as regras, tanto do *tackle* quanto do *ruck* estão sendo seguidas, além de garantir a segurança dos alunos
Materiais	Cones; Bolas; *Shields; Bags;* Colchonetes
Avaliação	Conversar com os alunos para ver se foi possível entender as regras das duas habilidades e como acontece cada uma dentro do jogo, além de focar na importância do apoio e a necessidade das regras para o jogo ser seguro. (10 minutos)

2.2.3 Aula 3

Tema	Formações fixas
Competência	Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas
Princípio do jogo	Disputar posse de bola
Objetivos	Reconhecer os elementos do *scrum*
	Reconhecer os elementos do *line out*
	Experimentar as disputas em formações fixas
Estratégia	Ensino por comando
Desenvolvimento	***1ª PARTE*** **Conteúdo:** *Scrum* **Tarefa:** Apresentar regras e experimentar o *scrum* **Tempo aproximado:** 20 minutos **O que o professor deve fazer?:** Primeiro o professor deve dividir os alunos em duplas apresentando qual é a forma para iniciar o *scrum* com 1x1 dando enfoque na posição corporal e nas regras do *scrum*. *Progressão:*Aumentar o número de participantes e assim compor um *scrum* de *Sevens* (3x3), possibilitando até uma disputa desse scrum contra outro. Após a experimentação desse *scrum,* passar a experimentar o *scrum* de XV, com 8x8, apresentando as posições. Nesse *scrum*, apenas se os alunos estiverem aplicando bem e houver um local seguro para a prática, será possível a disputa. *Importante:* Garantir que as regras estejam sendo aplicadas e que tenha segurança em todos os momentos da prática.
	2ª PARTE **Conteúdo:** *Line out* **Tarefa:** Apresentar regras e experimentar o *line out* **Tempo aproximado:** 20 minutos **O que o professor deve fazer?:** Primeiro o professor deve dividir os alunos em quartetos apresentando qual é a forma e as regras para iniciar o *line out* focando no *line out* do *sevens*, com um jogador lançando e os outro 3 formando o "elevador". O professor ainda deve ensinar como é feita a técnica para levantar os jogadores e como o saltador deve pular para pegar a bola. *Progressão:* Após experimentação da técnica por todos, possibilitar uma disputa entre dois *line outs*, desde que tenha um local seguro para os alunos. *Importante:*Garantir que as regras estejam sendo aplicadas e que tenha segurança em todos os momentos da prática.
Materiais	Cones; Bolas
Avaliação	Conversa com os alunos para saber se todas as regras foram seguidas corretamente e se as técnicas foram bem aplicadas para uma boa prática. (10 minutos)

2.2.4 Aula 4

Tema	Retomada de habilidades
Competência	Usar habilidades técnico-táticas básicas.
	Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos
Princípio do jogo	Todos
Objetivo	Relembrar das habilidades já vistas
	Aplicar as habilidades já conhecidas
Estratégia	Ensino por tarefas
Desenvolvimento	***1ª PARTE*** **Conteúdo:** Retomada das habilidades aprendidas no 6º ano **Tarefa:** Relembrar habilidades aprendidas e retomar regras e técnicas **Tempo aproximado:** 15 minutos **O que o professor deve fazer?:** Juntar os alunos para retomar todas as habilidades aprendidas no 6º ano, fazendo perguntas para estimular os alunos a relembrarem.
	2ª PARTE **Conteúdo:** Aplicar habilidades **Tarefa:** Estações para utilizar as diferentes habilidades **Tempo aproximado:** 25 minutos (8 minutos cada) **O que o professor deve fazer?:** Subdividir os alunos em 3 grupos, sendo eles agrupados em: - Tomada de decisão (1x1, 2x1, 3x2, etc.) - Chute e recepção - Defesa O professor pode utilizar qualquer dos exercícios já aprendidos no 6º ano, facilitando o entendimento e possibilitando as atividades acontecerem mais rapidamente.
Materiais	Cones; Bolas; Coletes; *Shields; Bags*
Avaliação	Roda de conversa para entender se foi possível relembrar as técnicas das habilidades propostas e se todas foram feitas dentro das regras. (10 minutos)

2.2.5 Aula 5

Tema	Tomada de decisão
Competência	Usar habilidades técnico-táticas básicas.
	Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos
Princípio do jogo	Todos
Objetivo	Experimentar novas formas de tomada de decisão
	Aplicar e respeitar todas as regras do jogo
	Valorizar o jogo coletivo
Estratégia	Ensino por comando
Desenvolvimento	***1ª PARTE*** **Conteúdo:** Tomada de decisão com novos elementos **Tarefa:** Utilizar o jogo "quadrado mágico" já utilizado anteriormente **Tempo aproximado:** 15 minutos **O que o professor deve fazer?:** Subdividir os alunos em grupos para aplicar a tarefa já conhecida pelos alunos *Progressão:* Implementar novas formas de tomada de decisão, ensinando os alunos como cruzar e como fazer o relevo, possibilitando novas formas principalmente do jogo com igualdade numérica (2x2, 3x3).
	2ª PARTE **Conteúdo:** Aplicação da tomada de decisão em jogo pré desportivo **Tarefa:** Utilizar o jogo "pic bandeira" na versão já conhecida pelos alunos **Tempo aproximado:** 25 minutos **O que o professor deve fazer?:** Dividir os alunos em 2 grupos para jogar o pic bandeira nas últimas regras aprendidas pelos alunos, como colete e maiores pontuações quanto mais passes. O professor deve incentivar a utilização das técnicas aprendidas pelos alunos anteriormente.
Materiais	Cones; Bolas; Coletes
Avaliação	Conversa com os alunos sobre a importância do apoio e da utilização deste dentro dos jogos, além de verificar se as regras foram utilizadas de forma correta. Ainda verificar se os alunos conseguiram utilizar as habilidades relembradas na última aula dentro do jogo.

2.2.6 Aula 6

Tema	Jogo formal
Competência	Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo
Princípio do jogo	Todos
Objetivo	Experimentar o jogo com adaptações de relançamento utilizando o que foi aprendido em outras aulas
	Aplicar e respeitar todas as regras do jogo
	Valorizar a coletividade
Estratégia	Ensino por exploração
Desenvolvimento	***1ª PARTE*** **Conteúdo:** Jogo formal com as regras do 6º ano **Tarefa:** Utilizar as regras aprendidas no 6º ano para jogar *rugby.* **Tempo aproximado:** 40 minutos **O que o professor deve fazer?:** Subdividir os alunos em times entre 5 ou 7 jogadores (conforme espaço) com mais alunos para fazer a função de técnico, além de reservas. *Importante:* Incentivar constantemente o respeito entre os alunos e o respeito ao árbitro, além do incentivo a todos passarem pelo maior número de funções possíveis.
Materiais	Cones; Bolas; Coletes
Avaliação	Avaliação com os alunos para verificar se todos respeitaram os árbitros e os jogadores tanto do outro time quanto o próprio, além de perguntar se foi possível utilizar as habilidades aprendidas desde o 6º ano.

2.2.7 Aula 7

Tema	Jogo formal
Competência	Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo
Princípio do jogo	Todos
Objetivo	Experimentar o jogo sem adaptações de relançamento utilizando o que foi aprendido em outras aulas
	Aplicar e respeitar todas as regras do jogo
	Valorizar a coletividade
Estratégia	Ensino por exploração
Desenvolvimento	***1ª PARTE*** **Conteúdo:** Jogo formal com *scrum* e *line out* **Tarefa:** Utilizar habilidades aprendidas nesse bloco de aulas para jogar **Tempo aproximado:** 40 minutos **O que o professor deve fazer?:** Subdividir os alunos em times entre 5 ou 7 jogadores (conforme espaço) com mais alunos para fazer a função de técnico, além de reservas. Para lugares menores, é possível usar apenas 5 jogadores e chamar jogadores emprestados para compor apenas os relançamentos. *Importante:* Incentivar constantemente o respeito entre os alunos e o respeito ao árbitro, além do incentivo a todos passarem pelo maior número de funções possíveis.
Materiais	Cones; Bolas; Coletes
Avaliação	Avaliação com os alunos para verificar se todos respeitaram os árbitros e os jogadores tanto do outro time quanto o próprio, além de perguntar se foi possível utilizar as habilidades aprendidas desde o 6º ano.

2.2.8 Aula 8

Tema	Fechamento das aulas + avaliação do bloco
Competência	Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.
	Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática do *rugby*, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.
Objetivo	Apreciar e valorizar a modalidade
	Analisar os diferentes contextos que a modalidade envolve
Estratégia	Mesa redonda para conversa
Desenvolvimento	***1ª PARTE*** **Conteúdo:** Discussão sobre a modalidade **Tarefa:** Mesa redonda sobre os fatores históricos, sociais e culturais da modalidade **Tempo aproximado:** 40 minutos **O que o professor deve fazer?:** Tentar chamar pessoas de diferentes funções dentro do *rugby* para conversar com os alunos como atletas, técnicos, fisioterapeutas, nutricionistas, gestores (de preferência de algum time da região) e permitir com que os alunos possam tirar as mais diferentes dúvidas sobre a modalidade.
Materiais	Cones; Bolas; Coletes
Avaliação	Fazer o fechamento do bloco considerando se os alunos gostaram da modalidade e das aulas, além de refletir junto a eles se foi possível entender as regras e se há possibilidade da prática fora da escola (não necessariamente dentro de um time).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por estar de acordo com a BNCC e o Currículo Paulista, é possível ser trabalhado dentro da escola pública, além de escolas particulares, assim necessitando apenas de algumas adaptações para a realidade das escolas, pois, em sua grande maioria não há materiais para a prática adequada da modalidade. Algumas experiências são feitas para iniciar o *rugby* dentro de escolas a partir de times já existentes, utilizando clínicas de *rugby* para a apresentação da modalidade, além da tentativa de capacitar professores para a prática do *rugby* escolar, a partir

de cursos da *World Rugby*. No primeiro caso, o *rugby* acaba se mantendo apenas em aulas extracurriculares, acabando por não entrar no currículo escolar, principalmente em escolas particulares. Quando se trata da capacitação de professores para a prática, está ocorrendo um grande trabalho em torno disso nos últimos tempos com alguns bons resultados, mas ainda com poucas escolas com o *rugby* acontecendo dentro do currículo de Educação Física.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, com este trabalho, pretende-se criar um caminho mais fácil para a introdução da modalidade nas escolas, principalmente para professores que não estão acostumados com essa prática, podendo ser utilizado como um material de apoio para ser possível trabalhar com o *rugby* nas aulas de Educação Física.

Espera-se que os alunos se apropriem dela de tal maneira que seja possível reproduzi-lo em qualquer ambiente da escola e nos momentos que os alunos quiserem, como muitas vezes o futebol é jogado durante o intervalo em forma de lazer, por exemplo. Assim possibilitando ainda algum contato com clubes próximos, visto que o *rugby* brasileiro está crescendo cada vez mais, porém, por ser ainda de caráter amador, a aproximação com clubes se torna muito mais fácil para a continuidade da prática de uma forma mais competitiva para aqueles que se interessarem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM. **Ensino Fundamental: Anos Finais**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais – Educação Física.** Brasília: MEC/SEF; 1997.

BUSIN, D.; MARCON, D. Relações entre a prática de atividades físicas e esportivas escolares e extraescolares de alunos do Ensino Médio. **Revista da Faculdade de Educação Física da Unicamp**. Campinas, v. 10, n. 2, p. 121-144, 2012.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE RUGBY. **Normativas Nacionais do Rugby: Menores de 14 anos.** São Paulo, p. 21-26, Nov 2020.

ECCLES, J. S. et al. Extracurricular Activities and Adolescent Development. **Journal of Social Issues,** Michigan, 59(4), p. 865-889, Dec 2003.

FERRAZ, O.L. Educação Física Infantil. Curitiba, v.19, CRV Editora, 2016.

MELLO, J. B.; PINHEIRO, E. S. O Rugby na Educação Física Escolar: Relato de uma prática. **Caderno de Formação RBCE,** Uruguaiana, p. 20-32, Mar 2014.
NEUENFELDT, D. J. Esporte na Educação Física Escolar: Possibilidades educacionais. **Kinesis,** Santa Maria, n.21, p. 233-246, 1999.

OLSEN, E. B.; CARAM, C.; GRIFFIN, M. Teaching Youth Rugby: Instructional strategies and models that work. **Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators,** London, 24:6, p. 8-12, Jan 2013.

PARISE, M. et al. Rugby, Self-Perception and Prosocial Behaviour: Evidence from the italian "Rugby Project for schools". **Revista Iberoamericana de Psicologia del Ejercicio y el Deporte,** Las Palmas de Gran Canaria, vol. 10, n. 1, p. 57-61, Ene-Jun 2015.

PIRES, F. P.; ABREU, J. R. G.; FRANCA, R. G. **Educação Física e esporte: o esporte na escola e da escola nas aulas de Educação Física.** Ago 2016. Revista Digital. Diponível em: https://www.efdeportes.com/efd219/o-esporte-na-escola-e-da-escola.htm Acesso em: 16/10/2020.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Currículo Paulista. **Caderno do professor de Educação Física – Ensino Fundamental (Anos Finais)**, São Paulo, v.1, 2019.
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo. **Caderno do professor de Educação Física – 1ª série do Ensino Médio**, São Paulo, v.2, p. 10-26, 2014-2017.

SILVEIRA, S. R. **A aquisição de habilidades motoras na Educação Física Escolar:** Um estudo das dicas de aprendizagem como conteúdo de ensino, 2010. 149 p. Tese (Educação Física) – Universidade de São Paulo.

TANI, G. et al. O ensino de habilidades motoras esportivas na escola e o esporte de alto rendimento: discurso, realidade e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte,** São Paulo, n. 27(3), p. 507-518, Jul-Set 2013.

ANI, G. Perspectivas para a Educação Física Escolar. **Revista Paulista de Educação Física.** São Paulo, 5(1/2), p. 61-69, Jan-Dez 1991.

TANI, G.; MANOEL, E. J. Esporte, Educação Física e Educação Física Escolar. **Desporto para Crianças e Jovens: Razões e Finalidades**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, p. 113-141, 2004.

UNIÓN DE RUGBY DE BUENOS AIRES. Información de clubes. Disponível em: https://urba.org.ar/informacion-de-clubes. Acesso em: 15/02/2020.

WHITE, A. J. et al. Tackling in Physical Education Rugby: An unnecessary risk? **Injury Prevention,** Bedford, 24, p. 114-115, Jan 2018.

WORLD RUGBY. Men's ranking. Disponível em: https://www.world.rugby/tournaments/rankings/mru. Acesso em: 15/02/2020.

WORLD RUGBY. Princípios do jogo. Disponível em: https://rugbyready.worldrugby.org/?section=72&language=PTBR>. Acesso em: 10/09/2020.

WORLD RUGBY. Rugby's Values. Disponível em: https://www.world.rugby/welcome-to-rugby/rugbys-values. Acesso em: 15/02/2020.

ANEXO 1

TCC Matheus Marinho Anexo.pptx

Capítulo XXIII

A FORMAÇÃO POLÍTICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA EEFE/USP: A PERCEPÇÃO DAS ALUNAS E DOS ALUNOS

Marlon de Sousa Gomes
Escola de Educação Física e Esporte, USP
marlon.sousa.gomes@gmail.com

Sergio Roberto Silveira
Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 INTRODUÇÃO

A educação tem um poder transformador na sociedade. A primeira vez que houve a manifestação desse poder na minha vida ocorreu na minha aprovação para a 5° série do Colégio Pedro II. O Colégio Pedro II é um colégio público tradicional do Brasil e que se encontra no estado do Rio de Janeiro, sendo conhecido pela qualidade do seu ensino. Minha mãe não conteve a emoção e chorou. Naquele momento, não entendi aquela reação, mas, hoje, entendo que aquela dona de casa, nascida no interior do Ceará, abandonou a escola na sua infância pela necessidade de ter que trabalhar no engenho e nas plantações por conta das dificuldades impostas pela vida. Ou seja, quando ela chorava, ela expressava como a educação poderia transformar a vida do seu filho. Minha mãe é minha inspiração para a minha atuação política e sempre foi o meu modelo de ir atrás e lutar pelos meus direitos e os direitos do outro.

No CPII, começou minha formação política. Existe um movimento estudantil muito forte liderado pelo grêmio estudantil. Ao longo dos anos em que estudei, aconteceram diversas passeatas, atos para a defesa de direitos dos estudantes e para melhoria das estruturas do Colégio. O aluno do CPII possui essa natureza, de ir atrás da justiça social, esse empoderamento

que me orgulha dizer que sou ex-aluno do CPII. Uma vez, o escritor e jornalista Nelson Rodrigues escreveu o seguinte:

> "Como definir o Pedro II? A meu ver, o Pedro II é um estado de alma. Um aluno do Pedro II, mesmo sem uniforme, mesmo sem nada, é inconfundível. Pode ser identificado a olho nu, no meio da multidão. Ele não é parecido com ninguém. E só uma coisa me admira: é que nossos poetas, os nossos romancistas, os nossos dramaturgos não tenham valorizado e dramatizado ainda um tipo de tanto valor humano e de tanta qualidade lírica. Alguém dirá que ele é excessivo e que, nas suas passeatas, faz escarcéu…Ora, ninguém se lembraria de pedir à tempestade um bom comportamento, ou de querer que o tufão da Flórida seja um suspiro, uma aragem. Forças da natureza, disse eu. O aluno do Pedro II chove, troveja, relampeja"

O CPII passou por diversas greves docentes durante o período em que estive lá. Essas greves me marcaram por ser o primeiro contato com a desvalorização da carreira de professor, a importância da greve e da luta política por parte dos professores. Afinal, nenhum direito é dado, mas conquistado. Esses professores que me inspiraram, tanto pelos ensinamentos quanto pelo jeito de ser, ainda inspiram quando penso na minha formação e no professor de Educação Física que eu quero me tornar. Acredito que ser aluno do Pedro II foi o que possibilitou essa conscientização para a luta política por direitos e pela justiça social, e que Paulo Freire aborda quando discursa sobre Educação como prática libertadora. Freire (2020) afirma que a educação é uma forma de intervenção no mundo, apontando para a importância do posicionamento político do professor perante uma educação crítica questionadora ou reprodutora da ideologia dominante. A educação não pode ser neutra em relação às questões sociais. Mas como os professores são formados para esse papel? Como um professor pode conscientizar um aluno com seu trabalho, se ele mesmo não estiver ciente do contexto em que vive, da realidade social? Onde acontece essa formação política?

O papel do professor é caracterizado por ser um agente de mudanças na sociedade por ter a função de formar os jovens. Um momento particular da vida docente é a formação inicial, na qual se constroem os saberes que fundamentam a prática docente. Nesse período, pode se imaginar que exista alguma formação política para esse docente ter uma base sobre seu papel político na sociedade, como as dinâmicas de poder ocorrem e como elas podem estar interferindo na educação, quais os caminhos para atuação política que está de acordo com o que esse professor acredita.

Na minha experiência, eu entendo como se deu minha formação inicial e formação política que me prepararam para minha carreira docente que se inicia. A partir da minha

experiência, eu consigo formular ideias de como se dá a formação dos professores, mas essa formulação seria subjetiva. Na literatura, podem ser encontrados pesquisadores no tema da formação inicial, da formação política docente, do papel do professor, o que demonstra a relevância desses temas. A Instituição de Ensino Superior (IES) tem o papel de formar a pessoa para estar pronta na sua atuação profissional. Logo, essa instituição propicia um ambiente em que a pessoa consegue desenvolver as competências relativas àquela profissão.

Em sua obra Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire (2020) apresenta os saberes necessários que guiarão os professores nessa prática docente libertária. Afinal, Freire afirma que a educação é ideológica e deve-se reconhecer esse fato. Assim, se o professor não percebe a ideologia envolvida no processo educacional, ele continua reproduzindo discursos opressores que, por exemplo, no caso da Educação Física Escolar, podem ser "futebol é para meninos", "meninas são mais fracas que meninos" ou "menino não dança, dançar é coisa de menina". Romper com esse tipo de discurso é se posicionar contra a classe dominante, é quebrar o status quo, é ser um agente político que dá voz aos oprimidos.

Freire entende que a formação política dos professores é um processo necessário para a educação como forma de intervenção no mundo. A formação política dos professores não se trata apenas de conhecimento teórico, mas de uma prática ativa que envolve conscientização, compromisso e atuação na comunidade. Esses elementos são essenciais para criar um ambiente de aprendizado que não apenas transmite informações, mas também capacita os alunos a se tornarem cidadãos críticos, engajados e socialmente conscientes. Quando os professores se envolvem na comunidade, eles estão modelando o comportamento cívico para seus alunos. Isso não apenas os inspira, mas também os capacita a ver o poder da ação coletiva. Os alunos aprendem que a participação ativa na comunidade é essencial para criar uma sociedade mais justa e igualitária. A verdadeira prática da liberdade não termina na sala de aula. Ela se estende para fora, para o mundo real.

Bell Hooks, escritora, professora e intelectual negra insurgente, encontrou em Paulo Freire a base teórica para a pedagogia em que acredita, uma pedagogia transgressora ao sistema educacional imposto, fazendo ressalvas de que a obra de Freire pouco dialoga com a militância feminista. Hooks (2017), que é outra defensora da educação como prática da liberdade e da relevância da conscientização no embate contra a opressão, destaca como somos ensinados a crer que o mais forte domina o mais fraco, que os poderosos devem governar os impotentes. Para quebrar esse e outros paradigmas que o modelo de sociedadeatual impõe é que se faz necessária uma educação transgressora a mecanismos de opressão. Hooks questiona as normas educacionais tradicionais que perpetuam o sexismo, racismo e outras formas de opressão. Ela

desafia as estruturas de poder na sala de aula, argumentando que a educação deve ser um espaço de diálogo, igualdade e respeito.

De forma geral, a formação inicial é um momento crucial na formação dos professores. A docência possui diversas particularidades que impactam na sociedade, como o peso de ter que formar a geração do futuro, ou a geração que enxerga nesse professor um referencial, um modelo a ser seguido. Pelo fato de a formação inicial ser a base da formação dos docentes, o professor em formação tem que adquirir conhecimentos e passar por experiências que modelam sua identidade como professor e os orientem nessa trajetória profissional. Mas será que no campo da Educação Física Escolar a formação inicial, a formação política e as características da docência se comportam de igual maneira ou possuem algumas particularidades?

Antes de aprofundar na questão levantada, é preciso contextualizar como a sociedade utiliza o corpo para disciplinar os indivíduos e como isso impacta a Educação Física. Nesse ponto, Foucault (1987) descreve como as instituições modernas desenvolveram métodos disciplinares para moldar os indivíduos de acordo com as normas sociais. Segundo ele, isso seria feito através de práticas como a vigilância contínua, a hierarquia estrita, a observação minuciosa e a normalização dos comportamentos. A disciplina, nesse contexto, não é apenas uma questão de punição física, mas um sistema que molda e controla os corpos para torná-los mais úteis e conformes às normas da sociedade. Na escola, por exemplo, os métodos disciplinares podem ser observados na forma como os alunos são organizados em filas, na estrutura das aulas de educação física, nas atividades esportivas competitivas e em outros aspectos do sistema educacional que moldam o comportamento dos estudantes de acordo com as normas estabelecidas.

No Brasil, a história da Educação Física como disciplina escolar apresenta mudanças com passar do tempo e em grande parte dessa história, corroborando com as exposições feitas por Foucault. Por exemplo, a forma como a disciplina se apresenta na escola e os objetivos pedagógicos que a disciplina busca em suas aulas sofrem alterações ao longo da história, a depender de quem está no poder. Castellani (1988) apresenta como essas mudanças sofrem grande interferência da política vigente, pois a Educação Física no Brasil tem influência das políticas educacionais dos governos. Uma vez que o sistema político Brasileiro se altera com uma certa frequência, as políticas educacionais seguem as diretrizes estabelecidas por cada um desses governos. Castellani começa a explorar as raízes históricas da Educação Física no Brasil desde os primórdios, durante o período colonial e imperial. Nesses períodos, as práticas físicas eram frequentemente associadas a uma formação militar, refletindo as necessidades do Estado na época. A Educação Física, nesse contexto, era muitas vezes restrita às atividades voltadas

para a preparação militar, com pouco foco no aspecto educacional ou inclusivo no trabalho pedagógico com os alunos. O impacto do regime de Getúlio Vargas (1930-1945) na Educação Física brasileira começa quando o governo passa a promover políticas nacionalistas que enfatizavam a cultura e a identidade brasileira. Isso se refletiu na Educação Física, com uma tentativa de incorporar elementos da cultura popular brasileira às práticas físicas. Mas essas políticas também podem ser vistas como uma tentativa de controle estatal sobre as atividades físicas, reforçando uma visão específica de identidade nacional. Durante a ditadura militar (1964-1985), a Educação Física foi sujeita a um maior controle estatal. O regime militar buscou utilizar a Educação Física como uma ferramenta para promover valores considerados adequados ao Estado, muitas vezes restringindo a liberdade acadêmica e reprimindo abordagens críticas. Após o período da ditadura, a redemocratização do Brasil trouxe mudanças significativas nas políticas educacionais, incluindo a Educação Física como diversificação de conteúdos e abordagens, foco na educação integral e ênfase na inclusão e na participação – e não na competição. Porém, alguns desafios persistem, como a desigualdade de acesso à Educação Física de qualidade em diferentes regiões do país, bem como questões de gênero e inclusão. Castellani destaca como as políticas atuais continuam a moldar a prática da Educação Física, influenciando não apenas o que é ensinado nas escolas, mas também quem tem acesso a essas práticas e de que maneira.

Para Castellani, a Educação Física precisa superar a ideia de apenas ensinar esportes e atividades físicas adotando uma abordagem mais ampla e inclusiva, que leve em consideração aspectos sociais, culturais e emocionais dos alunos. A disciplina deve ser vista como um meio de promover a cidadania, a inclusão social e o desenvolvimento pessoal, além de contribuir para a saúde e o bem-estar dos alunos. Assim, é de suma importância a formação dos professores de Educação Física – professores bem-preparados são essenciais para superar a crise de identidade da disciplina. Eles devem estar cientes das teorias pedagógicas contemporâneas, serem capazes de se adaptar às necessidades dos alunos e estarem abertos a novas abordagens educacionais.

Cunha (2011), ao estudar o tema da formação de professores de Educação Física, encontrou algumas questões coerentes e incoerentes, apontando diversas incoerências na formação do professor de Educação Física, como a falta de conexão entre a formação teórica e a prática pedagógica, a falta de atualização dos professores em relação às novas tendências e pesquisas na área, a falta de diálogo entre os professores de Educação Física e os demais profissionais da escola, a falta de participação dos professores em atividades extracurriculares e a falta de conhecimento da legislação específica da área. O autor defende que um professor

bem formado e atualizado pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, promovendo uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre a prática pedagógica, além de estar mais preparado para lidar com as demandas e desafios da Educação Física Escolar. Assim, uma formação de qualidade do professor de Educação Física é imprescindível para se pensar em superar essas incoerências e o preparar para sua atuação como um agente de mudanças na sociedade.

A estrutura da formação inicial tem como base o currículo do curso, currículo que define os saberes que serão ensinados na graduação. Por essa razão, currículo é um documento que reproduz a dinâmica de poder na sociedade, uma vez que são as pessoas em posições de poder que definem quais são os saberes que devem ser passados. Currículo é um documento construído na disputa de poderes. Silva (1999) critica a ideia tradicional de currículo como um conjunto neutro de conhecimentos a serem transmitidos. Ele argumenta que o currículo é, na verdade, uma arena de poder, onde certos conhecimentos e culturas são privilegiados em detrimento de outros. Sua abordagem enfatiza a necessidade de questionar e desafiar as estruturas curriculares dominantes.

Para Freire (2019), o currículo não é neutro – ele reflete e perpetua as estruturas sociais e políticas existentes. Portanto, ele defende a ideia de que o currículo deve ser uma prática política, capaz de promover a conscientização e a transformação social. Isso implica no fato de que os educadores devem abordar temas sociais críticos, como injustiça, desigualdade, opressão e discriminação no processo educativo. Ao integrar essas questões no currículo, os alunos são incentivados a questionar o status quo e a desenvolver uma consciência crítica sobre o mundo ao seu redor. A educação deve levar à conscientização, ou seja, a uma compreensão profunda das condições sociais e políticas que afetam a vida das pessoas. Através do currículo, os alunos devem ser empoderados para analisar, questionar e desafiar as estruturas de poder injustas.

A partir da estrutura de um currículo de curso em Educação Física, pode-se inferir como o professor irá entender seu papel social formador. Sem uma formação política adequada, desfavorecendo o entendimento da sua importância como agente político que é, o professor não só devassa sua prática como precariza o processo educacional de seus alunos. Silva destaca, ainda, que apesar da formação política não ser limitada à graduação, ainda assim esse momento tem papel fundamental durante o curso de licenciatura para que o futuro professor possa atuar no processo educacional. Essa formação pode ocorrer em diferentes ambientes na graduação, seja no interior das aulas das diversas disciplinas, seja nas diversas atividades que marcam o ambiente universitário (SILVA, 2009).

Há de se pensar que na graduação em Licenciatura em Educação Física, o licenciando encontrará um ambiente em que possa desenvolver sua formação política devido a importância desse aspecto em sua carreira docente. Assim sendo, surge a questão central a ser respondida nesta investigação: Qual é a percepção dos alunos e alunas da graduação do curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade de São Paulo (USP) sobre a formação política durante toda a graduação? Desta primeira pergunta, emergem outras indagações a serem tratadas no trabalho: Qual é o papel da Universidade de São Paulo-USP para a formação política desses professores? Qual é o papel da EEFE-USP para a formação política desses professores?

2 METODOLOGIA

A pesquisa teve por objetivo geral identificar a percepção dos alunos e alunas da graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade de São Paulo (USP) sobre a formação política durante toda a graduação. Em relação aos objetivos específicos, a pesquisa buscou entender como se dá formação política dos professores durante a graduação; identificar o papel da Universidade de São Paulo para a formação política desses professores e identificar o papel da EEFE-USP para a formação política dos licenciandos.

Esta é uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo. Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa, tratada no contexto social, busca uma compreensão da realidade, a qual não pode ser quantificada. Ou seja, ela se orienta por fatores de construção subjetiva, tais como valores, atitudes e significados dos fenômenos sociais que não podem ser resumidos quantitativamente. Dessa maneira, entendeu-se que esta era a metodologia adequada para o cumprimento do objetivo geral e dos objetivos específicos do trabalho.

A ferramenta utilizada para obter os dados foi a entrevista, sendo que a amostra foi composta pela entrevista de 6 sujeitos, sendo 4 deles pessoas formadas em Licenciatura em Educação Física pela EEFE-USP e outras 2 em fase final da graduação, isto é, cursando a partir do 7º semestre.

Essa pesquisa foi dividida em três etapas. Na primeira etapa, fez-se o levantamento bibliográfico do tema nas bases digitais de artigos, teses e dissertações-BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), nas bases de dados da CAPES, no portal Scielo e nas bases USP, a partir dos termos “educação física”, “política” e “formação”. Na segunda etapa, ocorreu a análise dos programas das disciplinas da grade curricular do curso em

Licenciatura em Educação Física da EEFE-USP e do Projeto Político Pedagógico do curso. Na terceira e última etapa, realizou-se uma sequência de entrevistas guiadas com os seis participantes da pesquisa (amostra). As entrevistas foram realizadas de forma remota e síncrona, utilizando-se, para esse fim, a plataforma Google Meet, que permitia a gravação para a posterior análise e interpretação dos dados.

Os dados coletados na pesquisa durante as 3 etapas foram analisados segundo o método de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Em cada etapa seguiu-se a técnica mais adequada para o tipo de material analisado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO OU RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Os resultados da pesquisa mostram que a formação política em Educação Física não é algo inédito e que entender o tema é uma preocupação acadêmica. Dentro das bases digitais de artigos, teses e dissertações-BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), e nas bases de dados CAPES, Scielo e as bases USP, a partir dos termos “educação física”, “política” e “formação” com o recorte temporal do ano de 2009 até 2022, foram encontrados três dissertações e um artigo. Essas pesquisas mostram como a formação política tem origem distintas: algumas surgem na infância e juventude, no ambiente familiar ou escolar, promovido por uma figura como mãe ou professor; outras surgem durante a graduação ou na fase adulta motivada pelo ambiente universitário e as discussões promovidas nesse espaço.

Na segunda etapa, ao analisar o projeto pedagógico (PP) da EEFE USP, temos que o objetivo principal do curso é a “formação de um profissional competente, socialmente crítico e responsável pelos destinos de uma sociedade que se deseja justa, democrática e auto-sustentável”. Logo, o objetivo da instituição passa por formar um professor crítico e atuante politicamente, sendo preocupado com a justiça social. Quanto ao perfil profissional que a instituição almeja, o PP diz “ser capaz de compreender o papel social da escola no que diz respeito ao processo de sociabilização e de ensino-aprendizagem nas suas relações com o contexto da prática educativa, participando coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola”, o que reforça a preocupação da instituição em formar um professor engajado politicamente. Nas estratégias pedagógicas, a instituição volta a reforçar que a formação em licenciatura da EEFE-USP preza

por formar um professor engajado nas causas sociais. Nessa segunda etapa, ao analisar o Projeto Político do curso, percebe-se como a formação política acontece de forma subjetiva, sendo a promoção de atividades acadêmicas e a busca pela formação de um profissional com determinadas características que possibilitam que os licenciandos trabalhem aspectos da formação política. Por sua vez, as disciplinas apresentam uma preocupação maior com as questões políticas no currículo específico da licenciatura em Educação Física.

Na terceira etapa, a primeira parte da análise das entrevistas buscou compreender como os entrevistados compreendiam os conceitos de Política, Educação Física e suas relações. No geral, a política seria uma forma da sociedade não entrar em um caos, sendo responsável por manter a ordem na sociedade, a política também é definida por relações sociais que envolvem disputa. Segundo os entrevistados, política é intrínseca do viver em sociedade. Levando ao terceiro ponto apresentado de que a política é justamente a organização social, é organizar a sociedade levando em conta essas disputas de poderes.

Quadro 1 - Resumo dos dados das entrevistas

Sujeito	Abordagem	Espectro Político	Pautas	Atuação Política	Formação Política	Disciplinas Formativa
1	Crítica, Pós Crítica	Esquerda	Ensino Público, Meio Ambiente, Desigualdade Social	Atos e protestos	Contemplada	Disciplinas da Faculdade de Educação, POEB, Saúde Pública, Dimensões Sociológicas, Dimensões Antropológicas
2	Pós Crítica	Esquerda		Movimento estudantil	Contemplada	Dimensões Históricas, Dimensões Sociológicas, Metodologia
3	Pós Crítica	Esquerda	LGBTQIAPN+, Movimento Negro, MST e Desigualdade Social		Não Contemplada	Dimensões Antropológicas
4	Psicomotora, Crítica, Pós Crítica	Esquerda	Interseccionalidade, Feminismo	Atos e protestos, ONGs e projetos sociais, Doação	Contemplada	Dimensões Antropológica, Dimensões Sociológicas, Dimensões Históricas
5	Pós Crítica	Esquerda	Feminismo, Meio Ambiente, Desigualdade Social, Movimento Indígena	Entidades acadêmicas, Movimento estudantil, Feminismo,	Contemplada	

			Atos e protestos		
6	Psicomotora, Crítica, Pós Crítica	Esquerda	Entidades Acadêmica, Movimento estudantil, ONGs e projetos sociais, Atos e protestos	Contemplada	Dimensões Antropológica, Dimensões Sociológicas, Dimensões Históricas

Fonte: Produzido pelos autores.

Sobre política e educação, os entrevistados argumentam que a política é importante para definir o currículo escolar, pois definem os saberes que devem estar presentes nos currículos escolares. Além disso, a Política deve garantir os direitos dos alunos para terem uma Educação de qualidade podendo focar somente no aprendizado. Sobre a atuação Política do professor, os entrevistados defendem que o professor não deve expor seus posicionamentos para não enviesar o pensamento dos seus alunos, que devem ser incentivados a refletirem sobre o assunto, chegando a suas próprias conclusões. Os entrevistados expõem que a atuação política do professor de Educação Física é dificultada e se faz necessária por causa de uma marginalização da disciplina junto aos estereótipos negativos dos docentes de Educação Física. Ainda assim, os entrevistados afirmam que a atuação política do professor de Educação Física passa por mobilizar a comunidade escolar e participar de reuniões de órgãos da administração pública, como subprefeituras e prefeituras.

A formação política dos entrevistados se deu de diversas formas, assim como a escolha pela profissão. Para um deles, se deu por ter uma mãe professora engajada no sindicato dos professores, filiada a partidos, indo a atos e manifestações, assim inspirando-a a ser politizada nos espaços a que chegasse. Família e amigos foram citados como pessoas que promoveram essa formação, mas, às vezes, de forma negativa, como debater com familiares sobre posicionamento político ou se sentir excluído de conversas por não estar informado sobre os debates políticos que os amigos tinham. Algumas instituições foram citadas pelos entrevistados nesse aspecto: um deles citou a igreja, alguns citaram a escola ou período da educação básica, e outro citou um cursinho pré-vestibular comunitário. Um espaço de destaque nas falas foi a universidade e o período da Licenciatura.

Quanto à formação política na EEFE, uma pessoa entende que ela não foi contemplada e cinco pessoas entendem que ela foi contemplada durante a graduação, mas não necessariamente a formação política foi contemplada por causa da grade curricular do curso. Algumas disciplinas trouxeram discussões nessa intenção. Disciplinas do núcleo comum que

se destacaram nas falas foram dimensões sociológicas, dimensões antropológicas e dimensões históricas. Destacam a diferença entre o núcleo geral e o núcleo específico de licenciatura para essa formação. Os professores, seu jeito de ser e as formas como ministram suas disciplinas, principalmente no recorte da Licenciatura, colaboraram para essa formação política dos estudantes. Os entrevistados sentem que esses professores se preocupam com os estudantes e sua formação.

Quanto a percepção dos entrevistados sobre o que seria a Política, como Política e Educação se relacionam e o que seria uma formação política condiz com o que a literatura apresenta, assim como as questões levantadas sobre a Educação Física Escolar, características dos professores de Educação Física e sua aula. Pode-se pressupor que os argumentos, falas e exposições dos entrevistados estão de acordo com a literatura especializada. A percepção dos entrevistados é a de que o ambiente universitário ajuda a promover uma formação política nos graduandos. Essa formação não está sempre vinculada às disciplinas. Programas de extensão, eventos acadêmicos, entidades acadêmicas são outros espaços apontados para essa formação. Essa percepção se assemelha com resultados encontrados em outros estudos apresentados neste trabalho, o que reforça que o ambiente universitário é um espaço onde as pessoas se formam politicamente, o que é comum em diferentes universidades. Afinal, como a literatura apontou, é nesse espaço que ocorre a formação inicial e é nele que os professores em formação estruturam os alicerces da sua prática pedagógica, entre os quais destacam-se os valores éticos e a responsabilidade profissional. O PP da EEFE dialoga com essa questão em seu objetivo geral.

Assim, quando se analisam as disciplinas da EEFE, existem disciplinas que possibilitam aos alunos conhecerem essas abordagens, discutirem questões relevantes para a sociedade e para a profissão professor de Educação Física. Dentro das disciplinas, as dimensões antropológicas, sociológicas e históricas ganham destaque no núcleo comum da EEFE. Mesmo assim, os entrevistados demonstram uma insatisfação com o número de disciplinas que possibilitam essa discussão e uma formação política, expondo que existe uma discrepância entre o núcleo comum e o núcleo específico da licenciatura, que esse perfil desejado pela EEFE de professor pode não ser uma prioridade durante o período do núcleo comum. Esse comportamento pode ser observado nos docentes de cada etapa, pois os entrevistados compreendem que os professores da licenciatura estão realmente preocupados com sua formação, com o professor que estão formando, promovendo debates para temas específicos e transversais à Educação Física Escolar.

É importante notar que, assim como o PP da EEFE, os entrevistados destacam o papel das atividades de extensão para a formação. Alguns projetos do “Programa Unificado de

Bolsas" da USP são apontados como formadores. Eles demandam que os participantes adquiram conhecimentos que os formam politicamente, que os fazem refletir sobre a realidade social em que estão inseridos. Em contrapartida, algumas falas apontam para a forma como o estágio acontece e a sua carga horária, o que, segundo os entrevistados, não colabora para a formação por serem poucas horas em algumas disciplinas, ou concentrando a maior parte das horas de estágio em poucas disciplinas ou por não terem um direcionamento que favoreça a relação entre teoria e prática – uma relação importante na formação inicial para a construção da identidade docente de qualquer formando.

As 3 etapas da pesquisa evidenciam a importância da formação inicial para uma formação política dos graduandos. Essa formação acontece de diferentes formas, situações, espaços e relações nesse período. As questões vivenciadas demandam dos universitários posicionamentos, reflexões e ações que colaboram para formá-los politicamente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na percepção de seus estudantes, o curso de Licenciatura em Educação Física da EEFE/USP promove uma formação política. O PP do curso visa a desenvolver saberes e características nos seus alunos que caminham para essa formação, que ocorre dentro das disciplinas, programas de extensão, atividades acadêmicas, entidades acadêmicas e nas vivências universitárias, de um modo geral.

Os resultados obtidos pelas análises de conteúdo do PP e das entrevistas correspondem com aspectos abordados na literatura e com resultados obtidos em estudos com enfoque na formação política. As principais contribuições do estudo para se repensar o curso de Licenciatura da EEFE/USP apontados pelos entrevistados são a falta de relação entre o núcleo comum e o núcleo específico e a forma como os estágios são estruturados, com a necessidade de aumento da parte prática. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e o Residência Pedagógica são programas apontados como cooperadores para a formação docente e política dos graduandos.

O curso de Licenciatura em Educação Física da EEFE/USP passou recentemente por algumas mudanças que os entrevistados não vivenciaram. Assim, este trabalho reconhece e aponta a necessidade de um novo estudo para aprofundar o tema e analisar o impacto dessas mudanças na formação inicial e política dos graduandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONIFACIO, V. L. S. Formação Política Docente e Educação Física escolar: experiências que movem professores rumo ao ativismo sócioprofissional. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2016, Niterói.

CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1988.

CUNHA, J. J. Formação do Professor de Educação Física: Coerências e Incoerências. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, 2011, Presidente Prudente.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física. São Paulo, 2007.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 63° Edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. Política e educação. 8ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GIBAUT, H. F. Formação Política: Um estudo com Estudantes de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Feira de Santana, 2019, Feira de Santana.

HOOKS, B. Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MINAYO, M. C. de S. O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, pp. 9-30.

NÓVOA, A. Profissão professor. Portugal: Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, P. Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1993.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SILVA, G. G. Um Estudo sobre a Formação Política na Educação Física. Dissertação

(Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009, Porto Alegre.

SILVA, G. G.; NETO, V. M. Um Estudo sobre a Formação Política na Educação Física. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, vol. 34, n. 4, dez. 2012.

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

Capítulo XXIV

UNIVERSIDADE NA ESCOLA: O LABORATÓRIO DIDÁTICO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Daniela Maciel Bartolo
Colégio Dante Alighieri
danibartolo79@alumni.usp.br

Osvaldo Luiz Ferraz
Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 INTRODUÇÃO

O Curso de Licenciatura em Educação Física no Brasil tem como objetivo precípuo a preparação de profissionais para a atuação no Ensino Básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Este artigo pretende apresentar a experiência do Laboratório Didático (LD) como estratégia de formação docente em educação física na educação infantil, contribuindo para o debate em torno da formação inicial de professores de educação física. Para tal, será apresentada a proposta do Laboratório Didático (LD) – pressupostos, objetivos e organização - e, em seguida, serão analisados resultados de pesquisas decorrentes da aprendizagem dos estudantes em formação inicial docente no curso de licenciatura em educação física que participaram do LD. Estes resultados fazem parte de um estudo maior que se constituiu na tese de livre docência defendida na escola de Educação Física e esporte da USP (Ferraz, 2017).

O pressuposto básico adotado é o de que a formação dos futuros professores e professoras e a consolidação dos saberes docentes, construídos nas disciplinas do curso de licenciatura, pode ser enriquecido se os estudantes tiverem a oportunidade de entender que as respostas mais adequadas para cada comunidade escolar emergem de um diálogo com a escola,

considerando-se suas práticas institucionais, seus valores, história e seu cotidiano (Pró-reitora de Graduação, 2004; 2023).

A proposta do LD vincula-se diretamente às disciplinas "Educação Física na Educação Infantil I e Educação Física na Educação Infantil II" que compõem o curso de licenciatura da Escola de Educação Física e Esporte da USP (EEFEUSP).

Desta maneira, nestas duas disciplinas, foi organizado um contexto de formação - Laboratório Didático (LD) - que integra atividades no ambiente da universidade e atividades desenvolvidas na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), a saber:

- Na universidade: aulas teóricas, aulas práticas, seminários, trabalhos individuais e em grupo, preparação e discussão de atividades de ensino, elaboração de materiais didáticos, entre outros.
- Na escola: observação de aulas do professor de sala e dos ambientes da EMEI (parque, brinquedoteca, sala de aula, sala de leitura e vídeo e, refeitório), participação em reuniões de pais/responsáveis, reuniões de professores, desenvolvimento de atividades de ensino sob supervisão do professor das disciplinas e das professoras da escola e, experimentação dos materiais didáticos.

Sendo assim, o LD caracteriza-se como um lugar de reflexão sobre a prática pedagógica e considera os futuros professores produtores de saber e saber-fazer e, não somente, consumidores de conhecimentos acadêmicos e profissionais.

A investigação da formação inicial de professores em um contexto de contato com o ambiente escolar situa a compreensão do ensino em sua complexidade, onde o espaço escolar com suas práticas e valores são compartilhados com teorias e pesquisas educacionais. Entende-se que projetos político-pedagógicos de formação docente nesta perspectiva podem favorecer a colaboração entre docentes pesquisadores das universidades e professores(as) das escolas de educação básica, que entendemos ser fundamental na formação inicial docente.

1.1 OBJETIVO

O objetivo deste estudo foi investigar o significado da experiência e o desenvolvimento dos saberes docentes de futuros professores participantes de um projeto de formação inicial docente de uma universidade pública em parceria com a escola.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Os elementos teóricos utilizados na elaboração e implementação do LD estão amparados na perspectiva de formação docente a partir das noções de: formação centrada na prática profissional, base de conhecimento docente e, profissional reflexivo. Deste modo, a seguir, apresenta-se breve discussão acerca destas noções.

2.1 Formação centrada na prática profissional

Podemos reconhecer que o sistema de educação formal no Brasil modificou-se consideravelmente nas últimas décadas. Avanços são identificados no que diz respeito à legislação e diretrizes, mas ainda há muito que fazer quando se considera a realidade da formação do docente que atua na educação básica em geral.

As bases legais para a formação docente no Brasil assinalam a insuficiência do saber pedagógico e do conhecimento disciplinar para uma formação docente adequada, se questões específicas da atuação profissional não forem contempladas durante o processo de formação inicial (Brasil, 2015; 2024). Por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para Formação Continuada (Brasil, 2015) estabelece no CAPÍTULO 1 – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, em seu Artigo 3:

> *"§5º São princípios da formação de profissionais do magistério da educação básica:*
> *III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições; (Grifo nosso)*
> *VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério". (Grifo nosso)*

Outros dispositivos legais corroboram esta perspectiva, indicando que a formação docente centrada na prática profissional é concebida como um conjunto de atividades ligadas à formação profissional que objetiva a compreensão das práticas educativas e aspectos diversos da cultura das instituições escolares, suas relações com a sociedade e com as áreas de conhecimento (Brasil, 2002a; Brasil, 2002b, Brasil c).

Deste modo, a legislação brasileira estabelece que os cursos de formação docente devem contemplar espaços de aprendizagens de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores no âmbito do ensino que englobam estratégias para a problematização e teorização de questões oriundas do contato direto com a escola e experiências acadêmicas e profissionalizantes. Concebe também que todo o processo de formação, desde o início do curso de licenciatura, não deve ficar restrito às disciplinas pedagógicas (Didática, Política e Organização da Educação Básica no Brasil, Psicologia da Educação e, Metodologia do Ensino) e ao estágio curricular.

Portanto, os cursos de licenciatura devem oferecer atividades de formação docente articuladas com os sistemas de ensino e instituições escolares de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando experiências e utilização de recursos pedagógicos para aprendizagem significativa dos conhecimentos dos componentes curriculares e dos conhecimentos pedagógicos para ensiná-los, minimizando o distanciamento entre o lócus de formação e a situação do exercício profissional.

Entretanto, este modelo de formação docente vai muito além da introdução de algumas disciplinas no curso de licenciatura, como asseveram Souza Neto e Pinto da Silva (2014). O que se propõe é a substituição do "modelo acadêmico" de formação, em que o profissional é visto como um tecnólogo que domina conhecimentos formalizados e oriundos da pesquisa científica, visando a aplicação no contexto escolar; para o "modelo profissional" de formação, em que o futuro docente produz saberes e é capaz de organizar, deliberar, questionar e aperfeiçoar sua prática pedagógica. Ainda, como esclarecem os autores, o modelo acadêmico está baseado na epistemologia científica que tem como referência para a formação docente os conhecimentos científicos e curriculares; já o modelo profissional está fundamentado na epistemologia da prática e os saberes necessários à formação docente advém da prática profissional.

Por exemplo, a análise de narrativas orais e escritos de professores; a reflexão sobre as produções dos estudantes; as vivências de situações simuladas de ensino; os estudos de caso nas escolas; a produção de material didático; a participação em reuniões de pais, responsáveis e de professores e, o desenvolvimento de atividades de ensino sob supervisão constituem-se em espaços privilegiados de formação docente na perspectiva da prática profissional. Deste modo, mediante resolução de situações próprias da unidade escolar, busca-se a imersão no ambiente da escola; propiciando conhecer os estudantes, a comunidade, as famílias e a equipe escolar, os saberes discentes e modos de ensinar, objetivando superar a ideia de uma simples "aplicação teórica".

Para além das questões de ordem legal, é de reconhecimento geral que as atuais exigências sociais trazem demandas educacionais que indicam à necessidade de superar a ideia de docência escolar como uma atividade vocacionada para a concepção de uma profissão academicamente orientada. Tardif, Lessard e Gauthier (1991) indicam pressupostos que podem orientar a estruturação de programas de formação de professores, a saber: (1) o ensino é uma atividade profissional que está ancorada em conhecimentos rigorosos; (2) os professores são práticos reflexivos; (3) a prática profissional é um espaço de formação e de produção de saberes, (4) a regulação de normas de acesso e progressão na carreira profissional é imprescindível e, (4) instituições universitárias de formação docente devem estar articuladas às escolas de educação básica. Ainda, como salienta Tardif (2002) o saber do professor precisa ser compreendido considerando-se o trabalho na escola e em sala de aula pois, as mediações que os docentes realizam para enfrentar e solucionar questões e situações cotidianas indicam princípios que alicerçam a competência profissional.

Em recente estudo, Herold e Waring (2018) investigaram o papel da universidade e da escola em um programa de parceria na formação de professores. Os resultados da pesquisa indicam que o processo de desenvolvimento do conhecimento é socialmente construído e complexo, sendo influenciado por várias comunidades de prática, entre elas: a universidade. A universidade foi reconhecida como um espaço importante de aprendizagem sobre os aspectos do currículo, do conteúdo e da pedagogia; utilizados para ampliar o conhecimento e refletir sobre o ensino nas escolas. O contexto escolar (cultura, estudantes, equipe escolar e práticas pedagógicas) forneceu um quadro de referência para reflexão de singularidades e diferentes possibilidades.

Como se percebe, a formação docente voltada às práticas educacionais que ocorrem nas escolas pode auxiliar a articulação do conhecimento disciplinar específico e do saber pedagógico.

O próximo tópico, discute a base de conhecimento que legitima a profissão de professor e a genealogia da atividade docente a partir de pesquisas sobre o tema.

2.2 Base de Conhecimento Docente

Como afirmado anteriormente, diversas áreas de pesquisa em formação de professores têm investigado a estrutura e os elementos do conhecimento docente para poder ensinar. Em

termos gerais, os pesquisadores têm nomeado “base de conhecimento” este saber que se refere ao conhecimento, habilidades e competências necessárias para a definição de formas de ensino e de aprendizagem adequadas a um contexto escolar específico.

Segundo Shulman (1987) pode-se classificar a base de conhecimento docente em sete categorias, a saber: conhecimento do conteúdo (disciplina, componente pedagógico), conhecimento pedagógico (princípios e estratégias para gestão e organização da classe escolar), conhecimento curricular (organização do programa de ensino), conhecimento dos alunos (características de desenvolvimento), conhecimento sobre o contexto (características culturais, sociais e econômicas da comunidade e do ambiente de trabalho), conhecimento das finalidade educacionais (bases filosóficas, valores e propósitos do sistema educacional) e, conhecimento pedagógico do conteúdo (combinação entre ensino, conteúdo e articulação entre os demais conhecimentos).

Em que pese a base de conhecimento dos professores, proposta por Shulman, ser definida como um conjunto de habilidades e competências necessárias para ensinar adequadamente em contextos escolares específicos, o autor dá destaque especial ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Especificamente, o conhecimento pedagógico do conteúdo refere-se ao que deve ser aprendido pelos estudantes e como deve ser ensinado. Como esclarece o autor, o professor articula o conhecimento formal sobre o ensino e o conteúdo a ser ensinado, fruto de pesquisas educacionais; com o conhecimento de natureza tácita que é consequência da experiência do trabalho docente. Neste sentido, o conhecimento pedagógico do conteúdo é o conhecimento sobre como ensinar um tópico a um grupo específico de estudantes ou, dito de outra maneira, é a forma de representação e transformação da matéria de ensino que torna esta mesma matéria compreensível ao aluno. Percebe-se, assim, sua importância no processo de formação docente.

A contribuição de Shulman para a base de conhecimento dos professores serviu como base para estabelecer não apenas os tipos de conhecimento necessários no ensino, mas também esclarece como professores experientes e novatos desenvolvem e gerenciam seu conhecimento. Assim, as experiências de prática podem ser usadas como mecanismos para ampliar as oportunidades para os professores em formação inicial gerenciarem e transformarem a base de conhecimento durante os desafios encontrados em diferentes episódios de ensino (Tardif; Raymond, 2000).

Estudos recentes têm argumentado que experiências de prática fornecem aos professores em formação inicial, não apenas oportunidades para construir sua base de conhecimento, mas também possibilidades para refletir sobre os diversos fatores e dilemas relacionados às ações

que eles realizam durante suas aulas (Herold, Waring, 2018; Herold, 2019; Ferraz, Vidoni, Vilas Boas, 2023).

2.3 Professor Reflexivo

O conceito de reflexão é muito utilizado por pesquisadores e formadores de professores (Shön, 1992; Péres Gómes, 1992, 1998; Nóvoa, 1992; Zabalza, 1994).

O conceito de "professor reflexivo" ganhou relevância no campo educacional e se expandiu consideravelmente, a partir dos anos 1990, com as ideias de Donald Schön sobre formação profissional. Pimenta (2012) explica que Schön, rompendo com a perspectiva de formação profissional acadêmica baseada em: (a) apresentação teórica, (b) aplicação e, (c) estágio de utilização e aproveitamento dos conhecimentos técnico-profissionais; propõe outro modelo de formação fundamentado na reflexão, análise e problematização da prática profissional e, sobretudo, valorizando o conhecimento tácito que os profissionais possuem para solucionar seus problemas. Entretanto, a autora nos alerta que a reflexão enquanto adjetivo é um atributo próprio do ser humano e, entre outras qualidades, esta é uma das que o diferencia dos animais. Portanto, todos os seres humanos refletem.

Desta forma, no caso da profissão docente, se fortalece a perspectiva de uma prática refletida que parece ser profícua na atuação e formação. Em síntese, eleger a prática de outros professores e dos próprios futuros professores durante toda a formação profissional e não apenas ao final do curso com os estágios, parece ser importante e adequado às demandas profissionais nesta perspectiva.

Segundo Shön (1992), a função docente implica o conhecimento na ação (conhecimento prático), a reflexão na ação e, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (nível reflexivo). O conhecimento na ação (conhecimento prático) é o tipo de conhecimento inerente e simultâneo às ações, que se manifesta no saber fazer mediante esquemas semiautomáticos ou de rotinas que se configuram em um hábito e não precedem a ação. Todavia, este conhecimento não é suficiente, sobretudo em situações novas e carregadas de incertezas que são frequentes no dia a dia dos professores. Por isso, há outro tipo de reflexão que ocorre quando, na atuação profissional, pensamos sobre o que fazemos, ao mesmo tempo em que agimos. Este processo é denominado de reflexão na ação que, embora seja o pensar sobre aquilo que se faz, não possui o rigor e sistematização requeridos pela análise racional em

que não há pressão temporal e espacial. Em outras palavras, não há possibilidade de distanciamento da situação devido sua imediaticidade.

Finalmente, a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação constitui-se na análise a posteriori sobre os processos e resultados da ação. O professor, livre das restrições e demandas urgentes que ocorrem durante a ação, pode buscar referenciais teóricos e técnicas adquiridas no processo de formação profissional para melhor compreensão do ocorrido e das futuras situações. Evidentemente, neste último processo de reflexão estão em jogo as formas de representar a realidade com crenças e percepções subjetivas.

A valorização da prática com reflexão é uma das indicações desta perspectiva de formação de profissional. Segundo Pimenta (2012), este é um caminho que deve ser percorrido desde o início da formação de professores, uma vez que estes precisam ser capazes de ensinar em situações singulares que são historicamente e socialmente situados. Outro argumento sobre a importância da reflexão no trabalho docente é a possibilidade e fertilidade desta ideia ser parte integrante em todo o processo de desenvolvimento da ação do professor; ou seja, antes, durante e após a ação docente.

Fundamentalmente, a preocupação está em auxiliar o desenvolvimento da capacidade do professor em atuar com autonomia, sendo menos dependente de fontes externas ao processo de ensino e de aprendizagem de seus alunos. Nas palavras de Zabalza (1994): “É aquele que sabe o que faz e por que o faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível” (p.31).

Porém, é reconhecido que a ideia de autonomia na profissão docente é relativa, uma vez que o trabalho dos professores nas escolas sofre influências de fatores internos (condições de trabalho, participação da família e da comunidade, expectativas de aprendizagem dos estudantes, entre outros) e externos (políticas públicas educacionais, legislação, currículo oficial etc.), como destacam Figueiredo; Figueira; Della Fonte; Caparróz (2016).

Neste contexto, Stephen Ball (1994) elabora importante análise da política de currículo que é, por ele, denominada "abordagem do ciclo de políticas". Olhando para as possibilidades de conexão entre o macro contexto e as micropolíticas nas escolas, o autor discorda das teorias de políticas de currículo centradas no Estado, pois defende que elas não são onipotentes e unidirecionais, uma vez que sofrem mediações oriundas de conflitos e ressignificações por parte dos professores e das escolas. Reconhecendo a importância da análise do Estado e da perspectiva do controle estatal pondera, entretanto, que os discursos pedagógicos, as tradições curriculares das escolas e as demandas do meio educacional envolvem resistências, negociações e lutas entre diferentes grupos que afetam a implantação dos projetos políticos educacionais.

Ainda, relacionando autonomia e reflexão na construção do saber docente, Pimenta (2012) destaca que este processo de reflexão não pode ser considerado uma atividade individual. A autonomia não pode gerar o individualismo e a reflexão em torno de si próprio. Isto coloca em destaque as condições de exercício da prática profissional reflexiva nas instituições escolares. Por isso, a autora questiona: “As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?” (Pimenta, 2012, p. 26).

Deste modo, contrapondo a noção de reflexão individualizada e que se limita ao contexto da aula e da unidade escolar, a autora propõe: (a) a reflexão sobre a prática na própria escola e sobre as esferas sociais que condicionam o exercício profissional, (b) a reflexão coletiva, onde professores e equipe escolar se apoiem, construindo um ambiente de aprendizagem mútua, (c) a valorização da teoria como possibilidade de análise e compreensão de pontos de vista variados que se articulam aos saberes da prática e, (d) a prática reflexiva na dimensão política das ações docentes que ilumina objetivos democráticos emancipatórios.

Apoiada no potencial de formação a partir da prática reflexiva Pimenta (2012) esclarece que a formação docente nesta perspectiva ganha outra dinâmica, pois os desafios, dilemas e conflitos que surgem no dia a dia dos professores, bem como as soluções e possibilidades descortinadas ganham destaque, ultrapassando uma visão tecnicista de atuação docente.

Finalizando, o interesse pela formação de professores em nossa sociedade tem se fortalecido, pois a expectativa sobre os resultados do trabalho exercido pelos professores é fundamental no estabelecimento de subsídios para a construção de uma política pública relacionada à estruturação de currículos de formação universitária.

A seguir, apresentar-se-á experiências de aprendizagem dos estudantes do curso de licenciatura em educação física e que participaram do Laboratório Didático. Estes resultados fazem parte de um estudo maior que se constituiu na tese de livre docência defendida na escola de Educação Física e esporte da USP (Ferraz, 2017).

4 METODO

Esta pesquisa, caracterizada como de natureza qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006) foi conduzida mediante as orientações metodológicas de Bardin (1995) para a análise de conteúdo

temático categorial, adotando-se a perspectiva hermenêutica (Patterson; Willians, 2002) como referência de análise da estrutura interna de cada tema e suas relações.

4.1 Sujeitos

Participaram desta pesquisa 18 alunos do curso de Licenciatura em Educação Física (07 do sexo feminino e 11 do sexo masculino), que cursaram as disciplinas de Educação Física na Educação Infantil I e II, pertencentes ao 5º. e 6º. semestres letivo.

O termo de consentimento livre e esclarecido foi informado e preenchido pelos participantes deste estudo, todos maiores de 18 anos de idade. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo – processo n.º 1.211.708.

4.2 Instrumentos

O instrumento utilizado foi a entrevista com grupo focal. As entrevistas foram gravadas, o conteúdo das falas foi transcrito na íntegra e submetido à análise de conteúdo temático categorial. A entrevista foi realizada na última semana de aulas do ano letivo, após a finalização da intervenção na EMEI e das aulas na universidade.

Os grupos foram os mesmos que desenvolveram as aulas na EMEI, constituindo-se em 05 grupos focais. As entrevistas foram encaminhadas em uma sala na universidade, com a presença do pesquisador e dos alunos posicionados em roda. Foi utilizado um gravador digital para registro das falas.

Apresenta-se, a seguir, o roteiro de questões que norteou a entrevista:

1. Como foi a experiência de dar aulas na EMEI para vocês?
2. Qual a importância deste projeto na formação profissional e acadêmica que estão tendo aqui na Universidade?
3. Quais foram os desafios?
4. O que deu certo? O que foi interessante?

Este instrumento de coleta de dados foi adotado, pois permite a captação de informações sobre muitas pessoas em uma mesma sessão. Além disso, o ambiente de grupo pode minimizar opiniões falsas ou extremadas, proporcionando o equilíbrio e a fidedignidade dos dados. Adotou-se um formato flexível de entrevista, permitindo explorar respostas não previstas e a obtenção de informações não limitadas a uma prévia expectativa do pesquisador. Deste modo, as mediações do entrevistador realizadas remetiam às categorias de análise propostas, mas tratavam também de temas que os próprios integrantes dos grupos apresentavam e debatiam.

4.3 Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada através do método de Análise de Conteúdo, utilizando-se como referencial o estudo de Bardin (1995).

4.3.1 Resultados e discussão

Visando facilitar a apresentação dos resultados e a discussão, este tópico será subdividido em 2 subtópicos, a saber: (1) formação profissional em contexto e, (2) base de conhecimento.

Inicialmente apresentamos um panorama geral (TABELA 1) com os indicadores inferidos por meio das respostas de cada sujeito nas entrevistas, levando-se em conta o referencial teórico adotado e os objetivos deste estudo. Organizado na forma de itens, os indicadores permitem melhor visualização dos elementos apreendidos nas diferentes colocações de cada estudante para posterior agrupamento e organização de subcategorias de análise. A intenção foi extrair relações que permitissem a compreensão do universo coletivo pesquisado.

Indicadores		SUJEITOS																	
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total
Experiência próxima do real	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	17
Trabalho em Grupo	X			X	X		X	X			X	X	X		X	X	X		11
Autoconhecimento		X	X	X			X		X	X		X	X		X	X	X	X	12
Repertório		X	X									X	X						4
Infância / Criança		X	X	X	X							X	X		X	X			8
Conhecimento Pedagógico	X	X	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	16

Tabela 1: A experiência na EMEI e a formação profissional de todos os grupos: convergências
Fonte: Produzido pelos próprios autores.

Analisando-se os resultados da Tabela 1, constata-se que os futuros professores destacaram aprendizagens importantes que podem ser organizadas em 06 categorias temáticas, a saber: experiência, trabalho coletivo, autoconhecimento, repertório/conteúdos, infância e, didática.

Estas categorias temáticas serão analisadas e discutidas mais adequadamente nos tópicos subsequentes: (1) formação profissional em contexto e, (2) base de conhecimento.

Formação Profissional em Contexto

Neste tópico, a partir dos indicadores apresentados, criamos 3 subcategorias de análise para facilitar a discussão, a saber: ambiguidade na relação teoria e prática; a valorização da prática com reflexão e, a natureza dos conhecimentos e a forma de se obtê-los.

Um dos temas mais destacados no depoimento dos futuros docentes foi a importância das experiências de ensino próximas do exercício profissional (n = 17) propiciada pelo LD. Alguns depoimentos dos estudantes exemplificam os aspectos por eles considerados, tais como:

a) Ambiguidade na relação teoria e prática

"*O que achei muito importante foi que na EMEI a gente conseguiu enxergar as teorias que a gente via em aula*" (Sujeito 13).

"*A aplicação da teoria a gente via muito isso na prática, principalmente a questão do simbolismo que antes eu não tinha imaginado que era tão forte assim para as crianças*" (Sujeito 13).

"*Por mais que a gente discuta, vai discutir educação, vai discutir a faixa etária, vai discutir brincadeira; na hora que você está ali com a turma é tudo bem diferente*" (Sujeito 15).

b) A valorização da prática com reflexão.

"*É uma forma de preencher os buracos que a graduação deixa. O tempo que a gente demora para planejar a aula, para ver depois se a aula deu certo, para discutir entre a gente, o que a gente quer fazer, ouvindo o que você disse, colocando isso em prática, repensando o que a gente faz*" (Sujeito 16).

"*Acho que foi a maior vivência, você planejar algo se baseando no currículo, nas aulas teóricas para serem colocadas em prática e seguir um cronograma, um planejamento*" (Sujeito 14).

"Você (professor) colocou os textos e os exemplos do que aconteceu na EMEI, e acho que isso para mim fica muito mais claro e visível do que quando você dá a teoria e fica meio assim" (Sujeito 8).

c) A natureza dos conhecimentos e a forma de se obtê-los.

"*Acho que foi bem mais importante que o estágio observatório. Porque no estágio observatório às vezes tem alguma criança brigando. E aí eu vejo a atitude do professor e penso, porque ele está fazendo isso, sabe?! E aí eu fico pensando que eu faria diferente e tal, mas quando você faz como na EMEI você vê que na hora é diferente, sabe?! O jeito que você reage das coisa*s" (Sujeito 18).

"*Foi o choque que eu teria no real, só que de uma forma controlada. Então é assim que uma criança aprende? É assim que uma criança age?"* (Sujeito 2).

"Estágio não é assim, você vai lá observar faz um relatório e fim, o estágio teria que ter o professor da graduação em contato com o professor da escola para ter uma conversa, para dar um feedback e acho que nessa experiência na EMEI a gente tem tudo isso" (Sujeito 17).

Estes resultados reforçam as posições de Pimenta (2012), Tardif (2002, 2013), Schön (1992), Nóvoa (1992) e Péres Gómes (1998) que elegem a epistemologia da prática profissional docente como um projeto profícuo de formação de professores, ou seja, abarcam um conjunto de saberes postos em ação pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano que engloba todas as suas tarefas.

Todavia, estes pesquisadores alertam para o perigo dos futuros professores assumirem uma postura de rejeição à formação teórica rigorosa, fundamental na preparação profissional

de professores, se os saberes postos em ação não incluírem a devida reflexão. Os relatos dos futuros professores acerca da ambiguidade na relação teoria e prática, encontrados neste estudo, merecem destaque como alerta a esta postura. Por isso, a reflexão realizada na universidade e na escola foram fundamentais para a formação docente, propiciando o saber e o saber fazer docente como elementos articulados.

Deste modo, a valorização da prática com reflexão demonstrou ser importante no LD. Como sugere Macedo (1994), os professores precisam gerir os conhecimentos disponíveis e adequá-los ao contexto específico da situação em que estão atuando. Ainda nesta direção, Perrenoud (2001) explica que o trabalho docente requer um sistema de esquemas de pensamento, percepção, avaliação e ação; em que é preciso controlar situações que combinam vários e difíceis aspectos, quase sempre pressionados pela dimensão temporal. Neste sentido, o processo adotado (preparar, ministrar e avaliar as aulas; bem como as teorias estudadas) foi apontado pelos estudantes como uma forma de ressignificar estes conhecimentos e de possibilitar a construção de formas de ensino mais bem abalizadas.

Em síntese, considerando-se a natureza dos conhecimentos docentes e a forma de se obtê-los, pode-se observar que a eleição da prática pedagógica dos futuros professores e a valorização da reflexão foram apontadas pelos estudantes como possibilidade de formação durante todo o curso e não somente ao final da formação com os estágios. Esta constatação está amparada pela literatura analisada neste estudo e, sobretudo, pela legislação acerca da formação de professores no Brasil.

Base de Conhecimento Docente

A organização dos resultados neste tópico está subdividida em temas, a saber: (a) conhecimento do aluno e do contexto, (b) conhecimento pedagógico e, (c) conhecimento do conteúdo. Esta estratégia foi adotada para facilitar a compreensão da formação e mobilização da base de conhecimento identificado pelos estudantes nas entrevistas com os grupos focais.

(a) Conhecimento do aluno e do contexto

No que diz respeito ao conhecimento do aluno e do contexto, os futuros professores apontaram que as características de desenvolvimento infantil ensinadas nas aulas teóricas do LD, bem como nas disciplinas que compõem o núcleo básico do curso de licenciatura puderam ser identificadas e ressignificadas. Muitas destas características foram relacionadas aos

objetivos e estratégias das atividades de ensino desenvolvidas na escola e, ao mesmo tempo, outras foram recebidas com surpresa ao constatar sua presença. Seguem-se alguns exemplos:

> *"Se eles vão conseguir executar jogos de regras"* (Sujeito 1).
>
> *"Aprendi a pular corda muito cedo, a brincar de "escravos de Jó", nem foi na escola... Achei que as crianças pudessem já saber essas coisas também, estava esperando que as crianças soubessem mais"* (Sujeito 8).
>
> *"Aí, acaba surpreendendo um pouco, ver o quanto elas sabem, ou não, das coisas e espanta um pouquinho.... foi um choque pra mim"* (Sujeito 8).
>
> *"Eu consegui perceber alguns erros da minha parte, principalmente na questão de comportamento com os alunos. Eu não posso ser tão frouxo com eles, senão, eles acabam me dominando, e não o contrário"* (Sujeito 10).
>
> *"Cambalhota foi uma coisa, umas 10 crianças na turma não conseguiam fazer e quando a gente passou isso numa das estações lá, em uma aula de tarefas, elas conseguiam fazer, elas iam e faziam e depois já queriam uma coisa diferente, um desafio maior, como plantar bananeira e cair de costas"* (Sujeito 16).

A partir destes depoimentos, pode-se constatar que o conhecimento do aluno e do contexto se revelou significativo para os futuros professores, demonstrando a riqueza das experiências vivenciadas na escola.

(b) Conhecimento pedagógico

A análise dos depoimentos dos estudantes em relação ao conhecimento pedagógico revela aspectos didáticos que foram objeto de ensino nas aulas da universidade e nas discussões de planejamento e avaliação das aulas ministradas na escola, tais como: planejamento e gestão da aula, técnicas de comunicação verbal e não verbal, estilos de ensino, indicadores lúdicos, disciplina positiva, materiais e espaço.

Os seguintes depoimentos dos futuros professores destacam estes temas e sua forma de apreensão:

- Planejamento e gestão da aula

> *"Houve liberdade por parte do grupo. O grupo arriscou mais, liberdade para poder errar. Experimentar novas coisas"* (Sujeito 1).
>
> *"A organização do tempo da aula"* (Sujeito 1).
>
> *"O pessoal se tornou mais confiante na elaboração dos planos"* (Sujeito 2).
>
> "*Muito positiva foi essa liberdade para a gente de experienciar"* (Sujeito 6).

- Comunicação

"A importância da comunicação, da roda de conversa e do estabelecimento de combinados" (Sujeito 4).

"Ah, para mim foi falar mesmo. Não é nem falar, mas de como me impor. Porque eu sou muito tímido e muito bonzinho, então eu não sei falar não. Eu tenho essa dificuldade de falar 'não'" (Sujeito 17).

- Estilos de ensino

"Explorar a diversidade de estilos de ensino e arriscar mais os estilos não diretivos" (Sujeito 4).

"Observar e investigar as vantagens do estilo de ensino exploração e suas relações com a criatividade das crianças" (Sujeito 4).

"Estilo Tarefa funcionou com o grupo. A gente conseguia adaptar e melhorar as atividades conforme iam passando os minutos. Acho que também funciona quando for dar aula sozinha" (Sujeito 8).

"Descoberta Orientada (estilo de ensino): acho encantadora essa forma do aluno encontrar a resposta para o exercício, não tem uma maneira única de realizar o que é proposto. Para mim isso é fantástico" (Sujeito 10).

- Lúdico

"O que eu acho que mais funciona é essa dimensão lúdica. É principalmente numa atividade difícil. Se você utiliza o jogo simbólico, eu acho que fica mais fácil o entendimento da criança e estimula mais ela a participar da brincadeira" (Sujeito 11).

"Valorização do lúdico nas atividades para o envolvimento das crianças" (Sujeito 5).

- Disciplina positiva

"Indisciplina e importância da roda de conversa e combinados com as crianças" (Sujeito 5).

"Disciplina... eu consegui melhorar um pouco isso, talvez até pelas dicas que na segunda vez que a gente esteve aqui, elas ajudaram bastante. Pelo menos para mim facilita muito quando você exemplifica alguma coisa" (Sujeito 8).

- O jogo simbólico, o espaço e os materiais

"O simbolismo eu também não acreditava ser tão eficaz assim" (Sujeito 12).

"A relação espaço-material é engraçada? Então a gente deu uma atividade legal com bexiga, mas não tinha pensado que estava ventando, batia o vento e as bexigas iam para o alto" (Sujeito 12).

(c) Conhecimento do conteúdo

Pode-se perceber pelos depoimentos dos estudantes, exemplificados a seguir, que há carência de repertório de atividades de maneira geral. As práticas corporais têm sido classificadas na literatura brasileira da área de Educação Física como: jogo, esporte, lutas, danças e ginásticas. Especificamente, na Educação Física Infantil trabalhamos no LD com jogos da cultura infantil (exercício, simbólico e de regras); danças, mímica e rodas cantadas; lutas (capoeira e atividades de conteste); ginástica e circo (atividades que envolvem posturas e gestos que demandam equilíbrio estático e dinâmico).

Observou-se que as maiores dificuldades foram encontradas nas rodas cantadas e jogos de regras. Este diagnóstico pode auxiliar no aperfeiçoamento das atividades do LD e no âmbito do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura. Seguem-se alguns exemplos:

"*Aprender novos repertórios, principalmente cantigas de roda*" (Sujeito 4).

"*Ensinar conteúdos que não dominamos, por exemplo, capoeira*" (Sujeito 4).

"*Gostei principalmente da aula do ladrilho, onde a gente conseguiu colocar finalmente os jogos de regras. Principalmente o "gato e o rato", foi uma das melhores brincadeiras do semestre*" (Sujeito 7).

Outro tema identificado nos depoimentos diz respeito a formação e o desenvolvimento profissional como processos constantes e contínuos, sendo o trabalho docente influenciado pela história de vida e formas de se relacionar com as instituições sociais na convivência com a sociedade (Nóvoa, 1992; Tardif, 2013). Exemplos são identificados nos seguintes depoimentos:

"*Tomava como parâmetro as coisas que eu aprendi quando era mais nova, só que era outra época*" (Sujeito 8).

"*A parte mais difícil para mim foi a questão de repertório. Eu fui criança de apartamento, não tenho repertório*" (Sujeito 3).

"*A gente não tentou entrelaçar muito os conteúdos, foi cada um na sua vivência pessoal, eu conheço um pouco mais disso, a Júlia com luta, o Flávio com capoeira e circo e a gente ia juntando o que cada um tinha e ia dando ideia*" (Sujeito 15).

O conhecimento das práticas corporais é certamente importante para os professores de educação física. Embora esteja longe de abranger todos os saberes do professor no trabalho docente. Como identificado neste estudo, não se pode descuidar desta dimensão nos cursos de preparação profissional. Pesquisas educacionais em educação física evidenciam que o nível de conhecimento do conteúdo exerce influência na seleção e adequação das formas de ensinar, melhorando a organização das tarefas e as instruções fornecidas aos estudantes para aprendizagem (Siedentop, 2002; Ayvazo, Ward, 2011).

Finalizando, a natureza do trabalho docente torna seu processo de formação um tema complexo que, como campo de pesquisa, é fundamental para o desenvolvimento da profissão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do laboratório didático, realizada no âmbito do curso de licenciatura em educação física, foi significativa para a formação dos futuros professores na medida em que os estudantes:

- Experimentaram a imersão no contexto escolar, com acesso à documentação, espaços e atividades da escola,
- Sentiram-se amparados para o desenvolvimento de suas propostas de intervenção com aulas de Educação Física para as turmas da escola,
- Manifestaram que a reflexão coletiva auxiliou na adequação das práticas pedagógicas desenvolvidas, considerando-se a realidade da escola,
- Estabeleceram diálogo entre as práticas pedagógicas e as questões teóricas discutidas nas disciplinas da universidade,
- Apontaram que as atividades do LD lhes renderam satisfação e aprendizado,
- Puderam refletir sobre o campo profissional da educação física escolar em geral e, especificamente da educação física na educação infantil.

Concluindo, pode-se inferir que as atividades desenvolvidas na universidade em parceria com a escola tiveram um papel central nas experiências de aprendizado dos futuros docentes. Novas pesquisas que investiguem a parceria entre a universidade e a escola, incluindo

outros ciclos de escolarização, em que a prática profissional é objeto privilegiado de formação, podem auxiliar no entendimento de outras possibilidades de articulação, bem como as dificuldades e restrições neste modelo de formação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYVAZO, S.; WARD, P. Pedagogical Content Knowledge of Experienced Teachers in Physical education: Functional Analysis of Adaptations. **Research Quarterly for Exercise and Sport** 82 (4): 675–684, 2011.

BALL, S.J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham, Open University Press, 1994.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Edições 70, 1995.

BRASIL a. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002a, Seção 1. p.8.

BRASIL b. Ministério da Educação. **PARECER CNE/CP 9/2001**, de 8 de maio de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31.

BRASIL c. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002c, Seção 1. p.9.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para Formação de Professores** (RESOLUÇÃO Nº2, de 1º de julho de 2015). Brasília: MEC/CNE, 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica** (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024). Brasília: MEC/CNE, 2024.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERRAZ, O.L. **Universidade na escola: a formação em educação física na educação infantil em contato com o ambiente escolar**. Tese de Livre Docência apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da USP. São Paulo, 2017.

FERRAZ, O.L.; VIDONI, C.; VILAS BOAS, M. Bridging the gap between theory and practice: the impact of school–university partnership in a PETE program, **Sport, Education and Society**, v. 26, p. 1-12, 2020.

FIGUEIREDO, Z.C.C.; FIGUEIRA, J.E.; DELLA FONTE, S.S; CAPARRÓZ, F.E. Between the prescribed and the lived in physical education lessons. **Sport, Education and Society**, v. 21, No. 6, 945–962, 2016.

HEROLD, F. Shulman, or Shulman and Shulman? How communities and contexts affect the development of preservice teachers' subject knowledge. **Teacher Development**, 23(4), 488–505, 2019.

HEROLD, F.; WARING, M. An investigation of pre-service teachers' learning in physical education teacher education: schools and university in partnership. **Sport, Education and Society**, v.23, no.1, p.95-107. 2018.

MACEDO, L. **Ensaios construtivistas.** São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: ANTÓNIO NÓVOA (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, p.13-33, 1992.

PATTERSON, M.E.; WILLIAMS, D.R. **Collecting and analyzing qualitative data: hermeneutic principles, methods, and case examples**. Chicago, IL: Sagamore, 2002.

PÉRES GÓMES, A.P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como um profissional reflexivo. In: ANTÓNIO NÓVOA (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p.93-114, 1992.

PÉRES GÓMES, A.P. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. (Cap.11, p.353-380). IN: J. GIMENO SACRISTÁN e A. I. PÉRES GÓMES (Org.). **Compreender e transformar o ensino** (4ª. Edição). Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza** (2ª. Ed.). Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica (Cap. 1, p.20-62). IN: SELMA

GARRIDO PIMENTA e EVANDRO GHEDIN (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO. **Programa de formação de professores**. Universidade de São Paulo, 2004.

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO/CAMÂRA DE LICENCIATURA E DE APOIO PEDAGÓGICO. **Programa de formação de professores da Universidade de São Paulo**. Universidade de São Paulo, 2023.

SHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: ANTÓNIO NÓVOA (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, p.77-91, 1992.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v.57, n.1, p.1-22, 1987.

SIEDENTOP, D. Content Knowledge for Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education,** 21: 368–377, 2002.

SOUZA NETO, S.; PINTO DA SILVA, V. Prática como componente curricular: questões e reflexões. **Revista Diálogo Educ**., Curitiba, v.14, n.43, p.889-909, set./dez. 2014.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. Campinas: **Educação e Sociedade**, v.34, n.123, abril-junho, p.551-57, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M., & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, v.73, 21, p. 209–244, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. In: "Dossiê: Interpretando o trabalho docente". **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannônica**.** nº 4, p. 215-233, 1991.

ZABALZA, M.A. **Diários de aula**. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto, Porto Editora, 1994.

CAPÍTULO XXV

GÊNERO E EQUIDADE: POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E INCLUSIVA PARA TODES – CONCEPÇÕES DE GÊNERO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER

Fábio Fabregas Cairolli
Escola de Educação Física e Esporte, USP
fabio.cairolli@usp.br

Sergio Roberto Silveira
Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho originou-se a partir de um projeto de Iniciação Científica (IC), inserido em um projeto maior denominado “Gênero e equidade: por uma educação de qualidade e inclusiva para todes”, que prevê investigações que levem a ações formativas junto a profissionais de educação, esporte e lazer sobre gênero e equidade na atuação em programas formais e não-formais, com o intuito de transpor o conhecimento científico da academia para a sociedade e empoderar esses profissionais. Dentre as investigações realizadas, essa esteve vinculada à pesquisa conduzida no interior do desenvolvimento do curso relativo ao edital de cultura e extensão universitária "Gênero: da centralidade na discussão para a discussão na centralidade". O espaço em questão é um curso de aprofundamento e extensão em gênero direcionado a profissionais de educação, esporte e lazer com base nos ODS da Agenda 2030 oferecido por docentes e pós-graduandos das unidades da Escola de Educação Física e Esporte (EEFE), Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" (ESALQ) e Instituto de Matemática e Estatística (IME) da Universidade de São Paulo (USP).

Pensando em algumas das questões enfrentadas pela humanidade, a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou em 2015 a "Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável" dentro da qual estão contidos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), um

conjunto de 17 objetivos subdivididos em 169 metas. Dentre eles, o ODS de número 5 direciona-se à igualdade de gênero, especificamente "Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas" (ONU, 2015). Evidenciando o caráter integrado do conjunto, a temática gênero aparece também em metas subordinadas a outros ODS. O objetivo número 4 - Educação de Qualidade e o 10 - Redução das Desigualdades são dois exemplos, com explicitações a meninas e meninos e mulheres e homens e o reconhecimento de disparidades de gênero como problemas a serem combatidos.

Figura 1 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU

Fonte: ONU

Ao trabalharmos o assunto gênero, contudo, faz-se necessário que exista algum entendimento comum sobre o termo. Diversas definições já foram propostas ao longo da história, e o campo de estudos dessa temática tem ganhado corpo nas últimas décadas com o aumento das produções relacionadas ao tema e a compreensão de seu caráter interseccional (RIOS; SOTERO, 2019; SCOTT, 1986). Tal qual a colocação anterior sobre os ODS, os Estudos de Gênero também encontram cruzamentos importantes com a área da educação, dentre outras (AUAD; CORSINO, 2018; DEVIDE et al., 2011; Gênero e diversidade na escola, 2009).

Pensando especificamente nessa interface entre gênero e educação, encontramos professores relatando não ter discutido o tema em sua formação inicial ou tê-lo discutido de maneira insuficiente para as demandas que encontrou no ambiente de ensino. Com a identificação dessa questão, alguns programas de formação continuada procuram suprir essa lacuna, por vezes junto a outros temas como sexualidade, tecnologias e orientação sexual. Os resultados produzidos por essas formações são diversos, mas tendem a apontar resultados

positivos na prática docente (CADILHE, 2017; CARVALHO, 2017; CORDEIRO; SANTOS, 2019; RIZZATO, 2013). Cabe ressaltar que essa é uma necessidade não apenas do espaço escolar propriamente dito, mas também de intervenções de profissionais em locais de educação não-formal, como centros de esporte, lazer, associações e organizações não-governamentais (ONGs), para citar alguns exemplos (GOELLNER, 2011; GOELLNER et al., 2009, 2010; SALLES-COSTA et al., 2003).

Considerando as colocações feitas, o presente trabalho visou investigar, com base na literatura existente e à luz do contexto do curso de cultura e extensão universitária acima citado, as seguintes questões centrais: quais são os motivos que levam diferentes profissionais da educação formal e não-formal a procurarem espaços de formação continuada em gênero? E quais são as concepções de gênero desses diferentes profissionais ao ingressarem nesse espaço de formação continuada?

2 METODOLOGIA

2.1 Amostra

A amostra consistiu em 13 pessoas representantes dos profissionais de educação, esporte e lazer participantes do curso de aprofundamento e extensão sobre gênero supracitado. Os critérios de inclusão foram: I. formação superior em curso ligado à educação, esporte e/ou lazer; II. mínimo de três anos desde a formatura no curso superior; III. atuação profissional com ensino formal ou não-formal.

2.2 Delineamentos e procedimentos

Duas fontes de dados foram utilizadas. A primeira se deu por meio de utilização de questionário em plataforma virtual (via Google Forms) aplicado aos cursistas no início do curso, antes de qualquer conteúdo ser apresentado. Foi pedido que o questionário fosse respondido sem consulta a fontes externas. Também foram analisadas as cartas de intenção redigidas pelos cursistas junto à documentação para inscrição no curso.

2.3 Análise de dados

Para o tratamento dos dados, as perguntas fechadas foram tratadas de acordo com os princípios da estatística descritiva (SILVESTRE, 2007) para auxiliar na interpretação qualitativa. As perguntas abertas e o conteúdo das cartas de intenção foram, por sua vez, submetidos ao processo da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2008).

3 REVISÃO DE LITERATURA

Quando tratamos dos Estudos de Gênero, é importante compreendermos a história do campo para entender seu nome e sua relação com áreas correlatas. A palavra gênero em si possui utilizações específicas em gramática e literatura, e esses usos guardam relação até hoje quando procuramos por definições ou perguntamos "o que é gênero" dentro de um debate. No início desse parágrafo, nos referimos especificamente a um campo de estudos que guarda íntimo entrelaçamento com o campo de Estudos das Mulheres, propondo um enfoque nas relações existentes entre homens e mulheres, o significado social da construção desses papéis (e sua distância de algum fundamentalismo biológico) e a possibilidade de análise de seus símbolos e significados (SCOTT, 1986).

Judith Butler (BUTLER, 2003) traz o foco das relações de gênero para o campo do poder, traçando paralelos entre os determinismos de ordem biológica e os determinismos culturais, utilizando-se de exemplos como as relações jurídicas para evidenciar o binarismo masculino-feminino e a heterossexualidade compulsória. É também colocada a noção de um eixo sexo-gênero-prática sexual-desejo, e como consequência a existência de algumas conformações desse eixo serem encorajadas e outras desencorajadas em nome da manutenção do status quo, chegando à ideia que gênero seria um ato performativo, consolidado nas ações tomadas ao invés de uma natureza que determinaria essas ações. Ao final da análise feita por Firmino e Porchat (FIRMINO; PORCHAT, 2017) sobre a obra Problemas de Gênero (BUTLER, 2003), evidencia-se o potencial revolucionário e a possibilidade de articulação dos conceitos de Butler com o feminismo:

> *"A multiplicidade de atos e de formas de ser e de existir se constitui como a força criativa necessária ao escape de categorias identitárias e à*

> *desorganizaçãode sequências normatizadoras. Escapar à categoria "mulher" como fundacional para o feminismo abre um campo de manobra para combater uma matriz que encontra seu potencial de "assujeitamento" justamente na imobilidade das identidades. " (FIRMINO; PORCHAT, 2017).*

Thomas Laqueur (LAQUEUR, 1994) vai em um sentido diferente em sua pesquisa: confronta as definições de sexo biológico em si ao discutir as formas em que os conhecimentos da biologia são permeados pelos paradigmas científicos e metafísicos de suas respectivas épocas. Na obra, as noções da proveniência biológica das diferenças culturais e também a possível culturalidade das diferenças fisiológicas são justapostas e analisadas junto à proposição dos modelos de sexo único (onde o feminino seria um derivado incompleto) e dois sexos opostos, com genitais morfologicamente invertidos (e outras características opostas). Com o livro, o autor afirma como meta "mostrar como uma biologia de hierarquia na qual há apenas um sexo, uma biologia de incomensurabilidade entre dois sexos e a afirmação de que não há qualquer diferença sexual publicamente relevante, ou nenhum sexo, limitaram a interpretação dos corpos e as estratégias da política sexual durante uns dois mil anos" (LAQUEUR, 1994).

As colocações dos autores acima estão relacionadas com a produção nacional no texto de Rachel Soihet e Joana Maria Pedro (SOIHET; PEDRO, 2007), que disserta sobre a formação do campo historiográfico denominado "História das Mulheres e das Relações de Gênero". Nele, é revisitada a história traçada por SCOTT (SCOTT, 1986) do feminismo e estabelecimento dos Estudos das Mulheres nas décadas de 60 e 70, a importância da interdisciplinaridade e a "diferença dentro da diferença" reivindicada por mulheres não-brancas, pobres e trabalhadoras, o estabelecimento do gênero como campo de estudos da história em meados dos anos 80, e, dentre outros trabalhos relevantes, os escritos de Laqueur e Butler descritos acima. O artigo menciona trajetória parecida na historiografia nacional, com trabalhos sobre a mulher como sujeito histórico (em oposição ao homem como categoria universal), os estudos das mulheres na década de 70 seguindo a tendência mundial de França, Inglaterra e Estados Unidos (aqui exemplificado pelo "elevado número de pesquisas sobre as mulheres brasileiras apresentadas na XXVII Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada em Belo Horizonte" junto a mais conferências, reuniões, simpósios e comunicações de pesquisa) e o estabelecimento da categoria Gênero em meados dos anos 80. No Brasil, Maria Odila Leite da Silva Dias publica "Quotidiano e poder" em 1984 e o texto de Scott ganha uma tradução em 1990, com outras importantes produções mencionadas entre esses dois períodos. Depois, com a fundação em 2001 do "Grupo de Trabalho de Estudos de Gênero" (vinculado à

Associação Nacional de História - ANPUH), a produção acerca do tema foi se intensificando cada vez mais.

A partir da análise da história do campo de estudos e de possíveis conceituações, são vários os trabalhos que se debruçam em analisar as concepções de gênero de pessoas em diferentes contextos, com objetivo de discutir variados temas. Em uma primeira busca, podemos citar análises voltadas a profissionais da saúde e homens usuários dos serviços de saúde pública que procuram compreender a menor adesão de homens e possibilidades de reformulação dessas estratégias (FIGUEIREDO; SCHRAIBER, 2011; MACHIN et al., 2011); psicólogas que procuram entender processos similares no cuidado em saúde mental (DA COSTA-JÚNIOR; DOS SANTOS ALMEIDA; CORRER, 2019); uma análise de perfil de consumo e o homem "metrossexual" (MAXIMO; LEITE, 2017); mulheres e homens de baixa renda e escolaridade, o homem e a mulher ideais e a violência contra a mulher (COUTO et al., 2006), dentre outros. Estudos na área da educação aparecem com frequência, investigando docentes do ensino superior (RIOS; CARDOSO; DIAS, 2018), do ensino básico (SALVA; PLETISKAITZ; DA SILVA MARTINEZ, 2018; SILVA, 2017), professoras durante sua formação universitária (COSTA; RIBEIRO, 2011), alunos adolescentes em geral (BORDINI; SPERB, 2012) e no contexto das práticas corporais (FRAGA, 1995), crianças (ARCHER; MACRAE, 1991)... Nesse recorte, embora os objetivos possam ser diversos, acabam por perpassar o ponto comum de entender a influência do gênero no processo educacional e seus participantes.

Quando tratamos por vez da formação de educadores e o quão presente o assunto gênero se encontra durante o processo, são encontrados relatos apontando que, embora a discussão esteja mais presente, por vezes essa presença se deriva das vivências pessoais em oposição a uma estruturação suficiente dos currículos de formação inicial, fundindo-se à atuação como profissional da Educação o que pode, em certa medida, obscurecer a atuação como profissional de educação (AUAD; CORSINO, 2018; CADILHE, 2017; CORDEIRO; SANTOS, 2019; COSTA; RIBEIRO, 2011; RIOS; CARDOSO; DIAS, 2018; RIZZATO, 2013; SILVA, 2017). Existem iniciativas de sensibilização a esse conteúdo e estruturação da temática como formação continuada vindo de diversas fontes, produzindo diversos resultados e agregando ainda mais informações sobre a origem e concepções existentes em profissionais que passam por esses processos (CADILHE, 2017; CARVALHO, 2017; DEVIDE et al., 2011; Gênero e diversidade na escola, 2009; GOELLNER, 2011; RIZZATO, 2013).

4 RESULTADOS

Analisando os questionários e cartas de intenção obtidas, observa-se uma amostra composta por pessoas cisgênero, tendo idades entre 25 e 46 anos com a maioria próxima dos 40 anos de idade, que estudou majoritariamente em instituições públicas durante a vida escolar.

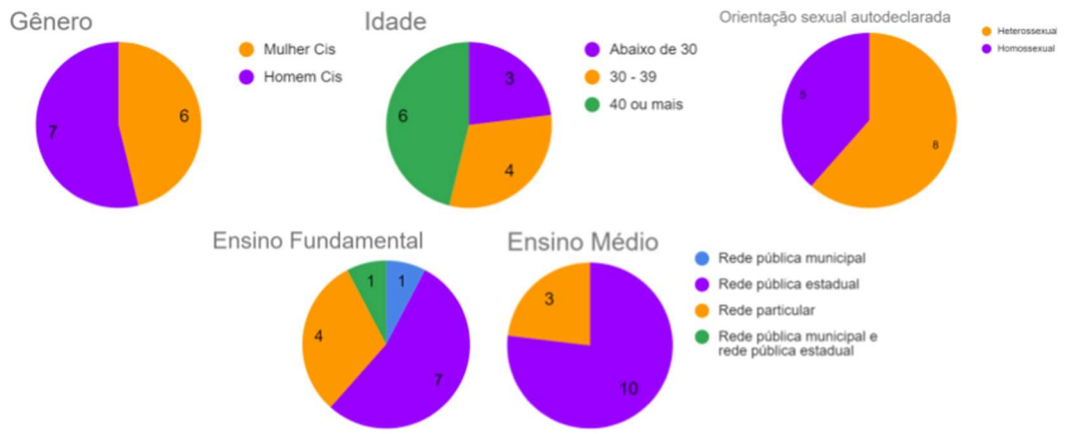


Figura 2 – Gênero, Idade, Orientação sexual autodeclarada e Educação básica dos cursistas
Fonte: Elaboração própria

Os cursistas também foram questionados sobre títulos de graduação e pós-graduação que possuíam. Quanto às graduações, duas pessoas relataram formação dupla e uma relatou formação tripla, e oito relataram títulos de pós-graduação lato sensu, com alguns relatando dois ou três títulos (não foram relatados títulos de pós stricto sensu). As graduações encontradas estão disponíveis no quadro abaixo.

Quadro 1 - Graduações encontradas na amostra

Educação física - Licenciatura	5	Gestão Pública - CST [Curso Superior de Tecnologia]	1
Educação física - Bacharelado	1	Licenciatura em computação	1
Pedagogia	3	Letras	1
Ciências Biológicas	2	Serviço Social	1
Ciencias Juridicas Sociais	1	Licenciatura plena em história	1

Fonte: Elaboração própria

Os temas de pós-graduação encontrados abrangem diversas áreas, incluindo educação, direito, esportes e psicologia. Na educação, destacam-se alfabetização e letramento, práticas pedagógicas, bullying, preconceito, discriminação, educação especial e educação em direitos

humanos, além de questões relacionadas a gênero, sexualidade, raça e etnia. Na área jurídica, aparecem temas como direito civil, processo civil e as implicações da LGPD no direito do trabalho. No campo esportivo, são abordados futebol/futsal, gestão esportiva e psicologia esportiva, refletindo um panorama interdisciplinar de interesse acadêmico.

Pode-se observar uma predominância de profissionais de Educação Física, seguidos por Pedagogia e Ciências Biológicas. Esse fato pode guardar ligação com a discussão feita sobre o corpo nessas disciplinas, em especial na Educação Física (DEVIDE et al., 2011). Já nos temas de pós-graduação, encontramos diversidade de temas, dentro e fora da educação, o que ajuda a imaginar uma turma plural nas potenciais discussões.

Para a análise de conteúdo, foram separadas as respostas do questionário que dissertam tanto sobre situações de discussão em gênero e formação continuada de forma independente como as interligadas e as cartas de motivação. Esse material passou pelo processo de leitura flutuante para que pudessem ser definidas as categorias de análise e unidades de análise. Com o apoio da literatura, foram criados três agrupamentos de categorias, cada um com suas categorias específicas. Abaixo é apresentada a lista de categorias e a contagem simples de pessoas com falas classificadas em cada categoria (lembrando que uma mesma pessoa pode ter falas classificadas em mais de uma categoria):

- Definição de gênero: Gênero como característica puramente social (1), Gênero como característica binária (2), Gênero como característica biológica e social (6), Gênero como assunto novo (3), Gênero como identificação da pessoa (6);
- Experiências anteriores em relação a gênero: Não identifica experiências anteriores (1), Preconceito e violência (4), Vivências pessoais (2), Vivências profissionais/ acadêmicas (9), Educação básica (6);
- Expectativas em relação ao curso: Conhecimento acadêmico (6), Atuação profissional (7), Transformação pessoal (11).

Com os dados acima apresentados, podemos fazer algumas observações. Primeiramente, sobre as definições de gênero apresentadas, encontramos uma distribuição que condiz com os trabalhos citados na revisão bibliográfica. Temos a maior parte das declarações ligando gênero à identificação dos sujeitos e reconhecendo a conexão do termo às relações sociais juntamente à biologia. Encontramos alguns sujeitos em menor parte com colocações descritas e superadas por Butler e Laqueur em seus trabalhos, com gênero sendo retratado respectivamente como característica binária em dois casos e exclusivamente social em um caso. Merece destaque a frequência de três pessoas colocando gênero como um assunto novo a ser debatido, o que reflete em parte o estabelecimento do campo dos Estudos de Gênero mais

recente em comparação a outros (SCOTT, 1986; SOIHET; PEDRO, 2007), embora esse reflexo também possa ser proveniente de recentes discussões que acompanham a ascensão recente do conservadorismo no Brasil e seus reflexos na educação básica (CADILHE, 2017; RIOS; SOTERO, 2019; SANTOS et al., 2021). Cabe apontar que nessa categoria cinco pessoas fizeram apontamentos que puderam ser classificados em mais de uma definição; três delas ligadas a gênero como uma nova discussão.

Quadro 2 - Definições de gênero (resumido)
Gênero como apenas relação social
"Um conceito/termo/palavra meramente cultural. Ou onde está escrito que menino veste azul e menina rosa? São meras convenções sociais, de um passado colonialista, escravocrata, machista, racista, patriarcal, coronelista, sexista." (Sujeito 3)
Gênero biológico e social
"Sim, tive alguma discussão da temática [na educação básica], mas principalmente no âmbito biológico da sexualidade." (Sujeito 1) "Gênero é aquilo que a sociedade julga como masculino ou feminino, significados que são atribuídos ao comportamento e sexo das pessoas." (Sujeito 5) "Entendo gênero como uma categoria de divisão de sexo e também como construção social. Além de considerar as questões biológicas, o meio social influencia na construção do gênero." (Sujeito 6)
Gênero binário
"Na sua concepção tradicional, é o fator que diferencia o masculino do feminino." (Sujeito 2) "Gênero é aquilo que a sociedade julga como masculino ou feminino, significados que são atribuídos ao comportamento e sexo das pessoas." (Sujeito 5)
Gênero como novidade/mudança do mundo
"As mudanças de padrão da sociedade exigem atualização sobre o tema" (Sujeito 4) "[sobre as discussões de gênero na formação de professores], visto as mudanças constantes da sociedade, é preciso atualizar os conhecimentos para melhor convívio e intervenção em sociedade." (Sujeito 11) "O mundo muda e as pessoas têm que acompanhar as mudanças " (Sujeito 12)
Gênero como identidade/identificação
"A identidade particular de cada ser humano, como se identifica, se aceita, e se sente bem diante da sociedade" (Sujeito 4) "Entendo pouco sobre a questão, porém entendo que é a escolha de identidade com a maneira de viver em termos culturais que dizem respeito ao aspecto de ser chamado, de frequentar alguns espaços e vestimentas e etc." (Sujeito 7) "Identificação..." (Sujeito 9) "Entendo que gênero são as formas como pessoas se identificam." (Sujeito 11)

Fonte: Elaboração própria.

Em relação às experiências anteriores, a maioria dos relatos direcionou-se a experiências acadêmicas e profissionais, o que pode guardar ligação com a natureza do curso. Relatos sobre a educação básica por vezes descreveram as aulas de biologia, e pode-se descrever uma interseção entre alguns relatos desse período com as situações de violência e bullying categorizadas. As duas vivências pessoais classificadas centraram-se na homossexualidade das pessoas autoras. Alguns dos relatos em geral citam práticas corporais, em especial as esportivas e expectativas sociais sobre o gênero dos praticantes. Em apenas uma situação não foi relatada nenhuma experiência anterior na carta e no questionário, podendo se atribuir esse fato à brevidade dos registros concedidos pela pessoa.

Quadro 3 - Experiências anteriores em relação a gênero (resumido)
Preconceito e violência
"Educação básica (meu ensino médio e fundamental) foi regado de discriminação, exclusão, e muita chacota. Sempre gostava de estudar, e me identificava mais com as meninas" (Sujeito 3) "As únicas discussões que me recordo eram entre alunos que cometiam Bullying com relação à orientação sexual de algumas pessoas." (Sujeito 5) " Não eram todas as meninas que lutavam para praticar, essas poucas recebiam nomes pejorativos como “maria homem” ou “maria macho”." (Sujeito 6) "Futebol era só para os homens, rapazes do vôlei eram *gays* e mulheres do futsal eram lésbicas." (Sujeito 10) "Na década de 90, existiam e ainda existem pré-conceitos. Onde devemos trabalhar na educação básica..." (Sujeito 10)
Vivências pessoais
"Na graduação já me aceitava como gay, e entendia como a "sociedade normatiza" o que é natural e o que não é. Também fui excluído, quando de fato, percebiam que eu era *gay*." (Sujeito 3) "sou mulher lésbica , minha irmã é casada com um homem trans" (Sujeito 13)
Educação básica
"Sim, tive alguma discussão da temática [na educação básica], mas principalmente no âmbito biológico da sexualidade." (Sujeito 1) "Educação básica (meu ensino médio e fundamental) foi regado de discriminação, exclusão, e muita chacota. Sempre gostava de estudar, e me identificava mais com as meninas" (Sujeito 3) "Sim, sobre sexualidade, no aspecto científico que estava relacionado com o tema da aula. Quando estudei a educação básica na minha idade regular educacional, eram muito pouco discutidos assuntos relacionados à questão de gênero ou mesmo sobre sexualidade." (Sujeito 7) "É essencial [discutir Gênero], principalmente em período escolar pois quando estudei não foram discutidos temas sobre a diversidade " (Sujeito 8) "[discuti gênero na educação básica] em roda de amigos" (Sujeito 11)
Vivências profissionais/ acadêmicas

"Faz-se necessário uma discussão contínua [sobre gênero na educação] pois percebemos em nosso cotidiano muitos professores despreparados para lidar com o tema." (Sujeito 2)
"Pesquiso sobre Gênero a algum tempo, em especial no que concerne à violência política de gênero, em especial à mulheres (negras, ruralistas, campesinas, deficientes, LGBTQIAP+, deficientes)." (Sujeito 3)
"Atuo principalmente com a modalidade de futebol feminino, a qual foi considerada a poucas décadas como proibida por lei, a qual ainda é tarjada como modalidade masculina por muitas pessoas, então com toda a certeza discutir o tema de gênero vai me proporcionar mais conhecimento para brigar por uma causa de empoderamento feminino e ao mesmo tempo ensinar sobre valores e causas que devem sempre estar a frente de opiniões preconceituosas" (Sujeito 4)
" Por incrível que pareça, muito pouco [discutiu gênero na graduação]. Às vezes existiam alguns debates entre os próprios alunos que se identificavam com assunto, no entanto o currículo naturalmente aborda a temática do assunto que esta relacionada com a história dentro dos diversos contextos." (Sujeito 7)
"Na universidade dialogamos sobre diversas questões de gênero, entre elas, a questão do rosa e azul, brinquedos que estimulam o raciocínio lógico sempre direcionados aos meninos enquanto as meninas brincam com coisas de "casinha", etc." (Sujeito 9)
"Sim, abordamos esse assunto [gênero] no Projeto Integrador [durante o ensino superior]." (Sujeito 13)

Fonte: Elaboração própria

Por fim, os resultados acima citados encontram conexão com a terceira categoria: quase todas as pessoas citaram alguma forma de transformação pessoal pretendida. Isso soma-se à qualificação da discussão com conhecimento científico sendo agregado conforme visto na literatura e às aspirações acadêmicas e profissionais.

Quadro 4 -Expectativas em relação ao curso (resumido)
Conhecimento acadêmico
"[interesse no curso]por conta do meu tema de pesquisa para o Trabalho de Conclusão do curso de MBA que estou realizando atualmente: [tema sobre gênero]" (Sujeito 2)
"Aprofundamento teórico sobre o gênero e conseguir articular esses saberes em minhas aulas na educação básica." (Sujeito 6)
"O significado de alguns termos e sobretudo ter conhecimento cientifico para explicar e não me basear em achismos." (Sujeito 13)
Atuação profisional
"[...]minha expectativa com o curso vai no sentido de buscar aprofundamento nas questões de gênero. Acredito que ele me dará subsídios para melhor enxergar essas questões e desenvolver aulas mais inclusivas e que não exclua determinados corpos e não reproduza essas representações hegemônicas que produzem exclusão e desigualdade de acesso" (Sujeito 6)
"Tenho muito interesse em participar do curso para contribuir em minha formação e, assim, agregar conhecimentos para com a minha equipe escolar." (Sujeito 9)
"Observo que o curso em questão será de grande proveito para aprimorar meus conhecimentos, bem como, me auxiliar nos cuidados a estes cidadãos [em situação de rua]." (Sujeito 11)
Transformação pessoal

"[Espero mudar] Algumas percepções que tenho sobre gênero." (Sujeito 1)
"Ser um ser humano melhor para o mundo. Empatia para com o próximo. Replicar o aprendizado." (Sujeito 3)
"As diferenças de nomenclatura existentes, conhecer as variedades de gêneros e opções sexuais." (Sujeito 4)
"'Espero melhorar como pessoa e docente," (Sujeito 5)
"[esse projeto pode] Me tornar mais próxima das pessoas" (Sujeito 7)
"Minha forma de pensar as diferenças. Além de me ajudar a questionar e mudar alguns preconceitos embutidos." (Sujeito 9)
"Pretendo adquirir conhecimento e divulgar prática contra preconceito e a não violência de gênero." (Sujeito 12)
"O enfrentamento diário quando lidar com situações de homofobia e transfobia." (Sujeito 13)

Fonte: Elaboração própria

Ao analisarmos o conjunto desses dados, podemos traçar algumas relações. Embora haja um grande volume de citações no sentido da transformação pessoal, não são identificadas experiências prévias na mesma proporção, mesmo com uma análise que dispõe de mais categorias. As experiências concentram-se também majoritariamente fora do âmbito pessoal, o que pode ser um efeito de uma sensibilização tardia sobre gênero como fator das relações de poder e sociais, já na educação superior, como sugerem os relatos analisados. A busca de um curso sobre a temática demonstra que existe uma preocupação com a própria formação nesse sentido, no entanto; alguns dos relatos colocavam uma preocupação em procurar saber atuar com o tema, para difundi-lo junto aos alunos e colegas de trabalho. Os manuscritos de revisão essa seção deve ser suprimida, com a devida atualização da numeração dos títulos das seções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados apresentados, pode-se concluir que, apesar da diversidade de posicionamentos sobre gênero manifestados pelas pessoas participantes, a busca por um espaço de formação continuada sobre o tema deve-se, em grande parte, a uma percepção geral de necessidade de aprofundamento. Esse sentimento é impulsionado pelo entendimento de que as discussões sobre gênero são relativamente recentes no senso comum e, portanto, têm ganhado mais visibilidade nos ambientes de trabalho de profissionais da educação. Essas pessoas

profissionais, além de almejarem o desenvolvimento acadêmico e profissional, demonstram um desejo de compreender melhor as questões de gênero também no âmbito pessoal, com o objetivo de difundir o conhecimento adquirido e combater preconceitos tanto na esfera pública quanto na íntima. Pode-se supor que aquelas pessoas que esperam uma transformação pessoal em suas expectativas acreditem que essa mudança interna resultará, automaticamente, em uma transformação profissional correspondente. Espera-se que as barreiras significativas que dificultam a aplicação desses entendimentos no ambiente profissional necessitem de um suporte mais robusto e contínuo para efetivar essas intervenções de forma prática e eficaz.

Contudo, mesmo com o surgimento de diversas concepções de gênero entre os relatos, há um sentimento comum entre as pessoas participantes de não estarem completamente preparadas para abordar essas questões no contexto de trabalho, especialmente no campo da educação. Em um ponto relacionado, as experiências anteriores relatadas na segunda categoria expõem a ausência de discussões formais durante sua formação inicial e superior sobre o tema na maioria dos relatos. Nas poucas aparições da discussão nesse âmbito, ela é tida dentro de um paradigma biológico de sexualidade. Em contrapartida, é abundante a presença de relatos de violência e preconceito. Esses achados podem ajudar na compreensão da dificuldade relatada em trabalhar "gênero", seja pela falta de compreensão sobre a temática ou pelo entendimento de que seja um tema delicado ou controverso, o que pode prejudicar a atuação de profissionais da educação. Assim, a implementação de estratégias de formação continuada se torna essencial, oferecendo cursos que que abordem o tema a partir de perspectivas teóricas, práticas e dialógicas como rodas de discussão, para suprir essa lacuna e preparar profissionais de educação para lidar de maneira mais eficaz e sensível com as questões de gênero no ambiente escolar e na sociedade.

Essas intervenções sobre gênero não devem ser apenas pontuais ou programáticas, mas precisam permear todo o programa ou planejamento educativo, aparecendo tanto em discussões explícitas quanto em momentos cotidianos, como no estabelecimento de grupos de trabalho e na escolha de temas. A pessoa responsável por propor as intervenções deve estar sempre atenta para identificar e salientar o tema de gênero em situações onde ele é relevante, garantindo que o tema seja abordado de forma integrada e contínua na prática educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCHER, John; MACRAE, Margaret. Gender-perceptions of school subjects among 10–11 year-olds. **British Journal of Educational Psychology**, *[S. l.]*, v. 61, n. 1, p. 99–103, 1991. Disponível em: https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8279.1991.tb00965.x.

AUAD, Daniela; CORSINO, Luciano. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar. **Revista Estudos Feministas**, *[S. l.]*, v. 26, n. 1, 2018. DOI: 10.1590/1806-9584.2018v26n142585. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2018000100701&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 26 out. 2021.

BORDINI, Gabriela Sagebin; SPERB, Tania Mara. Concepções de gênero nas narrativas de adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, *[S. l.]*, v. 25, p. 738–746, 2012. DOI: 10.1590/S0102-79722012000400013. Disponível em: http://www.scielo.br/j/prc/a/hVyLhZzbJGFVtjP7Cczn78H/abstract/?lang=pt. Acesso em: 25 out. 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** RIo de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

CADILHE, Alexandre José. “TENHO DIFICULDADES EM LIDAR COM ESSA SITUAÇÃO”: NARRATIVAS, GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS. **Humanidades & Inovação**, *[S. l.]*, v. 4, n. 6, 2017. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/483.

CARVALHO, Guilherme Paiva. FORMAÇÃO CONTINUADA E REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR. **Atos de Pesquisa em Educação**, *[S. l.]*, v. 12, n. 3, p. 759, 2017. DOI: 10.7867/1809-0354.2017v12n3p759-782. Disponível em: http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/5517. Acesso em: 27 out. 2021.

CORDEIRO, Thamires Luana; SANTOS, Eliane Gonçalves Dos. PRECISAMOS CONVERSAR SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES! **II Encontro de Debates sobre Trabalho, Educação e Currículo Integrado**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, 2019. Disponível em: https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/enteci/article/view/11594. Acesso em: 27 out. 2021.

COSTA, Ana Paula; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia. **Revista Estudos Feministas**, *[S. l.]*, v. 19, p. 475–489, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200011.

COUTO, Márcia Thereza; SCHRAIBER, Lilia Blima; D’OLIVEIRA, Ana Flávia Pires Lucas; KISS, Ligia Bittencourt. Concepções de gênero entre homens e mulheres de baixa renda e escolaridade acerca da violência contra a mulher, São Paulo, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, *[S. l.]*, v. 11, p. 1323–1332, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/J4z8857r4yYfJZNGNYF6Ytf/abstract/?lang=pt.

DA COSTA-JÚNIOR, Florêncio Mariano; DOS SANTOS ALMEIDA, Bettina; CORRER,

Rinaldo. Concepções sobre gênero e formação no campo da psicologia da saúde. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, *[S. l.]*, p. 1441–1464, 2019. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12610.

DEVIDE, Fabiano Pries; OSBORNE, Renata; SILVA, Elza Rosa; FERREIRA, Renato Callado; CLAIR, Emerson Saint; NERY, Luiz Carlos Pessoa. Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz: Revista de Educação Física**, *[S. l.]*, v. 17, p. 93–103, 2011. DOI: 10.5016/1980-6574.2011v17n1p93. Disponível em: http://www.scielo.br/j/motriz/a/vdH5QcysDZcqrTk4hNZsqYJ/?lang=pt. Acesso em: 25 out. 2021.

FIGUEIREDO, Wagner dos Santos; SCHRAIBER, Lilia Blima. Concepções de gênero de homens usuários e profissionais de saúde de serviços de atenção primária e os possíveis impactos na saúde da população masculina, São Paulo, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, *[S. l.]*, v. 16, p. 935–944, 2011. DOI: 10.1590/S1413-81232011000700025. Disponível em: http://www.scielo.br/j/csc/a/my8SMPLq5kLdkLjJz6bYx3K/?lang=pt. Acesso em: 25 out. 2021.

FIRMINO, Flávio Henrique; PORCHAT, Patricia. Feminismo, identidade e gênero em Judith Butler: apontamentos a partir de "problemas de gênero". **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, *[S. l.]*, v. 19, n. 1, p. 51–61, 2017. DOI: 10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10819. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10819. Acesso em: 30 maio. 2022.

FRAGA, Alex Branco. Concepções de gênero nas práticas corporais de adolescentes. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, *[S. l.]*, v. 2, n. 3, p. 35–41, 1995. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2197.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. *Em*: **Análise de conteúdo**. [s.l: s.n.]. p. 79–79.

Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-raciais. Rio de Janeiro: Brasília: CEPESC; SPM, 2009. Disponível em: https://www.unifaccamp.edu.br/graduacao/letras_portugues_ingles/arquivo/pdf/gde.pdf.

GOELLNER, Silvana Vilodre. POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS: EDUCANDO PARA A EQUIDADE DE GÊNERO NO ESPORTE E NO LAZER. *Em*: XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE 2011, **Anais** [...]. *Em*: XVII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE / IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. [s.l: s.n.]. Disponível em: http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/2967. Acesso em: 27 out. 2021.

GOELLNER, Silvana Vilodre; VOTRE, Sebastiao Josue; MOURÃO, Ludmila; FIGUEIRA, Márcia Luiza Machado. **Gênero e raça: inclusão no esporte e lazer**. [s.l.] : Ministério do Esporte, 2009. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/81280. Acesso em: 25 out. 2021.

GOELLNER, Silvana Vilodre; VOTRE, Sebastião Josué; MOURÃO, Ludmila; FIGUEIRA, Márcia Luiza Machado. Lazer e Gênero nos Programas de Esporte e Lazer das Cidades. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, *[S. l.]*, v. 13, n. 2, 2010. DOI: 10.35699/1981-3171.2010.815. Disponível em:

https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/815. Acesso em: 25 out. 2021.

LAQUEUR, Thomas Walter. Inventando o sexo: corpo e gênero, dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relumé-Dumará, 2001. LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed**, *[S. l.]*, v. 34, 1994.

MACHIN, Rosana; COUTO, Márcia Thereza; SILVA, Geórgia Sibele Nogueira Da; SCHRAIBER, Lilia Blima; GOMES, Romeu; SANTOS FIGUEIREDO, Wagner Dos; VALENÇA, Otávio Augusto; PINHEIRO, Thiago Félix. Concepções de gênero, masculinidade e cuidados em saúde: estudo com profissionais de saúde da atenção primária. **Ciência & Saúde Coletiva**, *[S. l.]*, v. 16, p. 4503–4512, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/qP5KSWxKH45FgyzV65XYQdH/?lang=pt.

MAXIMO, Aryane Ribeiro; LEITE, Ramon Silva. Novas concepções de gênero: O homem vaidoso e os tipos de consumidores metrossexuais. **Consumer Behavior Review**, *[S. l.]*, v. 1, p. 62–79, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/cbr/article/view/22781.

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável | As Nações Unidas no Brasil**. 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 27 out. 2021.

RIOS, Flavia; SOTERO, Edilza. Apresentação: Gênero em perspectiva interseccional. **Plural**, *[S. l.]*, v. 26, n. 1, p. 1–10, 2019. DOI: 10.11606/issn.2176-8099.pcso.2019.159740. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/159740. Acesso em: 26 out. 2021.

RIOS, Pedro Paulo Souza; CARDOSO, Helma de Melo; DIAS, Alfrancio Ferreira. Concepções de gênero e sexualidade d@s docentes do curso de licenciatura em pedagogia: por um currículo Queer. **Educ. Form.**, *[S. l.]*, v. 3, n. 8, p. 98–117, 2018. DOI: 10.25053/redufor.v3i8.272. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/272. Acesso em: 25 out. 2021.

RIZZATO, Liane Kelen. **Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente**. 2013. Mestrado em Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. DOI: 10.11606/D.48.2013.tde-23102013-112910. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23102013-112910/. Acesso em: 27 out. 2021.

SALLES-COSTA, Rosana; HEILBORN, Maria Luiza; WERNECK, Guilherme Loureiro; FAERSTEIN, Eduardo; LOPES, Claudia S. Gênero e prática de atividade física de lazer. **Cadernos de Saúde Pública**, *[S. l.]*, v. 19, n. suppl 2, p. S325–S333, 2003. DOI: 10.1590/S0102-311X2003000800014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2003000800014&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 27 out. 2021.

SALVA, Sueli; PLETISKAITZ, Katiúcia; DA SILVA MARTINEZ, Lucas. Ser menino e ser menina: concepções de gênero de professores e professoras do ensino fundamental. **Revista Cocar**, *[S. l.]*, v. 12, n. 23, p. 384–407, 2018. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1733.

SANTOS, Robério Gomes Dos; BEZERRA, Rosimeire Alves; BATISTA, Alinny Alice; TEIXEIRA, Narcelyanne Maria Alves de Morais; SANTOS, Beatriz da Silva; DOS SANTOS, Antônia Gabrielly Araújo. Gênero e educação frente ao conservadorismo brasileiro / Gender

and education in the face of brazilian conservatism. **Brazilian Journal of Development**, *[S. l.]*, v. 7, n. 9, p. 88971–88993, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n9-182. Disponível em: https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/35834. Acesso em: 10 dez. 2022.

SCOTT, Joan W. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. **The American Historical Review**, *[S. l.]*, v. 91, n. 5, p. 1053, 1986. DOI: 10.2307/1864376. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/10.2307/1864376?origin=crossref. Acesso em: 26 out. 2021.

SILVA, Cátia Candido Da. Religião, família, formação e profissão: a amálgama no processo de significação das concepções de gênero em professores. *[S. l.]*, 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/23104.

SILVESTRE, António. **Análise de dados e estatística descritiva**. [s.l.] : Escolar editora, 2007.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de História**, *[S. l.]*, v. 27, p. 281–300, 2007. DOI: 10.1590/S0102-01882007000200015. Disponível em: http://www.scielo.br/j/rbh/a/QQh4kZdCDdnQZjv6rqJdWCc/abstract/?lang=pt. Acesso em: 30 maio. 2022.

PARTE 3

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Capítulo XXVI

DO ANALÓGICO AO DIGITAL: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO HÍBRIDO NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcos Garcia Neira
Faculdade de Educação, Escola de Educação Física e Esporte, USP
mgneira@usp.br

Mônica Caldas Ehrenberg
Faculdade de Educação, Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 DO LUGAR DE FALA DE PROFESSORES DA GERAÇÃO ANALÓGICA IMERSOS NA ERA DIGITAL

O lugar de fala não implica ter (ou não) uma autorização para falar sobre determinado assunto. Djamila Ribeiro (2017) esclarece que tal colocação indica o ponto de vista e o lócus social de um determinado discurso e de quem o enuncia. A fala resulta de um agenciamento que pode revelar ou esconder os marcadores sociais que nos constituíram subjetivamente. Essa consideração é imprescindível para compreender a experiência aqui relatada.

As situações narradas a seguir foram vividas por um professor e uma professora, representantes de uma geração analógica que se assumem afeitos ao cheiro do papel, à coloração amarelada dos livros clássicos, às canetas fosforescentes que marcam os textos durante a leitura, aos *post its* coloridos que deixam lembretes no interior dos livros e, por que não, às orelhas dobradas e às páginas rabiscadas a lápis para sublinhar uma ou outra passagem.

O conceito de lugar de fala ajuda a conferir visibilidade às experiências inscritas em nossos corpos, seja pela migração, linguagem, convicções políticas e, sobretudo, pelo marcador geracional. Todos esses traços se mostram com maior ou menor força quando falamos ou escrevemos. Em suma, a fala e a escrita jamais são neutras. Por isso, o lugar de fala articula discursivamente as experiências que constituem nossos modos de subjetivação, mas também permite enunciar um discurso que revela um pouco de nossas histórias de vida.

Estabelecido o analogismo que influencia o lugar de fala dos autores desta narrativa, é fundamental circunscrever o contexto que lhe deu guarida. Trata-se de uma experiência em andamento[104] desde o fim da pandemia de Covid-19 nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Educação Física I e II, componentes obrigatórias do curso de Licenciatura em Educação Física, oferecidas pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

O chamado ensino remoto emergencial foi a alternativa possível para manter em algum nível as atividades didáticas na maioria das instituições de ensino brasileiras. Ministrar e frequentar aulas inteiramente virtuais marcaram profundamente docentes e discentes. Sem a rotina gerada pela presença assídua às escolas e às universidades, tinha-se a impressão equivocada de paralisação do tempo. O impensável e o improvável limitaram nossos horizontes. O *delivery* e o *home office* "foram imediatamente instalados ou intensificados (pelo menos, para as classes média e alta) como formas de manter as famílias em casa" (Guizzo; Marcello; Müller, 2020, p. 3). Naquele cenário de incertezas e medos, conectar-se pela tela do computador chegava a ser reconfortante. Em alguma medida, a normalidade se instalava, deixando a impressão de que a vida pulsava ao menos por algumas horas, quando planejávamos as aulas, comentávamos tarefas ou dialogávamos com estudantes.

Não apenas as instituições, mas cada pessoa a seu modo, alguns mais rapidamente, outros nem tanto, foi mergulhada (e não convidada a mergulhar) nas chamadas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Um mergulho em águas profundas, frias, pouco acolhedoras a princípio, mas que serviam como única oportunidade de exercermos a docência. Professores analógicos quase naufragaram. Todavia, aos poucos, encontraram caminhos e possibilidades de novos aprendizados.

"Recomendadas pelas normativas legais emanadas do Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação, as ferramentas virtuais foram paulatinamente empregadas pelos sistemas de ensino, num esforço para interagir pedagogicamente e, assim, garantir a experiência formativa de milhões de estudantes" (Neira, 2023, p. 282). As aulas passaram a ser ofertadas em moldes até então inusitados. "O ineditismo da cena levou-nos à pior opção, como se comprovou logo nas primeiras semanas: tentamos transpor para a sala virtual o fazer docente ao qual nos habituamos" (Neira, 2023, p. 284).

O Google Meet, aplicativo mais empregado na ocasião, viabilizava os encontros letivos síncronos. No entanto, nem de longe o formato se aproximava da realidade de uma sala de aula,

[104] Tomamos o exercício da docência como um processo de experimentação, objeto de constante análise e reflexão. Por essa razão, durante a descrição, os verbos foram conjugados no presente.

tanto pelas conexões insuficientes de muitos alunos e alunas que nos faziam conversar com bolinhas (câmeras fechadas), mas também e, especialmente, pelo analogismo docente. Ao longo de 2020 e 2021, a opção era a falta de opção. Aprender a operar ferramentas digitais e lidar com outras noções temporais e espaciais tornaram-se uma questão de sobrevivência. Até mesmo os docentes analógicos viram-se obrigados a imergir na virtualidade.

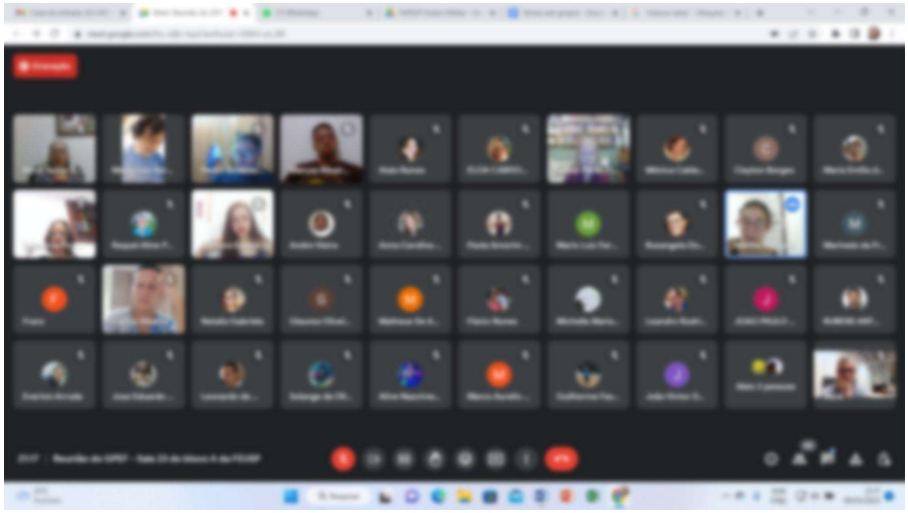


Figura 1 - Sala de aula virtual

2 DA REINVENÇÃO DO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Reinventar o cotidiano a partir das circunstâncias da pandemia foi uma tarefa executada a duras penas. Como não havia tempo para planejar e testar ações previamente, tivemos que inventar formas de atuar à medida que as necessidades surgiam.

Em um primeiro momento, de modo ingênuo e cercado pela inexperiência, transpusemos para o ensino remoto tudo o que fazíamos antes da pandemia. As mesmas aulas expositivas, as mesmas solicitações de atividades e discussões migraram para as telas dos computadores e celulares. Não tardamos a perceber que, apesar do empenho, os resultados eram insatisfatórios. O nos surpreendeu porque as inúmeras reuniões remotas das quais participávamos pareciam funcionar muito bem.

Diferentes motivos podem ser elencados para explicar o fracasso inicial do ensino remoto emergencial. Merecem destaque a desigualdade de acesso e conectividade, bem como as condições disponíveis em cada residência e família para que seus membros participassem das aulas virtuais em meio às tarefas domésticas dos demais. Nem todos os alunos e alunas

dispunham de lugares tranquilos e silenciosos que permitissem o envolvimento sem interrupções. Em alguns casos, eram vários familiares ocupando poucos cômodos, cada qual com suas demandas.

A qualidade da internet ou dos dispositivos para se conectar também variava muito, fazendo com que uma parcela da turma precisasse manter câmeras e microfones fechados, a fim de preservar uma conexão razoável. O celular com um paupérrimo plano de dados era o equipamento de que dispunha a maioria dos estudantes. Logo, as aulas se assemelhavam a monólogos. Palestrávamos em frente à tela do computador com pouca ou nenhuma interação com a turma. As indicações de leituras prévias não podiam sequer ser debatidas, pois as oscilações de conexão aconteciam a todo instante, impedindo o diálogo que tipifica a pedagogia moderna.

Se, por um lado, o ensino remoto emergencial propiciou algum tipo de contato com os estudantes, trazendo certo alívio pela manutenção das atividades didáticas, a frustração e a angústia de as coisas não funcionarem devidamente prosperava nas conversas entre os docentes. Até aquele momento não tínhamos precedentes da situação e, portanto, não podíamos recorrer a pesquisas sobre o assunto. As tentativas e os erros aconteciam no momento da aula. Em meio a esse processo, literalmente "trocamos os pneus com o automóvel em movimento" e passamos a incorporar à nossa docência outras possibilidades como a digitalização de toda a bibliografia, a gravação de videoaulas e das aulas síncronas, e a realização de atividades programadas. A adoção desses artefatos permitiu-nos cumprir o ano letivo de 2021 com um aproveitamento bem superior a 2020.

Em março de 2022, passados 24 meses de restrições pela pandemia, foi possível retomar as atividades presenciais graças ao avanço vacinal e à incorporação, pela comunidade acadêmica, das medidas protetivas adotadas durante a emergência sanitária. Com muitos estudos, debates, orientações recebidas dos profissionais da saúde e aquisição de equipamentos (máscaras, álcool em gel, placas de acrílicos em guichês de atendimento), a volta às salas de aula aconteceu no momento adequado.

Apesar do receio e dos cuidados necessários, os reencontros, que oportunizavam o olho no olho e o burburinho nos corredores da faculdade, nos enchiam de esperança rumo ao novo normal. "Novo normal" era quase uma expressão de ordem, afinal tínhamos a consciência de que os tempos eram outros, e a "normalidade", que conhecíamos antes do período pandêmico, talvez não voltasse mais. Conforme Guizzo, Marcelo e Müller (2020, p. 15) previam "[...] não apenas somos insistentemente convocados a uma adaptação em nossas práticas mais prosaicas, mas também à sua permanente reinvenção".

Novas dinâmicas deveriam ser articuladas para o recomeço. Os procedimentos inventados no período pandêmico não poderiam simplesmente ser descartados, uma vez que outras possibilidades de interação docente-discente haviam sido experimentadas e validadas nos anos precedentes.

Não apenas os estudantes, mas também os professores, assumidamente da geração analógica, não viam mais sentido em certas práticas tão comuns no ambiente universitário. Caíram em desuso, definitivamente, os textos fotocopiados, a entrega de planos de ensino e trabalhos impressos, assinaturas à mão na documentação de estágios etc. Esses e tantos outros costumes gradativamente se mostraram supérfluos e antiquados. A leitura de textos escaneados, a comunicação *online* e o emprego de recursos audiovisuais variados, ao que parece, vieram para ficar.

O ensino remoto emergencial deixou de existir na Universidade de São Paulo, mas os aprendizados acumulados instaram o corpo docente a experimentar e avaliar as possibilidades do ensino híbrido. Longe de representar uma exclusividade uspiana, o caráter imprescindível de tal iniciativa foi percebido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O órgão manifestou-se favoravelmente no parecer que propôs diretrizes curriculares nacionais para regulamentar o formato.

> *O processo híbrido de ensino e aprendizagem é entendido neste Parecer como abordagem que utiliza a mediação, sobretudo, por TICs, para apoiar fortemente a atividade docente orientadora, capaz de desenvolver competências, transcendendo as atividades apenas em sala de aula, ou seja, o aulismo baseado na memória do estudante e no ensino autodeterminado por projetos pedagógicos conservadores. Ela amplia o espaço de aprendizado e as possibilidades de construção de conhecimentos por meio de práticas e de interações remotas entre discentes e docentes, e dos discentes entre si, tornando-as motivadoras e mais dinâmicas, inspiradoras do processo contínuo de aprendizagem, gerando condições para continuarem aprendendo ao longo da vida (Brasil, 2022, p. 08).*

Estávamos, outra vez, diante da necessidade de adequação e ajustes. As disciplinas sob nossa responsabilidade seriam modificadas não apenas porque novas formas de encaminhar o trabalho pedagógico nos cursos de graduação haviam sido inventadas, mas, principalmente, porque as escolas em que os estudantes atuarão futuramente tampouco eram as mesmas, o que exigia ressignificar a docência, sem que isso se confunda com mera submissão a uma nova ordem mundial, como disseram alguns.

3 DO ENSINO HÍBRIDO COMO RESULTADO DE BOAS ESCOLHAS

A Metodologia do Ensino de Educação Física I é uma disciplina do sétimo semestre do curso, com 60 horas de aulas e 90 horas de estágio, totalizando 150 horas distribuídas em 15 semanas letivas. O estágio é realizado numa escola a critério do estudante. A aprovação é requisito para matricular-se em Metodologia do Ensino de Educação Física II, disciplina oferecida no semestre seguinte. Possui a mesma carga horária que a precedente, todavia, a realização do estágio acontece exclusivamente em escolas públicas indicadas pelos professores.

Desde a retomada das atividades didáticas presenciais em março de 2022, buscamos incorporar à nossa docência a experiência acumulada no período de ensino remoto emergencial, aprimorando a organização e o desenvolvimento das duas disciplinas, a começar pela publicação no *site* do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF)[105] dos respectivos programas com os *links* para acesso aos recursos didáticos necessários (videoaulas e textos indicados para leitura). Apesar de a Universidade de São Paulo disponibilizar a todos os docentes a plataforma Moodle USP e-Disciplinas[106], um meio digital bastante eficiente para a comunicação professor-aluno e o arquivamento de materiais, a preferência pela publicação dos programas das disciplinas sob nossa responsabilidade no sítio eletrônico do GPEF deve-se ao seu caráter livre e aberto. Enquanto o e-Disciplinas é uma plataforma restrita aos matriculados na disciplina, naquele, qualquer pessoa conectada à Internet pode, se desejar, assistir às videoaulas e fazer *download* dos textos indicados. Trata-se assim de uma possibilidade de ampliar o acesso e divulgar conhecimentos, aproximando a comunidade em geral e cumprindo, pela via da extensão, uma importante função da universidade.

Os próprios estudantes se beneficiam da política de "ciência aberta", à medida que utilizam o repositório como fonte de consulta de artigos, teses, dissertações, capítulos e, principalmente, relatos de experiência com o currículo cultural da Educação Física[107], divulgados de modo escrito ou em vídeo, produzidos pelos professores que atuam na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, na modalidade regular, profissionalizante ou Educação de Jovens e Adultos. As videoaulas semanais, embora vinculadas aos programas das

[105] https://www.gpef.fe.usp.br/

[106] https://edisciplinas.usp.br/acessar/

[107] A teoria curricular cultural da Educação Física é o objeto de investigação do GPEF e priorizada na disciplina Metodologia do Ensino de Educação Física II.

disciplinas Metodologia do Ensino de Educação Física I e II, encontram-se no canal "Educação Física cultural" do YouTube, obviamente acessível ao público. Algumas videoaulas amealharam centenas de visualizações. Trata-se de evidência inconteste do seu alcance para além dos estudantes matriculados nas disciplinas em tela.

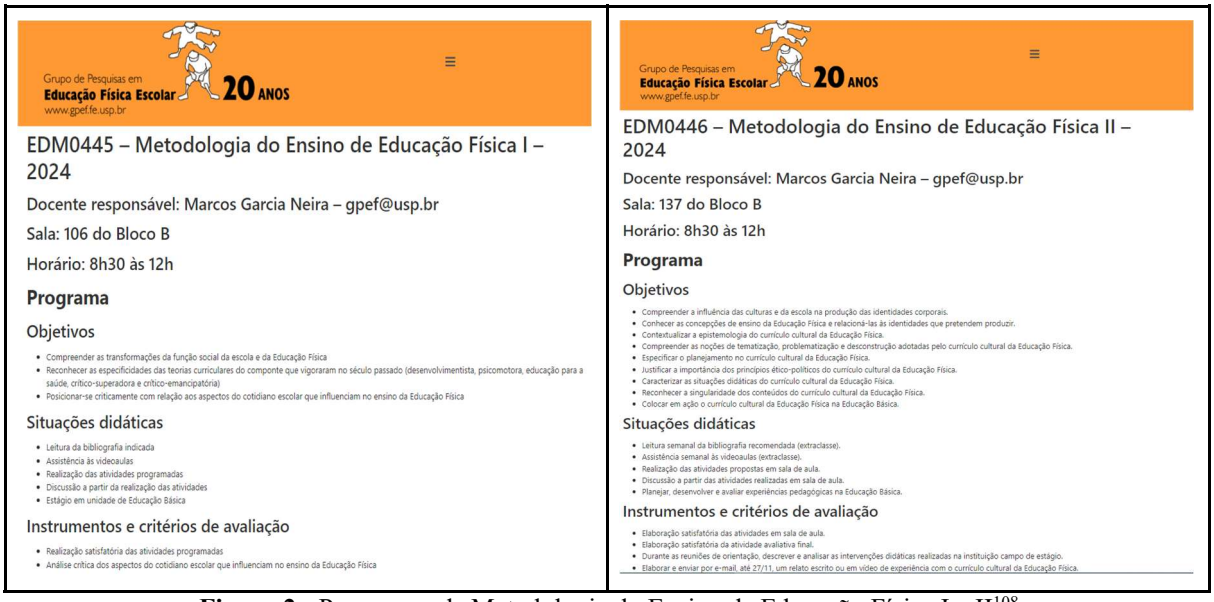


Figura 2 - Programas de Metodologia do Ensino de Educação Física I e II[108]

A organização (objetivos, situações didáticas, instrumentos e critérios de avaliação) dos dois programas reflete a concepção de planejamento adotada. Os conteúdos não são estabelecidos *a priori*. A preocupação é promover situações didáticas que contribuam para alcançar os objetivos que, no caso da disciplina de Metodologia do Ensino de Educação Física I, são:

- Compreender as transformações da função social da escola e da Educação Física.
- Reconhecer as especificidades das teorias curriculares do componente que vigoraram no século passado.
- Posicionar-se criticamente com relação aos aspectos do cotidiano escolar que influenciam no ensino da Educação Física.

O programa dessa disciplina abrange os seguintes temas: função social da escola, função social da Educação Física, currículo desenvolvimentista, currículo psicomotor, currículo crítico-superador, currículo crítico-emancipatório e currículo da educação para a saúde ou saúde renovada.

[108] Disponíveis em https://www.gpef.fe.usp.br/graduacao/

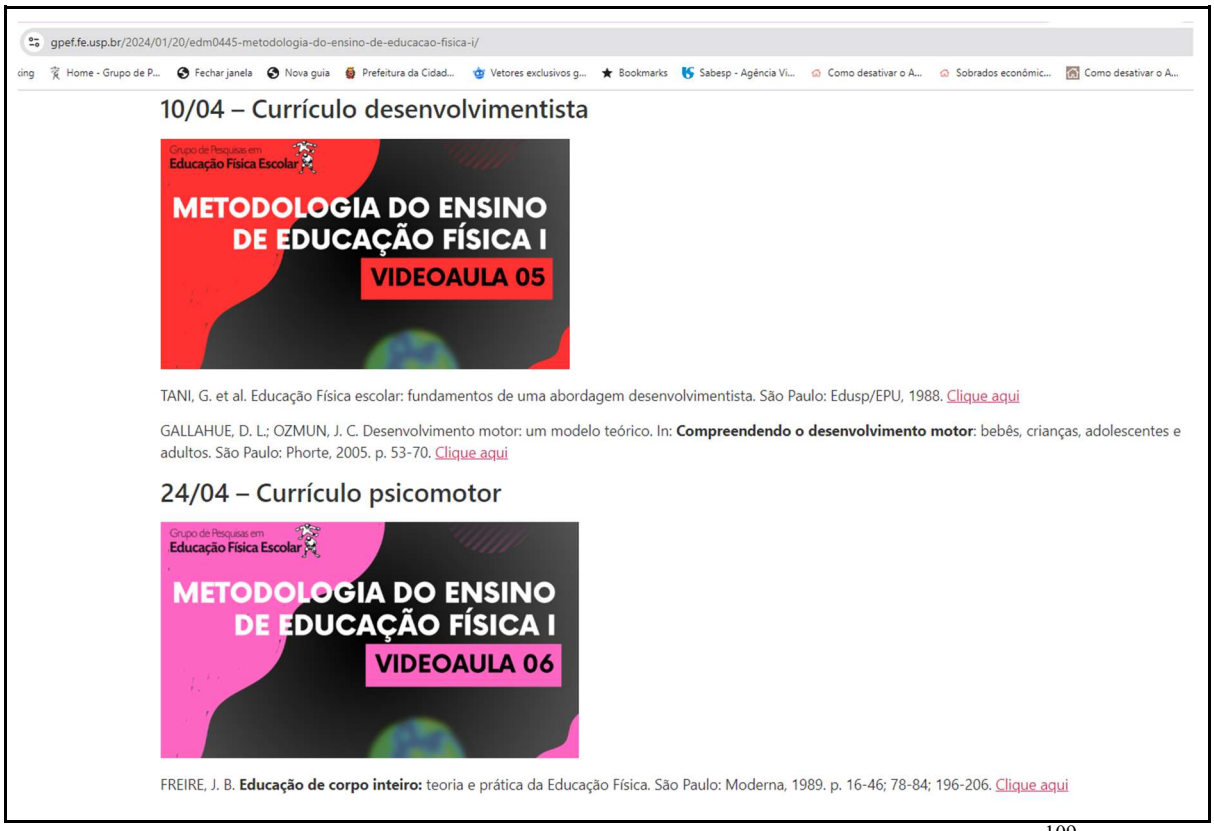


Figura 3 - Videoaulas e bibliografia de Metodologia do Ensino de Educação Física I[109]

Semanalmente, em horários e ambientes ajustados às agendas pessoais , os estudantes leem a bibliografia[110] composta de artigos e capítulos sobre a função social da escola e da Educação Física, e das obras de referência de cada teoria curricular mencionada no programa. Também assistem a videoaulas que alternadamente explicam a epistemologia e a didática de cada proposta. No início de todas as aulas, convidamos a turma a analisar, mediante o confronto com o referencial teórico, situações vividas durante os estágios. Afinal, à proporção que a turma compreende as especificidades de cada teoria curricular, apura o seu olhar para o trabalho que observa nas escolas. Na sequência, propomos uma atividade que mobiliza argumentos conceituais apresentados na videoaula ou nos textos sugeridos, seguida de diálogo acerca de percepções, dúvidas e conclusões anunciadas.

[109] Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/2024/01/20/edm0445-metodologia-do-ensino-de-educacao-fisica-i/

[110] Os trabalhos de Pérez Gómez (2007), Bracht (1997, 1999), Neira (2022), Tani *et al.* (1988), Gallahue e Ozmun (2005), Freire (1989), Soares *et al.* (1992), Kunz (1994) e Guedes (1999) constituem a bibliografia básica da disciplina.

Por sua vez, espera-se que o estudante matriculado em Metodologia do Ensino de Educação Física II alcance os seguintes objetivos:

- Compreender a influência das culturas e da escola na produção das identidades corporais.
- Conhecer as concepções de ensino (ou teorias curriculares) da Educação Física e relacioná-las às identidades que pretendem produzir.
- Contextualizar a epistemologia do currículo cultural da Educação Física.
- Compreender as noções de tematização, problematização e desconstrução adotadas pelo currículo cultural da Educação Física.
- Especificar o planejamento no currículo cultural da Educação Física.
- Justificar a importância dos princípios ético-políticos do currículo cultural da Educação Física.
- Caracterizar as situações didáticas do currículo cultural da Educação Física.
- Reconhecer a singularidade dos conteúdos do currículo cultural da Educação Física.
- Colocar em ação o currículo cultural da Educação Física na Educação Básica.

Os temas contemplados pelo programa são: produção cultural do corpo, produção da identidade corporal, concepções de ensino ou teorias curriculares da Educação Física, Educação Física na área das Linguagens, epistemologia do currículo cultural da Educação Física, didática do currículo cultural da Educação Física, tematização no currículo cultural da Educação Física, problematização no currículo cultural da Educação Física, desconstrução no currículo cultural da Educação Física, planejamento no currículo cultural da Educação Física, conteúdos do currículo cultural da Educação Física e princípios ético-políticos do currículo cultural da Educação Física.

Repetindo o *modus operandi* da disciplina oferecida no semestre anterior, o programa de Metodologia do Ensino de Educação Física II prevê, para cada semana, a leitura[111] de capítulos que teorizam a proposta ou artigos decorrentes de investigações com a perspectiva cultural da Educação Física, a assistência de uma videoaula que complementa a abordagem do tema, a realização de atividade em sala de aula seguida de discussão, além da descrição pelos estudantes das próprias experiências com o currículo cultural da Educação Física durante o

[111] Os trabalhos de Goellner (2003), Hall (2005), Fontana (2001), Bento (2011), Neira (2022), Neira e Nunes (2022a), Lopes e Macedo (2011), Candau (2008), Neira e Nunes (2022b), Nunes *et al*. (2022), Neira e Nunes (2022c), Müller e Neira (2021), Santos e Neira (2022a), Santos e Neira (2022b), Corazza (1997), Neira (2020), Bonetto e Neira (2019) e Neira (2019) constituem a bibliografia básica da disciplina.

estágio em escolas públicas previamente determinadas. Chamamos a atenção para a simultaneidade do processo: o estudo da epistemologia e didática da Educação Física cultural caminha *pari passu* com as intervenções no campo.

Figura 4 - Videoaula 09 de Metodologia do Ensino de Educação Física II

Nas disciplinas Metodologia do Ensino de Educação Física I e II, os conhecimentos científicos acessados por meio da assistência à videoaula e/ou leitura da bibliografia são requisitados na análise das vivências do estágio e na feitura das atividades. Aulas expositivas acerca dos temas do programa estão descartadas. Todos os esforços se voltam à produção de novos conhecimentos. Novos para os alunos, que podem ser outras formas de ver e explicar as situações-problema apresentadas. Passamos a colocar em prática a máxima de que a aula é a ocasião propícia para pensar, propor, repensar, avaliar e, principalmente, raciocinar conceitualmente, refletir acerca das observações e ações nas escolas durante o estágio ou das provocações desencadeadas pelas atividades propostas. A aula é o momento de ações dialógicas estabelecidas não apenas entre professores e alunos, mas também entre os alunos, a partir das experiências e dos posicionamentos a respeito dos conhecimentos acessados pela leitura da bibliografia indicada e da assistência às videoaulas.

Considerando que o objeto das duas disciplinas é o ensino propriamente dito, a maior parte das atividades propostas em sala de aula se devotam ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação do trabalho pedagógico. Assim, em Metodologia do Ensino de Educação Física I,

as tarefas instigam análises e posicionamentos acerca da função social da escola, da Educação Física e de diferentes situações concernentes às perspectivas curriculares desenvolvimentista, psicomotora, crítico-superadora, crítico-emancipatória ou da educação para a saúde. Vejamos.

> Atividade 01 – Tema: Função social da escola. Explique as situações narradas pelo professor (comparação da quantidade de turmas no Ensino Fundamental na década de 1970 e na atualidade; escolarização de pessoas com deficiência, festa do sorvete e mostra cultural), mediante o confronto com a argumentação disponível no texto de Ángel Pérez Gómez e na videoaula 01[112]. Depois disso, responda à pergunta: qual pode ser a função social da escola no cenário atual?
>
> Atividade 02 - Tema: Função social da Educação Física. A partir da videoaula 02[113] e do artigo de Valter Bracht sobre o conhecimento e especificidade da Educação Física, explique como o fenômeno conhecido como "crise de identidade" afeta as aulas que você observa na escola em que estagia.
>
> Atividade 03 - Tema: Currículos da Educação Física. Identifique e justifique o currículo de Educação Física representado nos vídeos a seguir. Para tanto, considere a explanação de Marcos Neira em seu artigo sobre as teorias curriculares da Educação Física e a videoaula 03[114].

Vídeo 01	Vídeo 02	Vídeo 03	Vídeo 04	Vídeo 05

> Atividade 04 - Tema: Currículo desenvolvimentista. Suponha que é professor numa escola que coloca em ação o currículo desenvolvimentista, instituição que tradicionalmente participa de competições esportivas. Ciente que as turmas do 6.º ano sob sua responsabilidade jogarão handebol num torneio que acontecerá num prazo de dois meses, estabeleça objetivos a serem alcançados com base na videoaula 04[115] e na teoria difundida por Go Tani, Edison Manoel, José Elias

[112] Disponível em: https://youtu.be/WKpo8FmfDW0. Acesso em: 27 out. 2024.
[113] Disponível em: https://youtu.be/-kLryOm8geE. Acesso em: 27 out. 2024.
[114] Disponível em: https://youtu.be/9ZoYe1WzrZU. Acesso em: 27 out. 2024.
[115] Disponível em: https://youtu.be/alLrDY18Eds. Acesso em: 27 out. 2024.

Proença e Eduardo Kokubun no livro *Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*.

Atividade 05 - Tema: Currículo desenvolvimentista. Retome a proposta de trabalho pedagógico elaborada na semana passada para uma turma do 6.º ano e redija dois planos de aula para datas consecutivas. Adote os conceitos e a estrutura apresentada na videoaula 05[116].

Atividade 06 - Tema: Currículo psicomotor. A partir da leitura do livro *Educação de corpo inteiro*, de João Batista Freire, e da assistência à videoaula 06[117], explique como as aulas de Educação Física podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Atividade 07 - Tema: Currículo psicomotor. A partir do quadro de planejamento do currículo psicomotor[118] da bibliografia sugerida e da videoaula 07[119], selecione um eixo temático, uma ou duas habilidades cognitivas, uma ou duas habilidades motoras e uma ou duas habilidades afetivo-sociais e elabore um plano de aula. Considerando que, na avaliação diagnóstica, você observou que a turma do 1.º ano do Ensino Fundamental com a qual atua se aglomera nas filas e na quadra, não atende aos combinados, esquece uma parte das orientações recebidas durante as aulas e, até o presente momento (mês de maio), não realizou nenhuma atividade que exige equilíbrio, elabore um plano de aula a partir da teoria curricular psicomotora com vistas a reverter esse quadro.

Atividade 08 - Tema: Currículo crítico-superador. Responda à seguinte questão: como os conceitos explorados no livro *Metodologia do ensino de Educação Física*, de Carmen Lúcia Soares e colaboradores, na videoaula 08[120] e na aula presencial podem ser apropriados pelo currículo da Educação Física?

[116] Disponível em: https://youtu.be/2WlY2npIJlE. Acesso em: 27 out. 2024.
[117] Disponível em: https://youtu.be/fnHSVVokzvQ. Acesso em: 27 out. 2024.
[118] O material distribuído em sala de aula foi extraído de Mattos e Neira (1998).
[119] Disponível em: https://youtu.be/jbR7wkT8ykM Acesso em: 27 out. 2024.
[120] Disponível em: https://youtu.be/ydgcYH0-mJU. Acesso em: 27 out. 2024.

Atividade 09 - Tema: Currículo crítico-superador. Individualmente, descreva uma aula sobre o tema dança para uma turma do 7.º. ano do Ensino Fundamental, considerando o estabelecido pela teoria curricular crítico-superadora da Educação Física discutida na obra de referência e na videoaula 09[121].

Atividade 10 - Tema: Currículo crítico-emancipatório. A partir da bibliografia sugerida e da videoaula 10,[122] relacione os principais fundamentos do currículo crítico-emancipatório da Educação Física.

Atividade 11 - Tema: Currículo crítico-emancipatório. Leia as situações de ensino e o programa do curso extraídas da obra *Transformação didático-pedagógica do esporte*, de Elenor Kunz. Analise os materiais mediante o confronto com a teoria curricular crítico-emancipatória da Educação Física explanada na própria obra e na videoaula 11[123].

Atividade 12 - Tema: Currículo da educação para a saúde. Após a leitura do artigo de Dartagnan Pinto Guedes e da assistência à videoaula 12[124], descreva uma aula de Educação Física para uma turma da 2.ª série do Ensino Médio, inspirada na teoria curricular da educação para a saúde.

Atividade 13 - Tema: Currículo da educação para a saúde. Examine o programa[125] elaborado pelo professor Amauri Oliveira mediante o confronto com a teoria curricular da educação para a saúde discorrida por Dartagnan Pinto Guedes e pela videoaula 13[126].

Atividade 14 - Atividade avaliativa final[127]. Analise seus registros de estágio mediante o confronto com a teorização curricular da Educação Física estudada ao

[121] Disponível em: https://youtu.be/RzvbxwHLTRg Acesso em: 27 out. 2024.
[122] Disponível em: https://youtu.be/OZx7J-c4sWk. Acesso em: 27 out. 2024.
[123] Disponível em: https://youtu.be/0yl95swvjQ0. Acesso em: 27 out. 2024.
[124] Disponível em: https://youtu.be/CwmcWbAhE2Q. Acesso em: 27 out. 2024.
[125] O material utilizado em sala de aula foi extraído de Oliveira (2004).
[126] Disponível em: https://youtu.be/As9mTz-yE3A. Acesso em: 27 out. 2024.
[127] Conforme o programa da disciplina disponível no *site*, os instrumentos de avaliação consistem na realização satisfatória de todas as atividades, incluindo a atividade final.

longo do semestre, sinalize as influências percebidas na prática pedagógica observada.

Após a finalização da tarefa, as análises, as proposições, as conclusões, enfim, as "respostas" são anotadas em folhas de fichário e verbalizadas para que a turma possa conhecê-las. Posicionamentos distintos são destacados, a fim de suscitar justificativas e intercambiar pontos de vista. Vez por outra, fazemos intervenções para recuperar argumentos conceituais que ajudem a turma a revisar as soluções compartilhadas. Essa sistematização não se confunde com a apresentação da resposta verdadeira. Trata-se de uma atitude indispensável para evitar conclusões alicerçadas no senso comum. Ao fim da aula, as anotações são recolhidas, comentadas e devolvidas na semana seguinte.

No tocante à disciplina Metodologia do Ensino de Educação Física II, devido à especificidade do seu objeto – o currículo cultural da Educação Física – as atividades realizadas em sala de aula têm como fio condutor prioritário a análise de "relatos de experiência", isto é, registros das tematizações de práticas corporais empreendidas por professores que afirmam colocar em ação a proposta. Conforme dissemos anteriormente, esses materiais encontram-se publicados no *website* do GPEF. A importância que o recurso didático adquire na disciplina em questão reivindica alguns esclarecimentos.

Os relatos de experiência documentam, entre outros, as motivações para eleição de um determinado tema, os objetivos, as atividades realizadas, as respostas dos estudantes, os instrumentos avaliativos empregados, os resultados alcançados e as impressões dos docentes acerca da ação educativa. Os relatos de experiência revelam uma parcela importante do conhecimento pedagógico. Tomando contato com esses documentos, é possível compreender boa parte das trajetórias percorridas por seus autores, as concepções que influenciam sua docência, as certezas e as dúvidas que os mobilizam, as ideologias que perpassam suas convicções e também suas inquietações, desejos e realizações. A leitura e a análise desses materiais permitem conhecer uma visão da educação escolar bastante distinta daquela comumente veiculada nos meios de comunicação ou descrita nos relatórios "científicos". O que salta aos olhos é a artistagem do currículo cultural da Educação Física, narrada justamente por aqueles que planejam, desenvolvem e avaliam o processo (Neira, 2017).

Os relatos de experiência são especialmente relevantes quando adotados como recursos didáticos nas iniciativas de formação de professores. Uma vez que explicitam as concepções dos seus autores, convidam à análise, à tomada de posição e principalmente à discussão (Suárez, 2011). Materializando o testemunho de quem põe as mãos na massa, transformam-se em

produções suscetíveis à investigação e crítica, provocando a revisão do olhar sobre o fazer e o saber docente. O relato possibilita, ainda, minimizar a sensação de isolamento e impotência, permitindo que o conhecimento produzido seja compartilhado e colocado à disposição de outras pessoas, para que possam se beneficiar dele (Neira, 2017).

Aclarados os propósitos e as características dos relatos de experiência com o currículo cultural da Educação Física, passemos à descrição das atividades promovidas durante os encontros presenciais.

> Atividade 01 – Tema: A produção cultural do corpo. Considerando os argumentos apresentados nos textos de Silvana Goellner e Stuart Hall, e na videoaula 01[128], analise as reportagens: Nike é acusada de criar uniformes sexistas para seleção de atletismo[129]; Como o sexismo se reflete no controle do uniforme das atletas[130] e O crescimento do skate após a Olimpíada, o fenômeno Rayssa e a resistência à marginalização[131].
>
> Atividade 02 - Tema: A produção da identidade corporal. Considerando os argumentos apresentados por Roseli Cação Fontana e Berenice Bento, e na videoaula 02[132], selecione dois momentos do vídeo Carne[133] que possam ter influenciado as personagens na produção da identidade e na produção da diferença.
>
> Atividade 03 - Tema: Teorias curriculares da Educação Física. Com base nos argumentos arrolados no texto de Marcos Neira e na videoaula 03[134], identifique a teoria curricular e a identidade projetada nas aulas representadas nos vídeos.

Vídeo 01	Vídeo 02	Vídeo 03	Vídeo 04
Vídeo 05	Vídeo 06	Vídeo 07	

[128] Disponível em: https://youtu.be/2EffGcHQU34. Acesso em: 27 out. 2024.
[129] Disponível em: https://encurtador.com.br/gCoiK. Acesso em: 25 out. 2024.
[130] Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-57978154. Acesso em: 25 out. 2024.
[131] Disponível em: https://encurtador.com.br/AxqmC. Acesso em: 25 out. 2024.
[132] Disponível em: https://youtu.be/v_SDXSAdxs4. Acesso em: 27 out. 2024.
[133] Disponível em: https://encurtador.com.br/TIdrZ. Acesso em: 25 out. 2024.
[134] Disponível em: https://youtu.be/EgOqOZR-sPQ. Acesso em: 27 out. 2024.

Atividade 04 - Tema: Educação Física na área das Linguagens. Considerando a Educação Física como componente da área das Linguagens, os argumentos apresentados no capítulo de Marcos Neira e Mário Nunes, e a videoaula 04[135], explique em até 10 linhas como deve ser o tratamento pedagógico das práticas corporais na escola.

Atividade 05 - Tema: Epistemologia do currículo cultural da Educação Física. Leia o relato de experiência "Jogo de taco e o lazer da quebrada",[136] elaborado pelo professor Everton Arruda Irias. Identifique ao menos duas passagens que evidenciam a inspiração nos estudos culturais e/ou no pós-estruturalismo. Justifique o seu posicionamento com apoio nos argumentos apresentados no capítulo de Alice Lopes e Elizabeth Macedo e na videoaula 05[137].

Atividade 06 - Tema: Epistemologia do currículo cultural da Educação Física. Percebe-se na tematização do samba,[138] relatada pela professora Marina Basques Masella, influências do multiculturalismo crítico ou intercultural e do pós-colonialismo. Justifique essa afirmação com apoio nos argumentos apresentados no capítulo de Vera Candau e na videoaula 06[139].

Atividade 07 - Tema: Didática do currículo cultural da Educação Física. Identificar, a partir dos argumentos apresentados por Marcos Neira, Mário Nunes, Marina Boscariol e Fidel Silva, e também na videoaula 07[140], uma atividade de mapeamento, uma de vivência, uma de leitura da prática corporal e uma de ressignificação desenvolvidas durante a tematização do jogo de taco narrada pelo professor Everton Arruda Irias.

Atividade 08 - Tema: Didática do currículo cultural da Educação Física. Leia os 20 excertos dos relatos de experiência transcritos na folha entregue em sala de aula e, mediante os argumentos apresentados no capítulo de Marcos Neira e Mário Nunes,

[135] Disponível em: https://youtu.be/cm8Ai7n282o. Acesso em: 27 out. 2024.
[136] Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/irias_03.pdf. Acesso em: 26 out. 2024.
[137] Disponível em: https://youtu.be/H8w3DlGmDxE. Acesso em: 27 out. 2024.
[138] Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/masella_01.pdf. Acesso em: 26 out. 2024.
[139] Disponível em: https://youtu.be/QocItvxv0js. Acesso em: 27 out. 2024.
[140] Disponível em: https://youtu.be/uwdVeKP2Cjk. Acesso em: 27 out. 2024.

e também na videoaula 08[141], identifique as situações didáticas descritas de aprofundamento ou ampliação. Descreva em poucas palavras o critério que você usou para distinguir as situações didáticas de aprofundamento e ampliação.

Atividade 09 - Tema: Didática do currículo cultural da Educação Física. Leia o relato de experiência da tematização do *funk* e da ciranda[142] elaborado por Ana Cláudia Torres, Felipe Quaresma e Flávio Nunes. A partir dos argumentos apresentados no capítulo de Arthur Müller e Marcos Neira, e também da videoaula 09[143], identifique ao menos uma passagem que ilustra a concepção de avaliação adotada pelo currículo cultural da Educação Física.

Atividade 10 - Tema: Tematização, problematização e desconstrução no currículo cultural da Educação Física. Após assistir à videoaula 10[144] e ler os capítulos de Ivan Santos e Marcos Neira, identifique no relato "Pop, k-pop e dança tradicional do leque: quando apenas o reconhecimento da cultura corporal não basta",[145] de Pedro Bonetto, uma passagem que ilustra a perspectiva rizomática e outra que ilustra a desconstrução.

Atividade 11 - Tema: Planejamento no currículo cultural da Educação Física. Leia o relato de experiência "A Pabllo Vittar não é de Deus: desconstruindo questões de identidade de gênero na dança pop",[146] de Luiz Alberto dos Santos. A partir dos argumentos apresentados no capítulo de Sandra Corazza e na videoaula 11[147], converta o registro do professor em um plano de ensino.

Atividade 12 - Tema: Conteúdos do currículo cultural da Educação Física. Assista ao relato de experiência "Jongo: uma roda pela igualdade",[148] de Carolina

[141] Disponível em: https://youtu.be/XslgwfFLuWE. Acesso em: 27 out. 2024.
[142] Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/torres_quaresma_santos_junior_02.pdf. Acesso em: 26 out. 2024.
[143] Disponível em: https://youtu.be/BJHF9n5fPC8. Acesso em: 27 out. 2024.
[144] Disponível em: https://youtu.be/0sUKsXf1Gh4. Acesso em: 27 out. 2024.
[145] Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/bonetto_11.pdf. Acesso em 26 out. 2024.
[146] Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/luiz_alberto_02.pdf. Acesso em 26 out. 2024.
[147] Disponível em: https://youtu.be/woX05Cp7WOc. Acesso em: 27 out. 2024.
[148] Disponível em: https://youtu.be/r6A6jSEW5bg. Acesso em: 26 out. 2024.

Hamburger. A partir dos argumentos apresentados no artigo de Marcos Neira e na videoaula 12[149], relacione os conhecimentos (conteúdos) colocados em circulação.

Atividade 13 - Tema: Princípios ético-didáticos do currículo cultural da Educação Física. Leia o relato de experiência "O RPG no ensino remoto",[150] de João Pedro Goes Lopes. A partir dos argumentos apresentados no artigo de Pedro Bonetto e na videoaula 13[151], identifique os princípios ético-políticos que agenciaram o professor. Justifique o seu posicionamento.

Atividade 14 - Tema: Princípios ético-didáticos do currículo cultural da Educação Física. Assista à apresentação da experiência "O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder",[152] de Marcos Ribeiro das Neves. A partir dos argumentos apresentados no capítulo de Marcos Neira e na videoaula 14[153], identifique os princípios ético-políticos que agenciaram o professor. Justifique o seu posicionamento.

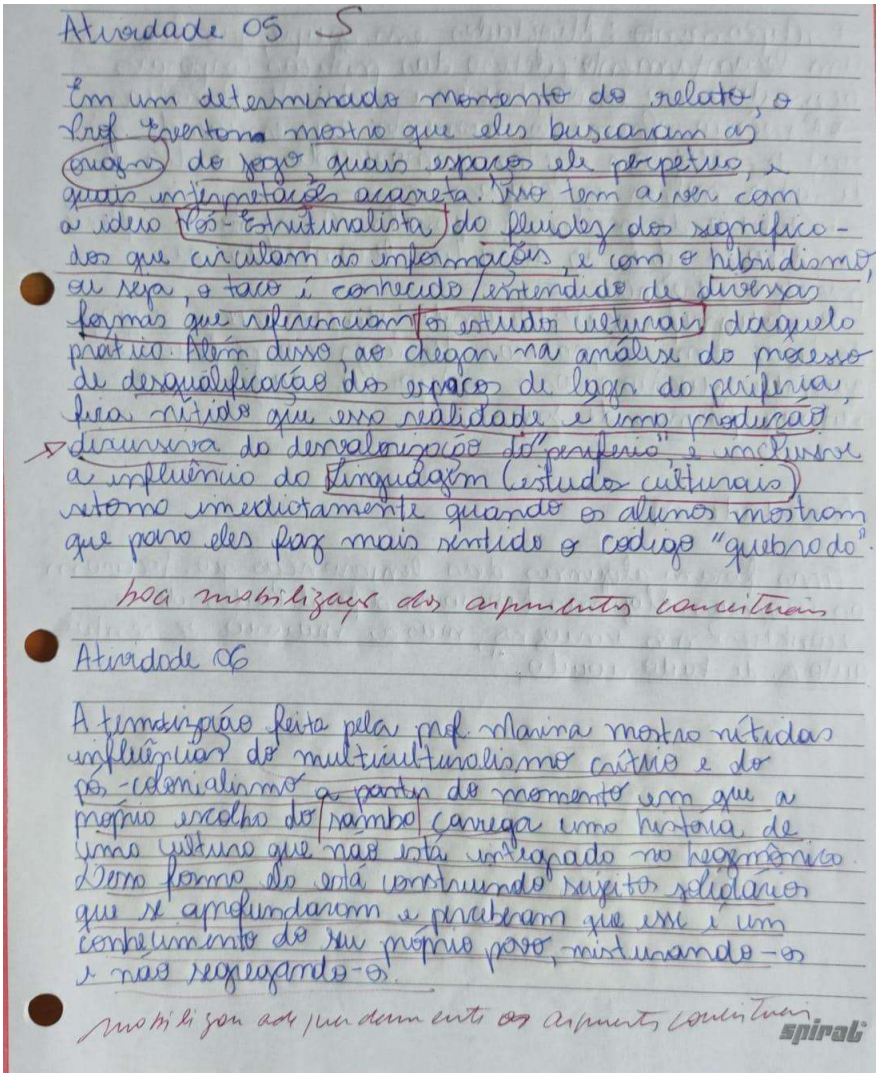
Atividades avaliativas finais. Elabore um relato de experiência escrito ou em vídeo a partir do estágio realizado juntamente com um professor ou professora que coloca em ação o currículo cultural da Educação Física. Leia e análise um dos relatos de experiência indicados mediante o confronto com o referencial epistemológico e metodológico do currículo cultural da Educação Física.

Os critérios de avaliação estão disponíveis no *site* da disciplina: reconhece o(s) campo(s) teórico(s) que possa(m) ter inspirado o(a) professor(a) autor(a) do relato e mobiliza argumentos conceituais para justificar seu posicionamento; identifica os princípios ético-políticos que agenciaram o(a) professor(a) na definição do tema e no planejamento das situações didáticas, e mobiliza argumentos conceituais para justificar seu posicionamento; sinaliza as situações didáticas desenvolvidas pelo(a) professor(a) ao longo da tematização e mobiliza argumentos conceituais para justificar seu posicionamento e indica os conhecimentos (conteúdos) acessados

[149] Disponível em: https://youtu.be/Z9wqszfLCP0. Acesso em: 27 out. 2024.
[150] Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/lopes_01.pdf. Acesso em: 26 out. 2024.
[151] Disponível em: https://youtu.be/zXMtrIETH9E. Acesso em: 27 out. 2024.
[152] Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_11.pdf. Acesso em 26 out. 2024.
[153] Disponível em: https://youtu.be/5fyvByzA0z4. Acesso em: 27 out. 2024.

pelo(a)s estudantes ao longo da tematização e mobiliza argumentos conceituais para justificar seu posicionamento.

Assim como acontece em Metodologia do Ensino de Educação Física I, na disciplina Metodologia do Ensino de Educação Física II, as respostas às atividades, incluindo as finais, também são registradas por escrito em folhas de fichário, lidas, comentadas e devolvidas na semana seguinte. O intuito é acompanhar eventuais modificações na compreensão da proposta e reunir informações para planejar a continuidade do curso, efetuando os ajustes necessários. O fato de o programa estar disponível na internet e a gravação das videoaulas ocorrer com pouca antecedência facilita o replanejamento e os devidos ajustes nas aulas vindouras.


Atividade 05 S

Em um determinado momento do relato, o Prof. Everton mostra que eles buscaram as origens do jogo, quais espaços ele perpetua, e quais interpretações acarreta. Isso tem a ver com a ideia Pós-Estruturalista da fluidez dos significados que circulam as informações, e com o hibridismo, ou seja, o taco é conhecido/entendido de diversas formas que referenciam os estudos culturais daquela prática. Além disso, ao chegar na análise do processo de desqualificação dos espaços de lazer da periferia, fica nítido que essa realidade é uma produção discursiva da desvalorização da "periferia" e inclusive a influência da linguagem (estudos culturais) retorna imediatamente quando os alunos mostram que para eles faz mais sentido o código "quebrado".

boa mobilização dos argumentos conceituais

Atividade 06

A tematização feita pela prof. Marina mostra nítidas influências do multiculturalismo crítico e do pós-colonialismo a partir do momento em que a própria escolha do samba carrega uma história de uma cultura que não está integrada na hegemônica. Dessa forma ela está construindo sujeitos solidários que se aprofundaram e perceberam que esse é um conhecimento do seu próprio povo, misturando-os e não segregando-os.

mobilizou adequadamente os argumentos conceituais

Figura 5 - Respostas das atividades e devolutivas

4 DAS INSEGURANÇAS INICIAIS À ESPERANÇA DE UM CAMINHO PROMISSOR

O relato da nossa experiência com o ensino híbrido, cujas proposições metodológicas vêm sendo aprimoradas e reorganizadas constantemente, pode causar a errônea impressão de que a jornada seja linear, harmônica, tranquila e confortável. Não é. O ensino híbrido impacta duplamente a formação, tanto dos docentes ministrantes das disciplinas de Metodologia do Ensino de Educação Física I e II, quanto dos futuros professores. A experiência mostra que o formato híbrido oferece flexibilidade e personalização no percurso formativo, ao aproximar os futuros educadores de um modo de ensinar que emprega recursos que fazem parte do seu cotidiano. Afinal, os estudantes são nativos digitais.

Muito se diz a respeito da adoção de metodologias ativas no ensino superior. À vista disso, cumpre destacar o papel relevante das atividades propostas durante os encontros letivos. Na sua quase totalidade, desafiam os estudantes a mobilizar argumentos conceituais disponibilizados em meios digitais e midiáticos, facultando a interação com conhecimentos científico-pedagógicos produzidos na academia e na escola. Paralelamente à apropriação do referencial teórico, os estudantes interagem com o ensino da Educação Física nos momentos de estágio ou nos registros elaborados pelos professores em atuação. É uma oportunidade de reconhecer os saberes consolidados da área (os currículos desenvolvimentista, psicomotor, crítico-superador, crítico-emancipatório e da educação para a saúde), e as tentativas de escapar do convencional para artistar o currículo cultural da Educação Física, até então desconhecido para a maioria da turma.

Muitas dúvidas dos estudantes suscitadas pela leitura da bibliografia ou assistência às videoaulas são respondidas pelos colegas ou pelos professores com os quais estagiam. Para além da leitura dos relatos de experiência, o acompanhamento do currículo cultural da Educação Física em ação dá a perceber a variedade de práticas corporais tematizadas (sem qualquer hegemonia para uma ou outra) e a diversidade do formato das situações didáticas. A constatação abala a representação de ensino de Educação Física que muitos têm. Alguns expressam seu desconforto, ao lidarem com tematizações de práticas corporais distantes das brincadeiras e dos esportes euro-estadunidenses. As críticas pronunciadas vão desde o "sentido" daquilo para as crianças, jovens e adultos, até a contribuição das manifestações incomuns para a formação das pessoas. Mesmo os trabalhos que incidem sobre práticas corporais costumeiramente abordadas nas aulas de Educação Física, geram incômodos devido às visitas pedagógicas, à assistência a

vídeos, à promoção de debates, pesquisas e entrevistas com praticantes, tidas como estranhas às aulas do componente.

Esses e outros aspectos são problematizados. Por que pensam dessa maneira? O que os leva a conceber determinados temas como legítimos e um certo modo de ensinar como adequado? Em meio às discussões, reforçamos a importância de se pensar uma Educação Física sintonizada com os tempos em que vivemos, dado o compromisso de buscarmos a formação de sujeitos solidários. Não faz sentido insistir nos pressupostos excludentes e elitistas que influenciaram o ensino do componente em tempos passados.

Semanalmente, constatamos que as atividades com os relatos escritos e em vídeo potencializam o debate e a análise não só das experiências acessadas, mas também daquelas que perpassam as vidas dos futuros docentes, estimulando-os a se tornarem narradores. O efeito é cíclico. O contato com esses registros estimula a produção das próprias narrativas no melhor estilo "se ele faz, eu também posso". Como orientadores do estágio, insistimos que as dúvidas e principalmente os empecilhos à realização do que planejam devem compor o registro escrito a ser entregue ao término do curso, pois, afinal, também constituem a docência. Explicamos que a reflexão sobre elas trará muitas contribuições à formação. Embora um tanto descrentes no início, com o passar das semanas, os estudantes percebem que os desafios do cotidiano são absolutamente comuns, apesar de ocuparem um tempo maior das análises coletivas. Conflitos entre os alunos, expressões preconceituosas ou descaso diante das propostas que apresentam são frequentes e devem ser interpretados com base nos pressupostos da escola democrática que recebe indistintamente todas as pessoas. Convidados a pensar sobre isso, as questões problemáticas perdem gradativamente o realce inicial e passam a dividir espaço com descrições e análises mais positivas, em que situações difíceis, exitosas ou mesmo cômicas são expostas publicamente e debatidas em sala de aula.

Os estudantes da licenciatura em Educação Física, estimulados à leitura, à análise e à interpretação das experiências de ensino alheias, e a registro e reflexão sobre as próprias, acessam e recriam saberes que fogem ao habitual, o que contribui significativamente para a compreensão da perspectiva cultural da Educação Física. Ademais, a produção de relatos das suas vivências nos estágios situa-os como protagonistas do currículo e da produção de conhecimentos sobre ele, sendo instigados a repensarem o processo vivido e a empreenderem a necessária autocrítica. A leitura e a escrita de experiências do "chão da quadra" configuram-se, ao mesmo tempo, num projeto de formação e numa iniciativa pedagógica para a assunção da condição autoral num campo teórico-metodológico até então inexplorado.

Finalmente, quando as atividades em sala de aula favorecem o entrelaçamento dos conceitos que subsidiam a teoria curricular cultural da Educação Física e seus aspectos didático-metodológicos, vislumbramos uma alternativa frutífera para a formação inicial de professores. O trabalho com as narrativas docentes diminui a distância entre a universidade e a escola, ao aproximar os estudantes do ensino que efetivamente acontece. Ao lerem os relatos, percebem professores estudiosos, comprometidos com a construção de uma sociedade menos desigual e atentos às realidades em que atuam. Esses profissionais não se furtam a oferecer-nos o que têm de melhor: o seu fazer pedagógico. Em sua generosidade, abrem os portões das escolas aos estudantes da licenciatura e os deixam entrar, ler suas histórias, sentir suas frustrações e alegrias, acompanhar os momentos bons e os mais difíceis, aprendendo sempre. Em meio ao trabalho com os relatos, percebemos que nossa docência se enriquece, o que fez surgir a vontade de documentá-la neste texto para que outros formadores de professores possam desfrutar das mesmas sensações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**. v. 19 n. 02, ago. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200016. Acesso em: 27 out. 2024.

BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? **Educação**. Santa Maria. v. 44, p. 01-23, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984644433532. Acesso em: 16 out. 2024.

BRACHT, V. Educação Física: conhecimento e especificidade. *In*: SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. (orgs.) **Trilhas e partilhas**. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, p.69-88, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005. Acesso em: 27 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer no 14 de 05 de julho de 2022. **Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/30000-uncategorised/91051-educacao-hibrida. Acesso em: 27 out. 2024.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. *In*: MOREIRA, A. F. B. (org.) **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

FONTANA, R. A. C. O corpo aprendiz. *In*: RUBIO, K.; CARVALHO, Y. M. (orgs.). **Educação Física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 41-52.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. Desenvolvimento motor: um modelo teórico. *In*: GALLAHUE, D.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2005. p. 53-70.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. *In*: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 28-40.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 10-14, jun. 1999. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6619. Acesso em: 27 out. 2024.

GUIZZO, B. S.; MARCELO, F.A.; MÜLLER, F. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e238077, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046238077. Acesso em: 27 out. 2024.

HALL, S. A identidade em questão. *In*: HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 07-22.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora da Unijuí, 1994. p. 11-45.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Cultura. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 184-215.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física infantil**: construindo o movimento na escola. São Paulo: Plêiade, 1998.

MÜLLER, A.; NEIRA, M. G. Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.18222/eae.v29i72.5030. Acesso em: 16 out. 2024.

NEIRA, M. G. Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural: uma alternativa para a formação de professores. Textos FCC, São Paulo, v. 53, p. 52-103, nov. 2017.

NEIRA, M. G. Definição do tema e planejamento das situações didáticas. *In:* NEIRA, M. G. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. p. 43-57.

NEIRA, M. G. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n.2, p. 827-846 abr./jun. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p827-846. Acesso em: 16 out. 2024.

NEIRA, M. G. Abordagens ou currículos da Educação Física? **Connectionline**, Vargem Grande, n. 28. p. 39-51, nov. 2022. Disponível em: https://periodicos.univag.com.br/index.php/CONNECTIONLINE/article/view/2063/2242. Acesso em: 27 out. 2024.

NEIRA, M. G. Ressignificações da docência universitária em tempos de pandemia. *In*: BOTO, C. (org.). **Cultura digital e educação**. São Paulo: Contexto, 2023. p. 281-297.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022a. p. 14-38. Disponível em: https://doi.org/10.11606/9786587047416. Acesso em: 16 out. 2024.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Ampliação e aprofundamento no currículo cultural da Educação Física. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (orgs.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022b. p. 147-176. Disponível em: https://doi.org/10.11606/9786587047416. Acesso em: 16 out. 2024.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. O mapeamento no currículo cultural da Educação Física. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022c. p. 98-123.

NUNES, M. L. F.; SILVA, F. M. C.; BOSCARIOL, M. C.; NEIRA, M. G. Vivência e experiência no currículo cultural da Educação Física. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (orgs.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 124-146. Disponível em: https://doi.org/10.11606/9786587047416. Acesso em: 16 out. 2024.

OLIVEIRA, A. A. B. Planejando a Educação Física escolar. *In*: VIEIRA, J. L. L. (org.) **Educação Física e Esportes***.* Estudos e proposições. Maringá: Eduem, 2004. p. 25-55.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *In*: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-26.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A tematização no currículo cultural da Educação Física. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (orgs.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022a. p. 64-82. Disponível em: https://doi.org/10.11606/9786587047416. Acesso em: 16 out. 2024.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. A problematização no currículo cultural da Educação Física. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (orgs.) **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022b. p. 83-97. Disponível em: https://doi.org/10.11606/9786587047416. Acesso em: 16 out. 2024.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SUÁREZ, D. H. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 387-416, abr. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100018. Acesso em: 27 out. 2024.

TANI, G. *et al.* **Educação Física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

Capítulo XXVII

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: INTERFACE COM A COMUNIDADE CARENTE EM DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

Felipe Bruno Marta Rodriguez
Escola de Educação Física e Esporte, USP
feliperodriguez@usp.br

Andrea Michele Freudenheim
Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos primeiros anos de docência universitária (1989-1992), diante do olhar atento dos alunos, eu enrubescia. Para me sentir mais segura decorava as falas; e, para garantir o controle da sala, utilizava métodos de ensino diretivos. À medida que fui ganhando experiência e confiança, também ocorreram mudanças importantes na instituição. Em 1993, fruto de discussões calorosas, para além da Licenciatura foram implantados os cursos de Bacharelado em Educação Física (BEF) e Bacharelado em Esporte, e a Unidade passou a ser denominada como Escola de Educação Física e Esporte (EEFE).

Partiu-se do pressuposto de que os conhecimentos das disciplinas do núcleo geral (ex.: *Fisiologia do esforço*, *Bioquímica*, *Medidas e Avaliação*), somados aos das disciplinas práticas (ex.: *Voleibol*, *Basquetebol*, *Ginástica* e *Educação Física Infantil*), não garantiriam o domínio do conhecimento necessário para uma intervenção de qualidade em todas as faixas etárias. Por exemplo, não estavam contemplados os idosos e as crianças de primeira infância no público a ser atendido. Assim, no BEF, os conhecimentos que orientam como a Educação Física pode ser desenvolvida nas diferentes fases do ciclo de vida passaram a constituir o eixo das disciplinas do recém-criado núcleo específico. Desde essa alteração curricular, sou responsável pela disciplina *Educação Física na Segunda Infância,* que visa desenvolver a capacidade do futuro

profissional para planejar, implantar, desenvolver e avaliar programas de Educação Física voltados a crianças de 06 a 12/13 anos de idade, no contexto não-escolar.

Para associar a fundamentação teórica à mobilização das competências necessárias à atuação profissional, para além dos conhecimentos de natureza conceitual (fatos, conceitos e princípios), é central tratar de conhecimentos procedimentais (habilidades profissionais) e atitudinais (comportamentos e valores). Mas atenção: o processo de síntese de conhecimentos de naturezas tão diversas pode ser favorecido pelo docente, mas somente pode ser efetuado e concretizado por meio da postura ativa do aprendiz (Freudenheim; Silveira, 2022). Diante desse cenário, torna-se central transferir o protagonismo do processo de aprendizagem aos alunos. Mais ainda, para mobilizar competências e dotar o futuro profissional de autonomia na busca de conhecimentos que sejam válidos no campo de atuação profissional, o protagonismo deve ocorrer mediante experiências de aprendizagem significativa em um contexto próximo ao real.

Na disciplina *Educação Física na Segunda Infância* (EF2), dividida em EF2 I e EF2 II, as aulas em sala vão dando lugar à observação em campo e culminam, na EF2 II, com os denominados "laboratórios didáticos", definidos como: "prática formadora, acompanhada em tempo real pelo docente da disciplina, como atividade de aula, do respectivo componente curricular, que permitem ao graduando ter experiência supervisionada de intervenção em contextos próximos ao real" (Freudenheim; Silveira, 2022). Com este pano de fundo, passamos a buscar associar a disciplina EF2 à atividade extensionista extramuros da EEFE.

Esse capítulo tem como objetivo favorecer a multiplicação de propostas dessa natureza, apresentando várias maneiras de colocar o graduando como protagonista de sua formação em contexto próximo ao real, por meio da interação entre a universidade pública e a comunidade. Para tanto, serão apresentados relatos das experiências de interação com o Centro da Criança e do Adolescente - Santa Cruz (2001 a 2013) e com a Associação Beneficente Assistencial Aquarela (2014 a 2023), ambas situadas na comunidade carente Vila Nova Jaguaré. As duas experiências foram vivenciadas na disciplina *Educação Física na Segunda Infância* (EF2 I e EF2 II) do curso de Bacharelado em Educação Física, desde sua implementação, ou seja, práticas do passado recente que esperamos que inspirem caminhos futuros. Vale destacar que, até o momento, desconheço proposta de natureza extensionista extramuros com destacada função social no âmbito de disciplina obrigatória de curso de formação profissional em Educação Física.

2 INTERAÇÃO ENTRE A EEFE E INSTITUIÇÕES NA COMUNIDADE CARENTE VILA NOVA JAGUARÉ

A comunidade carente Vila Nova Jaguaré, situada a 5 km da EEFE, é uma das maiores favelas da cidade de São Paulo em área contínua. Localizada em uma encosta de alta declividade que ocupa em torno de 166.000 m^2, abrigava em 2017 entre 15 e 18 mil habitantes - (Nazareth, 2017). A área onde está localizada (bairro Jaguaré), um dos maiores polos industriais paulistanos na década de 1970 (Nazareth, 2017), fora reservada para tornar-se parque público. No entanto, com a crescente demanda por moradia, passou a ser invadida desordenadamente por famílias carentes vindas da região Nordeste do país (Congregação de Santa Cruz, 2024).

Embora as condições de moradia na Vila Nova Jaguaré tenham melhorado após a Prefeitura de São Paulo empreender um processo de reurbanização (2005), a região continua a enfrentar problemas relacionados ao tráfico de drogas, falta de acesso à saúde e à educação, moradias insalubres e ao despreparo dos jovens para o mercado de trabalho (Nazareth, 2017; Congregação de Santa Cruz, 2024). Dentre as instituições que desenvolvem trabalhos visando à melhoria da qualidade de vida de seus habitantes encontram-se: o Centro da Criança e do Adolescente Santa Cruz, vinculado à Congregação de Santa Cruz; a Associação Beneficente Assistencial Aquarela; e o Centro Educacional Unificado (CEU Jaguaré).

2.1 Da Interação com o Centro da Criança e do Adolescente Santa Cruz (2001-2013)

O percurso para a implementar os laboratórios didáticos exigiu resiliência. Somente vários anos após a inclusão no projeto da disciplina, por meio da parceria com o Núcleo Socioeducativo Santa Cruz – atualmente Centro da Criança e do Adolescente Santa Cruz (CCA Santa Cruz) –, os laboratórios didáticos começaram a atingir os objetivos desejados. Ou seja, do ponto de vista da formação profissional, a favorecer a elaboração da síntese e o aprofundamento dos conhecimentos (conceituais, procedimentais e atitudinais) necessários à atuação profissional, bem como desenvolver nos graduandos a capacidade de aprender a aprender, essencial para sua formação continuada. Do ponto de vista das crianças da comunidade, a favorecer a aquisição de habilidades motoras, de conceitos e atitudes associados

à saúde, qualidade de vida e convívio social relacionados à atividade física (Freudenheim; Silveira, 2022).

FIGURA 1: Entrada do Centro da Criança e do Adolescente Santa Cruz, Vila Nova Jaguaré.
Fonte: Acervo pessoal.

O Centro da Criança e do Adolescente Santa Cruz (CCA Santa Cruz) foi fundado em 1988 por iniciativa do Pe. Roberto Grandmaison, com a condição de que a comunidade pudesse ser ouvida e participasse do processo de criação dos projetos. Foi um privilégio ter sido o próprio Pe. Roberto a acolher a proposta de interação da EEFE com o CCA Santa Cruz da Vila Nova Jaguaré. Aproveito para agradecer, *in memoriam*, ao digníssimo Pe. Roberto, canadense, cidadão paulistano e membro da Congregação de Santa Cruz, por ter nos honrado com sua confiança e cumplicidade.[154]

O CCA Santa Cruz tem como missão proporcionar educação nas dimensões do saber formal, da ética, da moral e da religiosidade para crianças e adolescentes do Jaguaré em situação de vulnerabilidade social, para que possam desenvolver condições para o exercício da cidadania. Estabelecida a parceria com o CCA Santa Cruz, a disciplina *Educação Física na*

[154] Disponível em: https://www.jaguarecaminhos.org.br/historia/.

Segunda Infância passou a ser estruturada para favorecer uma aproximação gradual dos discentes a uma experiência de planejamento e intervenção em contexto extramuros próximo ao real.

O principal objetivo da disciplina EF2 I passou a ser a proposição, por parte dos graduandos, de programas de Educação Física academicamente orientados voltados a crianças de segunda infância. Nesses programas deveria constar, em um primeiro momento: valores; metas; referencial teórico adotado; caracterização teórica das crianças de segunda infância nos três domínios do comportamento (cognitivo, afetivo-social e motor); e uma avaliação real das crianças do CCA Santa Cruz. Com base nos resultados das avaliações das crianças, seguia-se a proposição de objetivos (gerais e específicos), conteúdo, estratégias, avaliação e cronograma de 12 sessões, sendo a primeira e a última reservadas à avaliação inicial e final, respectivamente. Portanto, a partir de orientação e supervisão docente, aos graduandos eram delegadas todas as decisões referentes à elaboração de um programa completo de Educação Física para crianças de segunda infância, com duração de três meses (aulas semanais de 1 hora e meia). Os programas eram construídos em etapas, ao longo do primeiro semestre, à medida em que o conteúdo da disciplina ia sendo desenvolvido. Por exemplo, as aulas iniciais sobre a importância da Educação Física para as crianças de segunda infância favoreciam a decisão sobre quais valores e metas incluir no programa. As aulas seguintes, sobre as demandas e necessidades das crianças de segunda infância nos domínios cognitivo, motor e afetivo-social e suas respectivas implicações para a elaboração de programas de Educação Física, favoreciam a tomada de decisão sobre a escolha dos objetivos (gerais e específico), conteúdos e estratégias do programa. Quando o tema de aula passava a ser a avaliação, em função dos objetivos já escolhidos, os alunos estabeleciam os comportamentos a serem avaliados, bem como os instrumentos, procedimentos e critérios a serem aplicados. Assim, o final do semestre culminava com a apresentação e entrega dos programas completos (trabalho final da disciplina) elaborados pelos grupos.

O processo de construção do programa em sala de aula ganhava significado para os alunos à medida em que era intercalado por atividades que visavam, em sequência: conhecer a comunidade, o espaço e trabalho desenvolvido no CCA Santa Cruz, e a aplicação de avaliação diagnóstica das crianças a quem se destinavam os programas. Motivava-os também o fato de que, no semestre seguinte, dos dez programas elaborados, escolheriam quatro a serem efetivamente aplicados. Assim, adquirir a competência de elaborar um programa completo de Educação Física para crianças de segunda infância em contexto não escolar, tornava-se uma

aprendizagem motivante, repleta de significados, dentre eles, do papel da formação profissional em Educação Física fora do ambiente escolar.

Já o objetivo principal da disciplina EF2 II era a aquisição das competências necessárias para implementar programas de intervenção em Educação Física – academicamente orientados – para crianças de segunda infância em contexto não escolar. Para tanto, passávamos a desenvolver os denominados "laboratórios didáticos", nos quais eram aplicados os programas produzidos no primeiro semestre. Ao término da disciplina, as avaliações inicial e final eram comparadas para verificar se os resultados esperados de aprendizagens das crianças haviam sido alcançados.

Diferentemente do esperado, nos primeiros anos de aplicação dos laboratórios didáticos, houve resistência dos alunos. Diante do local disponível para as atividades – o estacionamento da Paróquia São José do Jaguaré (Figura 1) – alguns bradavam ser impossível dar aula naquele local! Justificavam que o pavimento era irregular, e que não seria possível quicar bola, por exemplo; que correr naquele piso seria arriscado e que, por não haver cercas, as bolas rolariam morro abaixo. Além disso, os carros passavam e tínhamos que interromper frequentemente as atividades. Senhoras ativas na comunidade passavam dirigindo, por vezes reclamando de nossa presença no acesso à paróquia. Os alunos tinham razão: as condições estavam longe das ideais e das disponíveis na EEFE. No entanto, era a nossa nova realidade.

FIGURA 2: Estacionamento da Paróquia São José do Jaguaré, Vila Nova Jaguaré.
Fonte: Acervo pessoal.

O acolhimento e apoio do Pe. Roberto, na mediação com a comunidade e com os alunos proativos, me mantinham esperançosa de que conseguiríamos desenvolver bons programas de Educação FísicaCom o passar dos anos, os alunos foram percebendo que, com força de vontade aliada à convicção, conseguíamos superar as condições adversas e passaram, inclusive, a naturalizá-las. Os temas escolhidos como guia para as 12 aulas dos programas abrangeram, no decorrer dos anos: artes marciais, jogos de rua, jogos originários, dança, circo, capoeira, maculelê, habilidades circenses e modalidades esportivas como rúgbi, golfe e até surfe. Sim, até programas de surfe foram desenvolvidos no estacionamento no alto do morro da comunidade Vila Nova Jaguaré. As adaptações dos alunos para o desenvolvimento das intervenções eram muito criativas. Ao longo dos anos, os vi chegando no CCA Santa Cruz com cestas de basquete, traves de gol, tacos de golfe, raquetes de tênis, bolas de meia, bastões, pranchas de equilíbrio (surfe) e “ondas de plástico”, confeccionados por eles mesmos através do reuso de materiais. O compromisso em oferecer intervenção de qualidade ficava nítido já na chegada.

A cada aula, a dinâmica consistia no deslocamento ao CCA Santa Cruz e na intervenção/observação simultânea para quatro grupos de crianças. Metade dos discentes de cada grupo, em alternância organizada previamente, ministrava a aula conforme o planejamento do dia, enquanto a outra metade ficava na condição de observador. A observação deveria ser feita durante a aula, por meio do preenchimento de uma ficha que incluía os seguintes itens: *Administração* (pontualidade, organização prévia do espaço e do material, traje do instrutor, mudança de matéria e administração de eventos paralelos, entre outros); *Comunicação* (fornecimento da instrução e do feedback, entonação de voz, postura, clareza, entre outros); *Atividades/tarefas* (adequação da complexidade, sequência do simples para o complexo e diversificação); e *Aspectos gerais* (relação entre o planejado e o executado, aplicação do estilo de ensino, distribuição do tempo, entre outros). Os alunos na função de observadores do dia eram convidados a pontuar cada um desses itens em uma escala de 1 a 4.

Logo após as intervenções, nos dirigíamos a uma sala cedida pela instituição para, na segunda parte da aula da disciplina, garantir o aproveitamento do calor do momento para as discussões sobre a experiência recém-vivenciada. Ministrantes e observadores de cada grupo discutiam entre si a aula, seus pontos fortes e fracos, seguindo o roteiro da ficha de avaliação preenchida pelo subgrupo de observação. assim, nesse momento, os próprios colegas forneciam feedback, apontando aspectos a serem aperfeiçoados nas intervenções das aulas seguintes. A seguir, ampliando a troca para a sala toda, abria-se a apresentação dos pontos de destaque de cada grupo, analisando-se as vivências comuns e divergentes dos quatro grupos. Por exemplo, nas intervenções iniciais percebia-se, invariavelmente, a partir da partilha das observações, que nenhum grupo havia fornecido *feedback* sobre o desempenho: os grupos tinham dificuldade com a linguagem utilizada na comunicação com as crianças, de modo que, enquanto um grupo utilizava linguagem acadêmica para ensinar sobre os princípios da biomecânica do salto às crianças, outros utilizavam uma linguagem exageradamente infantil. Eram destacados também, perante a dificuldade de um grupo, como outro havia se antecipado e lidado com a situação. Nesse quesito, as principais dificuldades diziam respeito a questões de disciplina. Durante as discussões em sala, com a participação de todos, reforçava-se a importância de fornecer feedback adequado e de ajustar a linguagem para o público infantil. Além disso, surgiam estratégias para lidar com esses desafios, como a necessidade de uma comunicação rápida e clara, combinados de atenção com as crianças e a definição de sanções, caso comportamentos indesejados se repetissem. Portanto, a mobilização das competências necessárias à atuação profissional ocorria frente à vivência em tempo real.

Ao longo do semestre, as atividades favoreciam a criação de vínculo: as crianças iam cativando os graduandos, que passavam a entender e a atender suas necessidades. Assim, a partir de um momento "mágico", as sessões passavam a fluir. Ao término de cada ano, as avaliações formais do programa mostravam que a nossa intervenção resultava em melhoras observáveis no comportamento das crianças participantes (80-100 crianças por ano). Diante das sucessivas experiências de sucesso, os questionamentos das turmas iniciais foram dando lugar a turmas de alunos motivados.

Após 12 anos, a parceria com o CCA Santa Cruz cessou, em razão de mudanças no projeto de trabalho da instituição. Essa colaboração deixou um legado importante, inspirando duas publicações acadêmicas (Freudenheim, 2013; 2015)

2.2 Da Interação com a Associação Beneficente Assistencial Aquarela (2014-2023)

Na busca por uma nova parceria, fomos acolhidos pela Associação Beneficente Assistencial Aquarela (Aquarela)[155], representada na época pela diretora Janete Rios Rocha e pela coordenadora pedagógica Leia Rocha, para um semestre experimental. A Aquarela é uma organização filantrópica sem fins lucrativos, que desenvolve um trabalho de educação não formal, com ênfase socioeducativa, ancorado na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), que visa assegurar os direitos garantidos por lei para as chamadas populações em situação de vulnerabilidade da comunidade da Vila Nova Jaguaré, numa perspectiva de desenvolvimento integral (Aquarela, s. d.).

[155] Disponível em: https://associacaoaquarela.org.br/institucional/.

FIGURA 3: Entrada da Associação Beneficente Assistencial Aquarela, Vila Nova Jaguaré.
Fonte: Acervo pessoal.

Diante da bem-sucedida experiência com o CCA Santa Cruz, durante a interação com a Aquarela mantivemos inalterados os objetivos, conteúdos e estratégias das disciplinas EF2 I e EF2 II. Ou seja, na disciplina de segunda infância os conteúdos desenvolvidos para a construção do conhecimento continuaram a ser organizados em dois semestres, sendo abordados na EF2 I e EF2 II, respectivamente: a) a importância da Educação Física para a população específica; e, as principais características de desenvolvimento humano visando a elaboração de programas de educação física para a segunda infância; e b) planejamento, implementação e avaliação de sessões dos programas de Educação Física ministradas às crianças de segunda infância. Nesse sentido, não iremos reapresentá-los aqui, mas ater-nos-emos às características específicas da interação com a Aquarela.

O espaço na Aquarela era ínfimo; e as 60 crianças, embora da mesma comunidade, aparentavam ser ainda mais carentes que as do CCA Santa Cruz. A instituição funcionava em um terreno com quatro salas de aula em formato de casinhas enfileiradas, cada qual de uma cor, para diferenciar as turmas correspondentes. Em frente a essas salas, havia uma área pavimentada de aproximadamente 5 metros, com algumas poucas árvores espalhadas, cujas

raízes elevavam as lajotas. Assim, doravante teríamos à disposição um pátio com pavimento apresentando pronunciadas irregularidades para realizar as intervenções.

Novamente, diante das condições para desenvolver os programas elaborados no primeiro semestre, a dinâmica com alunos revoltados se repetiu. Novamente, fomos persistentes. Mas agora eu tinha uma experiência de sucesso à qual me reportar. Ao invés de focar na porção "vazia do copo", solicitava aos alunos que focassem no seu "lado cheio", ou seja, levantassem quais atividades poderiam ser realizadas no espaço disponível. Em função das características do espaço, preponderaram nesse período programas que envolviam temas relacionados ao equilíbrio, à ginástica e aos jogos tradicionais e originários. A partir dos bons resultados do semestre experimental, a coordenação da Aquarela concordou em manter a interação por mais um ano.

Em 2015, a Aquarela mudou-se para uma casa definitivamente sem espaço para a prática de atividade física. Diante do impasse, buscamos nova parceria – desta vez, a Aquarela e a EEFE juntas. Renegociando ano a ano, os laboratórios didáticos passaram a ser desenvolvidos no Centro Educacional Unificado do Jaguaré (CEU-Jaguaré). Assim como os demais CEUs, o do Jaguaré oferece serviços relacionados à educação formal e não formal (cultura, esporte, lazer e recreação). Portanto, ambas as instituições parceiras – localizadas na comunidade Vila Nova Jaguaré (Aquarela e CEU Jaguaré) – têm objetivos relacionados à educação não formal no contraturno escolar, numa perspectiva de desenvolvimento integral das crianças da comunidade carente Vila Nova Jaguaré.

Mesmo autorizados a utilizar somente os espaços informais, ou seja, corredores e espaços abertos sem destinação específica, no CEU-Jaguaré tínhamos espaços amplos à disposição. Novamente, caímos em espaços de passagem, mas dessa vez bem mais extensos e, por isso, fáceis de compartilhar. Em função dos espaços disponíveis, as temáticas dos programas de Educação Física voltaram a abranger, entre outras, modalidades esportivas. Mas, principalmente, nesse período, os discentes passaram a incorporar em seus programas de Educação Física objetivos, conteúdos e estratégias relacionados às tendências culturais contemporâneas da humanidade, como o usufruto do espaço público, sustentabilidade, meio ambiente, estilo de vida saudável, educação para a paz, e educação antirracista e inclusiva. A título de exemplo, visando à exploração intencional dos espaços públicos livres do CEU-Jaguaré, passaram a ampliar seus conteúdos elaborando programas voltados a esportes na natureza (parque infantil em gramado com árvores), *parkour* (rampa de acesso aos três andares do prédio escolar) e atletismo (pavimento em volta do ginásio).

FIGURA 4: Laboratório didático da disciplina *Educação Física na Segunda Infância* desenvolvido no pavimento em volta do ginásio do CEU- Jaguaré, SP.
Fonte: Acervo pessoal

Por sua vez, para incluir a tendência relacionada ao cuidado com o meio ambiente, por exemplo, um grupo elaborou a "estafeta ecológica". Os objetivos foram: aperfeiçoar a coordenação da corrida de velocidade (motor); trabalho em equipe (afetivo-social) e associar a natureza dos objetos ao descarte correto. O jogo consistia em correr e, ao final do trajeto, colocar o objeto surpresa fornecido pelo instrutor no cesto de lixo adequado, ou seja, aquele indicado como sendo para *plásticos*, *orgânicos*, *não recicláveis* ou *metais*. Após o depósito no cesto apropriado, a criança deveria retornar e tocar no próximo integrante da fila de sua equipe para que iniciasse a corrida, e assim sucessivamente. Vencia a equipe que finalizasse primeiro. Como exemplo de fomento à educação pela paz, associada à inclusão e ao cuidado com o meio ambiente, citamos que um grupo desenvolveu seu programa centrado no *tchoukball*, confeccionando junto com as crianças os quadros de remissão com material de reuso. Vale destacar que o *tchoukball* originou-se com o objetivo de criar uma modalidade esportiva que contribuísse para a construção de uma sociedade humana digna, e se caracteriza pela eliminação de todas as formas de agressão corporal entre os adversários. Por ser lúdico, o *tchoukball* incentiva a prática independentemente da idade, sexo ou nível de habilidade do praticante.

Em 2020, devido à pandemia do coronavírus, interrompemos as atividades presenciais da disciplina e a nossa interação com a Aquarela. Por falta de recursos, as crianças não puderam participar de forma remota.

A pandemia do coronavírus deixou seu legado. Acelerou o uso de TI no ensino e aumentou o emprego dos meios digitais para estudo e consecução de tarefas, por parte dos discentes. No entanto, também exacerbou os desafios que já vinham sendo impostos ao ensino superior devido à crescente disponibilidade de tecnologia. Com a popularização do acesso ao conhecimento e à informação, o discente não depende mais exclusivamente do docente para

acessar o conhecimento. Ao mesmo tempo, a emergência na saúde causada pela pandemia salientou o papel da ciência e da tecnologia para o bem-estar e, com isso, a função social da universidade pública ficou ainda mais evidenciada. Assim, o diálogo universidade-sociedade, mediante a associação de cursos de formação profissional a atividades extensionistas, proporcionando aos discentes uma aprendizagem significativa (metodologia ativa) ao mesmo tempo em que atende a uma demanda da sociedade, passou a ser valorizado. Nesse contexto, ao implementar programas de Educação Física em formato de laboratórios didáticos no contraturno escolar para crianças em situação de vulnerabilidade, a disciplina *Educação Física na Segunda Infância* ressignificou-se, concretizando no ensino de graduação a intensificação do diálogo entre universidade e sociedade. Em 2022, após os dois anos pandêmicos, ao voltarmos a oferecer os programas de Educação Física elaborados pelos graduandos às crianças da Aquarela no CEU-Jaguaré, a disciplina havia ganhado ainda mais relevância.

A consciência de que o laboratório didático da disciplina pode servir de inspiração para a superação dos mais recentes desafios ao ensino superior motivou um estudo sobre a resultante de dois programas implementados pelos discentes em 2019: “Taco Bellts: conhecendo jogos e brincadeiras de diferentes culturas” e “Hip-Hop e Capoeira: a aprendizagem do movimento através da corporeidade rítmica-urbana” (Freudenheim; Silveira, 2022)

O objetivo do estudo foi avaliar a contribuição da interação entre a EEFE, a Aquarela e o CEU Jaguaré, mediada por laboratório didático, no alcance das metas de cada uma das instituições participantes. As questões norteadoras do estudo foram: 1. O laboratório didático desenvolvido por meio de metodologias ativas e com foco na formação em aproximação com o campo de atuação, realizado em comunidade carente, potencializa a formação profissional de bacharéis em Educação Física? 2. As propostas de educação não formal oferecidas no contraturno escolar, no âmbito da Educação Física, desenvolvidas em laboratório didático que visa à formação profissional de bacharéis em Educação Física, potencializam o desenvolvimento integral proposto pela Aquarela e pelo CÉU-Jaguaré para as crianças da comunidade?

A análise envolveu os objetivos das instituições parceiras em face aos resultados dos programas de Educação Física implementados pelos discentes, sob supervisão da docente. Os resultados (quantitativos e qualitativos) da implementação dos laboratórios indicaram que a interação favoreceu o alcance dos objetivos das instituições participantes, ou seja, tanto a preparação profissional (EEFE) quanto a educação integral das crianças em situação de vulnerabilidade da Vila Nova Jaguaré (Aquarela e CEU-Jaguaré). Nesse sentido, concluiu-se que a interação entre a universidade e a comunidade carente do Jaguaré constituiu uma

cooperação educacional profícua (para detalhes, vide Freudenheim; Silveira, 2022).

Parcerias exigem objetivos conciliáveis e reciprocidade para serem iniciadas e mantidas. Após a pandemia, o CEU Jaguaré intensificou suas reformas transformando vários dos espaços livres em módulos de prática específica. O que pode parecer um ganho, para nós significou sermos constantemente deslocados, e que o espaço para nossas intervenções paulatinamente diminuído. Compreendemos que a parceria, que envolvia um trabalho conjunto com propósitos conciliáveis, estava no fim. Com a Aquarela, cogitamos outros espaços na comunidade, mas não encontramos nenhum disponível. Em dezembro de 2023, após 11 anos, a profícua parceria entre a EEFE e a Aquarela na disciplina *Educação Física na Segunda Infância* foi encerrada, por falta de espaço para atender às crianças nos programas de Educação Física.

Prontamente acolhidos pela equipe do Programa de Desenvolvimento Humano pelo Esporte (PRODHE), oferecido pelo Centro de Práticas Esportivas da USP (CEPE), mediante identificação mútua das respectivas propostas, iniciamos a parceria em andamento desde o início de 2024. Mas, essa experiência será outra "história".

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste relato, objetivamos estimular a interação entre a universidade pública e a comunidade carente, no âmbito das disciplinas obrigatórias de cursos de formação profissional em Educação Física. Mais especificamente, buscamos favorecer a multiplicação de propostas em que o graduando esteja situado como o protagonista de sua formação em atividades extramuros, em contexto bastante próximo ao real. Com esse intuito, apresentamos a disciplina *Educação Física na Segunda Infância* – subdividida em dois semestres. Ao longo de duas décadas, o trabalho desenvolvido na disciplina propiciou reformular a interação com a comunidade da Vila Nova Jaguaré, concretizada no desenvolvimento de laboratórios, em função das condições reais que se apresentavam a cada momento. Diferentes circunstâncias, relativas a espaço e material disponibilizados pelas instituições parceiras, bem como aquelas decorrentes de mudanças nas demandas da sociedade. Ao final, citamos o estudo cujos resultados apontaram para a contribuição da interação entre EEFE, Aquarela e CEU Jaguaré, mediada pela implementação dos laboratórios didáticos, no cumprimento dos objetivos de cada uma das instituições participantes (Freudenheim; Silveira, 2022). Assim, a partir dos resultados colhidos ao longo de duas décadas de intervenção e, mais objetivamente, dos resultados obtidos

no estudo citado, concluímos que as parcerias – objeto do presente relato – resultaram em benefícios mútuos, pois contribuíram para aprimorar tanto a formação profissional dos discentes (EEFE) como o desenvolvimento integral das crianças participantes (CCA Santa Cruz; Aquarela e CEU-Jaguaré).

Entendemos que, diante do sucesso no alcance das metas de todos os envolvidos, o relato em si nos brinda com três importantes constatações a partir das experiências vividas.

Primeira constatação: o relato deixa explícito que ter espaço disponível é determinante para o desenvolvimento de programas de Educação Física. Sem espaço disponível, não há como desenvolvê-los. Por outro lado, mostra que é possível, sim, alcançar excelentes resultados utilizando espaços não preparados especificamente para a prática de atividade física como estacionamentos, pátios, acessos e rampas, mesmo que sejam, em grande medida, inadequados para tal (exemplo: pavimentos irregulares, com erupções e árvores entrecortando, e abertos, no topo de um declive), desde que os programas desenvolvidos levem, principalmente, o potencial do espaço em consideração. Nesse caso, por exemplo, mesmo habilidades e fundamentos do surfe e do golfe podem de forma inclusiva ser ensinados em um estacionamento com piso irregular!

Segunda constatação: o relato deixa explícito que possuir material para o desenvolvimento das aulas não é determinante para o desenvolvimento de programas de Educação Física para crianças de segunda infância. Grande parte dos equipamentos necessários às aulas podem ser confeccionados com material de reuso pelos discentes, em conjunto ou não com as crianças. Inclusive, o processo de confecção compartilhado com as crianças é uma oportunidade para demonstrar que, ao aprender a confeccionar os materiais, tanto os equipamentos quanto a prática se tornam acessíveis a todos. Quando dotadas dos saberes necessários, por exemplo, crianças em situação de vulnerabilidade podem confeccionar seus próprios tacos de golfe e aprender as tacadas da modalidade.

Terceira constatação: o relato evidencia o quanto os objetivos, conteúdos e estratégias dos programas de Educação Física mudam e se ampliam em função das transformações na visão de mundo e nas demandas da sociedade. Isso ocorre não somente nas práticas corporais ofertadas em si, ao incorporarem tendências contemporâneas como a capoeira, os jogos tradicionais e originários, as danças de roda e novas modalidades, como o *tchoukball* e o *parkour*, como também mudam e se ampliam conforme as discussões em pauta da humanidade. Em síntese, o relato explicita a possibilidade e necessidade de enriquecer o trabalhar a Educação Física, considerando as questões levantadas pela sociedade em cada período – como, por

exemplo, nos dias atuais, incorporando as relacionadas à sustentabilidade, inclusão, educação pela paz, educação antirracista, qualidade de vida e/ou meio ambiente, entre outras.

Em suma, mesmo que emerjam experiências únicas e diferenciadas no ensino, em função das singularidades dos atores a interagirem, há características que desvelam a existência de um padrão. As constatações aqui apresentadas remetem a esses aspectos, que permanecem consistentes, pois são comuns às diferentes experiências de ensino, especialmente àquelas oportunizadas pelos laboratórios didáticos extramuros, edificados sob a tutela da disciplina *Educação Física na Segunda Infância*, ao longo de duas décadas de existência.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Sra. Cristina de Matos Martins pela cuidadosa revisão do texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE ASSISTENCIAL AQUARELA. **Quem somos**. São Paulo [s.d.]. Disponível em: https://associacaoaquarela.org.br/institucional/. Acesso em 30 out. 2024.

CONGREGAÇÃO DE SANTA CRUZ. **História**. [*S.l.*] 2024. Disponível em: https://www.jaguarecaminhos.org.br/historia/. Acesso em 30 out. 2024.

FREUDENHEIM, A. M. Características complementares da criança de segunda infância e suas implicações para a educação física: um ensaio propositivo. In: CORREIA, W. R.; BASSO, L. (orgs.). **Pedagogia do movimento do corpo humano**. Várzea Paulista: Fontoura, 2013. p. 53-65.

FREUDENHEIM, A. M. Temas integrativos no planejamento da educação física escolar no ensino fundamental: anos iniciais. *In*: CORREIA, W. R.; RODRIGUES, B. M. (orgs.). **Educação física no ensino fundamental**: da inspiração à ação. São Paulo: Fontoura, p. 105-111.

FREUDENHEIM, A. M. Educação física na infância. In: CORREIA, W. R. (org.). **Formação profissional em educação física**: ensaios e proposições. São Paulo: Fontoura, 2017. p. 36-52.

FREUDENHEIM, A. M.; SILVEIRA, S. R. Interação entre universidade pública e comunidade carente no Brasil: um relato de experiência. **Rev Estudios Brasileños**, v. 9, p. 43-60, 2022.

Capítulo XXVIII

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: COOPERAÇÃO ENTRE DUAS UNIDADES DA USP

Lucas Mariano Santos Novaes
Escola de Educação Física e Esporte, USP
lucasmsnovaes@usp.br

Jorge Alberto de Oliveira
Escola de Educação Física e Esporte, USP

Cristina de Matos Martins
Escola de Educação Física e Esporte, USP

Sergio Roberto Silveira
Escola de Educação Física e Esporte, USP

Andrea Michele Freudenheim
Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) entram em pauta nas discussões nacionais no que diz respeito à necessidade de políticas públicas que fomentem novas práticas educativas nas escolas (Educador 360, 2023; Brasil, 2023). Com relação à educação física escolar (EFE), a problemática tem sido percebida nos estudos sobre a produção acadêmica na área. Betti *et al.* (2011) apontam que a produção de conhecimento por ciclo de escolarização abrange estudos em todas as etapas, mas com forte incidência no Ensino Fundamental (28,7%), concentrando esforços na análise do binômio jogo-esporte. Nesse contexto, dada a ausência de políticas públicas (Educador 360, 2023), a complexidade motora suscitada por meio de práticas corporais (jogo-esporte) parece afastar estudantes do interesse e da participação nas aulas.

A transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, nas aulas de EFE, evidencia essa problemática de maneira acentuada. Na formação de professores de EFE, têm-se buscado alternativas e respostas para esse desafio. Esforços vêm sendo feitos para aproximar as discussões do campo do bacharelado com o da licenciatura.

A disciplina *Educação Física na Segunda Infância* é oferecida desde 1994 no núcleo específico do curso de Bacharelado em Educação Física, com ênfase no desenvolvimento humano, da Escola de Educação Física e Esporte (EEFE) da Universidade de São Paulo. A disciplina atende às necessidades sociais e do mercado de trabalho, desenvolvendo a capacidade do futuro profissional para planejar, implantar, desenvolver e avaliar programas de educação física voltados a crianças de 6 a 11/12 anos de idade (Freudenheim, 2017). A aquisição dessa competência exige a identificação e síntese de conhecimentos específicos considerados relevantes por parte do próprio graduando. No entanto, o docente pode facilitar esses processos (identificação e síntese) por meio da aplicação de métodos ativos que promovam uma aprendizagem significativa em contextos próximos à realidade (Freudenheim, 2017; Freudenheim; Silveira, 2022). Nesse contexto, desde a implementação da disciplina, buscamos associá-la à atividade extensionista extramuros da EEFE.

Por sua vez, o Programa de Desenvolvimento Humano pelo Esporte (PRODHE) oferecido pelo Centro de Práticas Esportivas da USP (CEPEUSP, 2024) desde 1995, tem como

> *[...] público-alvo universitários, jovens, adultos, idosos, crianças e adolescentes com o intuito de estimulá-los a terem vidas mais ativas, reconhecendo o valor das Atividades Físicas e Esportivas e incorporando hábitos e modos de vida ativos (CEPEUSP, 2024, n. p.).*

O modelo pedagógico utilizado visa contribuir para que estudantes universitários que se relacionam com o programa, direta ou indiretamente, engajem-se na promoção de atividades físicas e esportivas para o desenvolvimento humano, com impacto social e comunitário (CEPEUSP, 2024). Entre os programas desenvolvidos, destaca-se o Programa de Atividade Física Esportiva Infantojuvenil (PAFE-IJ), voltado a crianças no final da segunda infância (de 10 a 13 anos de idade). O PAFE-IJ tem como objetivo o desenvolvimento esportivo ao longo da vida, por meio de brincadeiras e jogos pré-desportivos. No contexto deste programa, o desenvolvimento esportivo não se refere ao alto rendimento, mas é entendido como um fator de desenvolvimento humano. A participação no programa permite que crianças e adolescentes *"desenvolvam habilidades motoras, sociais e cognitivas; vivenciem diversas práticas esportivas e aprendam sobre a importância dessas experiências para a saúde e para o exercício da cidadania"* (CEPEUSP, 2012).

Assim, a disciplina e o PAFE-IJ podem ser vistos como dois lados da mesma moeda, respectivamente: uma proposta de formação profissional em Educação Física em contexto

próximo ao real e uma oferta de programa de Educação Física em prol do desenvolvimento integral, associada à mesma população-alvo. O propósito, ademais, envolve contribuir para que estudantes universitários se engajem na promoção de atividades físicas e esportivas para o desenvolvimento humano.

Este capítulo tem como objetivo apresentar a proposta e os desafios para a formação profissional (bacharelado e licenciatura) resultantes da cooperação entre duas unidades da USP: EEFE e CEPE. A cooperação prevê a realização de atividades conjuntas entre a EEFE (disciplina obrigatória *Educação Física na Segunda Infância*) e o PRODHE-CEPE (PAFE-IJ), envolvendo ações de formação humana, articulação social e disseminação de conhecimentos, com o intuito de aproximar os futuros profissionais do campo de atuação.

2 DA INTERAÇÃO COM O PROGRAMA DE ATIVIDADE FÍSICA ESPORTIVA INFANTOJUVENIL DO PRODHE-CEPEUSP

2.1 Da proposta: interfaces e sobreposições

A disciplina *Educação Física na Segunda Infância*, voltada à faixa etária de 6/7 a 10/12 anos (Bee; Boyd, 2011), está dividida em EF2 I e EF2 II, correspondendo, respectivamente, ao primeiro e ao segundo semestre letivo. No primeiro semestre, são abordadas a importância da Educação Física para crianças da segunda infância e as principais características de desenvolvimento (motor, cognitivo, moral e afetivo-social). Com base nessas características, os graduandos planejam oficinas de Educação Física voltadas ao público-alvo.

Para associar a fundamentação teórica à mobilização das competências necessárias à atuação profissional, os alunos, no primeiro semestre de 2024, foram solicitados não apenas a planejar, mas também a aplicar oficinas para os colegas da própria turma. Além disso, em consonância com a nova parceria, intercalando as aulas teóricas, foram desenvolvidas atividades visando à aproximação com o PAFE-IJ. Essas atividades incluíram, por exemplo, assistir a uma palestra sobre a história, valores e missão do programa, apresentada pela equipe PRODHE, e observar aulas das crianças do PAFE-IJ ministradas pela equipe. Os graduandos

participaram munidos do planejamento da aula fornecido pela equipe PRODHE e de instrumentos de avaliação tanto das crianças quanto dos instrutores.

Após as aulas observadas, fomos convidados a participar da conversa final com as crianças e os educadores do programa no CEPE. Dessa forma, ao longo do primeiro semestre da disciplina, os discentes tiveram a oportunidade de se aproximar gradualmente da equipe do PRODHE e se familiarizar com o PAFE-IJ, enquanto desenvolviam suas habilidades de ensino na EEFE.

No segundo semestre, ocorre o aprofundamento da fundamentação teórico-prática, por meio do planejamento, implementação e avaliação de sessões de Educação Física. Assim, a interface entre o desenvolvimento da disciplina e o PAFE-IJ se intensifica nesse período.

O planejamento das atividades do PAFE-IJ se dá, em primeira instância, por meio da distribuição de unidades temáticas, compreendendo o objetivo da aula (por exemplo, *tchoukball*, iniciação ao handebol, desenvolvimento das habilidades do basquete, *foobaskill*), conteúdos e/ou ações e elementos críticos ao longo do ano. Em um segundo momento, mais próximo à data planejada para a aplicação de uma unidade temática específica, as aulas correspondentes são planejadas com maior detalhamento.

Considerando esse contexto, ao longo do segundo semestre, em função dos objetivos da disciplina e do PRODHE, foi solicitado aos graduandos que planejassem, implementassem e avaliassem seis das sessões de Educação Física (com uma hora e 45 minutos de duração) do PAFE-IJ, com base em unidades temáticas predeterminadas e acordadas entre as partes no plano de unidades. Como os graduandos estão em formação, decidimos separar o grupo de crianças em três subgrupos menores (aproximadamente 12 crianças cada), ficando cada subgrupo sob a responsabilidade de três grupos de discentes (aproximadamente seis integrantes em cada), para favorecer sua experiência de intervenção.

Com o intuito de aproximar mais a experiência de uma situação real e possibilitar a criação de vínculo, concordamos que cada grupo de discentes permaneceria ao longo das seis sessões ministrando aulas para o mesmo grupo de crianças. Assim, no segundo semestre da disciplina, divididos em três grupos, os graduandos vivenciam uma aprendizagem significativa próxima ao real, supervisionados pela docente da disciplina e pelos educadores do PRODHE. Portanto, na EF2 II, em função da interface com o PAFE-IJ, os conteúdos abordados envolvem conhecimentos de natureza conceitual (fatos, conceitos e princípios), mas principalmente procedimental (habilidades profissionais) e atitudinal (comportamentos e valores).

Cada parceria apresenta seus desafios específicos aos graduandos, em função da condição de interação que se estabelece.

2.1 Dos desafios

No decorrer de 2024, dois desafios ímpares emergiram da parceria com o PRODHE e têm chamado nossa atenção.

Primeiramente, em função das características da parceria, no segundo semestre da disciplina, as competências se voltam para o aprofundamento da compreensão de um programa já existente (PAFE-IJ) por meio da capacidade de desenvolver sessões cujas temáticas são predeterminadas. Ou seja, não há como os alunos escolherem temas com os quais estão familiarizados. Por exemplo: aqueles que praticam artes marciais não podem escolher o judô, nem os bailarinos escolher a dança como tema central de suas aulas. À primeira vista, essa condição desafiadora pode parecer uma imposição desvantajosa para a formação profissional. No entanto, temos observado que, em uma situação de aprendizagem significativa, ao preparar uma sessão sobre uma temática não familiar, os discentes percebem a necessidade de consultar a literatura específica e/ou colegas especialistas, além de praticarem pessoalmente as habilidades a serem abordadas. Assim, o desafio imposto pela predeterminação da temática não se revela desvantajoso. Ao contrário, tem promovido o aprofundamento dos conhecimentos e a ampliação dos recursos necessários à futura atuação profissional dos discentes.

Em segundo lugar, tem sido desafiador para os graduandos aprender a caminhar pela linha tênue que emerge ao final da segunda infância, entre os 10 e 13 anos de idade (faixa etária das crianças do PAFE-IJ). Na segunda infância (7 a 12/13 anos de idade), as crianças estão na fase de combinação de habilidades motoras básicas, sendo necessário que adquiram, diversifiquem e aperfeiçoem um vasto repertório motor antes de ingressar na fase das habilidades específicas do esporte, da luta, da ginástica e da dança (Freudenheim, 2017).

Se o trabalho for realizado de forma adequada, ao final da segunda infância (10 a 13 anos), espera-se que as crianças dominem um amplo e complexo repertório de combinações de habilidades básicas e, assim, possam começar a aplicá-las em habilidades específicas. No entanto, mesmo nesse estágio, o profissional deve considerar mais relevante a ampliação do repertório motor, e não o treino técnico específico das modalidades. Portanto, ao trabalhar com crianças no final da segunda infância, o desafio para o futuro profissional é manter a proposta de seu trabalho dentro dessa linha tênue, evitando enveredar por aulas que promovam especialização precoce, ou seja, que adentrem nas exigências técnicas das habilidades específicas de modalidades esportivas.

O PAFE-IJ favorece o respeito a essa fase de transição do final da segunda infância, pois propõe em suas unidades temáticas uma diversidade de vivências em habilidades específicas, a partir da aplicação de combinações de habilidades básicas já adquiridas, utilizando materiais e espaços adequados à faixa etária. Por exemplo, para a prática de rebater combinado ao saltar no voleibol, são utilizadas bolas mais leves do que as usadas na modalidade esportiva oficial. Da mesma forma, para a prática de rebater em combinação com deslocamentos no tênis, são disponibilizadas bolas 50% mais lentas e raquetes mais leves que as oficiais da modalidade.

Esses não são materiais adaptados, mas sim adequados a jogos e atividades compatíveis com o nível de desenvolvimento esperado das crianças ao final da segunda infância, ou seja, na transição para a adolescência.

Assim, cabe aos graduandos compreender os desafios inerentes ao trabalho com crianças nessa fase e utilizar com eficiência e propriedade os materiais adequados – até então desconhecidos por muitos deles – já disponíveis para esse fim.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A parceria entre a EEFE e o CEPE se estabeleceu junto ao PRODHE, no campo da disciplina *Educação Física na Segunda Infância* do núcleo específico do curso de Bacharelado em Educação Física, com ênfase em Desenvolvimento Humano da EEFE. Essa intersecção tem contribuído para formar profissionais de Educação Física capazes de planejar, implantar, desenvolver e avaliar aulas para crianças na segunda infância, no contexto não escolar.

Parcerias dessa natureza proporcionam ganhos em aspectos que dificilmente podem ser mensurados, pois da interação emergem situações que promovem uma formação de maior qualidade. No caso desta parceria, por exemplo, isso se manifesta no enfrentamento de desafios específicos, como a predeterminação dos temas das sessões a serem desenvolvidas pelos discentes e a necessidade de aprender a trabalhar considerando a fase final da infância. Além de favorecer o alcance dos respectivos objetivos específicos dos parceiros, essa parceria contribui para o desenvolvimento da interação, da reciprocidade, da escuta e da fala, elementos essenciais para a cooperação. Assim, ao identificar complementaridades entre propostas de duas unidades da mesma universidade, a cooperação permite a obtenção de resultados superiores aos alcançados de forma isolada.

No que se refere à formação de professores de Educação Física, a experiência resultante dessa parceria oferece elementos relevantes que podem auxiliar no planejamento de aulas com foco na promoção da equidade de aprendizagem nos conteúdos procedimentais, no fortalecimento do pertencimento e do acolhimento à prática corporal, garantindo a participação ativa dos alunos e organizando um ensino mais atrativo por meio de situações-problema vivenciadas em aula.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Ana Paula Lauriano, Marcos Vinícius Moura e Silva, Maykell Araujo Carvalho, Suzana Cavalheiro, Kátia Aparecida Pereira Moraes da Equipe de coordenação do PRODHE.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEE, H. C.; BOYD, D. **A criança em desenvolvimento**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, n. esp., p. 105-115, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC debate os anos finais do ensino fundamental. **Gov.BR**, Brasília, 04 dez. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/dezembro/mec-debate-os-anos-finais-do-fundamental. Acesso em: 07 out. 2024.

CEPEUSP (Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo). **OLIPET:** uma experiência de competição esportiva infantojuvenil. Cadernos Pedagógicos Esporte e Desenvolvimento Humano, vol. 1. São Paulo: CEPEUSP, 2012. Disponível em: https://www.cepe.usp.br/wp-content/uploads/Caderno-Pedagógico-Esporte-e-Desenvolvimento-Humano-OLIPET-uma-experiência-de-competição-esportiva-infatojuvenil.pdf. Acesso em: 07 out. 2024.

CEPEUSP (Centro de Práticas Esportivas da Universidade de São Paulo). **PRODHE: Programa de Desenvolvimento Humano pelo Esporte**. São Paulo: CEPEUSP, 2024.

Disponível em: https://cepe.usp.br/programa-desenvolvimento-humano/. Acesso em: 07 out. 2024.

EDUCADOR 360. Os desafios do Fundamental 2. **Educador 360**, São Paulo, 02 maio de 2023. Disponível em: https://educador360.com/gestao/gestao-escolar/os-desafios-do-fundamental-2/. Acesso em: 07 out. 2024.

FREUDENHEIM, A. M. Educação física na infância. *In*: CORREIA, W. R. (org.). **Formação profissional em educação física**: ensaios e proposições. São Paulo: Fontoura, 2017. p. 36-52.

FREUDENHEIM, A. M. Temas integrativos no planejamento da educação física escolar no ensino fundamental: anos iniciais. *In*: CORREIA, W. R.; RODRIGUES, B. M. (orgs.). **Educação física no ensino fundamental**: da inspiração à ação. São Paulo: Fontoura, 2015. p. 105-111.

FREUDENHEIM, A. M.; SILVEIRA, S. R. Interação entre universidade pública e comunidade carente no Brasil: um relato de experiência. **Revista de Estudios Brasileños**, v. 9, n. 20, p. 43-60, 2022.

Capítulo XXIX

ATUANDO COM UM ALUNO COM TEA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Catarina de Godoi Camargo
Escola de Educação Física e Esporte, USP
catcamargo@usp.br

César Cavallaro Lopes
Escola de Educação Física e Esporte, USP

Otávio Luis Piva da Cunha Furtado
Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, vamos relatar a experiência que nós, estudantes de Licenciatura em Educação Física (EF), Catarina e César, tivemos em nosso período como bolsistas no Programa Unificado de Bolsas da Universidade de São Paulo (PUB-USP), no projeto intitulado "Atuação em EF inclusiva: uma experiência de ensino na articulação entre teoria e prática na formação de professor". O projeto aconteceu na Escola de Aplicação (EA) da USP, onde nós acompanhamos aulas de EF do ensino fundamental I, sob supervisão de duas professoras. Lá, atuamos como monitores bolsistas para facilitar o processo de inclusão educacional em turmas do 1º ao 4º ano. Todas as turmas tinham pelo menos um aluno com deficiência e, em sua maioria, alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza por um déficit persistente na comunicação e na interação, incluindo a reciprocidade social. Além desses aspectos, a criança busca padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (DSM-5, 2014).

A EA é uma escola dentro da cidade universitária da USP, no Butantã em São Paulo, que abrange os ensinos fundamental e médio. A cada ano, são admitidos 60 alunos no 1° ano do ensino fundamental, e, depois dessa primeira entrada, só são admitidos novos alunos se

algum sair da escola. O currículo de EF nos agradou por ser muito diverso e amplo. Só nessas idades com que trabalhamos, vimos jogos e brincadeiras, lutas, ginástica. Isso só é possível por conta da perspectiva da escola e dos espaços que ela possui para a prática da EF. Temos um salão nobre de EF: um espaço fechado com ventiladores e piso adequado para a aula; uma quadra descoberta; o amplo pátio da escola; e até temos alguns dias de reserva nas quadras do Centro de Práticas Esportivas da USP. Além disso, contamos com um leque muito grande de materiais para as aulas, que permitem explorar múltiplas possibilidades e ter diversas vivências que não seriam possíveis em escolas que não dispõem de tal condição.

O caso que decidimos relatar foi o do aluno Rafael (nome fictício), que entrou em 2024, no 1º ano do fundamental. A escolha por esse caso em específico foi por ser um aluno público-alvo da nossa bolsa de atuação, que nós dois acompanhamos. Cada dia das duas aulas semanais era acompanhado por um dos bolsistas, e quinzenalmente fazíamos reuniões remotas com o professor Otávio (orientador da PUB) para darmos nossas impressões, pesquisarmos assuntos que tratassem da nossa atuação e contarmos experiências vividas.

O Rafael é um aluno diagnosticado com TEA, considerado como uma criança não verbal, pois, mesmo falando algumas palavras, seu vocabulário era extremamente restrito. Ele fazia auxílio do uso de PECS (*Picture Exchange Communication System,* em uma tradução livre, Sistema de Comunicação por Troca de Imagens), com o intuito de ajudá-lo a falar, nem tanto como um meio de comunicação. Era muito carinhoso, que, inicialmente ficava com as figuras adultas, gostava muito de colo e passou por um processo de socialização mais complexo que seus colegas. Sempre está com algum brinquedo ou bicho de pelúcia nas mãos e os carrega para todos os lugares. Mesmo sendo não verbal e nem sempre olhando fixamente para nós quando estamos falando com ele, percebemos que, na maioria das vezes, nos entende, desde sugestões, explicações, chamadas e até mesmo cobranças. De forma geral, gosta de brincar do seu jeitinho, mas não gosta de ser contrariado, como todas as crianças, e se fecha quando isso acontece. A diferença em relação às outras crianças é a forma como lida com essa frustração, uma vez que a sua comunicação destoa daquilo a que estamos acostumados.

Relatos de experiência na EF escolar têm como objetivo mostrar o que acontece com professores em sua prática. Como muitas vezes as situações nas aulas se repetem, aprender ouvindo os erros e acertos dos colegas de profissão torna-se uma relevante estratégia de aprendizagem (Neira, 2020). Neste estudo, apresentaremos um relato de experiência de dois graduandos em licenciatura que atuaram como monitores bolsistas atendendo ao mesmo aluno com TEA, Rafael, porém em dias distintos. A seguir, o relato terá como formato um relato de

cada um dos bolsistas, seguido por considerações finais sobre as diferenças e similaridades encontradas no período de atuação com Rafael.

2 RELATO CÉSAR

A EA forma turmas no 1º ano do ensino fundamental, um momento em que todos os alunos ingressantes na escola estão entendendo como ela funciona e aprendendo a conviver em uma sala de aula com os demais colegas. Por isso, é um momento bem delicado para todos e ainda mais para aqueles que têm alguma deficiência. Para muitos, é o primeiro contato com outras crianças, em que há regras de convivência, e assim começam a entender o seu espaço pessoal e dos demais. Os alunos com autismo possuem uma maneira diferente de se relacionar com as pessoas, o que torna o processo de socialização mais evidente e demanda um tempo maior de entendimento e aceitação das outras crianças.

Rafael é um aluno que chegou à escola com um vocabulário restrito de fala, que o impossibilitava de se comunicar verbalmente com os colegas de turma. Diferente dos outros que acompanhei na EA, ele já chegou fazendo o uso de PECS, mas diferente do que havíamos pensado. Quando estudamos para iniciar a implementação de PECS na EA, pensamos em usar como uma maneira de o aluno se comunicar usando as imagens e formar frases de acordo com o portfólio que possuísse. Porém, com o Rafael era mais uma tentativa da fonoaudióloga de incentivá-lo a falar, usando as imagens e sua escrita para tal.

Poder acompanhar esse momento de entrada na escola e de adaptação do Rafael e da turma foi muito rico para minha formação profissional. Eu estava com outras turmas, já que entrei como monitor bolsista no início do segundo semestre de 2023, e todos os alunos já lidavam bem com os casos de crianças com TEA ou outras deficiências que passei a acompanhar. Não necessariamente entendiam o que é autismo e o grau de comprometimento, mas sabiam que tinham que ter um trato diferente, cuja forma como se comunicavam teria que ser diferente e que, se não estivessem respondendo verbalmente, não quer dizer que não estivessem prestando atenção. Eles só possuem uma maneira diferente de se comunicar, sem o uso de palavras. As turmas entendiam quais eram as limitações dos alunos público-alvo da educação especial e que, em alguns momentos, eles necessitavam de um auxílio diferenciado.

Ver como era construída essa relação e como isso acontecia na prática foi muito enriquecedor e mostrou o desafio que é o processo de inclusão.

Essa é uma realidade que foi construída ao longo dos anos dentro da EA e com o Rafael eu pude acompanhar de perto. No começo do ano letivo, os alunos não ficavam muito com ele e não entendiam por que em alguns momentos ele poderia fazer coisas diferentes das da turma. Com o passar do tempo, porém, e com as explicações de que ele não era o único diferente, que todos temos nossas individualidades e devemos ser respeitados da maneira que somos, o processo de inclusão foi acontecendo. Para isso, as professoras sempre buscavam explicar as diferenças existentes entre todos, falar sobre a realidade dele e mostrar que cada um tem seu tempo e momento de agir.

Quando Rafael chegou, era uma criança que parecia não ter tido muito contato com outras crianças e por isso tinha nos adultos à sua volta na escola (professores, bolsistas, estagiários e funcionários) seu porto seguro. Então essa aproximação com os outros alunos era dificultada pelos dois lados. Ele normalmente fazia suas refeições sozinho, brincava com seus brinquedos e fazia as aulas com a presença de uma professora do seu lado. Com o passar do tempo, os outros alunos passaram a tentar se aproximar dele e brincar juntos. Isso ficou evidente quando uma das suas colegas falou, ao final do primeiro semestre, para a professora que queria ser amiga dele e passou a sentar-se com ele no recreio e a chamá-lo para brincar. Esse ato foi repetido por alguns alunos e ficou claro que, mesmo não dizendo, ele gostava da presença deles em sua mesa, porque tentava fazer com que ninguém se levantasse, segurando-lhes o braço e mostrando o lugar ao seu lado.

Ao longo do semestre, com a convivência com esses alunos público-alvo, percebi que a turma é nossa maior aliada na inclusão. Quanto mais auxílio temos dos colegas, mais fácil é a inclusão. É visível que, quando um colega de turma vai chamar o aluno para participar da brincadeira, a aceitação é mais fluída. O exemplo de outros alunos na demonstração também o cativa mais para experimentar na aula, pois ele os vê participando e se divertindo, então acaba copiando esses modelos que está vendo executarem a tarefa.

Quanto aos aspectos sociais, Rafael se envolvia com as atividades que eram passadas pelos professores de uma maneira que eu considerava satisfatória. Utilizava os materiais que trazíamos para a aula, interagia com o ambiente, mas, em muitos momentos, tinha dificuldades em entender as explicações e realizar a atividade proposta. Ele ficava pelo local, no entanto, sem realizar a atividade por completo. Embora considerasse a interação com o restante da turma regular, ela já avançou comparado ao começo do ano, em que eu entendia que essa relação não existia. Era muito difícil vê-lo com algum colega de turma e estava sempre acompanhado por

um adulto ou buscando a presença deste. Contudo, com o tempo, os alunos foram se aproximando dele, e este ficou mais à vontade com a presença daqueles.

Na EA, não temos um colega tutor designado que recebe um treinamento para auxiliar o aluno com deficiência, porém, alguns já fazem isso por conta própria. Aquela aluna que chegou para nós professores e falou que queria ser amiga do Rafael, foi incentivada a se aproximar, por entendermos que essa relação seria benéfica para ambos, e que a interação era ótima.

Tendo tudo isso em vista, Rafael participava às vezes do mesmo conteúdo que os demais alunos. Em algumas aulas, ficava em um canto separado com um bolsista explorando algum material que fora apresentado e utilizado para as atividades; em outras, ficava junto com a turma perambulando pelo ambiente, mas normalmente sem seguir as regras à risca. Em poucas aulas, se recusou a entrar na sala, que foram as em que eu saía para andar com ele, tentando fazê-lo se acalmar, se "reorganizar" e voltar para lá, sempre relembrando que aquele momento era o da aula de EF e que precisávamos ficar naquele espaço junto com o restante da turma.

A forma de avaliação nos primeiros anos da EA, é realizada de uma forma mais qualitativa, através de relatórios e avaliações feitas pelos próprios professores. Para isso, eles levam em conta aspectos como a participação em sala, a cooperação com os amigos, o padrão de movimento, entre outros. Com o Rafael, a avaliação era feita da mesma forma.

No 1º ano, a professora de EF já utilizava alguns quadros para explicações com a turma, então já era uma forma de facilitar a orientação e o entendimento de todos. A cada aula, ela relembrava os combinados anteriores, deixava os quadros expostos e apresentava um novo. Além disso, todos os materiais que eram oferecidos e estudados pela turma, Rafael manuseava e experimentava, nem sempre no mesmo ambiente, mas durante a aula. E frequentemente ajustes eram feitos nas regras das brincadeiras para permitir que todos conseguissem participar da prática e dela aproveitar.

Durante um período do semestre, Rafael passou a ficar mais incomodado durante as aulas e chegou a ter duas crises na escola, uma, na aula comigo e outra, na presença da professora de EF. Depois desses episódios, fomos conversar com os pais e eles disseram que ele estava com aqueles problemas devido à medicação. Quando conseguiram ajustá-la, ajudaram muito o filho.

Em um dos dias de crise, eu estava presente. Ele começou bem a aula e estava fazendo brincadeiras com as outras crianças. Quando fomos mudar e apresentar o esconde-esconde, ele começou a ficar mais disperso, queria sair da aula e estava incomodado. Achei melhor acompanhá-lo e ver onde queria ir. Ele segurou na minha mão e me levou até a biblioteca, um

espaço que tem EVA no chão e diversas almofadas para os alunos sentarem ou deitarem para ler. Quando chegamos lá, outro 1° ano estava no espaço. Tentei falar que não podíamos entrar ali, mas ele começou a chorar e a gritar que queria ficar. Foi então que começou a ficar pior, gritou, deitou no chão, começou a chutar a parede, demonstrando estar muito incomodado com alguma coisa, mas não conseguia se expressar. Ele dava a impressão de estar cansado, pois esfregava os olhos. Quando achei que ele tinha se acalmado, deixei-o entrar na biblioteca, porém, quando entrou, começou a tentar agarrar a roupa e as mãos de outras crianças que estavam lá. Para que ele não se machucasse, nem machucasse outra criança, eu o deitei e fiquei abraçado a ele por algum tempo.

Depois de uns 5 minutos, se acalmou e eu o soltei. Ele pegou uma almofada e colocou na cabeça e seguiu por mais uns 20 minutos deitado quieto. Por fim, como se acalmou, eu precisava levá-lo para a sala. A professora de EF veio me ajudar e o pegou no colo para levá-lo, mas como ele não quisesse sair dali, voltou ao estado de crise e arranhou o pescoço dela. Passamos com ele pelo pátio e o levamos para a sala. Lá, a professora o recebeu, tentou acalmá-lo e deu-lhe algo para comer, por estar na hora do lanche. Eu e a professora de EF tivemos que sair, porque tínhamos outra aula para ministrar. No final do dia, a professora comentou que, depois de um tempo ali com ela, Rafael se acalmou, se reorganizou, comeu e o restante do dia foi mais tranquilo.

A partir desse dia, aprendi que a medicação, quando ainda está sendo ajustada, pode causar quadros, que, somados a alguns gatilhos, como entendemos que foi a fome naquele dia, podem causar crises que precisam de atenção. Assim, estar atento aos sinais e tentar prevenir, criando meios de se comunicar e entender de que precisam, são ações para fazê-los se sentir bem.

Destaco uma aula em que fiquei muito contente com a participação do Rafael. Foi uma em que trouxemos alguns materiais que fomos apresentando ao longo do semestre para a turma. Então dividimos a quadra em 3 estações: uma para andar de pé na lata, outra de carrinho de rolimã com os colegas empurrando e, por fim, outra, em que um grupo estava soltando bolhas de sabão com barbantes. Nessa aula, ele participou ativamente, passou pelas três estações, brincou em todas e explorou bastante. Essa aula só comprovou nosso entendimento de que, para os alunos com TEA, quando temos uma atividade organizada em estações, eles conseguem se concentrar em uma de cada vez, assim, sua participação na aula acontece com mais fluidez. Lógico que é impossível fazer todas as aulas só com estações, mas começar assim, para ter uma participação maior desses alunos e depois ir gradativamente para outras formas de organização, acredito que pode ser um bom caminho para a inclusão de alunos com TEA nas aulas de EF.

3 RELATO CATARINA

Eu, diferentemente do César, de fato, comecei a adentrar mais o espaço da EA com o início das aulas em fevereiro de 2024, uma vez que acabei ingressando no PUB apenas no fim de 2023. Por isso, assim como as crianças, eu também estava entrando num ambiente novo, conhecendo o espaço, os professores, os colegas, as rotinas e os combinados da escola. Logo de cara, alguns dos estudantes já vieram interessados, cheios de perguntas e demonstrações de carinho, desinibidos e com uma confiança enorme em nós, adultos que os acompanhariam ao longo do ano.

A turma do Rafael - o 1º ano III, ou "Grupo Aventureiros" como eles mesmos se intitularam - sempre foi uma turma tranquila de modo geral, ou seja, em conversa com a Professora da sala, era considerada aberta às propostas trazidas, com facilidade de entendimento das explicações, das regras e principalmente dos cuidados. Os alunos, desde o início, demonstraram empatia pelas professoras e parceria com elas, respeitando-lhes os tempos de fala, as atividades e entendendo também que, em alguns momentos, precisávamos dar uma atenção especial ao Rafael, para que seu processo de aprendizagem e participação pudesse acontecer da melhor forma.

Rafael, por sua vez, sempre demonstrou uma grande confiança nos adultos que o cercavam, desde professoras e bolsistas regulares (como era meu caso e do César) até os estagiários novos, que viriam frequentar as aulas mais para o meio do semestre. Notamos que os pais de Rafael eram figuras participantes na educação do filho, pois se comunicavam regularmente com os professores de sala, colaborando com a troca de informações relevantes para promoção de ajustes pedagógicos. Por exemplo, orientaram sobre o uso de recursos que Rafael já usava, como um abafador auditivo e um *iPad* com o aplicativo do PECS. Com isso, esperava-se facilitar a comunicação e a permanência dele nas atividades. Fora da escola, também frequentava terapias específicas recomendadas para seu desenvolvimento biopsicossocial, incluindo até mesmo aulas de natação!

Nas aulas de EF Escolar, Rafael sempre demonstrou muito interesse e gosto pela prática e até mesmo por mim e pela professora responsável. Às sextas-feiras (dia em que eu o acompanhava durante o primeiro semestre), tínhamos aulas no Salão Nobre, no último período (17h05 às 18h). Depois de algumas semanas, percebi que essa aula servia muito como um alívio, um desafogo do cansaço que se vinha construindo desde a segunda-feira. Isso serve para todos os alunos que também seguem a dura rotina escolar pela primeira vez na vida, mas

principalmente pelo fato de Rafael ter um processo de socialização mais difícil devido ao TEA, que exige muito dele e de suas habilidades socioemocionais, veio quase como um "presente para a alma". Ele, depois de algumas semanas, já começava a querer sair da aula anterior para o Salão, buscando esse momento de liberdade do corpo e do comportamento, um lugar onde poderia correr, pular, se aventurar pelas pilhas de tatames, se equilibrar na barra de ginástica. Por isso, sempre se mostrou muito confortável dentro do Salão, até que este se tornou um lugar seguro para ele e, de uns tempos para cá (já no segundo semestre), tornou-se também uma base para sua reorganização durante crises - comuns entre pessoas com autismo.

Nesses momentos, eu costumo estar muito presente, pois criamos um vínculo forte pela forma como conseguimos nos comunicar pelo olhar, pelo corpo e pelas poucas palavras e direcionamentos falados após 8 meses de convivência juntos. Mesmo nos dias em que eu não o acompanhava diretamente nas aulas, brincávamos um pouco quando nos encontrávamos na escola. Se eu o via e notava que estava mal por algum motivo - o que se tornou muito recorrente no segundo semestre durante os períodos de lanche e recreio -, o ajudava das formas que já sabia funcionarem: me aproximava, ajoelhava/agachava perto, falava algumas palavras de conforto e acolhimento - que estava ali, se queria que fôssemos andar um pouco, perguntando o que o incomodava - e, caso necessário, o pegava no colo (algo que ele sempre mostrou como um apaziguador da situação, que conseguia acalmá-lo e trazê-lo de volta de uma crise), e saíamos para caminhar pela Escola.

Durante o período em que o acompanhei, houve algumas situações como essa que, nem mesmo o colo parecia suficiente, então subimos para o Salão de EF, onde tudo era mais tranquilo, agradável, visível e sensorialmente seguro. Ao meu ver, no Pátio Coberto (onde eles lancham), havia muitos estímulos, sons, toques e sensações ao mesmo tempo. Eram cheiros de muitas comidas, vozes altas de muitas pessoas, um calor e suor intenso, uma luz (do sol) clara e quente no pátio externo, crianças correndo, comendo, conversando. Apesar deste ser um cenário comum do contexto escolar, de um momento de recreio e lanche das crianças; para alguém que possui um aumento da sensibilidade a estímulos externos, somado ao cansaço da exposição social e de uma dificuldade constante de as pessoas entenderem do que se precisa, este pode se tornar um cenário difícil de suportar e às vezes até repulsivo.

Assim, o Rafael encontrou em nós - em mim, na professora responsável, e no Salão de EF - o conforto e a liberdade necessários para se "reorganizar" e conseguir participar do contexto escolar. Às vezes, chegava a gargalhar durante as aulas de EF quando fazia coisas de que gostava, e até mesmo a falar "Educação Física", recorrendo à verbalização de alguns de seus pensamentos, desejos e necessidades - o que vem ocorrendo com mais frequência agora

no segundo semestre do ano. Houve, inclusive, num dia em que estávamos em uma saída para o Museu Afro Brasil, uma passagem que acho legal mencionar: o Rafael estava extremamente cansado, ao fim da tarde, e começou a pedir “Naná” e “Jogar”. Entendi que pedia para dormir e para aliviar o estresse jogando coisas (algo que costuma fazer com certa frequência). Por isso, nós dois saímos do museu para um momento de acolhimento e, assim que sentamos, ele pegou meu crachá e repetiu “Catarina” algumas vezes, terminando em um abraço carinhoso e relaxado.

Desde o começo das aulas de EF, Rafael mostrou um enorme interesse por correr, andar nos tatames e brincar com cordas, e foi assim que pegamos mais intimidade e proximidade com ele e sua prática - através da exploração de seus próprios interesses. Com o tempo, fomos nos entendendo cada vez melhor, conseguindo construir diversas formas de comunicação. Estabelecemos acordos que respeitassem nossos espaços e desejos pessoais, o espaço e propostas da aula, como: sentarmos juntos nas horas de roda; ficarmos no ambiente de aula sempre que possível; se necessário sair da quadra/salão, saíamos juntos; participar um pouco de todas as atividades. Assim, seu envolvimento foi crescente, agora participando de forma mais ativa e regular nas brincadeiras, tentando verbalizar o nome de alguns dos materiais ou práticas realizadas e, ao mesmo tempo, tendo seus momentos de gastar energia e ceder às vontades de sair correndo pela sala, ou mesmo por uma volta pela escola para se reorganizar, desde que com a minha companhia.

Pensando no percurso que tivemos durante esses 8 meses juntos, eu consegui ver tanto crescimento e amadurecimento do Rafael, assim como o meu próprio enquanto professora em formação. A quantidade de coisas que pude ensinar e simultaneamente aprender junto dele é incrível, e longe do que eu imaginava que a participação como monitora bolsista poderia me proporcionar. Nele, eu vejo uma criança muito criativa, querida, organizada, carinhosa e com vontade de aprender, de crescer e de se relacionar com os outros. O meu sentimento como professora é realmente de muita realização pela forma como começamos e como estamos agora nessa reta final do ano letivo. Claro, tivemos aulas bem pesadas para nós dois. Aulas em que ele não estava bem, em que tinha uma recusa pela proposta e até um pouco por mim e pela professora, visto que já chegou a ser um pouco agressivo, pois estava em situação de muito incômodo e cansaço, porém, mesmo nesses dias, e às vezes, inclusive, nos momentos de crise, estreitávamos mais nosso laço, de forma que eu conseguia conhecê-lo um pouco mais.

Nessas situações de maior dificuldade, em que ele ficava um pouco agressivo, provavelmente como reação à grande quantidade de estímulos e cansaço, já chegou a puxar meu cabelo, correr, jogar coisas, derrubar mesas e cadeiras, morder, e até mesmo nos empurrar

e aos colegas, se o atrapalhavam. Eu, no entanto, sabia que era apenas algo de que ele precisava para conseguir tentar se reorganizar e expor suas aflições. Minha resposta, desde que ele não colocasse colegas, a mim, ou a ele mesmo em risco, era deixá-lo se "desestressar", enquanto me posicionava perto, até que ele me pedisse colo. Já nas situações em que poderia machucar alguém, minha resposta variava entre pegá-lo no colo e levá-lo para andar, ou se necessário, contê-lo, abraçando-o e segurando-lhe os braços abaixados. Contudo, vale ressaltar que Rafael raramente tinha crises como essa, sendo normalmente mais internas, que resultavam em choros e necessidades de colo ou de passear pela escola. Em todas as situações, sempre busquei compreender suas ansiedades, medos e formas de comunicar os sentimentos, e ele percebia que podia contar comigo, que eu era alguém de segurança ali para ajudá-lo.

A minha experiência tanto com o Rafael, como com a turma inteira do "Grupo Aventureiros" deixou a importância das aulas de EF tão clara nesse meio-tempo, principalmente quando pensamos em crianças que têm alguma dificuldade no ingresso escolar, de socialização, comunicação, consciência corporal, e muitos outros aspectos, que são tão importantes nas nossas vidas, e importantes também de serem trabalhados nesse momento da vida escolar delas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que, lendo as duas versões de relato de experiência, conseguimos perceber algumas semelhanças importantes, bem como diferenças significativas na forma como analisamos nosso período trabalhado na EA com a turma do 1º ano III. Inclusive, aqui já aproveitamos para reiterar que cada criança é uma criança, cada professor tem seu jeito, cada aula tem sua especificidade e cada Escola tem suas particularidades. Retomamos, então, a ideia de um Relato de Experiência de Marcos Neira, aplicado à nossa Bolsa PUB - que se trata de nós, alunos da graduação, compartilhando algo que consideramos importante e valioso. Relembramos também que o TEA é um Transtorno do Neurodesenvolvimento que envolve um espectro gigantesco, com suas mais complexas variedades.

Acreditamos que tudo possa servir como apoio para professores e alunos da graduação que estão em situações semelhantes à nossa, e temos a certeza de que nossa atuação terá um impacto superpositivo na nossa formação profissional. Um pensamento que concluímos juntos e que podemos considerar quase como "universal" é a importância das aulas de EF no currículo escolar - isso serve para todas as crianças, de todas as idades, inclusive para aqueles que

possuem algum tipo de deficiência ou transtorno. Vemos que o período escolar, desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Médio, pode ser um período da vida muito estressante, que demanda uma inteligência emocional, afetiva e cognitiva altíssima - não à toa vemos que têm aumentado os índices de crianças e adolescentes desenvolvendo transtornos mentais, como os depressivos, de ansiedade, alimentares, de sono, entre outros (Thiengo, Cavalcanti, Lovise, 2014). Com isso em mente e considerando a nossa atuação no período de 2024, concluímos que as aulas de EF muitas vezes são usadas realmente como uma fuga de todo esse contexto, cuja liberdade corporal e mental não é tão explorada na sala de aula.

Rafael nos evidenciou, de muitas formas diferentes, esse "respiro" que é dado pela prática de exercícios físicos durante a rotina, sendo muito importante para que ele pudesse se descarregar de toda essa expectativa e pressão que Escola, família e até mesmo colegas podem sobrepor uns aos outros. O momento de correr, de extravasar, de se divertir e de descobrir novas habilidades corporais pode ser muito encantador e libertador principalmente nesse início da fase escolar, em que as comparações entre desempenho ainda não são tão afloradas quanto nos adolescentes.

Percebemos também a importância de se criar um ambiente amigável, convidativo e inclusivo para todos os alunos, até mesmo aproveitando nossas relações com todos para tornar esse ambiente mais agradável. Vimos que o apoio dos colegas de classe e um trabalho conjunto entre nós professores, estudantes, e demais funcionários para tornar a escola um local seguro para alunos que possuem dificuldades de socialização e aprendizagem é essencial para o processo de inclusão - o que ocorreu com fluidez na EA, durante a recepção de todas as crianças do 1º ano III, inclusive de Rafael, que apresentou uma melhora e um desenvolvimento cognitivo, social e emocional enormes.

Testamos diversas estratégias para lidar com situações de crise, e adaptação de aulas e conteúdos que foram bem-sucedidas, tanto por aquelas que ele nos ensinou progressivamente (e.g., a segurança encontrada no colo), como também outras que fomos aprendendo conforme nos aproximávamos (e.g., passeios pela escola e apelo a alguns brinquedos). Algumas das outras estratégias que pensamos também serem efetivas para o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com TEA - que observamos dar certo com Rafael - foram a divisão das aulas em estações; as explicações visuais e de representação da atividade e a aproximação de outras crianças com a tarefa que a torna mais atrativa.

Finalmente, é importante também mencionar que a área da Educação é repleta de relações complexas e desafiadoras, únicas e coletivas, mas que precisamos nos lembrar de que

estamos lidando com pessoas que nos têm como figuras importantes, às vezes até figuras-modelo. Dessa forma, uma relação de afeto e carinho entre professor-aluno pode ser um grande diferencial em todo o processo ensino-aprendizagem, pois acaba nos permitindo estreitar tanto a relação em si, como a autoconfiança e mesmo o conhecimento adquirido. Nós aprendemos com eles na mesma proporção que eles conosco, e é importantíssimo valorizarmos esse vínculo, assim podendo maximizar os impactos positivos na educação destes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al*. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.

NEIRA, M. G. **Escrevivências da educação física cultural v. 1**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2020. DOI: https://doi.org/10.11606/9786587047065 Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/491 . Acesso em 18 outubro. 2024.

THIENGO, D. L.; CAVALCANTE, M. T.; LOVISI, G. M. Prevalência de transtornos mentais entre crianças e adolescentes e fatores associados: uma revisão sistemática. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 63, p. 360-372, 2014.

Capítulo XXX

O IMPACTO DA EQUOTERAPIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Pamela de Souza Betega
Escola de Educação Física e Esporte, USP
pamelabetega@usp.br

Bruno Cristino
Instituto de Biociências, UNESP

Otávio Luis Piva da Cunha Furtado
Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 INTRODUÇÃO

O Profissional de Educação Física desempenha um papel fundamental na inclusão social, desde sua atuação nas aulas do ensino regular (i.e., licenciado), como também na sociedade e em seus diversos campos de atuação, inclusive na reabilitação e na equoterapia (i.e., bacharel). Sua formação o habilita a auxiliar o desenvolvimento de seus alunos ou clientes, favorecendo seus aspectos biológicos, sociais, motores e psicológicos (Nascimento, *et al*., 2009). O presente estudo tem como objetivo relatar a experiência de um professor de Educação Física Escolar, em relação às mudanças percebidas em sala de aula e no desenvolvimento de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O professor que relata esta experiência, formou-se inicialmente no bacharel e, após 6 anos de profissão, se formou na licenciatura, começando a dar aulas no ensino regular, contudo, tendo trabalhado durante este período na área de equoterapia com crianças com deficiência.

A equoterapia é um método terapêutico complementar que utiliza o cavalo no contexto interdisciplinar, envolvendo profissionais das áreas de saúde (Fisioterapeutas; Psicólogos;

Profissionais de Educação Física e Fonoaudiólogos), educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiência (ANDE, 2017). Fazendo do cavalo um agente cinesioterapêutico para além do desenvolvimento de habilidades físicas como força, propriocepção, relaxamento, equilíbrio e coordenação motora, proporciona benefícios nos aspectos sociais e psicológicos, contribuindo para a construção de identidade por meio da relação de confiança que se estabelece com o cavalo (Bento, 2012).

Os atendimentos de equoterapia descritos neste estudo foram realizados em uma associação na região do ABC, em São Paulo, através de um projeto social com patrocínio externo. Esse projeto proporcionou atendimento gratuito a 16 crianças com TEA durante um ano. O objetivo foi oferecer atendimentos em grupo com atividades que envolvessem o meio equestre e a montaria, promovendo maior interação social e desenvolvimento pessoal e comportamental.

As atividades sociointeracionistas são estimuladas na prática da equoterapia, devido à necessidade de interação entre todos os envolvidos: o praticante, o cavalo, o terapeuta e o condutor. Em termos socioafetivos, o animal não tem a visão preconceituosa da deficiência, e essa aceitação incondicional permite o desenvolvimento da autoestima, confiança e segurança do participante (Bento, 2012). Os benefícios dessa relação podem ser percebidos além do contexto terapêutico e familiar, estendendo-se ao ambiente escolar (Urbano, 2018).

O acesso e a permanência na escola são direitos garantidos para todos, incluindo pessoas com necessidades especiais, conforme a Constituição Federal nos artigos 205, 206 e 208 (Brasil, 1988). Na educação inclusiva, busca-se transformar a organização escolar a fim de que todos possam participar da vida social e educacional junto aos grupos de sua mesma faixa etária. Contudo, implementar essa teoria, especialmente em escolas públicas, permanece um desafio distante da realidade nacional atual. A disciplina de Educação Física, como parte integrante do currículo escolar, torna-se um desafio ainda maior para os professores, pois o desenvolvimento motor de crianças com deficiência muitas vezes não acompanha as metas educacionais (Souto, *et al.*, 2010; Aguiar; Duarte, 2005).

Entre as barreiras e facilitadores que influenciam o processo educacional inclusivo, a discriminação e exclusão de alunos com deficiência ainda são muito presentes. Isso se manifesta, entre outros fatores, pela falta de materiais, equipamentos e espaços adequados, além da insuficiente preparação dos profissionais para trabalhar com esse público. Muitas vezes, essa falta de preparo resulta em atitudes negativas e pessimistas em relação à inclusão, focando na deficiência dos alunos, em vez de em suas capacidades e habilidades que podem ser desenvolvidas no processo de ensino.

No entanto, há instituições que promovem o envolvimento de todos os profissionais da escola, garantindo maior participação nas ações e processos educacionais, o que aumenta a diversidade cultural no ambiente escolar ao considerar os interesses de todos os envolvidos, inclusive da comunidade. A escola, como uma agência formadora de indivíduos para o convívio social, pode ser vista como um caminho para a construção de uma sociedade mais inclusiva (Souto *et al*., 2010; Ferreira; Cataldi, 2014).

A escola municipal onde atua o profissional de Educação Física mencionado neste relato também está localizada na região do ABC, em São Paulo. Essa instituição enfrenta desafios físicos, como a localização da quadra de poliesportiva, que é distante do prédio principal e exige a travessia de espaços abertos que dão acesso às ruas da comunidade. Além disso, a quantidade de alunos com deficiência por sala é alta - quase 80% das salas de aula na escola, contemplam de 1 a 3 crianças com necessidades especiais - e há apenas um professor para conduzir as aulas, sem o apoio constante de outros profissionais. Mesmo com os desafios, a escola conta com alguns facilitadores, como a experiência do professor na área de reabilitação por meio da equoterapia, tendo trabalhado com crianças com diferentes deficiências, e por alguns meses durante o período letivo há a presença de uma estagiária para auxiliar nas aulas de Educação Física.

Entres os diversos tipos de deficiência que as crianças que frequentam o ensino regular apresentam, um dos principais é o TEA, que de acordo com a DSM 5 (2014) e a CID-10, caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação e interação social além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Essas alterações associadas a déficits cognitivos e emocionais dificultam a formação, desenvolvimento e a manutenção de relacionamentos (WHO, 2014). No Brasil, não há dados atuais do número de crianças com TEA, mas através de dados da OMS (Organização Mundial da Saúde), estima-se que uma em cada 36 crianças tenha TEA (Maenner, *et al*., 2023).

O TEA, apresenta três níveis, que são os especificadores de gravidade. Pessoas que se enquadrem no nível 3, têm déficits graves de comunicação social, seja verbal ou não verbal, e limitações significativas na iniciação ou continuidade de interações sociais. Há também alterações no comportamento, com dificuldade em lidar com mudanças ou em mudar o foco ou ações. No nível 1, na ausência de apoio, existem déficits na comunicação, com dificuldade para iniciar interações sociais ou apresenta interesse reduzido por interações. No aspecto comportamental, podem apresentar dificuldade em trocar de atividade ou em organizar e planejar tarefas. O nível 2 é intermediário entre os níveis já citados, existindo a necessidade de um apoio substancial. Essas pessoas podem apresentar interesses reduzidos e ter déficits graves

na habilidade de comunicação, além de comportamentos restritos e repetitivos. Assim, nota-se que, independente do nível, as pessoas com TEA apresentam déficits (em intensidade variada) em relação a reciprocidade sócio emocional, o que no modelo biopsicossocial da CIF, pode ser trabalhado dentro de um complexo de interações entre condição de saúde, fatores ambientais, físicos, psicológicos e pessoais, contribuindo para a integração completa desse indivíduo na sociedade (DSM 5, 2014; Bolte, *et al.*, 2014).

2 METODOLOGIA

Este estudo tem caráter descritivo, com abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência (RE), seguindo os seis elementos essenciais para sua construção formal, conforme destacado no estudo de Daltro e Faria (2019). Resumidamente, esses elementos são: 1) RE ser uma produção documental de narrativa e trabalho de linguagem; 2) Em que, pelo menos um de seus autores seja participante ativo do contexto real descrito no estudo; 3) Deve apresentar de forma clara e rica os detalhes do cenário, atores e técnicas usadas em conformidade com o contexto dos envolvidos na experiência; 4) Deve oferecer um referencial teórico que dialogue entre os saberes, sejam científicos ou implicados na experiência; 5) A linguagem usada deve ser acessível a todas as pessoas interessadas no tema; e 6) As conclusões devem ser evitadas.

2.1 Caracterização do professor de Educação Física Escolar

A experiência relatada aqui é de um dos autores deste texto, Bruno, professor de Educação Física Escolar, da rede pública. O contexto abordado será o relato desse profissional sobre sua experiência com uma criança, que chamaremos fictíciamente de Lucas, de 7 anos, diagnosticada com TEA e matriculada no 1º ano do ensino fundamental. Durante todo o período letivo de 2023, até maio de 2024, Bruno acompanhou o Lucas, nas aulas de Educação Física Escolar, duas vezes por semana, enquanto a criança também participava de uma intervenção no mesmo centro de Equoterapia onde o Bruno trabalhava, porém conduzida por

uma colega psicóloga.

Bruno formou-se no bacharelado em 2009, é pós-graduado em psicomotricidade e atuou com equoterapia por 13 anos. Em 2015, concluiu a licenciatura e realizou sua segunda pós-graduação em Educação Especial. Iniciou sua carreira como professor na área escolar em 2017 e atualmente é estudante do mestrado profissional em rede nacional PROEF na UNESP de Rio Claro.

2.2 Caracterização da criança com TEA

Lucas, uma criança do sexo masculino, classificado no nível 3 de suporte no TEA, ou seja, precisa de apoio constante e de alta intensidade - desde atividades de vida diária até nas propostas em aula. No aspecto cognitivo, o aluno dispersa a atenção com facilidade durante as aulas, necessitando de apoio para realizar as atividades. Não apresenta resistência aos comandos, mas precisa de instruções simples e diretas para compreender as orientações dadas durante a aula, levando um tempo um pouco maior para assimilar os comandos.

No aspecto social, o aluno é bem acolhido pelo grupo, porém apresenta pouca interação com os colegas e professores. As outras crianças tentam ajudá-lo, realizando as tarefas junto a ele, mas ele não aceita essa ajuda, só realiza junto a presença de um adulto. Lucas não convive com outras crianças em casa ou no ambiente familiar, predominando a presença de adultos em seu círculo social. Na escola, ele não possui um "colega tutor" devido à sua recusa, apesar das tentativas recorrentes de integração. Mesmo assim, demonstra gostar do ambiente escolar e de explorar os materiais disponíveis.

Ele apresenta funcionalidade motora adequada para a realização das atividades propostas, mas apresenta alteração de equilíbrio, promovendo uma alteração postural com o andar nas pontas dos pés e com o afastamento de suas pernas para aumentar a base de apoio. Há ainda uma alteração de tônus, devido à hipotonia, resultando em uma postura mais relaxada, além de apresentar sialorreia (exacerbação de saliva). Sua comunicação verbal é reduzida, ele consegue pronunciar nomes e algumas cantigas, mas as palavras ainda são soltas, sem um contexto. Não apresenta perda auditiva ou visual, mas aparenta ter atraso cognitivo, não sendo alfabetizado e muito resistente às atividades propostas. Não apresenta hipersensibilidade tátil ou sonora, o barulho das outras crianças não era algo que o incomodava.

No contexto escolar, no início do ano letivo, as aulas de Educação Física contavam com uma estagiária para auxiliar nas atividades propostas, mas ao final do ano essa estagiária não estava presente com frequência, o que fez com que o professor tivesse que conduzir as aulas sozinho na quadra, para uma turma de 30 crianças. Lucas interagia pouco com as outras crianças, mas mostrava um comportamento afetivo em relação aos adultos. Quando oferecido um objeto, como uma bola, ele não conseguia atribuir uma função ao material e perdia o interesse facilmente. Se forçado a continuar uma atividade ou quando havia alguma mudança na rotina (como troca de professores sem aviso prévio), apresentava crise de desregulação, ficando agitado e nervoso e se auto agredia, necessitando ser afastado do ambiente que se encontrava. A escola possui uma sala de recursos e outra de exploração sensorial, que poderiam ser alternativas para lidar com as crises.

No entanto, Lucas se autorregula ao fazer uma caminhada no parque que se encontra entre a escola e a quadra, sob supervisão do professor ou da estagiária a distância. Em algumas ocasiões, quando esse tempo sozinho não era suficiente para sua autorregulação, era necessário chamar o responsável para buscá-lo na escola.

Durante o período do relato, foram trabalhadas com a turma do 1º ano, atividades de jogos e brincadeiras, explorando as brincadeiras e jogos do contexto regional e comunitário. O planejamento do professor estava baseado no currículo da cidade e apoiado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Quando necessário o professor fazia alterações e adaptações nas atividades para incluir os alunos com deficiência. No caso do Lucas, as atividades de brincadeiras eram exploradas juntamente com o professor ou a auxiliar quando estava presente, tentando inseri-lo nas práticas com os demais colegas. A turma era composta por 16 meninas e 14 meninos, todos dentro da faixa etária adequada.

2.3 Programa de equoterapia

O programa de equoterapia, do qual a criança mencionada participou, faz parte de um projeto social destinado a crianças com TEA residentes na cidade onde se encontra o centro de equoterapia. Bruno, que atuava como terapeuta neste local, foi quem sugeriu aos responsáveis do Lucas para se inscreverem no processo seletivo que oferecia a vaga no programa, pois conhecia todos os benefícios que a equoterapia poderia proporcionar. A criança foi selecionada para participar do projeto, no entanto, o horário dos atendimentos coincidia

com o horário de aula do Lucas, exigindo que ele se ausentasse da escola para participar.

O projeto oferece atendimentos gratuitos de equoterapia uma vez por semana, com duração de 50 minutos, durante um ano. Os atendimentos são realizados em grupo de quatro crianças, com quatro terapeutas (psicólogos e fisioterapeutas) e dois condutores para a montaria dos cavalos. Em 2023, o projeto atendeu 16 crianças ao todo.

Os atendimentos deste projeto são planejados para muito além da montaria. Mesmo que o atendimento ocorra em grupos de quatro crianças, cada criança é acompanhada individualmente por um terapeuta. Antes do início do projeto, realiza-se uma avaliação com os responsáveis das crianças, caracterizada por uma entrevista para entender o perfil comportamental das crianças e estabelecer os objetivos e metas terapêuticas. Após isso, se dá o início dos atendimentos que são divididos em três momentos: 1º - Atividade focada nos objetivos comuns do grupo, com atividades que podem envolver o meio equestre ou não; 2º - Atividade que envolve o meio equestre, podendo ou não envolver a presença do cavalo; e 3º - Montaria individual no cavalo, que pode ser associada a outras tarefas, como atividades de volteio.

3 RELAÇÃO EQUOTERAPIA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Durante o ano letivo de 2023, enquanto a criança realizava atividades extracurriculares, como equoterapia e natação adaptada, o Professor de Educação Física encontrou métodos que permitiram a participação ativa do Lucas nas aulas de Educação Física, que ocorriam duas vezes por semana. Bruno percebeu que dividir os alunos em pequenos grupos, com diferentes estações de atividades, possibilitou maior adaptação nas propostas e atenção ao Lucas, estimulando a criança a participar das atividades.

Com o passar do tempo, a interação e o interesse do Lucas pelas atividades com o professor tornaram-se cada vez mais frequentes. O professor descobriu que a criança se interessava por um objeto específico (a corda), em que a criança não usava com a função habitual (pular corda), mas que ele iniciava e mantinha a brincadeira de roda-la no chão, cantando a cantiga “O homem bateu em minha porta e eu abri…”. Entretanto, ainda havia resistência em realizar as atividades com o restante da turma.

Bruno observou mudanças claras no comportamento da criança, incluindo a cessação da sialorréia, melhora da postura (tônus muscular), aceitação em realizar e atribuir outras

funções a objetos de interesse (por exemplo, a corda, na qual outra pessoa movimenta e ele salta de forma adaptada, passando um pé de cada vez), além de atividades propostas de circuito e atletismo. Se alguém lhe der a mão para realizar uma atividade em conjunto, ele executa do seu próprio jeito e no seu tempo, fato que não ocorria no início de 2023. Agora, quando se desregula, o processo de retorno é mais rápido do que antes.

Ao longo de 2023, Lucas também frequentava aulas de natação, o que pode ter impactado seu desenvolvimento biopsicossocial, assim como o avanço nos próprios processos maturacionais. Embora Bruno reconheça que não seja possível afirmar a causalidade entre a participação do Lucas nas aulas de equoterapia e os benefícios diretos para sua participação nas aulas de Educação Física é muito razoável destacar que as mudanças de comportamento e físicas percebidas no Lucas correspondem aos achados na literatura que relacionam a equoterapia e o ambiente escolar. O movimento do cavalo - até mesmo quando parado, há movimentação de sua cabeça ou troca de apoio entre as patas - exige reações de equilíbrio do praticante montado para se manter na posição adequada, além de estimular o tônus muscular postural (Gonçalves Junior, 2019). Para essa prática, a atenção e concentração são essenciais e são estimuladas durante a sessão, além de serem fatores importantes para o desempenho da criança em âmbito escolar (Jesus, *et al.*, 2018).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levantamos algumas considerações do profissional envolvido neste RE sobre suas perspectivas em relação à inclusão escolar, de que mesmo no Brasil, o formato de inclusão ainda está distante da realidade desejada. Para que o aluno participe ativamente das aulas, a falta de recursos humanos torna-se um desafio, estar sozinho com 3 ou 4 alunos com deficiência dentro de uma sala com outros 25 alunos dificulta a realização de um programa individualizado para cada um. Há uma necessidade evidente de mais apoio para integrar as crianças, além de um tempo maior entre as aulas para organizar atividades que atendam aos diferentes níveis das turmas. A perspectiva é de que é possível fazer mais, mas a falta de recursos atualmente limita essa capacidade.

Ele relata que hoje cerca de 80% das turmas em que leciona têm pelo menos um aluno de inclusão, com cada turma apresentando diferentes necessidades - como ter aluno com TEA em nível de suporte 3 e outro de suporte 1, além de uma criança com hemiparesia, em uma sala com mais de 20 alunos. Bruno, se vê fazendo o melhor que pode no momento, mas muitas vezes entregando menos do que aquelas crianças realmente precisam. O fato de estar a maior parte do tempo sozinho conduzindo essas aulas torna-se frustrante, pois ele sabe que poderia fazer melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: Um estudo na área da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.11, n.2, p.223-240, Marília, Ago. 2005.

ANDE, Associação Nacional de Equoterapia. Indicações e Contraindicações em Equoterapia. **Livreto ANDE**, Brasília, Out. 2017. Disponível em: https://equoterapia.org.br/media/pdfs/indicacoes-e-contraindicacoes-em-equoterapia.pdf. Acesso em: 03 de out. 2024.

BENTO, J. L. R. A equoterapia na educação: desafios e perspectivas para inclusão social. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_0f1eb31b4b42e04264a8584ab1dea0f6 . Acesso em: 01 de out. 2024.

BOLT, S. *et al.* Classification of functioning and impairment: the development of ICF Core Sets for autism spectrum disorder. **Autism Research**, v. 7, n. 1, p. 167-172, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/ id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 02 de out. 2024.

DALTRO, M. R.; DE FARIA, A. A. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia,** v.19, n.1, p. 223-237, 2019.

DSM -5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. American Psychiatric Association; tradução: NASCIMENTO, M. I. C. *et al.* 5. ed. Porto Alegre, 50 p. 2014

FERREIRA, E. L.; CATALDI, C. L. Implantação e implementação da Educação Física inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 79-94. Santa Maria, 2014.

GONÇALVES JUNIOR, J.R.B. Análise da ativação neuromuscular do tronco durante a sessão de equoterapia. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Universidade Federal

de Viçosa, Minas Gerais, 2019. Disponível em: https://locus.ufv.br/server/api/core/bitstreams/27ea2666-76f0-48dd-ac61-aad71d86f3f4/content. Acesso em: 20 de out. 2024.

JESUS, L.P. *et al*. Utilizando a equoterapia como ferramenta psicopedagógica para crianças com necessidades educativas especiais. **Multitemas**. v. 23, n.55, p. 155-176, dez. 2018.

MAENNER, M.J. *et al*. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years. **Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network**, n. 72, v. 2, p. 1-14. 2023. DOI: http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1

NASCIMENTO, K. P. *et al.* A Formação do Professor de Educação Física na Atuação Profissional Inclusiva. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte,** São Paulo, v. 6, n.3, p. 53-58, Ago. 2009.

SOUTO, M. C. D. *et al.* Integrando a Educação Física ao Projeto Político Pedagógico: perspectiva para uma educação inclusiva. **Educação Física e Projeto Pedagógico**, v.16, n.3 p.762-775, Rio Claro, jul./set. 2010.

URBANO, M. C. Z. Equoterapia como elemento de rede de apoio ao processo de inclusão de uma criança com TEA. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Faculdade de Engenharia UNESP, Ilha Solteira, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/dc0f8f1c-4dc7-489e-9669-e2fe6a401f2c/content . Acesso em: 01 de out. 2024.

WHO, World Health Organization. **The Sixty-seventh World Health Assembly WHA 67.8**. Comprehensive and coordinated efforts for the management of autism spectrum disorders. Ninth plenary meeting, 24 May 2014.

Capítulo XXXI

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERIFERIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Lucas Alves de Oliveira
Escola de Educação Física e Esporte, USP
luccasalves524@gmail.com

Gilberto Araujo Rosa
EMEF Frei Antônio Sant'Ana Galvão

Samira Pissinatto Pereira
EMEF Frei Antônio Sant'Ana Galvão

1 INTRODUÇÃO

Os relatos a seguir baseiam-se em experiências pedagógicas que ocorreram na EMEF Frei Antônio Santana Galvão, uma escola localizada em região periférica do município de São Paulo, situada na zona norte e que compreende o Ensino Fundamental nos ciclos de alfabetização, interdisciplinar e autoral, como aponta o currículo da cidade. As experiências relatadas envolveram o conhecimento do contexto cultural da periferia de algum modo, seja ele nas suas culturas de movimento ou de seu espaço geográfico. Pensamos a periferia enquanto um espaço de acúmulos históricos que resultaram na alocação de diferentes grupos sociais com diferentes origens num espaço geográfico ao redor dos centros urbanos, sendo a sua maioria pessoas negras e indígenas e uma parcela de pessoas brancas descendentes de imigrantes. Quando nos referimos nesse texto às culturas periféricas, fazemos alusão a culturas anteriores a esse espaço ou que foram criadas a partir dos encontros de seres de diferentes origens neste espaço. O critério de estabelecer um espaço geográfico como o periférico não pretende apagar a historicidade ou a caracterização das culturas negras e indígenas enquanto tais, mas considerar o encontro delas enquanto potências de criação de outras expressões em diferentes momentos históricos. Considerando as formulações teóricas do capítulo Educação para a periferia: uma

educação antirracista da epistemologia à prática presente nesta mesma obra, o registro dessas experiências pretende fornecer conhecimentos de experiências práticas a partir das formulações teóricas realizadas, de modo traduzir enquanto práxis pedagógicas o que se pretende enquanto pedagogia periférica a partir das culturas de movimento e do conhecimento do contexto periférico.

O capítulo se dividirá em três relatos de experiências pedagógicas, o primeiro com culturas de movimento periféricas, sendo elas o maculelê e a capoeira, realizado por um professor de Educação Física e em aulas de Educação Física Escolar a segunda também com culturas de movimento periféricas, sendo elas: o cacuriá, a ciranda e o coco, idealizada por um professor de Artes e o terceiro com o projeto Território Afetivo, idealizado por uma professora de Artes e que teve como ponto de partida a reflexão coletiva sobre a identidade e a relação dos estudantes com o território ao redor da escola, que se localiza em uma região periférica que é uma área de alta vulnerabilidade social. O objetivo do relato das experiências é colaborar com as possibilidades de estabelecer um corpo de conhecimentos de práticas pedagógicas que possam ser utilizadas nas aulas de Educação Física Escolar afim de cumprir seus objetivos, considerando o conhecimento do contexto de modo a concretizar uma prática antirracista de educação. A partir das práticas apresentadas, é possível observar diversas possibilidades de aplicação para a Educação Física Escolar que serão discutidas nas considerações finais do capítulo. O público é de crianças e adolescentes na idade escolar dos ciclos de alfabetização, interdisciplinar e autoral.

1 PROJETO CULTURAS PERIFÉRICAS

O relato a seguir abarca uma experiência pedagógica desenvolvida na EMEF Frei Antônio Santana Galvão, uma escola localizada em região periférica da zona norte do município de São Paulo e que compreende o Ensino Fundamental nos ciclos de alfabetização, interdisciplinar e autoral. O projeto foi desenvolvido pelo professor de Educação Física Lucas Alves de Oliveira e tinha, no seu objetivo geral a intenção de proporcionar aos estudantes a oportunidade de desenvolvimento de habilidades motoras e capacidades físicas necessárias para o processo educativo a partir de culturas de movimento pertencentes a sua realidade sociocultural do aluno capitulando aspectos a partir do seu contexto e os seus objetivos específicos a partir do currículo da cidade de São Paulo eram: 1 Vivenciar/experimentar

diferentes brincadeiras e jogos do contexto familiar/comunitário, incluindo os de matrizes africanas e indígenas, identificando os elementos comuns a essas brincadeiras; 2 Compreender que as manifestações corporais fazem parte do patrimônio cultural das pessoas e, logo, da humanidade, conhecendo alguns de seus aspectos culturais (história, festejos etc.) e valorizando a sua preservação; 3 Favorecer o desenvolvimento de competências necessárias para o processo educativo, tais como, as habilidades motoras e capacidades físicas.4 Compreender a importância e a influência da história de diferentes culturas na formação do subjetivo de cada aluno. O público-alvo inicialmente foram alunos do fim do ciclo de alfabetização, os 3° anos e os alunos do início do ciclo interdisciplinar, dos 4° e 5° anos. O projeto acontece no contraturno das 10:30 às 12:00 de segunda a quinta feira.

Em sua justificativa se postula enquanto uma forma de ampliar, aprofundar e enriquecer conteúdos da Base Nacional Comum curricular (BRASIL 2017) a partir da interdisciplinaridade e justifica-se pela possibilidade de fornecer tais elementos ao educando, unindo conhecimentos de algumas disciplinas, mas principalmente da Educação Física. Baseando-se em conhecimentos das culturas afro-brasileira, indígena e periférica, o projeto alinha-se com o currículo da cidade de São Paulo numa perspectiva antirracista e da inclusão das suas orientações pedagógicas para os povos afros brasileiros e indígenas. Em relação à avaliação, o projeto propõe que o acompanhamento do projeto será contínuo dentro das vivências propostas e os resultados serão avaliados através da evolução do repertório motor e de aprendizagem do conteúdo nas dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais pelos alunos.

Em se tratando dos conteúdos, as duas primeiras culturas de movimento periféricas selecionadas foram o maculelê e a capoeira. O projeto de início contou com uma divulgação feita para os alunos e um trabalho realizado nas aulas de educação física grade curricular para que eles conhecessem e tivessem o primeiro contato com as culturas de movimento a serem trabalhadas. Embora os primeiros conteúdos selecionados para o relato fossem a capoeira e o maculelê, o projeto tem como intenção explorar e trabalhar as diferentes culturas de movimento afrobrasileira, indígenas e periféricas tendo como conteúdo programático o maculelê, a capoeira, o samba, os jogos e brincadeiras de rua, indígenas e o futebol.

O trabalho de primeiro contato dos alunos com as culturas de movimento a serem desenvolvidas se deu entre o processo de elaboração teórica, burocrática e logística do projeto que compreendeu o período de aproximadamente três semanas entre o mês de abril e maio. O projeto teve seu início efetivo no dia 13 de maio. As aulas da grade curricular se iniciaram antes do projeto. Durante o período de três semanas anteriores ao início do projeto, como sou o professor titular das aulas de Educação Física das turmas que eram público-alvo do projeto, já

estava previsto no planejamento das aulas da grade curricular o trabalho com o maculelê e com a capoeira. O objetivo era promover possibilidades do aluno conhecerem os contextos de produção dos esportes e paradesportos de marca, de precisão e de invasão, ampliando as noções de tempo histórico e as relações sociais envolvidas na produção, assim como descrever, experienciar e vivenciar , por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral e escrita e audiovisual), as brincadeiras e jogos regionais e populares de matrizes africanas e indígenas, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas (SÃO PAULO SP, 2019).

No planejamento das aulas da grade constaram o aprendizado de uma música de maculelê e três músicas de capoeira, sendo a músicas de maculelê chamada: Boa noite e as de capoeira: Marinheiro só, vieram três para bater no negro e paranauê. Os alunos se interessaram de forma muito intensa nas músicas e aprenderam rapidamente a letra e o ritmo com as palmas e batendo nas mesas da sala. Outro processo anterior ao projeto foi o da contextualização histórica da capoeira e do maculelê, explicando as relações históricas e sociais e alguns atributos da cosmovisão dos povos africanos e indígenas que baseiam a produção dessas culturas de movimento periféricas desde a música até a execução dos movimentos. Alguns dos assuntos abordados foram a revolta da chibata a partir da música Marinheiro só, apresentando a história de João Candido, a discussão sobre a interligação de culturas indígenas e africanas na formação das culturas e da língua no Brasil, a partir da música paranauê, da história do maculelê e da relação da resistência das culturas afrobrasileiras e periféricas em diversos setores da sociedade com a música Vieram três para bater no negro que estava em alta no Tik tok e praticamente todos os alunos já conheciam.

Outra experiência anterior ao projeto foi a do primeiro contato dos alunos com o atabaque. Durante a exposição de duas aulas, levei o instrumento que já tinha na escola para a sala com o objetivo de os alunos terem o primeiro contato com o mesmo e aprenderem o ritmo da capoeira e do maculelê. Uma situação importante de ressaltar é que em todas as salas, ao ouvirem o ritmo do maculelê demonstrado por mim e em recursos audiovisuais, os alunos relataram uma semelhança com outro ritmo periférico: o Funk. Essa observação inclusive facilitou a aprendizagem do ritmo do maculelê no atabaque. Diversos alunos aprenderam o ritmo no primeiro contato e outros, apesar de não conseguirem aprender o ritmo no primeiro contato, ficaram curiosos e pedindo para tentar novamente. Finalmente algumas discussões surgiram, principalmente do prisma religioso, entretanto nenhum aluno deixou de praticar nas aulas, de cantar as músicas ou aprender os instrumentos por essa razão. Atitudes que quando iniciei o planejamento eram esperadas por mim, inclusive era esperada também a reclamação

de alguns responsáveis, principalmente pelo fato da religiosidade cristã, entretanto nenhum desses dois fatos ocorreu, ao contrário houve uma aceitação grande da comunidade após o início do projeto como veremos à frente. A finalização das aulas anteriores ao projeto se deu, no maculelê com uma coreografia feita no ritmo da música com atributos da prática e depois com a formação da roda e a vivência da cultura de movimento e com a capoeira através da aprendizagem de três golpes de ataque: a meia lua, queixada e a benção e dois de defesa: a cocorinha e a negativa. O aú foi ensinado para entrar na roda e logo depois incorporado pelos alunos na prática da roda.

Desse modo, o início do projeto foi anunciado no contraturno e vieram por volta de 7 crianças nas aulas iniciais. As crianças eram, de início conforme a idade que planejamos, já na terceira semana, o número de alunos cresceu para 10 com alguns interessados de outros anos. A partir de uma conversa com a equipe gestora, resolvemos então expandir o público-alvo até o 2° ano, o que fez com que aumentassem o público que vinha todos os dias no projeto para 15 alunos e alguns alunos não vinham todos os dias, contabilizando aproximadamente 20 alunos com os rotativos no início do projeto. O projeto é realizado em uma sala de aula onde afastamos as cadeiras e damos início às atividades.

O planejamento de início foi de iniciar com o maculelê e concretizar a aprendizagem rítmica dos alunos, o que aconteceu em duas semanas de projeto. A coreografia iniciada em aula foi desenvolvida de forma mais aprofundada no projeto e alguns fundamentos da roda de maculelê e de capoeira foram ensinados.

De início, uma boa parte dos alunos nunca haviam praticado nenhuma das suas culturas de movimento, exceto o aluno Ryan do 5° ano B cujo pai era mestre de capoeira, entretanto todos já tinham tido algum contato com a cultura de movimento, seja esse contato visual, com as músicas ou com algum conhecido ou familiar que já havia praticado ou era praticante. No primeiro semestre do projeto, alguns fatos e acontecimentos foram interessantes.

Os alunos se interessaram fortemente pelos instrumentos de percussão utilizados e demonstraram um interesse enorme em aprender a tocar o pandeiro e o atabaque, de início no maculelê e depois de três semanas, passamos à prática da capoeira. Os alunos relataram que gostaram do maculelê, mas queriam iniciar a prática da capoeira. Outro fato foi sobre as músicas e a aprendizagem da ética da roda de capoeira, os alunos no início tiveram dificuldade de entender que apesar de nem todos estarem tocando os instrumentos ou lutando, as pessoas que estão na roda também são importantes para a prática, seja cantando ou marcando o ritmo com as palmas. A noção de coletividade no processo foi sendo construída e depois assimilada.

Com duas semanas da prática de capoeira, os alunos começaram a pedir que mais músicas fossem cantadas, pois até então tínhamos três. Propus que pesquisassem novas músicas, o aluno Ryan auxiliava os demais na aprendizagem dos movimentos, me auxiliava com as músicas e compartilhando histórias e experiências que havia vivido em rodas de capoeira. Havia um processo dialético de ensino aprendizagem. Os alunos foram se tornando atores da própria aprendizagem e produção de conhecimento.

Dois dias após a proposta da pesquisa, a aluna Lorena do 3° A, negra retinta, trouxe uma música que ela diz ter chamado atenção dela por ser a história de uma mulher negra igual a ela. É importante observar que eu não tinha conhecimento da existência dessa música. A música era chamada Dandara, composta por Mestre Barrão e contava história de Dandara dos Palmares, retratando a sua função como guerreira na resistência do quilombo, a queda do quilombo dos palmares promovida pelos colonizadores, o seu relacionamento com Zumbi dos Palmares e seu suicídio por recusa ao trabalho escravo. A música foi um sucesso entre os alunos que decoraram rapidamente a música e cantavam por diversas vezes durante a roda. Lorena por diversas vezes cantava a música e disse que descobriu que gostava de cantar e tocar pandeiro no projeto. Aproveitei a repercussão da música e, num dia específico, fiz uma intervenção para fazer uma roda de conversa sobre a história de Palmares. Durantes as aulas que foram anteriores ao projeto, houveram, em uma aula expositiva, a explicação sobre o que era o quilombo e o que significava para comunidade negra que criou a capoeira, entretanto, não havia tido uma conversa mais aprofundada sobre o que era o Quilombo dos Palmares e nem seus personagens históricos. Nesse sentido essa roda de conversa no projeto aprofundou questões na dimensão conceitual do conteúdo de forma a levantar aspectos importantes da história do país numa perspectiva de valorização das lutas de resistência e seus protagonistas, no caso de Dandara dos Palmares.

Após esse acontecimento houve uma pausa por conta das férias escolares. No início do projeto a rotatividade dos alunos foi menor, já na fase posterior às férias escolares alguns alunos que permaneceram outros optaram por ter mais experiências em outros projetos, inclusive em projetos como o da ciranda e do coco, do professor Gilberto Araújo. Nessa rotatividade entraram alunos novos no projeto como o aluno Davi do 3° A e a aluna Ana Eloisa do 5° B, esses alunos são citados porque foram protagonistas de alguns acontecimentos a serem relatados. O aluno Davi é o segundo aluno do projeto que já havia praticado capoeira e sabia tocar os instrumentos de uma maneira apurada, dando dicas e ensinando os alunos e a mim diversos aspectos rítmicos e de estrutura da capoeira. Foi depois da presença dele também a primeira vez que tivemos o berimbau presente na roda. Apesar de ter tido contato com a capoeira pelo fato de seu pai ser

praticante e ter o levado para ter aulas, o aluno apresentou algumas resistências religiosas quando retomamos alguns cantos de maculelê. Fiz uma intervenção explicando os fundamentos culturais e históricos do maculelê, mesmo assim o aluno preferiu não fazer a roda de maculelê. Ao início haviam piadas e comentários a partir do aluno de que sua mãe havia o orientado a não cantar a música porque era do diabo. A intervenção que fiz foi explicar o processo de demonização das culturas afrobrasileiras e indígenas e como essa demonização faz parte de uma concepção racista de sociedade. Davi se considera pardo. Após a conversa o aluno pediu desculpas, mesmo assim não quis participar das rodas de maculelê. Respeitei sua escolha e o mesmo só participava nos momentos da capoeira. Percebi uma influência importante do aluno Ryan para com o Davi, quando iam para a roda de capoeira juntos ele ouvia e se propunha aprender com o colega. Uma das músicas que Davi tinha resistência de tocar era o Boa noite, recentemente ao estar na roda com o Ryan tocando atabaque e cantando e Davi tocando o pandeiro, seu colega puxou essa mesma música e Davi ameaçou parar de tocar insinuando que não gostava e Ryan o incentivou a continuar falando: "toca, não tem nada a ver, é só uma música legal". O aluno Davi então continuou a tocar a música e daquele dia em diante não proferiu mais nada sobre o assunto e nem ofereceu resistência a mais nenhuma canção. Percebi que eles foram criando laços de afetividade e respeito, não necessariamente hierárquicos, mas respeitosos de maneira que a partir do segundo mês da volta do projeto após as férias, os alunos novos que chegavam já eram acolhidos pelos que já estavam no projeto tanto afetivamente, como através da demonstração de como eram os golpes e como funcionava a roda, os instrumentos e os ritmos. De início essa troca foi estimulada por mim algumas vezes, mas depois foi tornando-se espontânea.

A respeito da aluna Ana Eloisa o fato que me chamou atenção foi de que ao chegar no projeto se interessou muito pela música da Dandara. A aluna Lorena já havia saído do projeto para frequentar outros, entretanto a música é cantada todos os dias por mim e pelos alunos. Ana Eloisa decorou a música Dandara em dois dias e insistiu em aprender a cantar, fomos praticando até que um dia chegou com um livro no projeto, marcado pela metade, perguntei o que era o livro e ela mostrou o título: Palmares de Zumbi de Leonardo Chalub. Perguntei a ela o porquê estava lendo e se estava gostando, ela disse que sim e que estava lendo porque na música Dandara havia a palavra mocambo e ela não sabia o que era, então foi procurar um livro com a professora na sala de leitura para entender melhor a música e a história de Dandara. Ana Eloisa é branca e quando perguntei o porquê ela havia gostado tanto da música ela respondeu que era porque a Dandara era uma mulher guerreira. Com esses acontecimentos o que observei foi que o trabalho constrói nos alunos uma noção de pertencimento, já que com a construção e

contextualização histórico social dos conteúdos os alunos começam a se entenderem enquanto participantes e fazedores ativos de conhecimento quando observam e entendem as culturas de movimento do seu contexto são tratadas como conteúdos aproveitáveis por uma instituição de ensino formal. Ao se compreenderem, no processo de construção do conhecimento, enquanto fazedores de conhecimentos que se incorporam como conteúdo, tendem a desenvolver o que Paulo Freire na obra Pedagogia da Autonomia nomeia como curiosidade espontânea. Com o desenvolvimento do processo educativo a curiosidade espontânea, logo passa a uma curiosidade epistemológica ao apontar, por exemplo, perguntas e questionamentos sobre a origem, estrutura e técnica das culturas de movimento apresentadas. No processo de construção do conhecimento e descoberta enquanto fazedores de conhecimento estimula, segundo as diretrizes que apresentam o currículo da cidade, o desenvolvimento do autoconhecimento e autocuidado, de forma construir um maior repertório cultural dos alunos e de conhecimentos de sua própria historiografia que possibilita reconhecer limites, potências e interesses pessoais, apreciar suas próprias qualidades, a fim de estabelecer objetivos de vida, evitar situações de risco, adotar hábitos saudáveis, gerir suas emoções e comportamentos, dosar impulsos e saber lidar com a influência de grupos. Desta e de outras formas há uma construção em direção a autonomia do estudante, inclusive da sua noção enquanto cidadão que produz, prática e tem o direito de aprender conhecimentos de diversas maneiras, inclusive as que valorizam seu contexto social.

É possível considerar que os objetivos do projeto estão sendo atingidos e até extrapolados num sentido positivo com experiências importantes entre os alunos. Houve algumas apresentações do projeto em escolas e espaços culturais e as crianças foram aplaudidas e se divertiram, algumas tiveram sua primeira experiência num palco ou se apresentando, essa exposição é positiva e aumenta o repertório de conhecimentos do estudante seja no âmbito motor, atitudinal ou conceitual.

2 PROJETO CULTURA POPULAR (CACURIÁ, CIRANDA E COCO 1,2 E 3° ANO)

A prática a ser relatada a seguir foi desenvolvida pelo professor Gilberto Araújo Rosa na EMEF Frei Antônio Sant'ana Galvão, pertencente a rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Inicio este relato de prática trazendo, primeiro os conceitos do brincar, dos brinquedos cantados e da cultura popular e sua importância e implicações na educação básica,

a fim de fundamentar e situar o projeto em suas bases teóricas e só então registro o relato propriamente dito.

O brincar é, para a criança, um impulso natural no qual ela exercita sua vontade de descobrir, sua curiosidade e sua necessidade de aprender e compreender o mundo que a cerca. Na brincadeira, a criança envolve-se, assume papéis, experimenta possibilidades, formula e testa hipóteses, tira conclusões, expressa seus pensamentos, elabora sua visão de mundo. É fundamental garantir às crianças na escola e na família não apenas momentos e materiais que possibilitem o exercício do brincar, mas também estímulos que a auxiliem a desenvolver suas potencialidades de maneira lúdica e prazerosa. Observamos que na nossa sociedade tecnológica e consumista, muitas brincadeiras tradicionais foram sendo abandonadas e substituídas por brinquedos eletrônicos, alguns dos quais fazem tudo sozinhos, exigindo o mínimo de participação da criança, geralmente para apertar alguns botões. Esses brinquedos, que não representam um desafio a quem os manipula, são logo postos de lado e prontamente substituídos por outros que a mídia se empenha em vender.

A cultura implícita nos brinquedos e brincadeiras tradicionais, para não se perderem, terão que ser resgatados pela escola e pela família, como a capacidade imaginativa e criadora de crianças cujos únicos brinquedos são os industrializados pode ficar aquém de suas reais potencialidades. O resgate de brinquedos e brincadeiras tradicionais, sua produção e as possibilidades de exploração por eles oferecidas devem ser objetivos de toda escola, pois além de fazerem parte da cultura da infância, podem estimular a criatividade, a coordenação motora, a imaginação, a percepção visual, auditiva e tátil e a concentração.

De modo que todos os povos têm suas brincadeiras pertinentes às necessidades expressivas de cada cultura e os brinquedos cantados que surgem na espontaneidade da cultura popular vem perdendo espaço, o que justifica a realização desse projeto. A oralidade que caracteriza o processo de transmissão das brincadeiras e brinquedos cantados de certa forma transformou as cantigas e os modos de brincar, ocorrendo a mistura dos costumes das culturas dos principais povos que formam nosso país como a africana, a portuguesa e a indígena, além das variações regionais de uma mesma brincadeira.

A música e as brincadeiras são fundamentais na formação de futuros cidadãos, pois além do poder de encantar e proporcionar um trabalho integral de mente e corpo aos estudantes colocando-os em contato com a nossa cultura, podem ser utilizadas para a construção de conhecimentos de diversas naturezas, pois as canções populares são a expressão da linguagem de um povo. As atividades lúdicas têm grande relevância para a educação, contribuem para o

desenvolvimento integral da criança, que corresponde aos aspectos sociais, afetivos e cognitivos, além de promover a descontração, alegria e espontaneidade. Estas atividades agem como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, pois aprender brincando é sempre mais significativo e prazeroso.

Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil, a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas de expressão humana que por si só justifica sua presença no importante contexto da educação de um modo geral e nas séries iniciais do ensino fundamental particularmente. Posto isso, podemos seguir com o relato da aplicação prática do projeto de cultura popular. O projeto se divide em três módulos distintos com três manifestações da cultura popular: cacuriá, ciranda e coco. Abaixo, um breve resumo sobre cada uma delas:

O Cacuriá surgiu no início dos anos 1970 no Maranhão e sua criação é geralmente atribuída a Seu Lauro, folclorista maranhense, e difundida e popularizada por todo o Brasil pelo grupo de cacuriá de Dona Teté e pelo mestre de cultura popular Tião Carvalho. O cacuriá, que se derivou do carimbó, se brinca ao final da festa do Divino Espírito Santo, após a derrubada do mastro e durante o "lava-pratos", as caixeiras leva para a folia aqueles que se dedicavam durante todo o festejo a louvar ao Divino e seu Império através de seus toques de caixa e seus versos cantados. A festa do divino é considerada uma das manifestações culturais mais importantes do Maranhão que ocorre no dia de Pentecostes, sete semanas após a Páscoa, com a intenção de celebrar o dia em que o Espírito Santo teria descido para encontrar os doze apóstolos. Muito embora a Festa do Divino pareça uma comemoração cristã, no Maranhão ela é bastante sincrética (mistura popular de diferentes crenças) ao apresentar elementos católicos e de religiões africanas. Durante a festa, várias danças são apresentadas como o Tambor de Crioula e o Carimbó. Após a apresentação do Carimbó, foi introduzido o Cacuriá como a parte profana. Inicialmente restrito ao brincante adulto, foi, aos poucos, integrando as crianças que passaram a participar do cacuriá com danças mais lúdicas e apropriadas a elas. Tião Carvalho e Ana Maria Carvalho, contribuíram na construção e transposição do cacuriá voltado à educação, ressignificando suas músicas e criando outras, com o foco no brincar, na apropriação e preservação da cultura oral, no desenvolvimento da musicalidade, ritmo e consciência corporal, essenciais na infância.

A ciranda é uma dança típica das praias que começou a aparecer no litoral norte de Pernambuco. Uma das cirandeiras mais conhecidas é a Lia de Itamaracá. Surgiu também, simultaneamente, em áreas do interior da Zona da Mata Norte do Estado. É muito comum nas

demais regiões do Brasil definir ciranda como uma brincadeira de roda infantil, porém na região Nordeste e, principalmente, em Pernambuco ela é conhecida como uma dança de rodas de adultos. Os participantes podem ser de várias faixas etárias, não havendo impedimentos para a participação de crianças também.

Há várias interpretações para a origem da palavra ciranda, mas segundo o Padre Jaime Diniz, um dos pioneiros a estudarem o assunto, vem do vocábulo espanhol *zaranda*, que significa instrumento de peneirar farinha e que seria uma evolução da palavra árabe *çarand*. A ciranda, assim como o coco em Pernambuco, era mais dançada nas pontas-de-rua e nos terreiros de casas de trabalhadores rurais, partindo depois para praças, avenidas, ruas, residências, clubes sociais, bares e restaurantes. Em alguns desses lugares passou a ser um produto de consumo para turistas. É uma dança comunitária que não tem preconceito quanto ao gênero, classe ou raça dos participantes, assim como não há limite para o número de pessoas que dela podem participar. Começa com uma roda pequena que vai aumentando, a medida que as pessoas chegam para dançar, abrindo o círculo e segurando nas mãos dos que já estão dançando.

Os participantes são denominados de cirandeiros e cirandeiras, havendo também o mestre, o contramestre e os músicos, que ficam no centro da roda. Voltados para o centro da roda, os dançadores dão-se as mãos e balançam o corpo à medida que fazem o movimento de translação em sentido anti-horário.

O coco é uma dança típica das regiões praieiras e é conhecida em todo o Norte e Nordeste do Brasil. Alguns pesquisadores, no entanto, afirmam que ela nasceu nos engenhos, vindo depois para o litoral. A maioria dos folcloristas concorda, no entanto, que o coco teve origem no canto dos tiradores de coco, e que só depois se transformou em ritmo dançado. Há controvérsias, também, sobre qual o estado nordestino onde teria surgido, ficando Alagoas, Paraíba e Pernambuco como os prováveis donos do folguedo. O coco, de maneira geral, apresenta uma coreografia básica: os participantes formam filas ou rodas onde executam o sapateado característico, respondem o coco, trocam umbigadas entre si e com os pares vizinhos e batem palmas marcando o ritmo. É comum também a presença do mestre "cantadô" que puxa os cantos já conhecidos dos participantes ou de improviso. Pode ser dançado com ou sem calçados e não é preciso vestuário próprio. A dança tem influências dos bailados indígenas dos Tupis e dos negros, nos batuques africanos. Apresenta, a exemplo de outras danças tipicamente brasileiras, uma grande variedade de formas, sendo as mais conhecidas o coco-de-amarração, coco-de-embolada, balamento e pagode.

Os instrumentos mais utilizados no coco são os de percussão: ganzá, bombos, zabumbas, caracaxás, pandeiros e cuícas. Para se formar uma roda de coco, no entanto, não são necessários

todos estes instrumentos, bastando as vezes as palmas ritmadas dos seus participantes e um pandeiro. O coco é um folguedo do ciclo junino, porém é dançado também em outras épocas do ano. Com o aparecimento do baião, o coco sofreu algumas alterações. Hoje os dançadores não trocam umbigadas, dançam um sapateado forte como se estivessem pisoteando o solo ou em uma aposta de resistência.

No cacuriá, basicamente utilizo a caixa do divino como instrumento, contudo tenho inserido, com a participação dos alunos monitores (estudantes do Fundamental II, que frequentam o projeto de monitoria no contraturno escolar que também aprendem a tocar esses ritmos), outros instrumentos como xilofone, ganzá, meia lua e triângulo a fim de criar uma atmosfera sonora mais lúdica. Já para a ciranda e coco, estes mesmos estudantes, necessariamente me acompanham na execução instrumental desde o princípio e são fundamentais para atingirmos a sonoridade desses gêneros, enquanto estudantes menores danam e cantam.

Com os estudantes do 1º ano, desenvolvo o Cacuriá do Maranhão, com brinquedos cantados mais lúdicos e de fácil assimilação. A primeira música que aprendem é o jacaré boiô. Iniciamos com todos sentados em roda. Realizo um jogo simples de gesto para conhecer o nome de cada aluno. Uma pessoa diz o nome e faz um gesto para o seu nome o segundo aluno, repete o gesto com o nome do colega e faz o seu e assim por diante até o último aluno. Ainda em roda, conto aos alunos o que é o cacuriá, de onde ele vem, quem me ensinou, de que manifestação da cultura popular ele pertence. Em seguida mostro como se toca o cacuriá na Caixa do Divino até eles fixarem o ritmo. Ficamos todos em pé e antes de entrar na música propriamente dita, fazemos um aquecimento vocal e corporal, que para eles é mais uma brincadeira, pois faço de forma toda lúdica. Ainda na roda: aprendem a letra da primeira música. Em seguida aprendem como se dança o cacuriá e por fim, brincamos e cantamos a música do jacaré Boiô. Esse processo se repete basicamente em todas as aulas, sempre frisando os conceitos da tradição oral, relembrando a origem, os mestres, a fim de que possam internalizar esse conhecimento.

Com os 2º anos, desenvolvo a ciranda pernambucana e o procedimento didático é idêntico ao realizado com o cacuriá, no entanto, a ciranda requer uma atenção maior no aprendizado dos passos, na apropriação das letras e ritmos o que torna o processo mais lento no primeiro momento, mas que aos poucos vai tornando o aprendizado mais fluído e orgânicos o que naturalmente desenvolve nos estudantes o sentimento consciente e proativo de coletividade, de pertencimento, de estar sempre e celebrando o encontro com os amigos, fortalecendo os laços, sem contudo, perder a essência do brincar.

Por fim, com os estudantes do 3º ano vivenciamos o coco, uma manifestação cultural diversa e um pouco mais complexa, com letras e passos mais elaborados. Nesse último estágio, já tendo passado pelos dois anteriores, os estudantes estão mais maduros e trazem uma bagagem de vivências acumuladas no âmbito da cultura popular que propicia a aquisição dos novos aprendizados de forma mais espontânea o que permite interações e trocas mais significativas com os colegas, posto que no cacuriá, ainda que coletivas no contexto geral, na maior parte, é a criança explorando e entendendo as potencialidades de expressão do seu próprio corpo. Já na ciranda, são incluídos os elementos do coletivo e do ritmo marcado para que possa funcionar. Quando chegam no coco, eles precisam conciliar estes dois conceitos, o individual e o coletivo, promovendo uma troca direta e estabelecendo um jogo com outro colega no centro da roda, enquanto os outros mantém o coletivo cantando e marcando o ritmo. Durante a execução do projeto, trabalhei dezenas de músicas. Antes de aprender cada letra, as crianças conheceram a origem e o significado das canções, por meio de vídeos, textos e livros, de forma lúdica e só então elas foram ensinadas por partes até que se apropriassem da letra de forma integral, seguindo a tradição dos ensinamentos da oralidade da cultura popular. Após este processo associei a letra à melodia e aos gestos, e posteriormente o brincar propriamente dito de forma espontânea apropriando-se do ritmo e registrando no corpo essa manifestação cultural.

Para ampliar o conceito de cada etapa, os estudantes realizaram atividades criativas, sensoriais, carregadas de sentido como, a construção e desenhos dos personagens das músicas com os estudantes do 1º ano e como finalização de cada gênero, uma vivência integradora e coletiva que consistiu em conhecer, consumir e compartilhar a cana-de-açúcar durante a vivência do cacuriá; comer coco verde e maduro, durante a etapa do coco pernambucano; ouvir o mar numa grande concha e levar pra casa uma pequena concha de presente no fechamento do trabalho com a ciranda. Processos esses que enriquecem ainda mais essa vivência e contato com a cultura popular que todos eles vão levar para toda vida. E digo isso, pois até hoje, alunos que estão nas séries finais do ensino fundamental II, quando tem contato novamente, seja nas apresentações nos eventos da escola, ou quando participam de projetos e passam pelo pátio quando estou realizando o projeto com os pequenos, sempre cantam e vem falar que nunca esqueceram. Além dos próprios alunos ‘tocadores’ que vivenciaram o projeto quando cursavam as séries iniciais.

Ao longo do ano, foi possível observar que todos os objetivos propostos no projeto como a familiarização com a imagem do próprio corpo, a sensibilidade com relação ao conteúdo das letras; o despertar e o desenvolvimento da musicalidade, linguagem oral, criatividade e socialização; respeito à diversidade; entre tantos outros foram alcançados. Realizar esse projeto

ano a ano (já faço isso há oito anos) é um ato de resistência; é uma forma de celebrar e manter viva a cultura popular; de reverenciar e difundir a sabedoria e conhecimentos dos mestres e metras; de não deixar esquecer as nossas raízes, de onde viemos e do que nos constitui como povo; de fazer com que essas novas gerações tenham contato e possam preservar e continuar brincando e assim, num futuro não muito distante, possam eles serem os novos mestres e mestras da cultura popular.

3 PROJETO TERRITÓRIOS AFETIVOS

A prática a ser relatada a seguir foi desenvolvida pela professora Samira Pissinatto na EMEF Frei Antônio Sant'ana Galvão e, pertencendo à rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, foi norteada pelo seu currículo. No primeiro semestre do ano letivo de 2024, durante as aulas de arte, duas turmas do 7º ano do ensino fundamental desenvolveram o projeto Território Afetivo que teve como ponto de partida a reflexão coletiva sobre a identidade e a relação dos estudantes com o território ao redor da escola, que se localiza em uma área de alta vulnerabilidade social.

Com base na ideia de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos que devem ter a oportunidade de opinar e participar das decisões que podem impactar suas trajetórias individuais e coletivas, as propostas didáticas que direcionaram o projeto nasceram de rodas de conversa em sala de aula. A primeira buscou despertar nos estudantes a consciência sobre os aspectos do território que não costumam ser mapeados formalmente: que memórias um lugar pode guardar? é possível estabelecer relações de afetos com um determinado espaço? de quem é a voz que conta as histórias de um lugar? Inicialmente, foi possível perceber uma certa resistência em se colocar como sujeito dos espaços que estavam sendo descritos, a maioria das falas eram conjugadas em terceira pessoa, somente quando instigados a pensarem em suas próprias memórias, aqueles espaços pareceram ganhar forma e sentido na história de cada um.

A partir dessa primeira conversa foi apresentado o conceito de Mapa Afetivo. Além do conceito, foram mostradas imagens e fotos de exemplos desse tipo de mapeamento para a criação de um mapa afetivo individual, no qual cada aluno pôde registrar suas percepções, histórias e vivências pessoais em relação àqueles espaços.

> *A percepção o nome que damos para a forma que vemos e sentimos o mundo é antes de tudo um filtro. Nossa mente realiza um elaborado processo de seleção, que nos mostra o que consideramos*

> *importante naquele dado momento. (...) A operação é automática e necessária para conseguirmos criar um fio coerente de vida. Mas é possível criar diferentes tecidos com essa matéria-prima. Essa é uma das apostas da metodologia do Mapeamento Afetivo, que convida moradores, curiosos, estudantes, ativistas e vizinhos a desautomatizarem seus olhares cotidianos e revelar potenciais escondidos em territórios familiares. (EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO, 2016)*

Essa primeira etapa foi importante para transpor a discussão e as reflexões em material visual. Houveram trabalhos com lugares mais distantes que foram descritos como lugares de passeio como uma praça que fica na cidade de Guarulhos chamada Lago dos Patos e lugares de desejo como o parque de diversões Hopi Hari, mas todos os mapas afetivos apresentados pelas duas turmas tiveram representações da escola, mesmo sem uma prévia indicação, demonstrando a importância desse ambiente para a vida de cada um.

Após essa etapa, os estudantes foram organizados em grupos para compartilharem seus mapas entre si e identificarem pontos em comum. Novamente foi proposto a criação de mapas afetivos, dessa vez de forma colaborativa. Agora com a orientação de que esses mapas deveriam representar lugares de interesse para toda a comunidade. Os mapas afetivos colaborativos foram apresentados para suas respectivas turmas, ou seja, cada grupo explicou o porquê da escolha de cada ponto. As apresentações evidenciaram um senso crescente de pertencimento e identidade territorial, que foi reforçado em uma nova roda de conversa, onde os estudantes já demonstravam maior propriedade ao falar sobre o território. O ponto mais mencionado foi, novamente, a escola e, a partir disso, direcionamos a conversa para elegermos juntos os lugares ao redor que melhor poderiam descrever as afetividades daquele território. Essa conversa foi realizada nas duas turmas e somadas as contribuições de todos os estudantes foi proposta a criação de um roteiro de deriva pelo entorno da escola.

A terceira etapa desse projeto, portanto, foi trabalhar o conceito de deriva pelo bairro. Inicialmente testamos o roteiro que havia sido elaborado em um tour virtual utilizando o Google Street View. A limitação dessa ferramenta em mapear certos locais gerou um novo debate: por que determinados espaços não aparecem nos mapas oficiais?

A deriva foi realizada então presencialmente, com os estudantes guiando professores e colegas pelos locais destacados nos mapas afetivos. Embora tivéssemos um roteiro-guia, os caminhos foram sendo traçados no momento pelos próprios estudantes, cabe mencionar que

> *A prática da deriva envolve caminhar sem um objetivo definido, permitindo que o ambiente dite o curso da exploração. É uma forma de psicogeografia, em que o espaço físico é explorado com base nas emoções, sentimentos e subjetividades dos indivíduos, onde este*

> *indivíduo está para a observação atenta das paisagens urbanas, o encontro com o acaso e o desvio dos caminhos convencionais. (HORA, 2023)*

"Depois da reforma, prô, colocaram o nome do pai da Thayla aqui na praça e fizeram aquela pintura ali (...) O pai dela foi assassinado por um policial em Santana, ele só estava trabalhando. (GLOBO, 2023) (...) Você não lembra da manifestação que foi feita aqui ano passado? Saiu até na televisão (...) aqui é onde acontece o pancadão de final de semana (...) Eu sempre venho. (...) Eu não gosto, não consigo dormir. (...) Prô, por aqui é mais rápido, mas a gente conversou e achamos melhor dar a volta, melhor não passar na boca, não é? (...) Aqui é a Casinha Roxa, é uma ONG. A estudante se referia ao Centro de Convivência Intergeracional (CC Inter) Vila Nilo. (...) Vamos pedir água aqui, a tia dá. (...) A pracinha do Cinga está toda destruída! A prefeitura tem que reformar como fez com a outra. "Cinga" é a forma como os estudantes se referem ao conjunto habitacional popular Cingapura Vila Nilo que está localizado ao lado da escola. (...) A Fernão Dias é perigosa, muita gente já foi atropelada aqui. (...) Lembra da Kauane e da Evelyn que estudavam na escola? Elas morreram na Fernão. (...) Eu só posso passar nessa passarela de dia, à noite é perigoso. (...) Eu venho aqui no CCA depois da escola. O estudante refere-se ao Centro para Crianças e Adolescente (CCA) Fraternidade. (...) Para conseguir vaga no CCA, minha mãe veio aqui e trouxe os documentos." Esses são alguns fragmentos de falas dos estudantes durante a deriva pelos arredores da escola. Durante essa caminhada, ficou evidente a profunda conexão dos alunos com o território que se manifestou na forma como narravam a história de cada lugar, revelando desde pontos de encontro e lazer até questões de ordem pública, bem como questões sensíveis, como a violência policial ou a presença do tráfico na região. Nessa etapa do projeto, os estudantes, como guias da deriva, evidenciaram seu protagonismo, se reconhecendo como sujeitos daquele território e, colocando em prática o que o Currículo da Cidade de São Paulo espera de seu ciclo de aprendizagem.

> *(...) o Ciclo Autoral possibilita ao estudante a experiência de apropriar, pertencer, estar e ser não somente no contexto escolar, mas na sua relação com a sociedade a que pertence. (SÃO PAULO, 2019)*

Ao retornar para a sala de aula, as reflexões sobre a deriva foram ampliadas em uma nova roda de conversa. Além do compartilhamento sobre a experiência, o foco dessa conversa também foi a provocação: como materializar esse senso de identidade e território? A solução inicial foi realizar desenhos e trazer fotografias de todo o processo vivenciado até aqui. Houve

também propostas de criação de videocast e podcast. Então, a ampliação do repertório dos estudantes foi apresentada no projeto "Quebradinha", do artista Marcelino Mello, conhecido como Nene, que constrói miniaturas de sua comunidade.

> *(...) o projeto Quebradinha também nasceu com o objetivo de guardar suas memórias de infância. "Comecei a perceber que estava esquecendo o rosto dos meus amigos, nem fotografias eu tinha para lembrar", conta ele, que passou a construir as casinhas como uma forma de resgatar suas próprias raízes.(CALSAVARA, 2023)*

Inspirados por essa ideia, os estudantes optaram pela confecção de maquetes, deixando a gravação dos relatos do processo em formato de vídeo e de áudio para um momento posterior. Novamente, se organizaram em grupos para esse trabalho. Escolheram pontos do entorno da escola para criar suas próprias "quebradinhas", utilizando materiais não estruturáveis para confeccionar as miniaturas. A escola, a sorveteria, o CCA, o bar, a borracharia, o trailer de comida da praça, a rampa de skate foram alguns dos pontos escolhidos.

O projeto Território Afetivo, que se estendeu por vários meses, encontra-se atualmente em pausa com sua conclusão prevista para uma exposição dos trabalhos realizados: mapas afetivos, miniaturas, registros fotográficos e audiovisuais, além de depoimentos que relatam o processo e as experiências vivenciadas pelos estudantes ao longo das etapas. A exposição será aberta aos demais estudantes da escola, bem como para toda a comunidade e está prevista para novembro desse mesmo ano.

Por fim, cabe mencionar que a prática aqui relatada evidenciou o poder transformador da arte e da educação na construção de um olhar crítico e afetivo sobre o território. Ao proporcionar aos estudantes a oportunidade de se verem como sujeitos protagonistas em suas comunidades, o projeto não só reforçou a identidade territorial, mas também permitiu que questões sociais complexas, como a violência e o abandono de espaços públicos, fossem trazidas à tona. O desenvolvimento de mapas afetivos e maquetes abriu caminho para que os alunos repensassem suas relações com o entorno da escola, promovendo uma conscientização sobre o seu papel na história coletiva do lugar. Com o fechamento previsto para o final do ano letivo, espera-se que esse processo continue ampliando o senso de pertencimento e a valorização da cultura local.

4 CONCLUSÕES FINAIS

Há uma criação de um inconsciente coletivo a respeito dos seres periféricos como discutido no capítulo Educação para a Periferia: uma educação antirracista da epistemologia à pratica, presente nessa obra. O processo histórico de criação de inconsciente coletivo engloba diversos processos, inclusive o da negação da humanidade da população periférica e aqui se compreende seres periféricos como os povos descendentes de africanos e indígenas e de uma parcela de migrantes brancos que foram alocados na região no entorno dos centros urbanos. Negar a humanidade, nesse sentido se concretiza historicamente de diversas formas, desde negar o acesso a posse de terras, o acesso à educação e dificultar o acesso ao trabalho formal, até criminalizar as culturas que dão sentido à própria existência. Durante o processo de formação da educação formal no Brasil, há uma relação explícita de um projeto de embranquecimento e de aculturação em relação à população periférica, estabelecer práticas pedagógicas a partir a valorização das culturas periféricas é uma iniciativa que, apesar de não esgotar e nem resolver todas as questões impostas à esse problema que extrapola a educação, possibilita a humanização de seres periféricos ao se enxergarem a si próprios e seus iguais enquanto produtores de conhecimento que é valorizado em ambientes como o ambiente escolar.

Na Educação Física Escolar, o trabalho com as culturas de movimento periféricas é valioso, de modo que compreende a possibilidade de humanização do povo periférico através do ensino e aprendizagem das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, cumprindo com os objetivos de uma educação que construa um ser autônomo, crítico e humanizado, sem deixar de cumprir os objetivos da Educação Física na educação escolarizada. Apesar de dois dos relatos apresentados terem sido realizados por professores de Artes, os planejamentos poderiam ser realizados e adaptados para uma aula de Educação Física Escolar, a experiência do professor Gilberto já se trata de culturas de movimento e a experiência da professora Samira poderia ter sido aproveitada em uma aula de corrida de orientação, por exemplo a partir de um mapa criado pelos próprios alunos do território em que vivem.

A partir das experiências relatadas, é possível pensar no trabalho com as culturas de movimento periféricas como uma possibilidade de aplicação de uma discussão epistemológica, a partir das teorias sobre uma educação antirracista, numa prática pedagógica concreta e que não desvia os objetivos das disciplinas, mas sim, introduz e humaniza os alunos que dela participam, inclusive na Educação Física Escolar promovendo uma proximidade maior com o conteúdo na construção sua própria identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALSAVARA, Katia. Memórias preservadas: conheça o projeto 'Quebradinha'. Revista Qualé. 17 mar. 2023. Disponível em: https://revistaquale.com.br/noticias/memorias-preservadas-conheca-o-projeto-quebradinha. Acesso em: 22 out. 2024

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO. Mapeamento Afetivo: como transformar o espaço público em uma comunidade. 10 nov. 2016. Disponível em: https://educacaoeterritorio.org.br/metodologias/mapeamento-afetivo-como-transformar-o-espacos-publico-em-comunidade/. Acesso em: 20 out. 2024.

GLOBO, TV. PM mata funcionário que prestava serviço para CET após ser atingido por faixa de sinalização derrubada por vendaval. G1. 14 de jul de 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/07/14/funcionario-que-prestava-servico-para-a-cet-e-morto-por-pm-na-zona-norte-de-sp.ghtml . Acesso em 04 de nov de 2024.

HORA, Daniel da. Curador. Exposição Gravura e Deriva: impressões de um mundo flutuante. 23 jul. 2023. Disponível em: http://www.ccta.ufpb.br/dav/contents/noticias/exposicao-gravura-e-deriva-impressoes-de-um-mundo flutuante#:~:text=%C3%89%20uma%20forma%20de%20psicogeografia,o%20desvio%20dos%20caminhos%20convencionais . Acesso em: 20 out. 2024

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Arte. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Educação Física. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

Capítulo XXXII

O INTERCLASSES COMO FERRAMENTA À PRÁTICA ESPORTIVA E ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dennis Sindy Decina
Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 INTRODUÇÃO

O relato de experiência tratado neste trabalho foi realizado em uma escola no bairro nobre de Higienópolis, localizado no centro de São Paulo/SP, atuando nas aulas de educação física do ensino fundamental do 6º ao 9º ano. A educação física segue as premissas pedagógicas da escola em desenvolver a autonomia, liderança, criatividade, convívio social, trabalho em equipe e reflexão crítica dos alunos usando como ferramenta os conteúdos da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) e intervenções julgadas necessárias individualmente e/ou coletivamente dependendo do perfil de cada estudante ou grupo que se insere.

Segundo FREIRE e SCAGLIA no livro Educação como Prática Corporal (2003) a competição deve ser considerada um componente essencial no aprendizado de todos os alunos, enfatizando a importância de que todos participem ativamente das atividades esportivas. Para isso, é fundamental que os estudantes tenham acesso a aspectos como organização, preparação, discussão e avaliação da competição. Além disso, a pedagogia do esporte deve incluir diálogos sobre os eventos das aulas e a criação de situações desafiadoras, estimulando os alunos a desenvolverem suas próprias soluções e a refletirem sobre suas ações. Esse processo não apenas enriquece a inteligência dos alunos, mas também promove um entendimento mais amplo de sua condição humana, além de buscar formar não apenas atletas, mas cidadãos completos.

Ao longo do processo, principalmente após a pandemia e com o uso excessivo dos equipamentos eletrônicos, foi possível identificar uma maior dificuldade da socialização e menor interesse pela prática de esportes coletivos. Além disso, detectamos uma sensibilidade emocional dos alunos em situações competitivas que tange questões como auto estima e frustração.

A discussão entre os professores gerou dúvidas em qual poderia ser a melhor estratégia de ensino para proporcionar uma melhor experiência aos alunos. Será que a competição é um objeto de inclusão ou de exclusão? Entendendo que a competição está na sociedade independente do jogo, do esporte ou da escola, como trazer um caráter positivo da competição para a escola? Além disso, desenvolver um método para não excluir o aluno que não tem habilidades esportivas ou apenas bonificar a equipe vencedora.

É fundamental recuperar os valores que exaltam a coletividade e a solidariedade, enfatizando que o jogo na escola deve ser orientado para o trabalho em equipe, promovendo a ideia de jogar "com" em vez de competir contra o outro (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A prática do esporte em si não traz um ideal crítico social aprofundado, mas sua compreensão como fenômeno para construir um esporte da escola. Sobretudo os valores inseridos pelo esporte podem ter reflexos nas suas ações cotidianas para conviver com regras sociais, inclusão, cooperação e trabalho coletivo. Além do desenvolvimento individual em trabalhar as habilidades no aspecto cognitivo, afetivo, emocional e social.

O jogo e o esporte refletem, em um contexto de ludicidade, tanto as ações individuais quanto coletivas das pessoas e da sociedade. Assim, a competição não se origina no jogo, mas se manifesta através dele. Se a competição possui, na sociedade, um caráter destrutivo como o que vemos hoje, isso não se deve ao jogo em si, e eliminar o aspecto competitivo não resolverá o problema (FREIRE, 2009).

Portanto aprofundamos a ideia de criar um modelo de competição ao final do ciclo anual para que os alunos se envolvessem em várias frentes que margeiam o esporte e a competição. Sendo assim, a cada ano desenvolvemos o projeto Interclasses, específico para cada série e construído junto dos alunos, seguindo assim as premissas que escola incentiva juntamente com as problemáticas observadas nas aulas de educação física.

2 DESENVOLVIMENTO

A discussão sobre a importância da educação física nas escolas tem tido reflexos atuais sobre qual área de conhecimento ela integra e qual seria o papel principal do educador no desenvolvimento dos alunos.

Apesar da BNCC dispor sobre sua inclusão na área de linguagem, notório que hoje os adolescentes, levando em consideração a sociedade como um todo e a atual fase de

desenvolvimento, encontram nas aulas de educação física um ambiente propício para canalizar suas emoções e estimular uma maior interação social através dos jogos, brincadeiras, esporte, danças, lutas, dentro outros.

Ocorre que, apesar das inúmeras atividades e da consciência de uma parte dos alunos sobre a importância das atividades físicas e do convívio entre os demais alunos, os educadores da área de educação física identificam diariamente personalidades que não se sentem inseridas em nenhuma vertente disponível.

Diante disso, levando em consideração a pluralidade de personalidades, aptidões, questões de inclusão sócio cultural, dentre outros, foi necessário desenvolver projetos que incentivem não só a prática da atividade física, mas sim o desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e social daquela criança e adolescente através da ótica que mais tenha familiaridade.

Ao longo do ano letivo a escola divide o currículo da educação física em quatro ciclos, sendo os três primeiros voltados aos conteúdos programáticos e o último ciclo voltado para a consolidação das aprendizagens, respeitando as especificidades de cada faixa etária, ampliando e aplicando os conhecimentos por meio de projetos.

O projeto de Interclasses, objeto do presente estudo, foi o método criado pela equipe de professores da área de educação física para aplicar o conteúdo desenvolvido ao longo do ano e acrescentar as questões de convívio social e desenvolvimento pessoal de cada aluno, levando em consideração a individualidade da criança e do adolescente e o meio que ele se sente mais confortável em pertencer ao projeto.

O projeto traz as modalidades coletivas clássicas, definidas como carro chefe, tais como como futsal, handebol, voleibol e basquete. Nesses esportes, os gêneros são separados em masculino e feminino, isto porque as meninas em alguns casos questionam a força excessiva utilizada pelos meninos, o que não exclui a possibilidade de realizar partidas mistas quando há o entendimento do grupo que existe um desequilíbrio na própria composição da turma, onde podem existir pouquíssimos meninos e vice-versa.

A pontuação é determinante para a competição e é acordado com todas as turmas que a participação de cada aluno terá um peso significativo em relação a vitória, o que os mobiliza a se organizarem para ter um alto número de envolvidos, trabalhando em equipe. Uma sala que tem o envolvimento maior, por exemplo, mesmo que não ganhe a partida, terá uma pontuação maior ao final dela.

Destaca-se, porém, que, por questionamento dos alunos que se interessaram pela prática de outros jogos e esportes ao longo do ano, foram criadas as modalidades extras, que são sugeridas pelos estudantes, tais como tênis de mesa, pebolim, badminton, queimada, xadrez,

dodgeball, tchoukball, dentre outros. Essa autonomia de sugestão por interesse específico daquela série, muitas vezes é o momento que podem ampliar a prática trazendo opiniões sobre as regras e como pode ser adaptado para uma melhor apropriação dos alunos.

Um exemplo de modalidade extra sugerida e criada a partir do interesse dos alunos é a queimada que pode ser jogada de diversas formas dentro da própria série seguindo as diretrizes pré-determinadas ou com novas criadas pela turma, cabendo ao professor a mediação para que os alunos entrem em discussão e cheguem no consenso de quais regras serão aplicadas no Interclasses.

Como forma de incentivar a prática por quem tem interesse e não apenas por quem tem afinidade pelo esporte ou jogo proposto, realizamos uma inscrição prévia através do *Google Forms* sendo possível mensurar, através dos formulários, a quantidade de alunos que gostariam de participar, sendo possível, desta maneira, a organização pelo professor da forma de disputa que ocorrerá no dia da partida.

Neste formato, alunos e professores participam de forma conjunta da organização do projeto de Interclasses, que é fundamental para o bom andamento das partidas, sendo os alunos os principais responsáveis pelo trabalho de apoio. Neste momento, em que há a participação ativa dos alunos, surgem lideranças que auxiliam os professores a incentivar o maior número de inscrições da sua sala e organizar, por exemplo, a confecção dos uniformes que serão utilizados durante os jogos.

Outra frente que as lideranças atuam é na discussão sobre a gestão do tempo e trocas (substituições), ou seja, quantos minutos, sets ou tempos cada um irá participar, exigindo uma participação democrática entre todos. O exemplo acima retrata o valor do envolvimento com o jogo proposto mesmo sem estar na prática em si. A ideia do interclasses não é só a prática, mas também sua socialização e envolvimento, sentindo-se parte do projeto.

Apesar da possibilidade de auto-regulamentação de regras, equipes e demais aspectos, existem temas inegociáveis para o regular andamento dos jogos e o convívio social saudável entre os alunos. Entende-se como inegociáveis os temas como indisciplina, respeito ao próximo e cumprimento das regras combinadas previamente.

Como exemplo, o projeto de Interclasses em curso no ano letivo foi paralisado por pelo menos quatro encontros tendo em vista que parte dos alunos, dispostos como torcida e evidenciando os sentimentos aflorados que o desafio enseja, proferiram diversas ofensas entre si.

Destaca-se novamente a evidência de que na educação física escolar afloram emoções em crianças e adolescentes com maior potência do que normalmente expressados em sala de

aula, razão pela qual a dinâmica de ensino dos professores deve trazer a consciência do aluno que as ações tomadas na prática da atividade física podem refletir na vida social, caso o aluno não tenha a compreensão dos atos praticados.

Como forma de reflexão, os professores de educação física propuseram ao conselho do colégio a pausa dos jogos do Interclasses, voltando os alunos a sala de aula para discussão em grupos abordando temas como racismo, machismo, xenofobia, para posterior apresentação, fazendo uma análise entre os alunos que a falta de percepção que as pequenas ofensas podem motivar no futuro um ato que pode ser considerado crime.

Após as discussões, foi estipulado aos alunos a revisão de todo o regulamento de Interclasses, adicionando normas mais rígidas quanto a repreensão a atitudes ofensivas entre as salas e a possibilidade de cancelamento dos jogos ou exclusão do aluno como forma de punição.

A forma de desenvolvimento de ideias, eventos e objetos entre os alunos de faixa etária de onze a quatorze anos, é realizado com base em um raciocínio lógico sobre eles, ou seja, as determinações e acordo estipulados precisam trazer clareza e objetividade para sua execução.

Além da objetividade, imprescindível levar em consideração as mudanças no período da adolescência que podem gerar emoções intensas e de difícil compreensão, sendo necessário o professor, no papel de tutor, tratar as questões de forma delicada e com paciência para que haja a possibilidade de desenvolver uma relação de confiança com o adolescente sem deixar de ser a autoridade no momento em que limites precisam ser impostos devido atitudes inadequadas. Um exemplo de punição seria a retirada de pontos da sala com o devido embasamento dos combinados, para compreensão que um único aluno pode trazer consequências para a coletividade.

A ideia de punição ao coletivo retoma a ideia de auto regulação entre os alunos que, uma vez prejudicados por um único membro da equipe, são estimulados para que ações como esta não se repitam.

Em sentido oposto, cabe aos professores identificarem as atitudes de fair play, honestidade e solidariedade entre os estudantes que, além de gerarem bonificação em pontuação, trazem a consciência de boas ações dentro e fora dos jogos.

Elogiar e incentivar pequenas atitudes dentro do jogo, está acima de vencer a qualquer custo, e assim fomenta-se que o aluno repita tais condutas não só no jogo, mas nos demais espaços que convive.

Outro ponto de destaque seria a criatividade dos alunos que também são avaliadas ao longo do ciclo, como, por exemplo, em disputas entre quem confecciona a melhor bandeira, trazendo diversos tamanhos e formas diferentes.

Da mesma forma, a criação de mascotes, onde alunos se pintam, se vestem e confeccionam personagens para incentivar a torcida da sua sala, estabelece uma marca daquela turma representada trazendo personalidade e identidade para o grupo.

Levar em consideração atividades que fogem do âmbito esportivo abrange alunos que têm habilidades artísticas no Interclasses, gerando uma possível parceria com a disciplinas de Artes nos próximos anos e inevitavelmente tiram o foco apenas da prática esportiva ou na vitória em si, há o envolvimento dos alunos no projeto como um todo.

Identificar a singularidade dos alunos ultrapassa, inclusive, as atividades que tem como objetivo final o jogo em si, mas permite destacar, entre os alunos, aqueles que desejam participar de forma ativa do projeto através de atividades correlacionadas, tais como publicidade, organização, arbitragem, dentre outros.

A liberdade em integrar o aluno que não se identifica em um primeiro momento com o esporte permite que haja frentes de trabalho e envolvimento que podem influenciar no desenvolvimento profissional de cada aluno.

Como exemplo, identificando alunos com maiores propensões a desenvolvimento no âmbito de comunicação, houve a proposta junto às turmas a criação de uma equipe de reportagem da sala, que nomeamos de imprensa.

A imprensa é composta por alunos que ficarão responsáveis por filmar, fotografar, realizar entrevistas pré ou pós partida. Tal atividade foi desenvolvida em parceria com a biblioteca da escola e com o aval da orientadora pedagógica.

Para o desenvolvimento, foram disponibilizados dois tablets para os alunos criarem conteúdos que serão compartilhados com os professores e com a equipe de marketing da escola para que sejam avaliados e feitas possíveis publicações pelo canal oficial nas redes sociais.

Apesar das regras na utilização de equipamentos eletrônicos dentro da escola, a criação da imprensa possibilitou a flexibilização dos equipamentos com finalidades pedagógicas, gerando a inclusão de alunos que até então não se identificavam com nenhuma frente de trabalho relacionada ao projeto.

Conclui-se, portanto, o papel essencial do projeto de Interclasses não só na questão da atividade física em si, mas também de todo o estudo e desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a participação de todos os alunos, levando sempre em consideração sua individualidade e o meio necessário para que a criança e o adolescente se sinta livre e confiante para desenvolver o seu trabalho da melhor maneira possível e, por consequência, aprimorar suas melhores características que o preparam para o futuro.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o desenvolvimento, pode-se concluir que a competição pode ter um caráter de inclusão e acolhimento desde que mediada e construída dentro dos parâmetros estipulados tanto pelo corpo acadêmico como os alunos, sendo possível, desta forma, extrair o melhor de cada aluno considerando as suas possibilidades e limites.

Além disso, o projeto desenvolvido retira o conceito de que somente a atividade física em si desenvolve o aluno, sendo que todas as atividades relativas a ela, seja a divulgação pela imprensa, parte criativa no desenvolvimento de bandeiras e mascotes e a auto regulação são importantes para que que todos os alunos se sintam pertencentes e se desenvolvam de maneira confiante.

Ao respeitar as diferenças e considerar o papel único que o aluno desempenha, o projeto de Interclasses se torna uma ferramenta de inclusão, incentivo ao trabalho em equipe, a cooperação e o desenvolvimento de competências socioemocionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/educacao-fisica-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades. Acesso em: 20 de outubro de 2024.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, João B. e Scaglia, Alcides J. Educação como Prática Corporal. São Paulo. Scipione, 2003.

FREIRE, J. B. Educação de Corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

Capítulo XXXIII

O DESAFIO DE ENSINAR BASQUETEBOL À DISTÂNCIA

Daniela Coelho Lastória de Godoi
Colégio Bandeirantes,
Escola de Educação Física e Esporte, USP
danielac@colband.com.br

Paulo Alexandre de Godoi
Colégio Bandeirantes,
Universidade Ibirapuera

Carlos Alberto De Simone,
Colégio Bandeirantes
Escola de Educação Física e Esporte, USP

Sergio Roberto da Silveira
Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 INTRODUÇÃO

"A pandemia da COVID-19, como sabemos, desatou não apenas uma crise sanitária, mas também uma crise social e econômica global, da qual o esporte, a atividade física e a educação física foram particularmente atingidas." (Andrés, 2020).

Em relação ao âmbito educacional mundial, os desafios para o enfrentamento desse período levaram a tomada de diferentes medidas, que consideraram a realidade de cada país. Em março de 2020, o governo brasileiro decretou o fechamento das escolas, levando à transição do ensino presencial para o remoto.

Naquele momento, os professores precisavam refletir sobre seus conhecimentos necessários ao ensino das aprendizagens básicas educacionais.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da Educação Física, fica estabelecido que essa disciplina deve disseminar conhecimentos acerca da cultura

do movimento, representados por manifestações motoras, históricas e culturais, produzidas pelo ser humano e transmitidas ao longo das gerações, através de seis unidades temáticas a saber: brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas e práticas corporais de aventura (Brasil, 2018).

Este relato de experiência pretende contar como os professores de educação física de uma escola da rede particular de ensino, da cidade de São Paulo, modificaram suas estratégias de ensino para trabalhar a unidade temática classificada por Esportes e, com o objeto de conhecimento, Esportes de Invasão, da modalidade Basquetebol, por meio do ensino à distância.

2 DESENVOLVIMENTO

O objetivo desta prática pedagógica foi trabalhar habilidades que aumentassem o entendimento do esporte culturalmente determinado conhecido por basquetebol. Para tanto, os professores de Educação Física elaboraram um planejamento curricular de modo que o basquetebol fosse abordado em oito aulas, no decorrer do ano de 2020, para ser desenvolvido junto aos escolares dos 9º anos do ensino fundamental II – séries finais, de um colégio particular da zona Sul, da cidade de São Paulo. As aulas aconteceram de forma síncrona e por videoconferência na plataforma do *Zoom*.

Os conhecimentos dos professores sobre a gestão de sala foram refletidos buscando o engajamento dos alunos para que a aprendizagem fosse motivante e significativa. Dessa forma, na primeira aula, os professores investigaram o que os alunos sabiam sobre os jogadores nacionais e internacionais por meio de uma atividade eletrônica e interativa, hospedada na plataforma do *Moodle* e desenvolvida pelos próprios professores. A atividade se deu da seguinte forma: ao aparecer a imagem de um jogador de basquetebol, os alunos deveriam "levantar a mão" (recurso propiciado pelo aplicativo de videoconferência) e contar alguma coisa a respeito de tal atleta (nome, time que joga etc.), após as contribuições dos alunos, era passado um vídeo curto onde aparecia o atleta realizando uma jogada, naquele instante o professor adicionava informações sobre o atleta e passava para a próxima figura.

Durante as aulas os alunos eram incentivados a abrirem as câmeras, porém nem todos abriam. Os professores faziam perguntas aos alunos e, se eles não respondessem verbalmente, podiam usar o *chat* (local para escrever), o importante era promover um ambiente acolhedor em que os alunos se sentissem instigados a opinar e participar criticamente das discussões.

Para Paulo Freire (1996) o educador democrático promove uma articulação dos saberes entre os atores envolvidos na educação, ou seja, o protagonismo do aluno e ambiente da aprendizagem são elementos cruciais.

> *"...ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos". (Paulo Freire, 1996 p.15).*

Após a primeira aula, descrita anteriormente, nos planos seguintes, aulas de 2 a 7, os professores analisaram as habilidades contidas na BNCC, propuseram algumas adaptações e elaboraram estratégias viáveis a serem ensinadas no meio virtual. O **Quadro 1** mostra a habilidade modificada e o recurso utilizado em cada aula.

Quadro 1 – Habilidade modificada da BNCC e as estratégias utilizadas.

AULA	HABILIDADE MODIFICADA	ESTRATÉGIA
2	(EF89EF02) Praticar o esporte de invasão oferecido pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.	Professor conduziu exercícios de fundamentos de dribles "*handles*" e coordenativos com bola.
3	(EF89EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras da modalidade do basquetebol.	Após as explicações sobre regras e táticas, os alunos fizeram uma tarefa no *Moodle. Kahoot.*
4	(EF89EF07) Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.	Proposta de condicionamento físico *E.M.O.M (Every Minute On a Minute)* visando as capacidades físicas necessárias para o esporte.
5	(EF89EF01) Experimentar diferentes papéis (árbitro e técnico) e fruir os esportes de invasão, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	Vídeo comentado e analisado com os alunos sobre partidas de basquetebol nacional e internacional. E condicionamento físico.
6	(EF89EF05) Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.	PowerPoint elaborado pelos professores sobre a ética no esporte. E condicionamento físico.
7	(EF89EF06) Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.	Discussão sobre parques e espaços para o jogo de basquetebol. Exercícios de mobilidade articular e coordenativos com bola.

Fonte: Elaborado pelos próprios autores.

Preocupados com a possibilidade do desenvolvimento de hábitos que levassem ao sedentarismo e dificuldades em lidar com as emoções, os professores programaram para que em todas as aulas fossem realizadas uma atividade para a manutenção do condicionamento físico e espaço onde os alunos pudessem compartilhar sobre as suas rotinas. Pois os autores, Zou et al. (2023) tentando entender a relação entre o comportamento sedentário e as emoções negativas dos adolescentes durante o período de confinamento (devido a variante do COVID 19, Ômicron) pesquisaram 1.065 estudantes chineses de 13 a 18 anos e, constataram que, é necessário oferecer o apoio para que a inatividade dos adolescentes não os predisponha a problemas emocionais.

As limitações das atividades com bola recaíram no barulho ocasionado pelas atividades de coordenativos "*handles*", que foram enfatizados na aula 2. Neste sentido, os professores verificaram que alguns alunos residiam em casas, o que facilitava a realização de atividades com bola, porém outros residiam em prédios, onde as áreas destinadas ao lazer estavam interditadas. Assim, os professores pediram para que os alunos colocassem a bola em sacos plásticos ou utilizassem um tapete para realizar as atividades com o mínimo de impacto negativo (barulho) as outras pessoas. Agindo assim, todos conseguiram realizar os exercícios propostos na aula. É importante salientar que embora nessa aula foi enfatizado o manejo de bola, em outras aulas também tiveram momentos em que os exercícios e desafios com bola estiveram presentes.

Na terceira aula de basquetebol, os professores explicaram sobre jogadas, regras e movimentações específicas da modalidade. Após a parte expositiva, os alunos realizaram um exercício na ferramenta do *Moodle* com o objetivo de apreender o conhecimento e participaram de um jogo eletrônico, sobre o conteúdo da aula, no aplicativo do *Kahoot,* ferramenta que possibilita um campeonato online entre os participantes.

O condicionamento físico foi experimentado na quarta aula, com a realização de exercícios visando a resistência muscular, flexibilidade e elevação dos batimentos cardíacos buscando a melhora do sistema cardiovascular. Após essa aula, como atividade extra, os professores elaboraram e disponibilizaram um vídeo contendo um modelo prático de treinamento físico para que os alunos continuassem a se exercitar em casa mesmo sem ser no horário das aulas. Foram quatro exercícios físicos para serem realizados por um minuto cada, totalizando quatro minutos de atividade. Os exercícios eram: reto abdominal, polichinelo, flexão adaptada de braços e sentar - levantar com salto no final. Entre a realização de cada exercício, eles deveriam fazer um descanso de um minuto. Os alunos eram incentivados a fazerem duas repetições dessa sequência, porém muitos relataram dificuldade em realizá-la

duas vezes devido a alta exigência física. Em todas as aulas, os professores sempre perguntavam se os alunos estavam realizando a sequência proposta. É importante salientar que a hidratação com água era sempre recomendada e, em cada aula os alunos deveriam estar em posse de uma garrafinha.

A proposta da quinta aula foi analisar vídeos e jogadas de atletas nacionais e internacionais. Nesta quinta aula, os professores selecionaram momentos em que uma possível falta era cometida e os alunos deveriam comentar e opinar o lance, embasados nas regras do esporte. Também houve uma parte destinada à manutenção do condicionamento físico.

Uma apresentação em formato de *PowerPoint* foi preparada para a discussão, na sexta aula, sobre o tema ética no esporte, onde foi abordado o uso de substâncias proibidas para aumentar o metabolismo (*doping*) e o *fairplay* (situações em que o jogo justo aparece). A **figura 1** ilustra alguns casos de doping discutidos em aula.

Figura 1 – doping confirmados de atletas de elite.
Fonte: PPT Elaborado pelos professores de Educação Física.
Imagens: Getty images e Estadão.

A **figura 2** elucida uma situação de Fairplay onde o atleta Vanderlei Cordeiro de Lima retoma sua corrida após ser agarrado por um espectador.

Figura 2 – Vanderlei Cordeiro de Lima nas Olimpíadas de Atenas de 2004.
Fonte: PPT Elaborado pelos professores de Educação Física. Imagem: TERRA.

Os alunos eram estimulados a comentar sobre o que fariam nas mesmas posições dos atletas e refletir sobre todos os envolvidos nas situações tanto de *fairplay* quanto no *doping*.

A sétima aula iniciou com o diálogo sobre os locais onde se propiciam a prática de atividade física e, mais especificamente, do basquetebol. Os alunos deveriam falar sobre seus condomínios, praças próximas de seus bairros, clubes e academias que frequentavam[156] e como eram as instalações da própria escola. Ao final, foi proposto uma sessão de mobilidade articular, e exercícios de coordenativos com manejo de bola.

Durante o desenvolvimento do conteúdo programado para as aulas, ocorria o evento intitulado por "I meeting de basquetebol 2020: dentro da quadra a bola parou, mas fora dela o esporte escolar não para!", no período de abril a maio, realizado em sete encontros e transmitido pela ferramenta social *Instagram* e organizado pelo professor e técnico de basquetebol Paulo Godoi. Os alunos foram convidados a assistirem, pelo menos uma das entrevistas, para dialogarem com os professores na última aula, e trazerem suas percepções acerca do desenvolvimento do basquetebol no período pandêmico. A **figura 3** informa as datas e professores/técnicos entrevistados.

[156] É válido lembrar que os clubes e as academias estavam fechados devido à pandemia do COVID-19. Portanto os alunos falaram sobre os locais que frequentavam antes desse período.

Figura 3 – I meeting de basquetebol 2020: dentro da quadra a bola parou, mas fora dela o esporte escolar não para! Fonte *Instagram* Paulo.godoi14

A oitava aula do planejamento curricular, realizada de forma síncrona, culminou em uma entrevista (*live*) com o técnico da equipe de basquetebol do *Sport Club Corinthians Paulista*, Gustavo Podence Freitas (gustavofreitas34) e uma proposta de prática conduzida pelo técnico americano Mich Massogo (hit_worldwide) da Carolina do Norte, EUA. No fechamento, dessa aula, houve um bate papo onde os alunos e professores comentaram suas impressões sobre os eventos e suas expectativas para as próximas aulas.

É importante salientar que a escola divulgou um cronograma com a grade horária das aulas de cada turma e que, os alunos que residiam em outros países, com o fuso horário diferente ao de Brasília, precisaram se organizar para atender a agenda oficial da escola.

A BNCC prevê que as decisões referentes ao processo das aprendizagens essenciais devem primar pelo envolvimento de todos. Para tanto, esta prática pedagógica procurou destacar as ações educativas que envolvessem atividades buscando o engajamento e a motivação nas aprendizagens. Os professores utilizaram os recursos didáticos e tecnológicos para facilitar a relação professor-aluno.

A autora Boto (2020) afirma que no ensino à distância os professores precisam descobrir "...como agir na urgência com inventividade, com coragem de criar o novo, com respeito às tradições e com atenção a todos os alunos".

Corroborando com essa estudiosa, os professores de Educação Física precisaram mobilizar de maneira inteligente as ferramentas e plataformas da Internet para viabilizar o conteúdo específico da disciplina no modelo de ensino à distância.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final das aulas programadas, os professores observaram que os alunos que conseguiram acompanhar as aulas voltadas ao ensino do basquetebol puderam ampliar suas habilidades e conhecimentos sobre a modalidade e, também, manter uma rotina ativa. Porém, os professores não realizaram nenhuma atividade avaliativa que pudesse constatar o quanto o aluno sabia antes das aulas sobre o esporte e o quanto ele aprendeu. Desta forma, uma limitação do planejamento descrito, é referente a falta de avaliação tanto para selecionar os conteúdos a serem trabalhados, quanto para saber se todos os alunos estavam realmente aprendendo.

Contudo os professores desenvolveram estratégias possíveis para enfrentar o desafio de ensinar o basquetebol à distância.

Com isso, a escrita deste relato almejou partilhar a importância de desenvolver atividades estruturadas a fim de manter o engajamento dos alunos em atividades esportivas, durante períodos de restrição social, bem como, trazer exemplos de conteúdos para que outros educadores possam trabalhar o esporte de forma virtual, de modo a contribuir para o enriquecimento do conhecimento da área da Educação Física Escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉS, F. C. **O esporte em tempos de pandemia. Um olhar desde Ibero-América**.

BOTO, C. A educação e a escola em tempos de coronavírus. **Jornal da USP**. 2020. Disponível em: https://jornal.usp.br/?p=313176 Acesso em: 20/09/2024.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

ESPORTES. **Estadão**. Disponível em: https://www.estadao.com.br/esportes/ciclismo-ainda-vive-cultura-do-doping-diz-investigacao/ Acesso em 11 out. 2024.

ESPORTES. **Terra**. Disponível em: https://www.terra.com.br/esportes/jogos-olimpicos/2016/superacao/vanderlei-cordeiro-de-lima-um-heroi-da-vida,2370e12f933e71f5fefef4144566f4097dcewmmp.html. Acesso em 12 out. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. ISBN 85-219-0243-3

GETTING IMAGES. Disponível em: https://www.gettyimages.com.br/ Acesso em 11/09/2024.

UNESCO, 2020. Acesso em 02/09/2024. https://www.gov.br/mds/pt-br/pt-br/noticias-e-conteudos/esporte/noticias_esporte/secretaria-de-lazer-e-inclusao-social-participa-de-conferencia-iberoamericana-de-esporte-em-tempos-de-covid-19/o-esporte-em-tempos-de-pandemia.pdf. Acesso em 20 set. 2024.

ZOU, L. et al. Associations between sedentary behavior and negative emotions in adolescents during home confinement: Mediating role of social support and sleep quality. **International Journal of Clinical and Health Psychology**, n. 23, 2023.

CAPÍTULO XXXIV

NA EDUCAÇÃO FÍSICA, GARRAFAS TAMBÉM SÃO PARA JOGAR

Carla de Godoy Gennari
Colégio Bandeirantes,
Escola de Educação Física e Esporte, USP
carla.gennari@colband.com.br

Daniela Coelho Lastória de Godoi
Colégio Bandeirantes,
Escola de Educação Física e Esporte, USP

Sergio Roberto da Silveira
Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 INTRODUÇÃO

Na sua introdução, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) preconiza que as aprendizagens devem estar em sintonia aos desafios da sociedade contemporânea, nesta linha, a questão socioambiental é um tema urgente e relevante, que deve ser abordado em toda e qualquer oportunidade, de forma a possibilitar a formação da consciência crítica gerando condutas diárias e, assim, minimizar o impacto negativo das ações humanas sobre o meio ambiente.

Em conformidade com a BNCC (Brasil, 2018), a Agenda 2030: Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – ODS (ONU, 2015) objetiva que "Até 2030, reduzir substancialmente a geração de resíduos por meio da prevenção, redução, reciclagem e reuso" (ONU, artigo 12.5) e "Até 2030, garantir que as pessoas, em todos os lugares, tenham informação relevante e conscientização para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida em harmonia com a natureza" (ONU, artigo 12.8), tais preocupações são passíveis de serem tratadas no âmbito escolar.

É fato que os eventos climáticos extremos estão se tornando mais comuns e intensos, portanto, é importante aliar estratégias que visam a redução da emissão de gases poluentes e o incentivo da energia renovável às ações educativas acerca da reutilização e do descarte correto dos materiais, bem como, sua reciclagem.

Além de demandar por políticas públicas, de que forma a Educação Física escolar pode contribuir para a conscientização sobre as questões socioambientais?

Essa foi uma questão norteadora que inspirou os professores de educação física, de uma escola paulista, a buscarem jogos com materiais reutilizados, ampliando as possibilidades de usar um objeto adaptado para criar jogos dentro e fora da escola. Por meio do jogo, na escola, os alunos aprendem o descarte correto dos detritos para, assim, viabilizar a reciclagem dos materiais. Vale dizer que a reflexão sobre a diminuição do consumismo e reutilização de materiais são temas fundamentais para serem discutidos junto aos alunos.

Está previsto na BNCC referente ao ensino da Educação Física, do Ensino Médio (EM), o aprofundamento do que foi realizado no seguimento do Ensino Fundamental. Para tanto, uma das habilidades do 9º ano que pode ser ampliada no EM objetiva:

> *"Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas" (BRASIL, 2018, EF09CI13).*

Já no Ensino Médio, uma das habilidades (Brasil, 2018, EM13LGG303) esperadas refere-se à necessidade de aumentar a conscientização das questões socioambientais e do consumo responsável em âmbito local, regional e global.

2 DESEVOLVIMENTO

Para trabalhar a sustentabilidade como conteúdo curricular da Educação Física, os professores de tal disciplina, de uma escola particular, da cidade de são Paulo, fizeram uma busca na página da *google* sobre os jogos para a aprendizagem do descarte correto dos materiais e encontraram vários jogos voltados à reutilização de materiais (UNOESCOLA, 2023; Pontes *et al.*, 2020) e um jogo específico para o propósito (Callado, 2022) intitulado "Limpar o Lago".

Esse jogo inspirou o presente relato de experiência no desenvolvimento de estratégias para contextualizar o tema.

2.1 Jogo adaptado do “Limpar o Lago”

O jogo foi realizado com os alunos da 1.a série do Ensino Médio. Cada aluno foi orientado, nas aulas anteriores, a trazer, pelo menos, 2 garrafas pets vazias, de preferência nas cores branca e verde, estimulando a colaboração e a reutilização de materiais. A diferenciação de cores ajudou na organização da aula e na divisão do material por equipe, garantindo que cada equipe tivesse a mesma quantidade e espécie de garrafa. Na preparação do material da aula, cada garrafa foi enchida com água até a metade e fechada com fita crepe ao redor da tampa, impedindo vazamentos. Foram impressas e plastificadas imagens de figuras representando produtos de vidro, metal, plástico, papel, lixo orgânico e material infectante e colados nas garrafas pets. Ao todo foram 56 garrafas pets, sendo 28 garrafas verdes e 28 garrafas brancas com o mesmo número de figuras dos materiais. A **Figura 1** representa algumas garrafas produzidas para o jogo.

Figura 1 – garrafas preparadas com figuras de diferentes materiais.
Fonte: Elaborado pelos próprios autores.

Além das imagens dos materiais que deveriam ser reciclados, foram impressas e plastificadas duas imagens de cada vetor de reciclagem, ou seja, seis imagens para cada equipe (doze no total), indicando o correto local de descarte de acordo com cada material, sinalizado pelos símbolos, de acordo com a **Figura 2**:

Figura 2– Garrafas com os símbolos da reciclagem dos materiais.
Fonte: Elaborado pelos próprios autores.

A aula foi iniciada com a explicação do jogo. O jogo parte da imaginação que existe um lago que está poluído com objetos distintos e os alunos devem limpá-lo. Para realizar a limpeza, os alunos devem arremessar bolas nos objetos para tentar empurrá-los fora do lago e levá-los ao local correto de descarte.

Foi exibido o símbolo universal da reciclagem, constituído por três setas que formam um triângulo, representando a indústria, o consumidor e a reciclagem, e a ideia de que os materiais podem ser reciclados e transformados em novos produtos, assim como foi mostrada qual a cor correspondente de cada tipo de objeto. Tratou-se também da urgência das questões ambientais para a garantia de subsistência e a importância de cada atitude individual para toda a coletividade.

Em um primeiro momento, para a divisão das equipes da turma, foi estabelecido que as garrafas da cor verde eram pertencentes aos alunos de números pares e as garrafas brancas eram dos alunos de números ímpares. Cada equipe tinha 23 garrafas espalhadas na sua meia quadra, contendo as figuras coladas representando os diferentes materiais descartáveis e, na linha correspondente a área do gol de cada equipe, foram colocadas as seis garrafas com os símbolos da reciclagem: plástico, metal, vidro, material infectante, papel e resíduos orgânicos. E, cada equipe iniciava o jogo em posse de 4 bolas de diferentes tipos (bolas de meia, bolas confeccionadas com jornais, bolas de borracha e bolas de modalidades esportivas).

As garrafas de cada equipe foram colocadas espalhadas na meia quadra de voleibol, e por meio de arremessos, com os diferentes tipos de bola, os alunos derrubavam e rolavam a garrafa para fora da área de sua meia quadra, as recolhiam e as colocavam atrás de um dos 6

símbolos da reciclagem, localizadas no fundo de sua meia quadra. Cada garrafa colocada no descarte correto valia um ponto.

Como regras, foi estabelecido que:

a) Os participantes deveriam arremessar a bola em uma garrafa e continuar arremessando a bola para que a garrafa rolasse para fora do espaço delimitado.
b) Seria possível entrar na quadra para pegar a garrafa, porém se um jogador da equipe adversária jogasse a bola nesse jogador, que estava na quadra, esse deveria recolocar a garrafa novamente no lugar.
c) Os jogadores deveriam levar a garrafa derrubada e colocá-la no descarte correto.

O jogo terminava quando o tempo de cinco minutos acabava ou uma das equipes retirava todas as garrafas de sua meia quadra, mas só vencia o jogo a equipe que havia colocado no "lixo"(descarte) correto o maior número de garrafas. A **Figura 3** mostra a quadra sendo preparada com as garrafas brancas, com as figuras de diferentes tipos de materiais (vidro, papel, material infectante, metal, plástico e resíduos orgânicos).

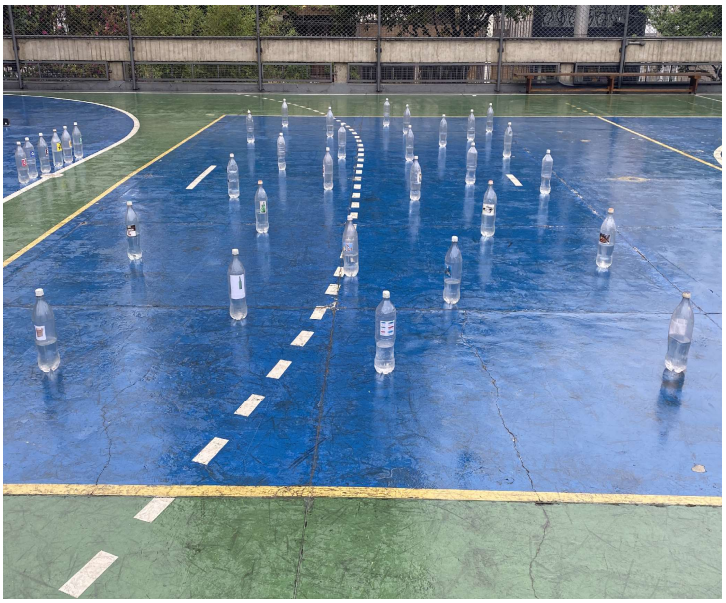


Figura 3– quadra sendo preparada com garrafas brancas
Fonte: Elaborado pelos próprios autores.

Podem ser realizadas variações durante a aula, aumentando o número de bolas e/ou modificando os locais das garrafas ou do descarte.

2.2 Jogo do “Garrafobol”

Como variação desse jogo, foi realizada a queimada das garrafas intitulada por “Garrafobol”. A turma foi dividida em duas equipes. O local do jogo foi nas delimitações da quadra de voleibol, onde cada equipe se posicionou em uma metade da quadra (área do “vivo”). Cada jogador ficou responsável por uma garrafa e escolheu um lugar, em sua meia quadra, para posicionar a sua garrafa na horizontal (em pé). Uma vez escolhido o lugar da garrafa, não podia mais ser manipulada. O aluno precisava defender sua garrafa sem travá-la com os pés, joelhos ou mãos, mas podia defendê-la com a mão ou com as pernas. Se a garrafa caísse pelo arremesso do adversário ou por qualquer outro motivo (derrubar por descuido ou derrubar a garrafa do colega do mesmo time), o jogador responsável por ela, era considerado queimado e devia se dirigir para uma das laterais ou fundo da quadra (área do “morto”), onde continuava tentando derrubar as garrafas do time adversário. O objetivo do jogo era derrubar as garrafas do adversário, por meio do arremesso da bola. O jogo termina quando uma equipe consegue derrubar todas as garrafas do time adversário.

De forma a incrementar a complexidade e introduzir o conceito da reciclagem também nessa variação do jogo, foi introduzida a regra que quando um jogador fosse queimado, deixaria sua garrafa derrubada em sua meia quadra, que deveria ser recuperada pelo adversário responsável por sua queda e colocada no seu lixo correspondente, (as seis garrafas com os símbolos da reciclagem: plástico, metal, vidro, material infectante, papel e resíduos orgânicos, dispostas na área do gol de cada equipe, como demonstrado na **Figura 3** de acordo com a imagem representativa do tipo de lixo que estiver colada na garrafa. Na invasão do jogador na meia quadra oposta para a recuperação da garrafa, sua busca era interrompida se fosse queimado, e retornava para sua meia quadra e o dono da garrafa recuperava sua vida, reposicionando sua garrafa em pé novamente na quadra. O jogo termina quando uma equipe consegue colocar todas as garrafas do time adversário no seu lixo correspondente.

2.3 Jogo da “Garrafa Bomba”

Idem ao jogo anterior, porém cada equipe deveria escolher uma garrafa sem que o adversário soubesse, pois quando essa específica garrafa fosse derrubada, o jogo acabava. A garrafa era a bomba que ao ser derrubada “explodia” no campo do adversário. Como estratégia, os alunos poderiam simular que uma garrafa “falsa” era a bomba para tentar enganar o adversário. Se a garrafa bomba “verdadeira” estivesse ameaçada, mais que um jogador poderia ajudar a protegê-la.

2.4 Jogo da “Garrafa Xadrez”

Partindo do mesmo posicionamento em quadra explicado nos jogos anteriores, cada time deveria se reunir e combinar quais garrafas seriam o Rei, a Rainha, o Fofoqueiro e todas as outras seriam os súditos. No jogo de tabuleiro do xadrez, o Rei é a peça de maior valor, pois quando o Rei é capturado o jogo termina. A mesma ideia é colocada nesta queimada xadrez. Pois, se o adversário lançasse a bola e derrubasse a garrafa que representava o Rei, o jogo terminava. Porém os “súditos” e a Rainha deveriam protegê-lo. Se uma garrafa que representasse um súdito fosse derrubada, o aluno responsável por essa garrafa levaria a garrafa para área do “morto” e o jogo continuaria. Porém se a garrafa do fofoqueiro fosse derrubada, esse contaria qual era a garrafa da rainha e qual era a garrafa do rei. Se a garrafa da rainha fosse derrubada, essa salvaria todos os súditos que já estavam na área do morto, esses voltariam para a área do vivo, e apenas a rainha iria para a área do morto. Como variação dessa queimada, pode-se introduzir a garrafa do Bispo, que ao ser derrubada tem a missão de salvar apenas um súdito escolhido por ele. O **Quadro 1** traz um resumo dos jogos descritos.

Quadro 1- Nome dos jogos, desenvolvimento e objetivos.

Nome	**Desenvolvimento**	**Objetivo do jogo**
Limpar o Lago Adaptado	Arremessar bolas nas garrafas para tentar empurrá-las fora do lago e levá-las ao local correto de descarte.	Limpar seu lago mais rápido que o adversário e descartar corretamente.
Garrafobol	Cada aluno tem uma garrafa para proteger. Quando sua garrafa é queimada, você vai para o morto.	Queimar todas as garrafas do adversário.
Garrafa bomba	Cada aluno tem uma garrafa para proteger. Escolher uma garrafa bomba.	Proteger sua garrafa “bomba” e queimar a do adversário.
Garrafa Xadrez	Cada equipe escolhe quem é o Rei, a Rainha, o Fofoqueiro e os súditos. Cada um tem uma função específica.	Proteger seu Rei e queimar o Rei adversário.

Fonte: Elaborado pelos próprios autores.

3 DISCUSSÃO

Os jogos foram desenvolvidos em duas aulas consecutivas e na mesma semana. Na primeira aula, na classe dos alunos, os professores perguntaram quais eram os tipos de lixeiras da escola e pediram para que os alunos refletissem se eles usavam corretamente as lixeiras. Durante o caminho da classe até a quadra, os professores paravam próximos às lixeiras e perguntavam se os descartes estavam corretos. As respostas eram sempre negativas. Então, as próximas discussões giraram em torno de reflexões sobre as atitudes de jogar o lixo na lixeira errada, quando existiam lixeiras distintas posicionadas uma ao lado da outra. Em um primeiro momento os alunos alegaram desconhecimento dos descartes corretos, mas também assumiram um descuido em relação às questões ambientais.

Já na quadra, os professores ensinaram os descartes corretos e o primeiro jogo adaptado do “Limpar o lago” serviu para enfatizar e fixar a aprendizagem sobre o descarte correto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo lúdico adaptado tornou a aula bastante motivante e dinâmica, permitindo o engajamento dos alunos e a elaboração de estratégias para a divisão de tarefas. Ao final da aula, os alunos relataram que se sentiam sensibilizados a colaborar com a reciclagem do lixo produzido em sua residência e comprometidos ao seu descarte correto no seu dia a dia. No âmbito motor, a aula possibilitou trabalhar a agilidade, a precisão nos arremessos com os diversos tipos de bola, a conexão cognitiva motora no processamento das tarefas, o trabalho em equipe e o planejamento estratégico para a divisão das tarefas.

A principal limitação refere-se à quantidade e complexidade do material utilizado, tanto para sua armazenagem, transporte e confecção. Pois as 56 garrafas pets ocupam bastante espaço de armazenamento na sala de materiais de Educação Física e precisam ser transportadas em carrinhos de mão para os locais de aula.

Por fim, com o protagonismo dos alunos os materiais podem ser confeccionados por eles, obtendo maior engajamento nas aulas de educação física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

CALLADO, C. V. Limpar o lago. **Revista Jogos Cooperativos**. ed.6, jan., 2002.

PONTES, C. M.; SILVA, D. B.; PEREIRA, C. A. Do lixo à sala de aula: a transformação de materiais reciclados em jogos didáticos para uso nos processos de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, 220.

SECRETARIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS.
Disponível em: https://www.internacional.df.gov.br/ Acesso em: 16 set. 2024.
SME. Disponível em:
https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/educacao-fisica-brincar-tambem-e-reciclar/ Acesso em 15 set. 2024.

UNOESCOLA. Disponível em: https://www.unoesc.edu.br/sobre-a-unoesc/
Acesso em 16 set. 2024.

Capítulo XXXV

JOGAR, BRINCAR E APRENDER

Daniela Coelho Lastória de Godoi
Colégio Bandeirantes
Escola de Educação Física e Esporte, USP
danielac@colband.com.br

Caio Bovolini
Colégio Bandeirantes
Centro Universitário FMU

Sergio Roberto da Silveira
Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 INTRODUÇÃO

Para os autores Scott e Cogburn (2023) a brincadeira é uma atividade de engajamento que visa a diversão e a alegria mais do que qualquer outro propósito. Tais autores entendem que, ao longo do desenvolvimento da criança e, por meio do brincar, as ferramentas sociais são desenvolvidas.

Vygotsky (1991) defendeu a tese de que brincar implicava no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e psicológico das crianças. Segundo o estudioso, a brincadeira possibilita a criação de situações imaginárias, que as permitia testar novos meios de agir, reelaborar histórias e controlar o resultado das atitudes tomadas por elas. Portanto, por meio do brincar a criança podia fantasiar e mudar a realidade para satisfazer desejos impossíveis e diminuir suas frustrações. Assim, Vygotsky (1991) acreditava que a brincadeira era fundamental para construção do pensamento da própria criança, e por isso deveria ser parte integrante da infância.

As autoras Fonseca e Muniz (2000) acreditam que as brincadeiras devem ser desenvolvidas dentro do espaço da Educação Física escolar, podendo ser trabalhadas como um conteúdo ou, mesmo, como uma estratégia de aula. Essas ideias estão em concordância com o que foi postulado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), documento

que normatiza a educação brasileira e estabelece que a Educação Infantil deve assegurar o direito do desenvolvimento e aprendizagem das habilidades essenciais, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Já, para o segmento do Ensino Fundamental, na disciplina da Educação Física, a BNCC entende que por meio de unidades temáticas, as práticas corporais são problematizadas e significadas para que o aluno vivencie ao máximo a movimentação da cultura do movimento.

Este relato, irá se ater na unidade temática **"Brincadeiras e jogos"** descrita pelas atividades com maior flexibilização de regras.

> *"...explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais." (BRASIL, 2018)*

Neste momento, faz se necessário o entendimento dos conceitos de brincadeira e de jogo. A brincadeira, segundo Cordazzo e Vieira (2007) é caracterizada por uma atividade lúdica não estruturada, definida como uma atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesma, enquanto o jogar envolve as atividades com regras combinadas a priori. Bomtempo (1997) chamou atenção para o fato de que a brincadeira não deve ser dirigida por um adulto, contudo esse deve observar a brincadeira para sugerir intervenções que facilitem a aprendizagem das crianças. Kishimoto (1998) escreveu que os conceitos de jogo e brincadeira podem trazer confusões devido às traduções utilizadas. Portanto, definiu em seu livro que a brincadeira é a descrição de uma conduta espontânea e lúdica, com regras provenientes da imaginação da criança ou determinadas pelo jogo.

A BNCC (Brasil, 2018) descreve que as brincadeiras e os jogos envolvem todas as atividades voluntárias realizadas dentro de determinados limites de tempo e espaço, onde a imaginação e a criatividade permitem que as regras sejam alteradas, desde que acordadas pelos participantes da atividade. Pois, ainda que as brincadeiras possuam regras, essas não possuem um conjunto estável de regras, ou seja, são flexíveis e dependem dos jogadores. Os jogos, ainda que possam ser reconhecidos como jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, são recriados constantemente pelos diversos grupos culturais.

Neste relato a brincadeira é entendida pelo ato de utilizar um objeto ou espaço da quadra para criação de brincadeiras com forma de expressar corporalmente a criatividade e a emoção no brincar livremente. O jogo será entendido por possuir regras previamente determinadas,

flexíveis e adaptáveis ao nível de desenvolvimento dos alunos, onde são verificados: o aumento de complexidade dos seus elementos; o entendimento das regras e a finalidade a ser alcançada.

2 DESENVOLVIMENTO

Os autores deste relato observaram o planejamento curricular, referente ao tema Brincadeiras e Jogos da Educação Física no Ensino Fundamental I, especificamente dos 5os anos.

No Ensino Fundamental I (EF I) - anos iniciais - 1º ao 5º ano, a Educação Física busca promover o desenvolvimento social, emocional, motor e cultural dos alunos por meio de atividades que promovam a experimentação de variadas posições e movimentações corporais com ou sem objetos, bem como, observar, manipular, investigar e explorar seu entorno, levantando hipóteses e consultando fontes de informação na busca de respostas às suas curiosidades e suas indagações. Para tanto, na unidade temática - Brincadeiras e Jogos, da BNCC (Brasil 2018), o planejamento curricular deve contemplar os seguintes objetivos: conhecer os jogos e brincadeiras da cultura familiar, de diferentes lugares do Brasil e do mundo, suas tradições e origens; experimentar as brincadeiras cantadas (palmas e gestos), as brincadeiras de antigamente, os jogos simbólicos e os jogos de regras. No **Quadro 1** é mostrado como o planejamento curricular foi proposto de acordo com a BNCC.

Quadro 1 – Organização curricular em Educação Física no EFI

	Unidade temática - Brincadeiras e Jogos	
Objeto de conhecimento	1º ao 2º ano	3º ao 5ºano
	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana.

Fonte: Produção dos professores de Educação Física.

No **Quadro 2** é mostrado como os professores de Educação Física organizaram o planejamento curricular da disciplina, de acordo com o objeto de conhecimento especificado pelas brincadeiras indígenas e pelos jogos com características cooperativas e competitivas, da

unidade temática Brincadeiras e Jogos, proposto para os 5os anos referentes ao Ensino Fundamental I, anos iniciais de 1º ao 5º ano, para o ano letivo de 2024.

Quadro 2 – Organização curricular em Educação Física para a unidade temática Brincadeiras e Jogos

5ºano - Unidade temática - Brincadeiras e Jogos	
Objeto de conhecimento	Brincadeiras Indígenas e Jogos cooperativos e competitivos.

Fonte: Produção dos professores de Educação Física.

O currículo do 5º ano incluiu aulas destinadas aos jogos e brincadeiras indígenas. Os professores contextualizam o tema partindo da premissa de que os povos originários, muitas vezes no imaginário das pessoas, são construídos a partir de ideias pré-estabelecidas acerca dos modos de vida, tradições e visões de mundo das comunidades indígenas. Dessa forma, os alunos foram convidados a reformular suas perspectivas e refletir sobre algumas brincadeiras e jogos indígenas, sempre potencializando as possibilidades de movimento e valorizando a pluralidade.

A BNCC propõe que na Educação Física devem ser desenvolvidas as habilidades que permitam ao aluno "experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural." (Brasil, 2018, HABILIDADE EF35EF01). Então, os professores partiram da pergunta "Como as crianças indígenas brincam?" visando a experimentação de diferentes jogos e brincadeiras dos povos originários, incluíram no planejamento curricular atividades utilizando petecas, jogo da onça e corrida do saci.

Em uma primeira aula, a aproximação do tema foi por meio de brincadeiras e pequenos jogos com as petecas. Para tal, os professores conversaram sobre a origem da palavra peteca explicando que na língua Tupi "pe'teka" significa "bater com a palma da mão". Contaram também que, os indígenas confeccionavam a peteca com fibras naturais e palhas de milho. Atualmente o artefato é feito com diferentes tipos de penas. A **Figura 1** apresenta os dois tipos de petecas utilizadas na aula.

Figura 1 – Petecas utilizadas na aula de Educação Física.
Fonte: fotografia produzida pelos próprios professores.

O objetivo principal da brincadeira é não deixar a peteca cair. Dessa regra surgiu o dito popular que é referência sobre a atitude de resistência ou resiliência onde se diz “não deixe a peteca cair”.

Na aula, em um primeiro contato, os alunos puderam manipular e brincar livremente com as petecas. Em seguida, os professores propuseram atividades de experimentação do material em duplas. Como por exemplo as atividades de estafeta em colunas: 1) deslocar equilibrando a peteca na palma da mão; 2) deslocar lançando para o alto e recepcionando a peteca com a palma da mão; 3) bater com a palma da mão espalmada embaixo da peteca e passar para o outro aluno. Foi necessário repetir cada atividade até que os todos os alunos da coluna realizassem as tarefas por, pelo menos, três vezes e com o aumento da velocidade de execução da tarefa.

Após a experimentação do material, os alunos formaram quartetos (cada quarteto era uma equipe) para iniciarem os pequenos jogos. A quadra de voleibol foi dividida, com cones, em seis pequenas quadras, sendo três de cada lado da rede. Cada quarteto se posicionou em uma das quadras. Dessa forma havia 3 equipes em um lado da quadra e três equipes do outro lado da quadra. Um aluno de cada equipe deveria iniciar o jogo, batendo com a palma da mão na peteca para que essa passasse por cima da rede e a outra equipe deveria recepcioná-la. A rede de voleibol foi colocada na altura de 2,05 metros. Como regras, foi combinado que podia segurá-la para a recepção, lançá-la para o alto e bater com a palma da mão para que fosse passada para o outro lado. Aos poucos, as regras foram sendo modificadas para que os alunos tivessem maiores desafios.

O “pega-pega do Saci” e o “Jogo da onça” foram experimentados em uma segunda aula sobre o tema referentes às atividades indígenas. Os professores fizeram perguntas aos alunos sobre como era o Saci, onde vivia, o que fazia, qual era o dia nacional brasileiro estipulado para homenageá-lo etc. A partir das discussões, os professores explicaram que o dia do Saci foi estipulado com a finalidade de valorizar e promover as lendas e os folclores nacionais. Os alunos citaram as lendas que conheciam e foram convidados a mostrar como o Saci se movimentava. Em seguida os professores explicaram como se brincava de “pega-pega do Saci” A atividade envolveu o equilíbrio dinâmico em que os alunos eram sacis e deveriam ficar em apoio unipodal. Os alunos ficaram espalhados pela quadra e cinco alunos, que foram designados sacis, deveriam ficar em diferentes lugares da quadra. Ao sinal do professor, todos os sacis fugitivos deveriam saltar para longe dos sacis pegadores. Trocaram as funções quando um saci pegador encostava em um saci fugitivo. Para melhor visualização dos Sacis pegadores, esses utilizaram um colete. A **Figura 2** mostra os alunos na brincadeira.

Figura 2 – alunos brincando de pega–pega do saci.
Fonte: fotografia produzida pelos próprios professores.

Já na **figura 3** uma aluna que está no papel de Saci pegador, está encostando no saci fugitivo.

Figura 3 – aluna sendo pega pelo "Saci" na brincadeira "pega–pega do Saci".
Fonte: fotografia produzida pelos próprios professores.

Na atividade do Jogo da Onça, os professores realizaram alguns combinados com a turma para que mais alunos pudessem ser a onça e o pássaro. No jogo um aluno foi escolhido para ser a onça e outro para ser o pássaro. Todos os outros alunos deveriam sentar em fila, um atrás do outro com as pernas abertas. Esses eram os porquinhos. O último aluno da fila deveria sair de seu lugar e tentar sentar na frente da fila sem ser pego pela onça. O pássaro deveria avisar o porquinho quando a onça estava chegando. O porquinho não poderia sair sem esse aviso.

Como encerramento da aula foi realizado o "cabo de guerra", os alunos foram divididos em dois grupos, de acordo com seus números de chamada, em pares e ímpares, e um colete foi amarrado no meio de uma corda grande. A corda foi esticada e cada grupo se posicionou em um dos lados do colete. Ao sinal dos professores, os alunos puxaram a corda. Quando o colete passou de uma determinada linha da quadra, os professores sinalizaram o final do confronto.

Os próximos temas retratados no currículo do 5º ano foram as brincadeiras e os jogos de abordagens cooperativas e competitivas. No conjunto de aulas destinadas aos jogos e brincadeiras de caráter cooperativo, o objetivo foi mostrar a importância de cooperar para chegar a um resultado comum. As atividades oportunizaram as possibilidades de experimentar e elaborar as brincadeiras com materiais diversos como bolas, canetas, barbante, cordas, arcos,

lençóis, baldes entre outros. Desta forma, foram propostos desafios para serem resolvidos em conjunto. Algumas das brincadeiras realizadas nas aulas estão descritas resumidamente no **Quadro 3.**

Quadro 3 – Nome e descrição das brincadeiras cooperativas.

Atividade	**Descrição**
Lençol mágico	Transportar materiais diversos de um balde até o outro.
Caneta na garrafa	Amarrar uma caneta em barbantes, cada aluno deverá segurar a ponta de um barbante para colocar a caneta em uma garrafa.
Trenzinho de bambolês	Amarrar os bambolês na corda. Alguns alunos puxam a corda e outros estão dentro dos bambolês. Passear pela quadra.
Circuito de obstáculos	Todos de mãos dadas deverão percorrer um labirinto com obstáculos.
Centopeia de bexigas	Fazer uma coluna de alunos com uma bexiga entre cada um deles. Andar pelo espaço, sem deixar as bexigas caírem.
Travessia dos sapatos	Pisar sobre um pé do tênis, colocar o outro pé do tênis à frente e pisar nesse. Andar pelo percurso sobre os tênis. Todos devem estar descalços.
Bambolê amigo	Todos em círculo e de mãos dadas devem passar o bambolê sem soltar as mãos.
Saia gigante	Todos movimentam a barra da saia para realizar um objetivo em comum.

Fonte: Material produzido pelos próprios professores.

A **figura 4** retrata a brincadeira cooperativa da "saia gigante" realizada no início de uma das aulas em que foi abordada as diferenças entre as atividades cooperativas e competitivas. Na foto, os alunos movimentam a barra da saia para jogar a bola ao alto. A seta orienta o olhar do observador para a bola. Muitas brincadeiras foram experimentadas com o material da "saia gigante", como por exemplo dizer um nome de um aluno e esses trocavam de lugares, correndo por debaixo da saia.

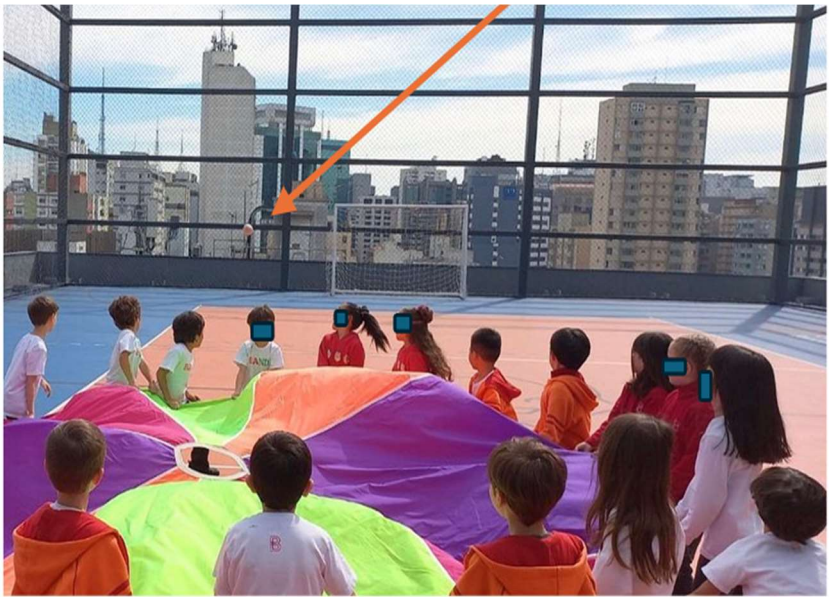


Figura 4 – Brincadeira cooperativa da “saia gigante”
Fonte: fotografia produzida pelos próprios professores.

Nas aulas que privilegiam os jogos competitivos as aulas objetivam a compreensão do conceito de competição, reconhecendo a importância das regras e da manutenção de valores morais como respeito e justiça, onde todos compartilharam suas ideias e dialogaram sobre as estratégias com engajamento e posturas positivas. Além disso, discutiram como lidar com a vitória ou a perda de uma forma respeitosa.

Os alunos foram divididos em quatro grupos e receberam a tarefa de elaborarem um jogo. Eles deveriam descrever as regras específicas do jogo, dar um nome ao jogo, selecionar o material para se jogar e testar entre o seu grupo. Cada grupo apresentou o seu jogo e a sala votou qual seria jogado naquela aula e a ordem dos jogos para a próxima aula. Todos tiveram a oportunidade de explicar seus jogos. Durante os jogos, as regras foram modificadas de acordo com as necessidades e entendimentos da turma.

No **Quadro 4** os professores fizeram um resumo das atividades realizadas nas aulas voltadas para os jogos. Alguns nomes dos jogos foram combinados com a turma, porém outros já estavam estipulados. A ideia foi partir de jogos com regras simples, pouco material e estratégia elaborada individualmente para, então, passar para um sistema de jogo onde os alunos poderiam fazer estratégias para conquistar seu objetivo. O número de bolas em quadra foi aumentando de acordo com a compressão do jogo pelos alunos. O objetivo de cada jogo foi determinado antes de cada partida.

Quadro 4 - Queimada e suas variações

Nome	**Sistema individual**	**Objetivo**
Ameba	Quem for queimado se senta e só se levanta ao pegar a bola.	Esquivar se da bola, ou segurá-la para queimar os outros jogadores.
	Sistema misto	
Russa	Quem for queimado se senta e só se levanta, quando quem te queimou for queimado.	Ao ser queimado, recuperar a bola e passar para alguém do vivo queimar quem te queimou.
Nome	**Sistema - equipes**	**Objetivo**
Sem fim	Ao ser queimado deve ficar na lateral em coluna, após três queimados o primeiro da coluna retorna ao jogo.	Esquivar se da bola, ou segurá-la para queimar os outros jogadores.
Quatro cantos	Ao ser queimado deve ficar em uma das laterais ou no fundo da quadra.	Idem anterior
Quatro cantos II	Ao ser queimado, ficar em uma das laterais ou no fundo da quadra e se queimar algum do vivo retorna ao jogo.	Idem anterior. Ao ser queimado, queimar de primeira para voltar ao vivo.
Números	Combinar os números dos jogadores 1, 2 ou 3. Os adversários devem queimar todos os números em sequência.	Queimar os adversários na ordem certa.
War	A quadra deve ser dividida em quatro campos. Uma equipe deve queimar as equipes dos lados (não diagonal).	Queimar todos de um campo para amplia o seu campo.
War II	A quadra deve ser dividida em quatro campos.	Cada equipe recebe um objetivo. Exemplo: conquistar o território do lado direito.
Invertida	Um começa no vivo e os outros no morto. Quem queimar o vivo adversário, vai para o seu vivo.	Quando todos de uma equipe viver, ganha o jogo.
Nome	**Sistema – Esporte com queimada**	**Objetivo**
Mini handebol	Jogo de handebol e nas laterais da quadra ficam alunos que tentam queimar os jogadores. Ao ser queimado deve sair do jogo e alguém da sua equipe que está na lateral, entra no seu lugar.	Queimar os jogadores adversário e fazer gol quando estiver jogando. Não pode queimar o goleiro.
Mini basquete	Jogo de basquetebol e nas laterais da quadra ficam alunos que tentam queimar os jogadores. Ao ser queimado deve sair do jogo e alguém da sua equipe que está na lateral, entra no seu lugar.	Queimar os jogadores adversário e fazer cesta quando estiver jogando.
Jogo criado pela turma		

Fonte: produzido pelos autores deste trabalho.

3 CONCLUSÃO

Os professores acreditam que ao trabalhar as emoções e os valores suscitados durante as brincadeiras e jogos indígenas, cooperativos e competitivos os alunos desenvolvem ferramentas sociais para melhor lidarem com as situações ocorridas no cotidiano tanto escolar como fora da escola. E que, além da participação ativa, engajada e motivada nas atividades, propiciando o bom desenvolvimento motor e físico, o protagonismo para a criação das atividades possibilita o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos.

4 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

BOMTEMPO, E. **Brincando se aprende: uma trajetória de produção científica**. 1997. Tese de Livre-docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. S. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e pesquisas em psicologia**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun., 2007.

FONSECA, I.F.; MUNIZ, N.F. O brincar na educação física escolar: em busca da valorização de diferentes perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 21, n. 2, 2000. http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/788 Asesso em 11/09/2024.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. 2.a ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

SCOTT, H. K, COGBURN, M. Peer Play. **Stats Pearls Publishing**. Jan., 2024. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK513223/ Acesso em 08/09/2024.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Capítulo XXXVI

CRIANÇAS AUTÔNOMAS E CONTEXTUALIZADAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Bárbara Travassos Barreto
Colégio Bandeirantes
Faculdade de Educação, PUC-SP
bt_barreto@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

A Igreja diz: o corpo é uma culpa. A Ciência diz: o corpo é uma máquina. A publicidade diz: o corpo é um negócio. E o corpo diz: eu sou uma festa! (Galeano, 2021)

Os contextos e as narrativas sobre o corpo, como poeticamente explicitado por Galeano (2021), envolvem, também, a maneira como o corpo é considerado nas aulas de Educação Física Escolar no passado, no presente e leva a reflexão sobre as possibilidades futuras.

Neste relato de experiência pretende-se colocar em voga a criança no 1º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física, uma vez que se trata de um momento de transição curricular e um marco importante sob o ponto de vista do desenvolvimento da pessoa.

Quais abordagens teóricas podem subsidiar a prática pedagógica ao considerar a pessoa em sua completude, levando em consideração as prerrogativas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018)? As aulas de Educação Física, enquanto ciência que estuda e prioriza o movimento humano enquanto produtor de cultura, podem ser organizadas de maneira a enfatizar a criança autônoma, contextualizada e protagonista de sua trajetória? Como o currículo pode ser facilitador deste processo?

Tais questionamentos serão os fios condutores para as reflexões apresentadas, relacionando a teoria com os relatos de experiência nas aulas de Educação Física do 1º ano do Ensino Fundamental que ocorrem em uma escola da rede particular do Município de São Paulo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

As possibilidades de atuação em Educação Física com crianças de seis anos que serão relatadas estão embasadas em teorias que as sustentam e direcionam: tanto em relação à concepção de pessoa, de corpo e de Educação Física quanto às prerrogativas da BNCC (Brasil, 2018).

2.1 A psicogênese da pessoa proposta por Henri Wallon

Henri Wallon (1879-1962), médico, psiquiatra, psicólogo, professor e pesquisador, viveu em Paris, em um tempo de grandes conflitos e transformações sociais. Seus estudos são valiosas contribuições para as áreas da Psicologia e da Pedagogia.

Os aspectos centrais de sua teoria envolvem a psicogênese do desenvolvimento da pessoa, a partir de um método de análise dialético e multidirecional, em que Wallon salienta a completude humana, em suas dimensões: afetividade, conhecimento, ato motor e pessoa, em constante integração funcional.

Além disso, Wallon (2010) evidencia que a relação entre o organismo e o meio que resultam na maneira como a pessoa se constitui, evidenciando as influências recíprocas e sistêmicas.

Em seu estudo, fundamentado na observação em contexto, Wallon (2010) delimitou estágios de desenvolvimento e, em cada uma delas, sugere que há uma reorganização da pessoa, isto é, uma forma diferente e característica de se comportar.

Os estágios do desenvolvimento se sucedem de maneira descontínua, e as transições são marcadas por conflitos que podem ocasionar crises. Possuem características balizadas pela maturação neurobiológica e pela relação com os meios nos quais transita. Wallon (2010) afirma

que os estágios são marcados pelas diferentes formas da pessoa se relacionar consigo mesmas, com os outros e com os meios.

Diante disso, Wallon (2010, p. 198) enfatiza:

> *De etapas em etapas a psicogênese da criança mostra, pela complexidade dos fatores e das funções, pela diversidade e oposição das crises que a pontuam, uma espécie de unidade solidária, tanto dentro de cada uma como entre todas elas. É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original. Na sucessão de suas idades, é um só e mesmo ser sujeito a metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, sua unidade é por isso mesmo mais suscetível a ampliações e novidades.*

Com base na psicogênese da pessoa, considera-se as crianças de seis anos, seus desafios e possibilidades de ação nas aulas de Educação Física Escolar.

2.1.1 A criança de seis anos

Para discorrer acerca das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, faz-se necessário compreender que estão em um momento de transição de estágios: Personalismo (que abarca crianças dos três aos seis anos) e, Categorial (dos seis aos doze anos). Wallon (2010) afirma que se trata de uma fase passível de oposições, oscilações, retrocessos e avanços, vistos de maneira qualitativa.

Diante disso, Wallon (2010) compreende que, por volta dos três anos, a criança passa a denominar a si mesma como "eu", o que ocorre a partir da diferenciação do "não-eu". Trata-se de um anúncio do estágio de Personalismo, marcado pela oposição, sedução e imitação, com crises de afirmação, conquista e autonomia. Tais características acontecem por uma busca da criança em se diferenciar dos outros e do meio.

Apenas aos seis anos a criança ingressa no estágio Categorial, que é marcado pela modificação da organização do pensamento, em que a criança analisa, define e classifica os objetos ou situações, além de se posicionar em situações de conflito, perceber o espaço das coisas, conseguir explicar temporalidade e causalidade (Wallon, 2010).

A criança de seis anos está em um momento em que se consolida a conquista da autonomia e a afirmação do "eu" e, ao mesmo tempo, começa a pensar sobre as coisas de maneira mais analítica, o que resulta na necessidade de ser estimulada a colocar sua forma de

solução diante das situações e, concomitantemente, ter tempo, espaço e apoio para que consiga elaborar antes de agir.

2.2 O corpo, a escola e a Educação Física: contextos e narrativas

Discutir o corpo, a escola e a Educação Física é, acima de tudo, compreender que são complementares, uma vez que o componente curricular que tem como foco as manifestações corporais é a Educação Física. Porém, quais os limites e possibilidades? Como as crianças são consideradas na escola e nas aulas de Educação Física?

Pretende-se apresentar as teorias que embasam o fazer pedagógico que será relatado, problematizando as marcas do passado, possibilidades do presente e do futuro da Educação Física Escolar.

Medina (2013, p. 35) se propôs à tal discussão ao questionar a forma de atuação em Educação Física, enfatizando que é preciso que a ciência entre em "crise" para evoluir, ao afirmar: "(...) a educação e a educação física não se realizam de forma neutra e independente. Não se tornam práticas educativas se distantes dos costumes, das classes sociais, da política, de uma ética, de uma estética, enfim, do contexto existencial mais amplo que as envolve".

Entende-se preciso considerar a pessoa em sua completude, as influências do meio, a cultura e o contexto. De maneira complementar, Le Boulch (2008) discute o processo histórico da Educação Física e defende a funcionalidade e a psicocinética, definida pelo autor como a ciência do movimento humano aplicada ao desenvolvimento da pessoa.

As teorias apresentadas são convergentes no que tange à compreensão do corpo para além do físico e a necessidade dos profissionais de Educação Física se revisitarem e reinventarem suas práticas.

Medina (2013) defende a perspectiva de que é preciso haver uma revolução cultural do corpo, a qual inclui a participação das pessoas em sua inteireza, recuperar o sentido da humanidade, considerando a função social, para que haja maior dignidade ao se referir ao corpo e suas narrativas.

Para endossar, Freire (1991) enfatiza que as pessoas são seus corpos e precisam se perceber como tal. Diante disso, o corpo torna-se intersecção entre o sensível e o inteligível,

em que não há como definir um termo sem considerar o outro, uma vez que se trata de pessoas, não máquinas. Pessoas que sentem, pensam, se movimentam, se relacionam, produzem cultura e são afetadas por ela.

Freire (1991, p. 26) afirma: “Pela corporeidade existimos; pela motricidade nos humanizamos. A motricidade não é movimento qualquer, é expressão humana”.

Tais reflexões se mostram atuais e, ao encontro dela, está a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que aponta caminhos para que o componente curricular Educação Física seja, cada vez mais, valorizado e compreendido como produtor de conhecimento, cultura e valorização da pessoa.

2.2.1 A Educação Física no 1º ano do Ensino Fundamental: um currículo em transição

A BNCC (Brasil, 2018), documento que baliza as ações na educação básica, dedica um capítulo para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em que discorre sobre a importância de que seja garantida “(...) integração e continuidade dos processos de aprendizagem da criança (...), de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em perspectiva de continuidade do seu percurso educativo” (Brasil, 2018 p. 53).

Além disso, o documento aponta uma síntese das aprendizagens esperadas na Educação Infantil, como balizador do que será oportunizado nos Anos Inicias do Ensino Fundamental. Em relação à Educação Física, especificamente, entende-se que o campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos” é o que mais se aproxima do componente curricular. Para tanto, as aprendizagens esperadas, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), envolvem o reconhecimento de ações e situações de cuidado com a própria saúde e bem-estar, valorizando a autonomia e cita a utilização intencional, consciente e criativa do próprio corpo, incluindo as habilidades manuais, a interação com os outros e com o meio.

Nos pressupostos curriculares do Ensino Fundamental há uma importante transição: Os campos de experiência se tornam componentes curriculares e os objetivos de aprendizagem passam a ser organizados por unidades temáticas.

Na BNCC (Brasil, 2018 p. 213), a Educação Física está inserida na área de "Linguagens" e é definida como:

> A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.

O documento enfatiza, ainda, que as práticas corporais vão além do caráter instrumental e cita três elementos fundamentais comuns: o movimento corporal, a organização interna e o produto cultural (Brasil, 2018).

As unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades, descritos pela BNCC (Brasil, 2018) para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental englobam a fruição, experimentação, planejamento, utilização de estratégias e discussão dos jogos e brincadeiras do contexto comunitário e regional, dos esportes de marca e precisão, dos elementos básicos da ginástica geral e das danças, ressaltando o respeito às diferenças e o trabalho coletivo.

3 RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Os relatos de experiência são decorrentes de aulas de Educação Física de turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, que ocorreram em uma escola da rede privada de ensino no município de São Paulo, em que o Ensino Fundamental – Anos Iniciais teve início em 2023. Trata-se de uma instituição de ensino tradicional e renomada, com 80 anos de existência, que teve como foco, em sua trajetória até o momento, a educação de adolescentes.

3.1 A organização curricular

A organização curricular demonstra a intencionalidade do processo educativo, uma vez que pode ser considerada como um "retrato" do cotidiano, embora tenha-se compreensão que o currículo é "vivo" e deve ser readequado de acordo com as necessidades das crianças e da instituição.

A proposta pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola em questão prevê que o currículo de cada componente seja organizado em sequências didáticas e projetos, partindo do pressuposto que as unidades temáticas devem ter equivalência em relação ao número de aulas, além da interdisciplinaridade. As sequências didáticas são tematizadas de acordo com os pressupostos da BNCC (Brasil, 2018) e com as características específicas da faixa etária.

Especificamente em relação ao 1º ano do Ensino Fundamental, o projeto proposto às crianças está em consonância com uma sequência didática de Ciências Humanas, em que as crianças pesquisam as brincadeiras que os adultos de sua família, em diferentes gerações, brincavam quando eram crianças. Os resultados da pesquisa são socializados com o grupo, tabulados e, dentro das possibilidades, as brincadeiras são vivenciadas nas aulas de Educação Física, a partir da explicação e contextualização das crianças, de maneira a ampliar o repertório de brincadeiras e compreender os recortes históricos e culturais de sua ancestralidade.

As sequências didáticas fundamentam as aulas durante todo o ano, em que há etapas e orientações didáticas em cada uma delas. Para iniciar o ano e receber as crianças recém ingressas no Ensino Fundamental, a primeira sequência de aulas de Educação Física no 1º ano do Ensino Fundamental está relacionada com o capítulo proposto pela BNCC (Brasil, 2018) dedicado à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e, para tanto, propõe aulas que convidam os estudantes a investigar as possibilidades corporais por meio de experimentações, tanto com o corpo inteiro como ao realizar atividades com determinado segmento corporal: É possível desenhar e fazer dobraduras de papel com os pés? E lançar uma bola sem utilizar as mãos? Como carregar um objeto de um ponto a outro sem utilizar as mãos e os pés? O que as mãos são capazes de fazer?

Tais reflexões objetivam propiciar vivências significativas de conscientização das possibilidades e limitações corporais, por meio da investigação e soluções encontradas pelas crianças, cada uma à sua maneira.

As demais sequências seguem a mesma preposição: oportunizar vivências em que as crianças sejam protagonistas de seu aprendizado e possam experimentar e se manifestar por meio das possibilidades corporais, além de conhecer a cultura na qual está inserida, por meio de brincadeiras, jogos e danças.

3.2 Crianças contextualizadas e protagonistas nas aulas de Educação Física

As crianças que estão no 1º ano do Ensino Fundamental, com seis anos de idade, estão sendo apresentadas ao mundo e o conhecendo por meio de uma nova perspectiva, como discutido anteriormente: a forma de ver, viver e pensar está mais reflexiva e com problematizações, estão começando a idealizar, planejar e executar seus movimentos corporais com maior precisão.

Nesse sentido, a compreensão do que está sendo vivenciado nas aulas de Educação Física, bem como a expressão corporal a partir das próprias perspectivas e da imitação reflexiva dos colegas, podem revelar o extraordinário: possibilidades corporais até então desconhecidas, formas peculiares de solucionar desafios. O que pode estimular a autoconfiança para se colocar em diversas situações cotidianas.

As aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são planejadas e apresentadas aos estudantes a partir de uma roda de conversa sobre o tema que está sendo estudado, levantamento dos conhecimentos prévios das crianças, questionamentos sobre as características específicas do tema e possibilidades de atividades que o envolvem. Com isso, os estudantes estão inseridos em seu percurso de aprendizagem, com possibilidades de significações, questionamentos, discordâncias e, sobretudo, valorização individual e coletiva.

3.3 O cotidiano escolar: relatos de uma professora

Conviver com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental é um misto de: descobertas constantes, abertura para o inesperado, curiosidade instigada e vínculos genuínos. As experiências relatadas são frutos de momentos repletos de intencionalidade pedagógica, inteireza nas relações e valorização do ser e saber das crianças.

Os relatos são descrições de situações reais, em que os nomes apresentados são fictícios, a fim de garantir o sigilo dos dados dos estudantes. Resultam da observação de uma professora que se coloca como mediadora, que observa e direciona, mais do que comanda. E, a observação

em contexto, como afirma Wallon (2010, p. 17) é permeada da constituição da pessoa de quem observa, além de só ser possível considerar partes do todo, para onde o olhar está direcionado:

> *Rigorosamente falando, não existe observação que seja um decalque exato e completo da realidade. Supondo, aliás, que existissem tais observações, ainda seria preciso fazer todo o trabalho de observação. [...] Não há observação sem escolha ou sem alguma relação, implícita ou não. A escolha é dirigida pelas relações que possam existir entre o objeto ou o acontecimento e nossa expectativa, em outras palavras, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos simples hábitos mentais.*

Portanto, relatar experiências é, acima de tudo, o ponto de vista da observadora sobre uma situação cotidiana e, neste caso, de aulas de Educação Física Escolar com turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, relatadas com riqueza de detalhes, a partir de anotações da professora, com um título que se refere ao tema que será abordado.

3.3.1 O planejamento de aula X As intercorrências do cotidiano

Era uma tarde de sol, a aula aconteceria após o horário do lanche, em uma quadra descoberta, no décimo primeiro andar do prédio da escola. As crianças chegaram animadas, com suas lancheiras, garrafas com água e histórias para contar. O professor assistente pediu para que se sentassem em roda, no *hall* dos elevadores, como de costume.

Uma menina estava calçando sandálias e, ao ser questionada, respondeu: “Ué, estamos estudando os pés, vamos fazer aula descalços mesmo!”, a professora concordou: “Você tem razão, vamos explicar para os seus colegas!”.

A professora cumprimentou as crianças e, como faz em todo início de aula, disse: “O que estamos estudando mesmo?” e os estudantes logo começaram a falar sobre os pés e suas possibilidades, o que haviam experimentado em aulas anteriores, mas, um menino ressaltou: “A Francisca está de sandália!” e, prontamente, Francisca se colocou: “Já falei com a professora, hoje a aula é descalço!”. Porém, embora a menina tenha razão em sua colocação, foi necessário ressaltar que é preciso calçar tênis para as aulas, pois pode haver mudanças no planejamento.

Ainda ao longo da conversa, uma criança salientou: “Hoje está muito sol, como vamos ficar descalços no chão quente?” e, então, foi preciso repensar as propostas, sem mudar a intencionalidade, mas de maneira a considerar os apontamentos dos estudantes e o clima do dia.

“Hoje teremos desafios com os pés: fazer bolinhas de papel, unir cones espalhados e levar coletes de um ponto ao outro. Como podemos fazer para não ficarmos muito tempo descalços no sol e manter as atividades?”, questionou a professora. As crianças já estavam desorganizadas na roda, falando ao mesmo tempo e buscando soluções, até que foi decidido pelas crianças e professores: as bolinhas de papel poderiam ser amassadas no *hall* dos elevadores, a atividade com os coletes poderia acontecer na quadra mesmo, enquanto a organização dos cones seria realizada nas arquibancadas, o que geraria um novo desafio corporal.

Antes de iniciar, foi preciso ressaltar as regras de segurança e a organização dos materiais. Espaços não convencionais, soluções dialogadas, apropriação do currículo e as crianças com possibilidade de questionar, opinar e discutir. No final, a aula ocorreu em meio ao caos, mas, sustentar o caos é o que, muitas vezes, garante a experiência.

3.3.2 O que é ritmo?

A sequência didática que precede a unidade temática “Danças” está relacionada com “Jogos e brincadeiras” e sugere que as aulas sejam permeadas por brincadeiras que envolvem a percepção rítmica corporal, a partir da orientação espaço-temporal.

O dia estava agitado na escola: retorno do feriado de Páscoa, as crianças ainda conhecendo os novos colegas e professores, tempo chuvoso. Ao adentrar o ginásio de esportes, aquela correria: as crianças, como de costume, brincam espontaneamente enquanto os professores organizam os materiais no espaço, até que a roda de conversa inicial seja formada.

Para iniciar, a professora disse: “Hoje iremos começar um novo tema de aula! Vocês sabem o que é ritmo?” e, prontamente, diversas crianças começaram a falar, outras tantas levantaram a mão e, eufóricas, falaram sobre seus conhecimentos: “Ritmo é dançar!”, “ritmo é isso, olha...” (e bate as palmas das mãos), até que o João diz: “Ritmo é ritmo, ué!”.

Para conseguir ir mais profundamente nas hipóteses e elaborações, a professora continua: “Mas o nosso corpo tem ritmo?”, os estudantes emudeceram, ficaram com semblante pensativo... até que a Cecília disse: “O coração tem! O meu está acelerado!”.

A percepção de si apresentada por Cecília foi validada e a professora prosseguiu: “A respiração também tem ritmo, está relacionada com o coração! E quando nos deslocamos no espaço, tem ritmo?”, as crianças saíram andando e correndo pela quadra, a fim de incorporar a informação.

Sim! O corpo tem muitos ritmos e, a partir disso, começou uma aula com variação de andamento dos passos e diferentes marchas, que foi finalizada com técnicas de respiração consciente e busca pelo pulso cardíaco, enfatizando que o ritmo não é o mesmo em todos os corpos.

3.3.3 Qual seu esporte de marca preferido?

As crianças do 1º ano do Ensino Fundamental estavam estudando sobre os esportes de marca nas aulas de Educação Física. Antes de efetivamente participarem dos esportes, estudaram as características, as brincadeiras que podem ter as mesmas medições (velocidade, altura e distância) e puderam criar brincadeiras que envolvem as marcas.

Concomitantemente, nas aulas de Ciências Humanas, estudavam os hábitos saudáveis e, para tanto, entrevistaram profissionais da escola. Uma das perguntas da entrevista era relacionada à prática esportiva e, prontamente, Vinícius questionou: “Qual seu esporte de marca preferido?”, todos riram, o entrevistado não entendeu a pergunta e a professora explicou que era o objeto de estudo deles nas aulas de Educação Física.

No dia seguinte, ao iniciar a aula de Educação Física, Vinícius comentou com a professora, indignado: “Você acredita que o Orlando não sabe o que é um esporte de marca?” e a professora pediu para que ele explicasse a situação e ressaltou que muitas pessoas não sabem, que os adultos não estudavam assim quando eram crianças, que ele precisaria explicar, já que aprendeu tão bem!

A narrativa aponta a apropriação do conteúdo, quando é apresentado de maneira progressiva, contextualizada e com possibilidade de criação e autonomia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos de experiência, bem como as teorias que embasam a organização curricular e, consequentemente, as aulas de Educação Física, corroboram com a prerrogativa central: as crianças contextualizadas e autônomas tendem a se apropriar de si, da sua cultura e das diversas formas de manifestação corporal.

É preciso dar ouvidos e voz às crianças, valorizar seus conhecimentos, movimentos e expressões. O "caos" é, muitas vezes, impulsionador.

A epígrafe sugere diferentes abordagens poéticas para o corpo (Galeano, 2021), mas, na Educação Física, os corpos estão em festa? As crianças são consideradas em suas características individuais e do desenvolvimento? Ou são máquinas, que devem responder estímulos e render?

A Educação Física do presente aponta questionamentos, avanços, processos necessários, para que, no futuro, os corpos estejam livres nos espaços escolares, produzindo cultura, conhecimento e envolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FREIRE, J.B. **De corpo e alma**: O discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991.

GALEANO, E. **O livro dos abraços.** Porto Alegre: L&PM, 2021.

LE BOULCH, J. **O corpo na escola no século XXI**: práticas corporais. São Paulo: Phorte, 2008.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo… e "mente"**. 26 ed. Campinas: Papirus, 2013.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Capítulo XXXVII

INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVÉS DO PROJETO CODING NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Andreia Camila de Oliveira
Colégio Bandeirantes
andreia.oliveira@colband.com.br

Claudia Cristina Sacardo
Colégio Bandeirantes

Camila Rossi Budoya Ramos
Colégio Bandeirantes

Vitor Procópio Nunes
Colégio Bandeirantes

Daniela Coelho Lastória de Godoi
Colégio Bandeirantes,
Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade é um fator motivador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem, desta forma, pretende-se, ao longo deste trabalho, apresentar uma experiência que integra diferentes áreas do conhecimento, incentivando outros docentes a criarem projetos semelhantes respeitando, logicamente, a particularidade de suas realidades.

Na contemporaneidade, a interdisciplinaridade surge como uma abordagem educacional que integra diferentes campos do conhecimento e proporciona uma aprendizagem significativa. Nesse pensamento, a fusão entre a Informática e a Educação Física (EF) apresenta-se como uma parceria promissora, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades técnico-científicas e físicas de forma simultânea e integrada. Para a aproximação dessas duas áreas do conhecimento, o *Coding* e o *Parkour*, conteúdos da Informática e da EF respectivamente,

incentivam o trabalho colaborativo e promovem a capacidade de pensar de forma sistematizada e criativa ao nortearem o desenvolvimento da linguagem computacional.

O *Coding* é uma abordagem de aprendizagem de programação que desenvolve habilidades necessárias para a resolução de problemas computacionais e o pensamento lógico, ou seja, é o processo de escrever instruções em uma linguagem de programação que um computador possa entender e executar (Kolade, 2021). Por sua vez o *parkour*, que significa percurso, foi escolhido por se tratar de uma atividade que estimula movimentos naturais de forma desafiadora em que a criatividade e a adaptabilidade são peças fundamentais (Cortés-Murillo, 2019).

Desta forma, da união do *Coding* e do *Parkour* surgiu o *Parkoding* (termo criado pelos docentes envolvidos) como parte de um projeto interdisciplinar intitulado "*Coding* - o Mito do Minotauro" que envolveu além da EF as disciplinas de Artes, História e Língua Portuguesa. A tecnologia atua de forma transversal fazendo a união das quatro disciplinas, todas elas têm o viés computacional para realizar a atividade.

A relação entre o *Coding* e o *Parkour* mostra-se como uma ideia inédita e inovadora, uma vez que as buscas feitas nas bases de pesquisa como Scielo, Google Acadêmico, Science.gov e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**,** não retornaram trabalhos que pudessem servir de embasamento a este relato.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O documento oficial que define as aprendizagens fundamentais nas escolas no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao deliberar o que deve ser trabalhado durante todo o período da Educação Básica, garante às crianças e aos adolescentes os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018).

A EF está contemplada na BNCC, privilegiando as práticas corporais em suas diferentes manifestações e significados sociais. Como o próprio documento afirma

> *"o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório." (Brasil, 2018, p.213)*

A cultura do movimento, desde os primeiros anos do ensino fundamental, é sistematizada e tratada metodologicamente. Mais do que isso, aborda questões educacionais e voltadas à saúde, entendendo-se os aspectos físicos, motores, psicológico, social, ambiental e cognitivo. Tudo construído por meio do conhecimento, da prática e das vivências corporais.

As contribuições da EF têm sido frequentemente reverenciadas por conta da promoção de seus benefícios, como o desenvolvimento das habilidades motoras e da aptidão cardiorrespiratória, da autonomia, fatores socioemocionais, dentre outros. Contudo, seus benefícios transcendem estes limites, tornando-a contributiva para a melhoria do desempenho escolar, seja na atenção, na resolução de problemas, na tomada de decisão, habilidades técnicas e orientação da tarefa (Silva, 2021).

Como componente curricular no processo da formação básica, a EF apresenta-se como importante facilitador e promotor das práticas corporais de aventura, sustentada pela BNCC (BRASIL, 2018) que afirma que essas práticas propiciam diversas maneiras de expressar e experimentar movimentações oriundas da imprevisibilidade do ambiente.

A inserção de conteúdos voltados às Práticas Corporais de Aventura (PCAs) abrange "[...] a execução das técnicas de movimento, técnicas de segurança e bem-estar, processos pedagógicos e adaptações necessárias para diferentes faixas etárias e condições da escola [...]" (Paixão; Miranda Coutinho, 2023, p.3).

Uma prática corporal de aventura urbana ou natural é o "*le parkour*", que significa o percurso e tem como característica o princípio de transpor, ultrapassar os obstáculos do ambiente da melhor forma possível utilizando o próprio corpo, realizando um trajeto pré-determinado com técnica básica e de forma eficiente (De Sena, 2020).

O *parkour* é composto por diferentes movimentos espontâneos, sustentados pelas percepções psicomotoras, visuais e auditivas. De acordo com Carvalho e dos Reis Viana (2016), a experiência prática do *parkour* contribui para aprimorar o autoconhecimento no que diz respeito ao corpo e a todas as possibilidades na prática corporal.

Além da valorização das práticas corporais nos tempos atuais, é inegável a presença das tecnologias e do mundo digital ao nosso redor. O século XXI apresentou importantes avanços tecnológicos e, naturalmente, a computação ganhou destaque diante de sua importância na sociedade. Conteúdo frequente nas instituições de ensino, o estudante depara-se com a programação (*Coding*), cujo grau de dificuldade pode muitas vezes desanimá-lo. Este desafio pode ser facilmente solucionado quando o professor utiliza métodos, técnicas e habilidades dinâmicas e inovadoras para garantir o sucesso da aprendizagem. Atividades que envolvam

metodologias ativas e interdisciplinaridade promovem a motivação e garantem o aprendizado, além de uma aprendizagem altamente colaborativa (Mourão, 2017).

Segundo as Diretrizes de Ensino de Computação na Educação Básica (Ribeiro *et al*., 2019), esta área de ensino é dividida em três eixos: pensamento computacional, mundo digital e cultura digital. Nesse contexto, o presente projeto está inserido no eixo pensamento computacional, na medida que permite nos estudantes o "[...] desenvolvimento da capacidade de criar e adaptar algoritmos, aplicando fundamentos da computação para alavancar e aprimorar a aprendizagem e o pensamento criativo e crítico nas diversas áreas do conhecimento" (Brasil, 2023).

Dentre as estratégias escolares para o efetivo aprendizado está a interdisciplinaridade. Entende-se um trabalho interdisciplinar quando há uma interdependência entre as disciplinas, que ocorrem conjuntamente, sem a supervalorização de alguma delas, já que o propósito principal é o avanço dos alunos. É um trabalho coletivo, democrático, reflexivo sobre os conteúdos curriculares, definindo a contribuição de cada disciplina. Este exercício aproxima professores e alunos, permitindo uma gama de cenários para a aquisição de conhecimento que, muitas vezes, ainda conta com a liberdade de construção da própria atividade interdisciplinar.

O presente estudo pretende relatar a experiência do *Parkoding* e como o conteúdo foi inserido nas aulas de EF dos sextos anos do Ensino Fundamental II.

3 METODOLOGIA

Este trabalho é um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, em que foi realizado o Projeto interdisciplinar "*Coding* – o Mito do Minotauro", com as turmas dos sextos anos do Ensino Fundamental II, de um colégio particular, localizado na Zona Sul, da cidade de São Paulo, envolvendo as disciplinas de EF, História, Artes e Língua Portuguesa.

O projeto existe desde 2017 e seu objetivo foi introduzir a lógica de programação e o pensamento computacional para os estudantes de forma contextualizada, por meio de atividades diversas relacionadas às disciplinas envolvidas. O projeto aconteceu em diferentes ambientes, incluindo sala de aula tradicional, a sala de artes e a quadra de esportes. O planejamento e o cronograma foram elaborados durante as reuniões pedagógicas no início do ano. Contudo, do

primeiro momento, que incluiu a apresentação da proposta aos alunos, até a finalização, o projeto teve a duração de nove semanas.

O processo iniciou com a realização da leitura da obra "Odisseia" de Homero, com a apresentação da narração do "Mito do Minotauro" e com a exposição de diferentes seres mitológicos de distintas culturas, nas aulas de Língua Portuguesa, História e Artes. Foram discutidos com os estudantes os elementos que compõem diferentes mitologias (na disciplina de História) e a partir desse conhecimento, em grupos, eles desenvolveram suas próprias criaturas mitológicas e expressaram suas características e personalidades na criação de um desenho (na disciplina de Artes). A **Figura 1** a seguir exemplifica o processo criativo das personagens mitológicas.

Figura 1 – Processo criativo dos personagens mitológicos.
Fonte: Acervo dos autores.

A partir do desenho criado, os estudantes escreveram um texto instrucional, para que outro grupo, sem ver o desenho original, conseguisse reproduzi-lo (na disciplina de Português). O outro grupo, por sua vez, recebeu o texto e fez um novo desenho a partir das instruções dadas (na disciplina de Artes). Na interface com a tecnologia, os alunos, ao realizarem a comparação entre os desenhos feitos, discutiram o que faltou na descrição e as limitações nas tentativas de reprodução, refletindo sobre a lógica do computador e suas diferenças em relação ao pensamento humano. Foi depois deste momento que a EF entrou no processo, garantindo, por meio das práticas corporais, neste caso o *parkour*, a continuidade do projeto.

Durante o planejamento das atividades, os professores de EF envolvidos criaram dois circuitos denominados de *Parkoding* A e *Parkoding* B.

Os circuitos foram estruturados de maneiras distintas com a utilização dos seguintes materiais: bambolês, banco sueco, bastões, bolas de borracha, cesto/carrinho de bolas, colchonetes, cones de diferentes tamanhos e escada de agilidade. A **Figura 2** ilustra o Circuito A.

Figura 2 – Ilustração do Circuito A.
Fonte: Material produzido pelos professores.

A **Figura 3** ilustra o Circuito B.

Figura 3 – Ilustração do Circuito B.
Fonte: Material produzido pelos professores.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Partindo do pressuposto de que os alunos já dominavam a linguagem instrucional e já criaram o ser mitológico, iniciou-se o *Parkoding*.

Na aula 1, os alunos foram instruídos, detalhadamente, de como seria a participação da EF e, depois, foram divididos em dois grupos: quadra e classe. Na aula seguinte, quem permaneceu na classe iria para a quadra e vice-versa.

Na classe, os alunos foram orientados por um professor de tecnologia e utilizaram o *Scratch* (uma plataforma online de programação visual) para programarem comandos que levassem virtualmente o seu personagem do início ao fim dos circuitos de *Parkoding*. Vale ressaltar que os circuitos da quadra eram idênticos aos do Scratch **(Figuras 4 e 5).**

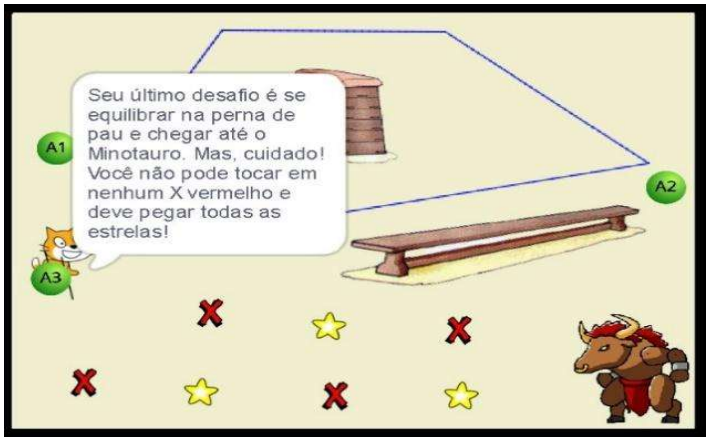


Figura 4 – Circuito digital no Scratch.
Fonte: Material produzido pelos professores

Figura 5 – Programação dos comandos no circuito digital.
Fonte: Acervo dos autores.

Antes do início da atividade prática, alunos e professores se reuniram para conversar sobre a modalidade esportiva *parkour*, abordando os princípios básicos dessa prática, inclusive sobre a importância da segurança, a técnica correta para transpor obstáculos e a valorização da eficiência e fluidez dos movimentos. Esse momento garantiu que todos estivessem alinhados, preparados e com um ambiente de aprendizado seguro e colaborativo.

Após a conversa inicial, os professores demonstraram os dois circuitos de *Parkoding* indicando os movimentos que deveriam ser feitos em cada um dos obstáculos encontrados.

Em quadra, os alunos foram organizados em pequenos grupos, dispostos em dois circuitos (A ou B) e receberam a orientação de que deveriam descrever todos os passos necessários para ir do ponto inicial ao final da trilha proposta. A ideia era que fossem capazes de criar comandos claros, objetivos e precisos, permitindo que qualquer pessoa cumprisse o

trajeto com sucesso, seguindo as orientações descritas por eles. Exemplificando, não poderia ser dado simplesmente o comando "Vire-se para o lado" e sim, "Vire 90º para a direita".

A partir desse momento, os alunos receberam lápis, folha de papel e foram posicionados no início do circuito. Cada grupo designou um relator responsável por organizar os comandos na folha, conforme demonstra a **Figura 6**.

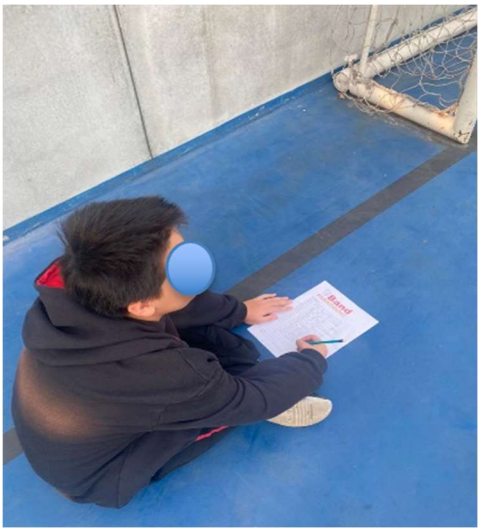


Figura 6 – Grupo quadra – Relator *Parkoding*.
Fonte: Acervo dos autores.

Por outro lado, os demais integrantes do grupo executavam o circuito, exemplificados nas **Figuras 7 e 8**. Contudo, os comandos só eram escritos e formalizados, quando houvesse consenso entre os integrantes do grupo.

Figura 7 – Grupo quadra – Execução *Parkoding*.
Fonte: Acervo dos autores.

Figura 8 – Grupo quadra – Execução *Parkoding.*
Fonte: Acervo dos autores.

Após o término da descrição dos comandos, as folhas foram trocadas entre os grupos que deveriam realizar o *Parkoding,* respeitando rigorosamente o que os colegas haviam escrito. Foram orientados a não fazer ajustes, já que o computador executará exatamente o que foi digitado pelo programador. Muito embora tenha sido explicada a necessidade de comandos objetivos, observou-se, neste momento, que nem sempre havia uma sequência lógica entre os comandos. Em situações como essas, houve intervenções do professor com indagações que levassem os alunos à reflexão: “O que é um passo grande? ”, “O que é um passo pequeno? ”. A intervenção docente e a retomada da linguagem instrucional foram muito importantes para que os alunos entendessem o propósito da atividade.

Após as necessárias adequações na descrição dos passos, o material produzido foi postado na página do Colégio, conforme ilustra a **Figura 9** por meio da plataforma Moodle, que é o ambiente virtual de aprendizagem da instituição.

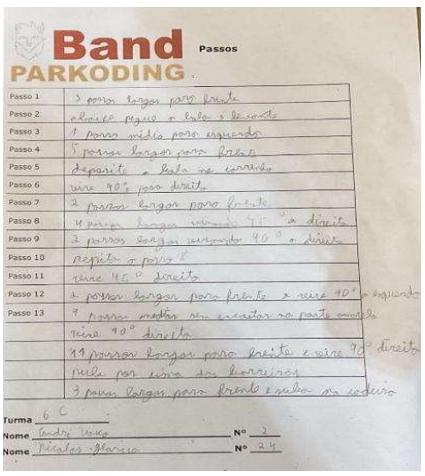


Figura 9 – Material produzido pelos alunos para postagem.
Fonte: Acervo dos autores.

Todo material produzido pelos alunos foi avaliado e a nota gerada no sistema alimentou a média trimestral das disciplinas envolvidas no projeto. Como a EF não atribui nota, a atividade foi avaliada pelo critério "entregue" ou "não entregue" e foi ofertada a reposição da atividade aos alunos que não puderam participar na data prevista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interdisciplinaridade do projeto permitiu que os estudantes refletissem como as diferentes áreas do conhecimento contribuem para o desenvolvimento do pensamento lógico, uma habilidade extremamente necessária e importante para os dias atuais. Além disso, entraram em contato com o *parkour*, uma prática corporal que muitos ainda não conheciam.

A EF, por meio das práticas corporais, assumiu importante papel na integração de diversas áreas do conhecimento, uma vez que a adaptabilidade de seus conteúdos permitiu que temas diversos fossem explorados de forma dinâmica, prática e mais engajadora.

Os circuitos de *Parkoding* desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento da compreensão dos alunos sobre a linguagem instrucional. Ao escreverem os comandos detalhados e sequenciais, os alunos perceberam a importância da precisão e da clareza na comunicação, habilidades essenciais na programação.

Desta forma, concluiu-se que a combinação entre *Coding* e *Parkour* mostrou-se eficaz e significativa no aprendizado de habilidades essenciais para os futuros desafios dos alunos. Recomendando-se, contudo, que novos estudos sejam feitos sobre este tema, inclusive com diferentes grupos educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.448**, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasil, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 29 out. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base. Brasília, DF: **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase. Acesso em: 9 out. 2024.

CARVALHO, W. B. G. R.; DOS REIS VIANA, J. B. Prática do parkour no âmbito da educação física escolar. **ACTA Brasileira do Movimento Humano**, v. 6, n. 2, p. 20-33, 2016. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/actabrasileira/article/view/3179 Acesso em 28 out. 2024.

CORTÉS-MURILLO, J. C.; PEREA-BAENA, I. P.; SARMIENTO-ROJAS, J. Parkour y movimiento humano. Sentidos y significados de su práctica en Bogotá. **Convergencia**, v. 26, n. 79, 2019. Disponível em https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v26n 79/2448-5799-conver-26-79-006.pdf?form=MG0AV3. Acesso em 26 out. 2024.

DE SENA, D. C. S.; DE LEMOS, M. H. S. Parkour: propostas de aulas na educação física escolar. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 2, p. 1-11, 2020. Disponível em https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7921967. Acesso em 28 out.2024.

KOLADE, C. How to Code – Coding for Beginners and How to Learn Programming for Free. **Free Code Camp**, California, 17 de agosto de 2021. #Begginers Guide. Disponível em: https://www.freecodecamp.org/news/how-to-code-coding-for-beginners-and-how-to-learn-programming-for-free/. Acesso em 26 out. 2024.

MOURÃO, A. B. Uma proposta da eficiência do uso da Metodologia Ativa Baseada em Problemas, utilizando Dojo de Programação, aplicada na disciplina de Lógica de Programação. In: Workshop De Informática Na Escola (WIE), 23, 2017, Recife. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2017. p. 667-676. DOI: https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2017.667. Acesso em: 13 out. 2024.

PAIXÃO, J. A.; MIRANDA COUTINHO, R. Proposições acerca das práticas corporais de aventura como conteúdo da Educação Física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 1–21, 2023. DOI: 10.5007/2175- 8042. 2023.e 96398. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/96398. Acesso em: 29 out. 2024.

RIBEIRO, L. et al. Diretrizes de Ensino de Computação na Educação Básica. Sociedade Brasileira de Computação, **Relatório Técnico**, n. 001, 2019. Disponível em: https://books-sol.sbc.org.br/index.php/sbc/catalog/view/60/263/505. Acesso em: 29 out. 2024.

SILVA, K. S. et al. Educação física escolar: Guia de Atividade Física para a População Brasileira. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, *[S. l.]*, v. 26, p. 1–18, 2021. DOI: 10.12820/rbafs.26e0219. Disponível em: https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/14556. Acesso em: 13 out. 2024.

Capítulo XXXVIII

CONHECENDO O MUNDO POR MEIO DOS SENTIDOS

Ludinalva Mendes
Escola de Educação Física e Esporte, USP
ludinalvamendes@usp.br

Daniela Coelho Lastória de Godoi
Colégio Bandeirantes,
Escola de Educação Física e Esporte, USP

Sergio Roberto Silveira
Escola de Educação Física e Esporte, USP

Jorge Alberto de Oliveira
Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular tem o intuito promover o desenvolvimento social, emocional, motor e cultural dos educandos (Brasil, 2018). Nessa proposta, no que se refere ao planejamento da educação infantil, entende-se que é preciso promover experiências em que os alunos possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação na busca de respostas às suas curiosidades e suas indagações.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A educação básica brasileira está dividida em segmentos, a saber: educação infantil (EI), ensino fundamental (EF) anos iniciais e finais e o ensino médio (EM). A EI é a base educacional

e tem por finalidade iniciar a escolarização primando pelo desenvolvimento dos aspectos físico, cognitivo, social e psicológico dos educandos (Lei nº 12.796, de 2013).

Corroborando com os propósitos traçados para a educação brasileira, a educação física escolar (EFE), se apoia na cultura do movimento para atingir o desenvolvimento integral dos escolares.

Quando se trata da EFE na educação infantil, deve-se oportunizar a experimentação de variadas formas de movimentações para oferecer aos escolares a possibilidade da descoberta, invenção e criação de novas formas de se expressar corporalmente (Basei, 2008) para que suas vivências sejam determinantes para o desenvolvimento integral do ser humano (Guimarães, 2021).

Os autores Melo et al. (2019) preocupados com o desenvolvimento motor de alunos de uma escola municipal de educação infantil e Altamira, PA, analisaram a participação de 20 alunos de cinco anos de idade, divididos em 10 alunos no grupo experimental (GE), que realizaram 20 aulas de educação física (EF), com duração de 45 minutos e, 10 alunos no grupo controle (GC). Concluíram que após a intervenção, houve melhora na coordenação motora do GE, ao passo que, o GC apresentou piora na coordenação, o que impactou negativamente no desenvolvimento motor desses alunos. Tais resultados, podem ser parcialmente explicados pela falta de estímulos adequados, devido a ausência de professores licenciados em educação física na instituição escolar pesquisada.

Mesmo sendo evidenciados os benefícios da EFI (Silva et al, 2024), a presença de um profissional especializado em desenvolvimento motor ainda é escassa e subaproveitada no contexto da Educação Infantil.

Essa lacuna se destaca especialmente quando é considerado o vasto número de documentos com orientações pedagógicas para nortear a educação na primeira infância no Brasil, como por exemplo: Política Nacional de Educação Infantil (1994), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Parâmetros Nacionais de Infraestrutura Básica para as Instituições de Educação Infantil (2005), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (2009, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), entre outros. Porém, apesar de inúmeros documentos oficiais, a área da educação física para a educação infantil não é mencionada como uma área de conhecimento e não há orientação para que seja um profissional com conhecimento específico para intervir na área motora, na primeira infância.

Já na infância, a criança está apta a desenvolver suas habilidades intelectuais, realizar seus primeiros contatos sociais com seus pares e, por meio do desenvolvimento motor, irá

conquistar as habilidades que irão proporcionar a ela ser um indivíduo livre e com autonomia (Lima Júnior, 2019).

Para além das habilidades motoras, a educação física escolar também desenvolve as habilidades sociais, visto que possibilita os alunos aprenderem e praticarem as habilidades interpessoais e intrapessoais ao mesmo tempo que estão praticando atividades físicas e esportivas, não abordando apenas a saúde do corpo físico, mas igualmente melhorando as competências socioemocionais (Teles et al, 2024).

Uma das principais diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) é o desenvolvimento integral dos escolares, o que vai além do aspecto acadêmico das disciplinas escolares, enfatizando as habilidades que garantem a participação efetiva e significativa na sociedade. O que vai de encontro às habilidades que permeiam as situações de jogos, esportes e brincadeiras presentes nas aulas de EFI. Onde, as atividades envolvendo a cooperação e a competição levam os estudantes a praticar a consideração mútua e dialogar para alcançar metas coletivas. Essas vivências não apenas promovem a resolução de problemas de forma positiva, como também desenvolvem aptidões de liderança e interação. Com isso, os alunos aprendem a se expressar de maneira clara, a confiar nos outros e a valorizar a participação de cada integrante para o êxito do grupo.

Na educação física escolar, os professores devem propor aulas que contribuam para que os alunos aprendam as competências socioemocionais como a autorregulação, a empatia e a capacidade de se adaptar ao novo e, dessa forma, podendo gerenciar suas emoções e adotar uma postura positiva diante das dificuldades.

Nesse contexto, é fundamental que as aulas sejam planejadas de maneira a integrar essas habilidades, criando oportunidades para que os escolares pratiquem e promovam seu desenvolvimento social. A seguir, será apresentada a descrição de uma aula prática de educação física voltada para a educação infantil, que ilustra como esses princípios podem ser aplicados no ambiente escolar.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

3.1 Metodologia

A aula aconteceu na quadra poliesportiva, com uma turma do ensino infantil, incluindo alunos de quatro anos de idade, em uma escola da rede particular da cidade de São Paulo. O ambiente ao ar livre e espaçoso foi escolhido para permitir que todos tivessem liberdade de movimento durante as atividades sensoriais, já que estariam na aula de educação física. O espaço foi dividido em estações, cada uma preparada com materiais diversos, visando estimular principalmente o sentido do tato e, também, promover a expressão e a autorregulação emocional.

3.2 Objetivos

O principal objetivo foi proporcionar uma vivência sensorial integrada ao desenvolvimento emocional, ajudando os alunos a explorarem e reconhecerem suas sensações e sentimentos. Os objetivos específicos foram:

- Proporcionar uma experiência tátil diversificada que contribuísse para o desenvolvimento cognitivo e motor.
- Auxiliar os alunos a se conectarem com suas emoções por meio das sensações táteis.
- Incentivar o trabalho em grupo e a socialização, já que as atividades sensoriais foram realizadas em um ambiente colaborativo e inclusivo.

3.3 Estratégias

As atividades sensoriais foram planejadas de forma lúdica, respeitando a faixa etária dos alunos e estimulando sua curiosidade natural. Foram dispostas várias caixas e tapetes sensoriais ao longo da quadra, permitindo que os alunos se deslocarem livremente entre as estações. Os materiais oferecidos incluíam:

- Caixas sensoriais: café, areia, bolinhas de gelatina, folhas secas, água, bexiga com água, penas, bolinhas de gude e bolinhas de isopor.

- Tapetes sensoriais: tapete de borracha macia, tecido de pelúcia, veludo, algodão macio, velcro, lixa de diferentes espessuras, papelão ondulado e corda grossa.

3.3.1. Inclusão na Aula Sensorial

A inclusão foi pensada desde o planejamento da aula, levando em consideração a diversidade de habilidades e necessidades dos alunos. Algumas adaptações que favoreceram a participação de todos foram:

1. Estímulos Multissensoriais: As diferentes estações sensoriais permitiram que cada criança explorasse os materiais no seu próprio ritmo e conforme suas preferências. Alunos com diferentes necessidades puderam se engajar nas atividades, já que a variedade de texturas e formas oferecia várias maneiras de interagir com os materiais, seja através do toque, da observação, ou da participação com suporte físico.
2. Flexibilidade no Tempo de Exploração: O tempo de permanência em cada estação foi flexível, permitindo que as crianças com maiores necessidades de adaptação tivessem o tempo necessário para se familiarizar com os materiais sem pressão. Isso foi particularmente importante para crianças que precisavam de mais tempo para processar os estímulos sensoriais.
3. Suporte Individualizado: Alguns alunos receberam apoio direto de adultos (como assistentes ou o próprio professor) para explorar os materiais sensoriais de maneira segura e adequada às suas necessidades. Esse suporte pode incluir desde orientações verbais até auxílio físico, dependendo da necessidade.
4. Ambiente Seguro e Estruturado: A aula foi realizada em um espaço organizado e previsível, onde as crianças sabiam o que esperar em cada estação. Para alunos que precisam de mais estrutura e previsibilidade, como os com autismo, o professor utilizou sinalizações visuais ou verbais claras, descrevendo antecipadamente o que seria explorado em cada estação e como a atividade funcionaria.

Durante a exploração, algumas crianças vendaram os olhos para intensificar a percepção tátil. Ao longo da atividade, os professores estimularam o diálogo com perguntas como:

- “Essa textura traz a você alguma lembrança? ”

- “Como você se sente quando toca isso? ”
- “Esse material acalma ou o deixa animado? ”

Além disso, foi proposto que os alunos expressassem suas emoções por meio de gestos ou expressões faciais, o que facilitou a compreensão de suas respostas afetivas, já que, muitas vezes, nessa idade, eles ainda estão desenvolvendo seu vocabulário emocional.

4 DISCUSSÃO

Os aspectos emocionais foram uma parte fundamental dessa aula. Trabalhar com alunos de 4 anos demanda atenção especial às suas reações emocionais visto que ainda estão em desenvolvimento. As diferentes texturas despertaram uma série de emoções, que variaram entre curiosidade, alegria, surpresa e até desconforto, como por exemplo: 1) Bexiga com água: muitos alunos relataram sentir uma sensação de calma e diversão ao manusear a bexiga, especialmente por ela ser macia e fresca. Algumas crianças riram e quiseram repetir a experiência; 2) Bolinhas de gude: alguns alunos expressaram desconforto ao tocar as bolinhas, descrevendo-as como "muito duras" ou "frias". Esse material gerou mais hesitação, o que foi interessante para observar como diferentes sensações provocam diferentes reações e 3) Areia e folhas secas: esses materiais, mais familiares, despertaram maior conforto, e alguns alunos associaram essas sensações a brincadeiras ao ar livre, mostrando um sentimento de familiaridade e alegria.

A dinâmica da aula também incentivou a socialização entre os alunos. Ao explorarem as estações, muitos trocaram impressões e sensações, dizendo frases como "vem sentir isso" ou "isso é engraçado!". Essas interações ajudaram a fortalecer o laço entre os alunos, promovendo o trabalho em equipe de maneira natural e espontânea.

Essa aula sensorial não só contribuiu para o desenvolvimento tátil das crianças, mas também teve um impacto importante no seu processo de autorregulação emocional. Ao explorar diferentes sensações e associá-las às suas emoções, as crianças começaram a entender melhor como seus corpos e sentimentos interagem.

O uso dos sentidos, principalmente do tato, possibilitou uma experiência de aprendizagem integral, que envolve aspectos cognitivos, motores e emocionais. A liberdade de

expressão e o ambiente acolhedor deram aos alunos segurança para experimentar e comunicar o que estavam sentindo, desenvolvendo não apenas suas habilidades motoras e sensoriais, mas também sua confiança e autoconhecimento.

Um desafio observado foi o fato de que alguns alunos se mostraram inicialmente reticentes em tocar materiais que pareciam desconhecidos ou desconfortáveis, como as bolinhas de gude e lixas. Para contornar isso, os professores deram a opção de observar primeiro os colegas que estavam mais à vontade, permitindo que fossem se familiarizando no seu próprio ritmo.

Outro desafio foi manter o foco dos alunos nas estações mais complexas, já que a exploração sensorial despertava grande entusiasmo. Para equilibrar isso, foram feitas pausas entre as estações para que todos pudessem refletir brevemente sobre o que haviam sentido antes de seguir para a próxima.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da Educação Física Escolar na Educação Infantil é crucial, suscitando o desenvolvimento integral dos escolares. Por meio do movimento, os escolares não apenas aprimoram suas habilidades motoras, mas também exploram e expressam suas emoções, cultivando habilidades sociais e emocionais fundamentais para o seu crescimento. A prática de aulas sensoriais, como a descrita, ilustrou como o ambiente escolar pode ser um espaço enriquecedor e de incentivo às interações, cooperação e autoconhecimento.

Foi possível notar que, a experiência sensorial propiciou um ambiente acolhedor e adaptado às necessidades das crianças, foi possível fomentar não apenas o desenvolvimento motor, mas também a regulação emocional e a socialização. O envolvimento ativo dos alunos nas atividades sensoriais, aliado à reflexão sobre suas experiências, contribuiu para a construção de uma base sólida de habilidades interpessoais e intrapessoais, essenciais para sua formação como indivíduos autônomos e confiantes.

Os professores de educação física puderam concluir que os alunos exploraram o ambiente, satisfazendo suas curiosidades, estabelecendo suas percepções frentes às diferentes texturas, temperaturas, tamanhos, pesos e aromas, dessa forma houve um melhor entendimento do ambiente em que vive.

Portanto, ao reafirmar a relevância da Educação Física na formação integral das crianças, é imprescindível que seja foco a promoção da inclusão de práticas que valorizem a exploração sensorial, o movimento e a interação social. Somente assim poderemos garantir que a Educação Infantil cumpra seu papel de desenvolvimento integral, preparando as crianças para os desafios que enfrentarão ao longo de sua trajetória educacional e pessoal.

Apesar dos benefícios reconhecidos da educação física, a falta de profissionais especializados nesta área dentro do contexto da educação infantil ainda é uma realidade preocupante. A ausência de diretrizes específicas que integram essa área como uma área essencial do conhecimento pedagógico revela uma lacuna significativa que precisa ser abordada.

Por fim, é fundamental que as políticas educacionais reconheçam e valorizem a importância da Educação Física, proporcionando o suporte necessário para a formação de educadores qualificados e a implementação de práticas efetivas nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 27 out. 2024.

BASEI, A. P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.l.], v. 47, n. 3, p. 1-12, 25 out. 2008. Organizacion de Estados Ibero-americanos.
BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

DE CASTRO, V. P. et al. Desenvolvimento motor infantil: uma revisão integrativa acerca dos benefícios causados pela educação física escolar. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 5903-5912, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.1-353. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/4590. Acesso em: 21 out. 2024.

GUIMARÃES, A. P. A. T. As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento motor de crianças do ensino fundamental I. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT,** Sociedade Cultural e Educacional de Itapeva, 2021.

LIMA JÚNIOR, P. F. Desenvolvimento motor infantil por meio de atividades lúdicas em um colégio particular do município de Guarapuava-PR. In: **XIII Congresso Nacional de Educação - Educere**, 2019.

MELO, G. E. L. O impacto no desenvolvimento motor causado pela ausência do professor de educação física na educação infantil na EMEI Abapa em Altamira/PA. **Revista de Educação, Saúde e Ciências do Xingu**, v. 1, 2019.

SILVA, P. A. et al. Currículo e educação física escolar: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino do distrito federal, **Revista CPAQV – Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida,** v. 16, n. 2, 2024.

SILVA, R. C.; BARBANERA, P. O. A influência da educação física no desenvolvimento motor dos alunos na educação infantil. **RENEF**, [*s. l.*], v. 5, n. 5, p. 180–191, 2022. Disponível em: https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/renef/article/view/5243. Acesso em: 27 out. 2024.

TELES, A. da S. G. O desenvolvimento das competências socioemocionais através da educação física escolar na educação infantil. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, *[S. l.]*, v. 17, n. 3, p. e5810, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.3-197. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/5810. Acesso em: 27 out. 2024.

Capítulo XXXIX

TRAVESSIA EM ÁGUAS TURBULENTAS: OS DESAFIOS DA COLETA DE DADOS

Cristina de Matos Martins
Escola de Educação Física e Esporte, USP
crisdm@usp.br

Sergio Roberto Silveira
Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 INTRODUÇÃO

Este relato de experiência descreve as ações preparatórias que resultaram no desenvolvimento de uma intervenção em uma escola pública de Jundiaí, município localizado a 57 quilômetros da capital paulista. Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras – uma especialista em Educação Física e uma professora polivalente, cuja participação esteve restrita à sua atuação no campo da Língua Portuguesa – e seus respectivos alunos de uma sala de quinto ano do Ensino Fundamental. A intervenção faz parte de uma pesquisa de doutorado, a ser concluída em 2026, aprovada pelo Comitê de Ética da EEFE, sob o CAAE nº 68360123.2.0000.5391, e qualificada na área de Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte.

Trata-se de um estudo desenvolvido em Educação Física Escolar (EFE), cujo contexto é a alocação dessa disciplina na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – ALCT (Brasil, 2017), bem como sua desejável integração com os demais componentes que a constituem. A pesquisadora possui formação prévia em Letras, incluindo bacharelado, licenciatura e mestrado em Filologia e Língua Portuguesa, o que possibilita uma reflexão academicamente orientada sobre essa integração.

O interesse pelo tema surgiu de duas inquietações. A primeira é que, embora a Educação Física já esteja alocada na área de Linguagens há algum tempo, a maioria dos professores ainda não se sente confortável com essa situação, o que é perfeitamente compreensível. Na perspectiva da carreira, por exemplo, o candidato interessado em ingressar em um dos cursos

de Educação Física oferecidos pela Universidade de São Paulo deve demonstrar conhecimentos gerais de **Português** e elaborar uma **redação** no primeiro dia de provas, a exemplo das demais carreiras universitárias. No segundo dia, as exigências específicas variam entre os *campi*: o *campus* Leste (EACH) exige conhecimentos em **Biologia**, História e **Matemática**; o *campus* da Capital cobra **Biologia**, **Física**, História e **Matemática**; e o *campus* do interior (Ribeirão Preto) solicita **Biologia, Física,** História e **Química**. Destacam-se as disciplinas das Ciências Biológicas e Exatas no exame, em detrimento das Ciências Humanas, que ocupam pouquíssimo espaço na avaliação. Portanto, parece aceitável que as competências e as habilidades solicitadas no vestibular sejam condizentes com a área de conhecimento em que a carreira é alocada, a de Ciências Biológicas e da Saúde.

Diante do exposto, parece razoável concluir que o estudante, ao optar pela carreira de Educação Física, demonstre afinidade e possua interesse genuíno pelas áreas da Saúde **e** das Ciências Biológicas e que, portanto, sua formação inicial seja estruturada em torno da aquisição desses conhecimentos – o que se mostra perfeitamente coerente com a opção do bacharelado e seus desdobramentos profissionais –, mas destoa quando vocacionado à Licenciatura.

Isso ocorre porque, atualmente, na etapa da educação básica, as aprendizagens devem estar conectadas às premissas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, que mantém a Educação Física como disciplina curricular do ensino formal na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (ALCT). Contudo, a formação inicial do futuro professor não se estruturou para a atuação nessa área, o que acentua as lacunas para o exercício profissional.

Diante disso, surge a segunda inquietação: como os estudantes se apropriam dos saberes de Educação Física propostos pelos professores, e como essa apropriação pode favorecer a integração entre Educação Física e Língua Portuguesa, uma vez que ambas as disciplinas compartilham a área de Linguagens na BNCC?

Tani (2008) já havia alertado para as especificidades e potencialidades da Educação Física no âmbito escolar:

> *A AD [abordagem desenvolvimentista] entende que a aprendizagem através do movimento não é um privilégio exclusivo da Educação Física. Qualquer outra disciplina curricular pode promovê-la. Não há nenhuma restrição a que a disciplina de Português, por exemplo, promova a alfabetização utilizando o movimento como meio. [...]. Pelo fato de a aprendizagem através do movimento ser tema em comum, a Educação Física tem amplas possibilidades de interagir com outras disciplinas curriculares nesse domínio e contribuir efetivamente para que os objetivos da educação escolarizada possam ser conjuntamente alcançados. Não obstante, é preciso assumir que a aprendizagem do movimento é de responsabilidade integral da Educação Física. Se ela não a promover, quem o faria? (Tani, 2008, p. 318).*

No mesmo sentido, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012) também traz uma concepção bastante pertinente para a proposta de parceria entre as disciplinas escolares, com o aval de linguistas renomados como Marcos Bagno, Sírio Possenti, Diana Luz Pessoa de Barros e Dominique Maingueneau:

> Não se lê e se escreve no vazio. É preciso entender as práticas culturais, ser capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo dos diferentes espaços de interlocução, defendendo princípios e valores. [...] Desse modo, o ensino de leitura, da escrita e da oralidade precisa ser realizado de modo integrado aos diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Matemática e Ciências (Brasil, 2012, p. 26).

Os excertos de Tani (2008) e do PNAIC (Brasil, 2012) dialogam entre si ao acentuarem que a integração entre esses dois componentes é algo possível e desejável. A partir dessa constatação, considerou-se estruturar um trabalho em que a atividade de produção textual – o relato dos estudantes – pudesse elucidar como percebem e internalizam os saberes propostos pela docente de Educação Física, após as atividades em aula. Nesta pesquisa, portanto, as práticas corporais configuram-se como o **eixo central**, e a textualização sobre as percepções dos estudantes atua como um **elemento de interlocução** entre as disciplinas, o que poderá fornecer indícios de como ocorre essa apropriação, e quais aspectos se destacam ou são menos evidentes nesse processo.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caso em pesquisa social aplicada, com abordagem qualitativa e descritivo-exploratória. O desenvolvimento do trabalho estruturou-se em duas etapas: a primeira consistiu em pesquisa bibliográfica e documental; e a segunda, no desenvolvimento das atividades no ambiente escolar, por meio de observação-ativa (ou participante) sob a forma artificial, conforme definido por Gil (2008).

As técnicas de coleta incluíram questionários, anotações em diário de campo (comentários e reflexões ocorridos durante a observação-participante), registros audiovisuais (áudio e vídeo das aulas observadas), produções escritas dos alunos sobre suas percepções **imediatas** (subsequentes à aula de Educação Física) e **tardia** (em data posterior à aula,

mediante a reescrita/ampliação das produções anteriores) e, por fim, entrevistas semiestruturadas e questionários respondidos pelas docentes envolvidas.

A observação das aulas ocorreu no terceiro trimestre letivo de 2023, entre 11 de setembro e 21 de dezembro. Do total de 35 alunos da turma, foram incluídas as produções textuais de apenas 23. Como critérios de inclusão, foram considerados os alunos que participaram de todas as aulas em que a coleta de dados foi realizada e apresentaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinados. Excluíram-se 12 alunos que faltaram a alguma das aulas ou que, por qualquer motivo, não forneceram as autorizações para participação na pesquisa.

Utilizou-se uma amostra não probabilística, selecionada por conveniência, considerando que ambas as professoras foram alunas de pós-graduação: a especialista já possuía mestrado completo, enquanto a polivalente era mestranda à epoca. Assim, ambas se destacam como profissionais abertas ao diálogo e interessadas em novas reflexões sobre seus campos de atuação. O exame dos dados está em andamento, conduzido por intermédio das seis fases da análise temática reflexiva (Braun; Clarke, 2006; 2016; 2019a; 2019b; 2022).

3 ANCORANDO EM NOVOS HORIZONTES: ADAPTAÇÕES E RESULTADOS

Como parte do rito de pesquisa, foi obtido o Termo de Anuência (TA) junto à direção da escola para a realização das atividades previstas. No entanto, era necessário muito mais que isso para adentrar o espaço escolar:

> *Mesmo no caso de a autorização ser dada por instâncias superiores sem as inferiores terem sido consultadas, é seu dever encontrar-se com os membros pertencentes à parte inferior da hierarquia, a fim de conseguir o seu apoio. [...] A obtenção da autorização para realizar o estudo envolve mais do que uma bênção oficial. Passa por desbravar o caminho para uma relação sólida a estabelecer com aqueles com quem irá passar tempo, de molde a que o aceitem a si e àquilo que pretende fazer. Será útil para a sua investigação fazer com que os outros sintam que o ajudaram (Bogdan; Biklei, 1994, p. 117).*

Embora houvesse uma ideia teórica e metodológica do estudo a ser desenvolvido, a aproximação prévia com o universo e com as próprias professoras mostrou-se fundamental para

delineá-lo, conforme bem expressaram Bogdan e Biklei (1994). Desde o início, o objetivo não era intervir no planejamento prévio das professoras, mas utilizá-lo como base para propor uma abordagem diferenciada, que pudesse integrar suas aulas – e essa proposta precisava ser alinhada. Contudo, enquanto a professora de Educação Física já era um pouco familiar à pesquisadora, pois ambas haviam se encontrado em uma das disciplinas do curso de pós-graduação, realizado na EEFE-USP em 2022, ainda faltava conhecer a professora de Português, em encontro a ser viabilizado posteriormente.

Para que a futura reunião fosse o mais produtiva possível, era necessário conhecer detalhadamente o contexto educacional no qual as professoras atuavam, bem como seus planos de aula, a fim de deslindar os potenciais caminhos da pesquisa. Para tanto, solicitou-se gentilmente à professora de Educação Física os arquivos do Projeto Político Pedagógico da escola (EMEB, 2023), bem como os planos de aula de ambas as docentes – o que foi prontamente atendido.

A análise desses documentos mostrou-se muitíssimo pertinente para o planejamento do trabalho de campo, pois o Projeto Político Pedagógico (PPP) define a identidade escolar, seus objetivos, metas e estratégias de ação, e consolida o retrato histórico institucional. O mesmo ocorre com os planos de aula docentes, que são documentos originais e personalizados, que descrevem as intenções, os objetivos e os métodos de ensino de um educador específico.

O PPP analisado consiste em um conjunto de 19 (dezenove) documentos, que abordam diferentes aspectos do contexto e das diretrizes adotadas pela instituição, desde a acolhida no início de cada turno escolar, as características da equipe de profissionais, a missão, visão e valores da escola, até a matriz curricular, entre outros aspectos. Para representá-lo, a instituição utiliza a metáfora de “grande carta de navegação”, o que não é fortuito, pois se presta a ilustrar a importância do envolvimento e cooperação de todos para o sucesso da verdadeira “viagem” que é o processo educacional.

Por intermédio do campo lexical náutico, o PPP explicita relações de diversos elementos pertencentes ao universo escolar: o ano letivo é visto como “o alto mar”; a escola é representada pelo “grande navio”, que navega sob a luz do “grande farol” – a utopia que a guia em direção à excelência na educação. Os “tripulantes” são os alunos; as turmas são “pequenas embarcações”; a equipe escolar (professores, funcionários administrativos e demais colaboradores) são os “marujos”; e a gestão escolar (coordenação pedagógica, a direção e seus assistentes) compõe a “equipe de comandantes”. Todos juntos navegam entre as “ilhas” (cada um dos bimestres letivos), onde avaliam e corrigem rotas, recobram o fôlego e prosseguem, contornando desafios.

A metáfora de uma tripulação comunica a ideia de que a educação é uma viagem conjunta que requer um papel ativo de todos os membros da escola. O bom andamento da jornada é garantido pela colaboração, pelo trabalho em grupo, e pela posição de liderança da direção que aponta, como uma bússola, o norte a ser seguido pelo navio.

A tripulação é atendida pela instituição escolar desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. No contexto geral e histórico, o município de Jundiaí tem sido proativo na gestão de sua educação, tendo estabelecido o seu próprio Sistema Municipal de Ensino em 1997 (Lei Municipal nº 5.086/97). Por meio desse sistema, o município se compromete a oferecer educação de qualidade e promover o desenvolvimento integral dos alunos, em consonância com a legislação nacional.

A proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí (2016) ancora-se na pedagogia crítica freireana. O documento destaca a importância da dialogicidade, da valorização da singularidade de cada aluno e da relevância da leitura do contexto como um elemento central para a etapa de alfabetização, bem como imputa à instituição a responsabilidade de elaborar um PPP adequado a esses valores.

O estudo do PPP da escola lócus da pesquisa evidencia que os comandantes e marujos tomaram para si esse compromisso, ao produzirem um documento que imprimiu a marca da instituição. Para além do alinhamento com as diretrizes da SEMEB Jundiaí, o PPP exibe conformidade com a BNCC (Brasil, 2017), como se pode notar pela análise de um dos documentos que o compõem: aquele que trata da matriz curricular adotada pela escola – o qual, entre muitas outras orientações, determina o oferecimento semanal de sete aulas de Língua Portuguesa e duas aulas de Educação Física.

Assim, para planejar a intervenção, foi fundamental conhecer os planos de aula elaborados por ambas as docentes, que se revelaram aderentes às diretrizes da BNCC. Em primeiro lugar, será abordado o conteúdo do plano anual de Educação Física. O documento, elaborado pela professora de Educação Física (doravante nomeada como PEF) para os 35 tripulantes do 5º ano A, objetiva proporcionar a eles, durante os cinco bimestres letivos, vivências em variadas práticas corporais. Para tanto, aborda conteúdos como esportes (EF35EF05, EF35EF06), ginástica geral (EF35EF07, EF35EF08), dança (EF35EF09, EF35EF10), EF35EF11 e EF35EF12), lutas (EF35EF13, (EF35EF14, EF35EF15) e brincadeiras e jogos (EF35EF01, EF35EF02, EF35EF03 e EF35EF04). Embora a cultura brasileira seja priorizada, com atenção às influências indígenas e africanas, o plano também valoriza as brincadeiras e jogos de outros países, como Alemanha, Egito e Camarões, a fim de difundir a riqueza da diversidade cultural e tudo o que nela está implicado.

Cabe notar que um elemento primordial do documento elaborado por PEF é o foco na inclusão: quando necessário, se prevê que as atividades propostas sejam adaptadas para atender às necessidades particulares de alguns alunos, de modo que todos possam participar ativamente e orgulhar-se disso. Assim, o propósito geral do plano de ensino não é focar somente aspectos do desenvolvimento motor mas, principalmente, desenvolver a autonomia, a cooperação e o respeito à diversidade. As propostas incluem sequências didáticas regulares para cada um dos conteúdos, atividades episódicas (como os jogos de diferentes países) e atividades permanentes de reflexão em rodas de conversa.

O documento evidencia o empenho de PEF em contribuir com o desenvolvimento integral de seus pequenos tripulantes; no entanto, não prevê o desenvolvimento de atividades em colaboração com outras disciplinas escolares. Também não foram identificados critérios para avaliar a aprendizagem dos alunos, e nem como esta seria mediada.

O planejamento elaborado para a mesma turma pela professora de Língua Portuguesa (deste ponto em diante, nomeada como PP) traz, em primeiro plano, a avaliação diagnóstica da turma, especialmente para as habilidades de leitura. Assim como no documento de PEF, sob uma perspectiva inclusiva, também indica a necessidade de acompanhamento diferenciado para alguns alunos. O plano de ensino também foi desenvolvido em consonância com as diretrizes da BNCC; apresenta, em detalhes, as habilidades, conteúdos e objetivos a serem trabalhados durante o primeiro trimestre do ano letivo de 2023, com atividades e projetos propostos para cada eixo de ensino: ortografia (EF05LP01, EF05LP03); produção de texto (EF15LP05, EF35LP09, EF05LP06); leitura (EF35LP01, EF35LP03) e oralidade (EF15LP09, EF15LP10), sendo cada um desses eixos embasado na norma culta da Língua Portuguesa.

Com relação aos critérios para avaliação da aprendizagem, priorizam-se as avaliações formativas – como o diagnóstico inicial e a avaliação contínua e periódica –, com o objetivo de verificar o estado do conhecimento dos alunos e acompanhar seu desenvolvimento ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação trimestral, por sua vez, é aplicada no âmbito institucional e tem caráter somativo, uma vez que considera o desempenho dos alunos em um intervalo de tempo específico.

O estudo do plano de aula de PP revela um grande enfoque no domínio da gramática, com o ensino bastante atrelado à correção, embora a BNCC (Brasil, 2017) recomende que o conteúdo das aulas seja elaborado a partir de situações concretas do uso da linguagem, e não mais centrado em abstrações teóricas ou termos técnicos (com o uso excessivo de metalinguagem) – tão caros à gramática normativa, porém pouco significativo ao corpo discente.

Ressalta-se, contudo, que essa orientação não é tão recente. O estudo exploratório de Semeghini-Siqueira e Bezerra (2016) analisa o peso das práticas educativas de professores do Ensino Fundamental, divididas entre leitura, redação e gramática, indicando que esta última ocupava mais de 60% do tempo das aulas.

Nesse sentido, importa ratificar que interessa à presente pesquisa identificar como os estudantes se apropriam dos saberes da Educação Física propostos pela PEF, o que será analisado a partir do conteúdo das produções textuais que relatam suas vivências nas aulas. Essa abordagem se afasta do mero trabalho de reconhecimento e classificação gramatical (metalinguístico) e se aproxima do que Franchi (1991) conceituou como *atividade epilinguística,* a partir dos estudos do linguista francês Antoine Culioli: "[...] a prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões [...] brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações" (Franchi, 1991, p. 36). Assim, ao redigirem seus relatos, objetiva-se que os estudantes priorizem o conteúdo em seus textos e reflitam sobre suas vivências nas aulas de Educação Física, sem se restringirem excessivamente às amarras gramaticais.

Por último, ressalta-se que, diferentemente do plano de ensino de PEF, o documento de PP prevê o desenvolvimento de atividades com outras disciplinas. Já era algo esperado, uma vez que PP também tem a atribuição de lecionar os conteúdos de Ciências, História, Geografia e Matemática, relacionando-os entre si e com a Língua Portuguesa. Contudo, cabe salientar a ausência de oportunidades para a realização de um trabalho estruturado em colaboração com os conteúdos de Educação Física.

As análises realizadas conferiram à pesquisadora a segurança necessária para interagir com as professoras, uma vez que o contexto em que elas atuavam se tornou mais claro e compreensível. Ademais, o escopo da pesquisa proposta parecia, de fato, representar uma inovação para o trabalho de ambas.

Nesse contexto, foi possível agendar uma reunião entre as duas docentes e a pesquisadora. A interação ocorreu por meio da plataforma *Google Meet* em 29 de junho de 2023, no horário das 16h30 às 18h00. Na ocasião, delinearam-se os encaminhamentos da pesquisa e ouviu-se as professoras, que puderam expressar legítimas preocupações de ordem pragmática, derivadas do momento letivo e de suas demais atribuições, como as abaixo citadas:

Em razão das demais atribuições do calendário escolar – SARESP, avaliação da Prefeitura, preparação para a formatura dos alunos e grande quantidade de feriados no mês de novembro daquele ano (nos dias 01, 02, 13 e 20/11) –, houve consenso de que as melhores datas para a coleta seriam os dias 11, 18 e 25 de setembro de 2023. Além disso, a PP informou que, a

partir de 15 de novembro, as atividades já se voltariam para o fechamento do ano letivo, de modo que nenhum conteúdo de ensino seria iniciado – apenas finalizado.

As disciplinas de Educação Física e de Língua Portuguesa compartilham a grade horária às segundas e às quintas-feiras. Nesse cenário, optou-se por priorizar o desenvolvimento da pesquisa às segundas-feiras. Essa escolha levou em consideração que, nesse dia, as aulas das duas professoras ocorrem em sequência – Educação Física das 9h30 às 10h30 e Língua Portuguesa das 10h30 às 11h30 –, o que não ocorre às quintas-feiras. Além disso, a aula de Educação Física às quintas-feiras é ministrada no último horário – o que impacta diretamente sua duração e limita os conteúdos a serem abordados, a fim de não prejudicar os alunos que, eventualmente, precisem sair mais cedo. Assim, concluiu-se que a sequência das aulas às segundas-feiras proporcionava as condições ideais para o desenvolvimento do projeto.

Uma vez estabelecidos o cronograma e horário da intervenção, passou-se a definir os conteúdos de ensino, com total prioridade para PEF. Em respeito ao conteúdo do plano de ensino elaborado por ela, o objeto de conhecimento a ser abordado no período em que a pesquisadora estaria em trabalho de campo seria "Brincadeiras e jogos de outros países". PEF estruturou a sequência de experimentar, refletir e analisar esses jogos três datas subsequentes: 11, 18 e 25 de setembro de 2023, respectivamente. A docente definiu como um primeiro conteúdo, o trabalho com o *mancala* (jogo de origem africana), para o qual, posteriormente, foi estruturado um *checklist* pela pesquisadora.

Estipulou-se com PP que, tão logo a aula de PEF terminasse, os estudantes produziriam um texto, denominado *Registro Escrito Imediato* (REI). Para realizá-lo, eles(as) seriam convidados a orientar suas reflexões a partir dos seguintes desencadeadores:

1. Conte-me sobre tudo o que você aprendeu na aula de Educação Física de hoje.
2. Conte-me sobre tudo o que você pensou enquanto participava da aula de Educação Física de hoje.
3. Conte-me o que mais chamou a sua atenção na aula de Educação Física de hoje.

Combinou-se igualmente que, tão logo os alunos terminassem sua produção textual, estas seriam entregues à pesquisadora para análise. É importante reiterar que essa dinâmica entre as disciplinas não afetou o planejamento de nenhuma das professoras, uma vez que os conteúdos de ensino já haviam sido previamente estipulados por elas para aquele período; contudo, esse tipo de integração não havia sido sugerido por nenhuma delas.

Estabeleceu-se também que, após as duas aulas de coletas de REI, haveria uma terceira, na qual os alunos produziriam o *Registro Escrito Ampliado* (REA). Essa atividade consistia em revisar/reelaborar os textos anteriores, com um distanciamento maior da vivência de origem – algo que, necessariamente, acionaria questões relacionadas à retenção de saberes e percepções memoriais. Nessa ocasião, o desencadeador da escrita dos alunos seria:

4. Conte-me como você poderia melhorar sua escrita para que não haja dúvidas sobre o que você aprendeu nas três aulas de Educação Física, sobre o que você pensou durante essas aulas e sobre o que mais chamou sua atenção durante elas.

A dinâmica dessa atividade foi estabelecida da seguinte maneira: os alunos receberiam de volta seus dois textos anteriores e fariam sua leitura. Na sequência, produziriam um novo texto, com base nos dois anteriores, com a finalidade de ampliá-lo ou, eventualmente, reduzi-lo. Essa atividade daria a eles a possibilidade de realizar um trabalho epilinguístico por excelência, focado na relevância de suas vivências na aula de Educação Física.

É importante notar que, embora a reunião tenha sido realizada em 29 de junho de 2023, naquela ocasião a pesquisadora ainda necessitava passar pelo exame de qualificação, que ocorreria somente em 29 de agosto do mesmo ano – ocasião em que seriam validadas (ou mesmo reformuladas) as ações pretendidas no projeto. Essa lacuna temporal deu margem à algumas surpresas no trabalho de campo.

O exame de qualificação transcorreu com sugestões valiosíssimas da banca examinadora quanto ao encaminhamento da pesquisa. Mesmo assim, não houve nenhuma alteração substancial no cronograma de coleta de dados. Assim, em 11 de setembro de 2023, a pesquisadora dirigiu-se à escola para iniciá-la, munida de seu *checklist* para observar a prática do jogo *mancala*.

Contudo, a pesquisadora foi surpreendida ao descobrir que o conteúdo previamente combinado já havia sido abordado em uma aula anterior de PEF. É fundamental considerar o contexto em que ocorreram todos esses acontecimentos: o rigoroso cumprimento das recomendações do Comitê de Ética, incluindo a assinatura do Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TLCE), do Termo de Anuência da instituição escolar, a proximidade do fim do ano letivo, os imprevistos e sobrecargas enfrentados pelas docentes, além das demandas específicas de uma pesquisadora que, embora comprometida com o trabalho acadêmico, exerce outra atividade profissional em tempo integral.

Esse cenário gerou um profundo sentimento de frustração e preocupação na pesquisadora, que se questionou sobre a necessidade de adiar a coleta e reagendar o início do processo. No entanto, havia sua ciência da escassez de novas oportunidades, uma vez que as professoras já tinham se disponibilizado gentilmente a recebê-la nas três datas combinadas. Ademais, todo um esforço de deslocamento de São Paulo até Jundiaí já havia sido realizado. Diante dessa situação, a pesquisadora decidiu prosseguir com a coleta e acompanhar o que estava sendo desenvolvido naquele momento.

Na primeira data, o conteúdo trabalhado incluiu as brincadeiras "*mamba", "esconde-esconde invertido" e "morto, vivo, caixão"*. Na sequência, os alunos produziram o REI, que foi recolhido pela pesquisadora para análise.

Na segunda data, 18 de setembro de 2023, as atividades acompanhadas foram *abelha-rainha* e *chuva de meteoros*, duas variações do jogo "queimada". Na aula de Língua Portuguesa, foi necessário escrever as orientações na lousa, uma vez que as produções textuais realizadas na primeira data, embora riquíssimas em conteúdo, apresentaram lacunas em relação à reflexão sobre os três desencadeadores.

Todavia, novos imprevistos surgiram. A última coleta, combinada para 25 de setembro de 2023, foi adiada, devido a duas datas comemorativas na escola, o que comprometeu a sequência de obtenção dos dados: em 25 de setembro, houve o *Dia de Jogos*, e em 2 de outubro, o *Dia do Brincar*. Ambas as datas eram segundas-feiras, justamente os dias reservados para a intervenção. De acordo com a avaliação das professoras (PP e PEF), esses momentos não seriam adequados para a coleta, e ambas solicitaram à pesquisadora que reorganizasse o cronograma, sugerindo a data de 3 de outubro de 2023 para a continuidade da pesquisa.

Devido ao lapso temporal entre as atividades (de 18 de setembro a 3 de outubro), a pesquisadora decidiu confeccionar cartazes com alguns dos registros fotográficos realizados durante as aulas, a fim de auxiliar os alunos a reavivarem suas memórias. Embora essa ação não estivesse prevista, revelou-se uma experiência agradável para os estudantes, que demonstraram entusiasmo ao se reconhecerem nas imagens e, inclusive, os mencionaram em suas produções escritas.

No entanto, ainda foram necessárias outras adaptações no planejamento original para viabilizar a realização da coleta, uma vez que os alunos tiveram apenas duas aulas de Educação Física, em vez das três inicialmente previstas. Além disso, na data reservada para a finalização das atividades, PP precisou concluir um conteúdo de Ciências, o que reduziu ainda mais o tempo destinado à produção escrita dos alunos.

Para viabilizar a realização do REA, os alunos foram orientados a escolher apenas uma das cinco brincadeiras e jogos realizados (ao invés de abranger o conjunto de textos de ambas as aulas). Desta forma, foi sugerido que acrescentassem novas informações, reexplicassem ideias, eliminassem redundâncias, ajustassem palavras e expressões, modificassem a pontuação ou mesmo utilizassem desenhos, aproveitando recursos que considerassem pertinentes para melhorar sua escrita anterior.

A atividade transcorreu sem maiores dificuldades. Ao final, todos os alunos da sala, incluindo os que não fariam parte da amostra da coleta, receberam um pequeno *kit* contendo um lápis preto, uma caneta e uma borracha, como incentivo para futuras produções textuais sobre Educação Física.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência revelou-se uma oportunidade ímpar para a compreensão das complexidades inerentes à fase de coleta de dados, ainda que precedida por um planejamento cuidadoso. Várias adaptações se fizeram necessárias diante dos imprevistos dessa viagem, tais como: a reorganização das atividades devido à sobrecarga dos marujos, a suspensão de aulas por festividades escolares e a ausência dos tripulantes em muitas ocasiões, o que reforçou a importância de uma postura flexível entre todos os envolvidos e ampliou a compreensão sobre a dinâmica do ambiente escolar.

Embora tenha sido marcada por obstáculos, a coleta de dados produziu material suficiente para estabelecer uma reflexão sobre possíveis caminhos para a integração entre as disciplinas de Educação Física e Língua Portuguesa – especialmente no que diz respeito à apropriação dos saberes da Educação Física pelos estudantes – conhecimento que se manifestou por meio dos relatos escritos de suas próprias vivências. Ao fim, a experiência evidenciou a importância de conciliar as demandas práticas do contexto escolar com os objetivos da pesquisa de doutorado, que pretende contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivamente integradas entre esses dois componentes curriculares no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2012. Implementado pela UFSCAR. Disponível em: http://www.pnaic.ufscar.br/. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 set. 2024.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Reflecting on reflexive thematic analysis. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 11, n. 4, p. 589-597, 2019a. DOI: 10.1080/2159676X.2019.1628806.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Thematic Analysis:** a practical guide. [livro eletrônico *Kindle*]. [*s. l.*]: SAGE Publications, 2022.

BRAUN, V.; CLARKE, V. To saturate or not to saturate? Questioning data saturation as a useful concept for thematic analysis and sample-size rationales. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 13, n. 2, p. 201-216, 2019b. DOI: 10.1080/2159676X.2019.1704846.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRAUN, V.; CLARKE, V.; WEATE, P.. Using thematic analysis in sport and exercise research. *In:* SMITH, B.; SPARKES, A. C. (Eds.). **Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise**. London: Routledge, 2016. p. 191-205.

EMEB ANNA RITA ALVES LUDKE. **Projeto Político Pedagógico**. Jundiaí, 2023.

FRANCHI, C.; SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008, 220 p.

JUNDIAÍ. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular – Ensino Fundamental**: 1ª parte. Jundiaí, 2016.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I.; BEZERRA, G. Formação preliminar, inicial e continuada de professores de linguagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: o contexto de inserção das atividades linguísticas e epilinguísticas. *In:* CASTELLAR, Sonia M. V.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa (Orgs.). **Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental:** formação docente, inovação e aprendizagem significativa. São Paulo: Cengage Learning, 2016, p. 173-219.

TANI, G. Abordagem Desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 19, n. 3, 2008, p. 313-333.

Capítulo XL

A TRAJETÓRIA FORMATIVA DE PROFESSORES EM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA: PASSADO, PRESENTE E FUTURO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Leonardo Liziero
Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS. Brasil
professorleonardoef@gmail.com

Kamila Santos Silva
Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS. Brasil

Luiza Lana Gonçalves
Instituto de Educação, Artes e Comunidade. Federation University. Austrália

1 INTRODUÇÃO

Há muito tem se discutido a necessidade de um desenvolvimento profissional docente contínuo, colaborativo, democrático e situado na prática docente (Darling-Hammond; Hyler; Gardner, 2017; Fiorentine; Crecci, 2013). Neste cenário, diversas iniciativas têm priorizado uma formação que se dá no encontro *entre* e *com* professores em serviço e em formação (Gonçalves, Luguetti; Borges, 2022), ao invés do *para eles*, que segue uma lógica diretiva e organizacional (Kennedy, 2014; Sachs, 2001). Desta forma, a estrutura de comunidades de aprendizagem tem sido amplamente utilizada no desenvolvimento profissional docente em educação física (Parker *et al.*, 2022). Vale salientar que críticas têm sido feitas ao uso e conceito de comunidades na formação docente (Watson, 2014) e, por outro lado, benefícios e resultados positivos também têm sido apontados, principalmente no que se refere ao empoderamento e ação colaborativa permeados entre professores (MacPhail; Lawson, 2020).

Nas diversas abordagens teóricas que sustentam diferentes concepções de comunidades de aprendizagem, o conceito e uso de comunidades de prática (Lave; Wenger, 1991; Wenger

1998) se tornou predominante nas pesquisas em educação física (Parker *et al*., 2022). Baseada na teoria de aprendizagem social (Lave; Wenger, 1991), comunidades de prática são um grupo de pessoas que compartilham da mesma prática, da aprendizagem sobre e a partir desta prática, bem como desenvolvem e compartilham recursos para melhorarem e transformarem esta prática a todo tempo (Lave; Wenger, 1991; Wenger 1998).

Participar de comunidades de prática permite que os membros constituam e negociem suas identidades continuamente a partir da relação com o outro e no engajamento da prática desta comunidade (Wenger, 1998). Neste sentido, identidade é um processo contínuo e inacabado de vir a ser, tornar-se na prática e com o outro. De acordo com Wenger (1998, p. 154), a medida em que participamos de diversas comunidades de diferentes formas, "nossas identidades formam trajetórias, ambas dentro de uma ou entre mais comunidades de prática", desta forma o termo trajetória de aprendizagem sugere um movimento contínuo que conecta passado, presente e futuro destes membros.

Neste texto, relatamos nossa experiência com uma comunidade de prática nutrida no percurso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e como o desenvolvimento desta comunidade contribuiu para nossas trajetórias de aprendizagem nos transformando enquanto professores.

2 UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DA AUTOETNOGRAFIA COLABORATIVA

Propomos transcorrer esse relato em forma de autoetnografia colaborativa. Uma autoetnografia é uma autonarrativa, na qual o sujeito é contexto, ator e autor (Bossle; Molina Neto, 2009). Já a autoetnografia colaborativa "[...] permite que um grupo de pesquisadores transforme suas autonarrativas, observações e experiências em dados qualitativos valiosos" (Roy; Uekusa, 2020, p. 385). Neste texto, analisamos a experiência de três professores de educação física que formaram uma comunidade de prática a partir da sua atuação no PIBID Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Visamos uma análise crítica e reflexiva do percurso de passado, presente e futuro destes três professores a partir de seus diferentes papéis: dois professores da educação básica que desempenharam a função de supervisores dos acadêmicos no contexto escolar, com distintos

perfis - Leonardo, um professor experiente, com 13 anos de atuação, Kamila uma professora iniciante, com dois anos de atuação; e Luiza, uma professora universitária com a função de facilitadora da comunidade.

Metodologicamente, relataremos nossa experiência em quatro etapas propostas por Smyth (1989). As quatro etapas são: **(a) descrever**: etapa que visa fazer um relato narrativo fiel da experiência objeto de análise; **(b)** informar: os motivos que levaram à participação dessa experiência; **(c) confrontar**: análise das variáveis/motivos que levaram os docentes a ser quem eles são no momento no momento da análise e como o objeto de análise impactou em suas carreiras; **(d)** reconstruir: etapa de repensar e ressignificar as jornadas profissionais. Para a primeira etapa foi realizada uma descrição coletiva da experiência, visto que todos os membros participaram das mesmas ações; enquanto nas outras etapas optou-se por apresentar os relatos individuais dos três membros, de forma a relatar o impacto nas identidades profissionais oriundas da experiência da comunidade de prática nas ações presentes e intenções futuras dos sujeitos (Wenger, 1998).

3 DESCREVER: A EXPERIÊNCIA DO PIBID EM UM EXERCÍCIO DE COMUNIDADE DE PRÁTICA

A experiência do PIBID foi realizada com a presença de três professores de educação física, sendo uma professora universitária, coordenadora do núcleo, dois professores de educação física atuantes em distintas escolas públicas e 20 acadêmicos que foram distribuídos igualmente entre as duas escolas participantes. O programa foi desenvolvido em um período de 18 meses, entre outubro de 2020 e março de 2022. No início do programa (8 meses), estávamos na vigência da pandemia de COVID-19 e tudo foi bastante peculiar na forma de realização, com as reuniões do grupo acontecendo de maneira online e síncrona, nos demais 10 meses, as atividades aconteceram presencialmente nas escolas e as reuniões ainda de forma online.

Foram estruturadas micro a macro ciclos da pesquisa-ação (Carr; Kemmis, 2006; Rocha *et al.*, 2016; Rodrigues, 2021). O microciclo acontecia semanalmente onde eram realizadas reuniões dos professores supervisores às terças-feiras, atuação em conjunto nas escolas, e reuniões do grupo geral às sexta-feiras. O macrociclo foi composto por três fases: preparação, confronto com a realidade e no campo de atuação. Na **fase 1 (preparação)** foi realizada uma

série de atividades para refletir sobre a construção das identidades dos sujeitos enquanto professores de educação física; na **fase 2 (confronto com a realidade)** houve a observação ativa dos *pibidianos* no contexto das aulas remotas; a **fase 3 (no campo de atuação)** foi subdividida em duas etapas: aulas remotas e aulas presenciais. Nelas os *pibidianos,* sob supervisão dos professores, atuavam mais diretamente nas aulas. No percurso do programa, durante as reuniões do grupo os acadêmicos eram constantemente instigados a posicionarem-se, compartilharem as experiências da semana, programarem coletivamente os próximos passos. Para tal, essas reuniões foram organizadas em dois momentos: momento coletivo, para compartilhar as experiências e direcionar os próximos passos do grupo como um todo, e os momentos por escola, no qual os professores supervisores e os acadêmicos vinculados àquela escola organizavam demandas específicas. As demandas oriundas dos acadêmicos eram analisadas e discutidas nas reuniões entre os professores supervisores e a professora coordenadora nas reuniões de terça-feira. Estudos de temas específicos, organização de seminários, encontro com outros núcleos PIBID de Educação Física e do Programa Residência Pedagógica, palestras com professores convidados, planejamento de atividades a serem executadas, utilização de recursos tecnológicos para avaliação e reflexão das experiências nas escolas, entre outras ações foram planejadas e executadas nesse processo de planejamento coletivo a partir da escuta dos *pibidianos* (Oliver; Oesterreich 2013).

Ao final da experiência oficial com o grupo de acadêmicos os professores supervisores foram convidados a continuar a comunidade de prática, bem como análise de dados das diferentes fontes coletadas durante a experiência de formação profissional (grupos focais, entrevistas, etc.). A comunidade ainda se encontra ativa após a conclusão do PIBID por meio da continuidade da pesquisa, bem como por interações pessoais e profissionais que se estendem até os dias atuais.

4 INFORMAR: QUAIS MOTIVOS LEVARAM A PARTICIPAR E O QUE A EXPERIÊNCIA SIGNIFICOU

Leonardo: recebi o convite para participação no PIBID como uma proposta de acréscimo financeiro. O convite para participação veio de contatos anteriores que tive com a Professora Luiza em outros projetos. Acredito que ela identificou na minha prática pedagógica e na escola

na qual atuava uma possibilidade de experiência positiva aos *pibidianos*. Os primeiros diálogos sobre a proposta de comunidade de prática, até então desconhecido por mim, se assemelhou a vivências realizadas no Programa de Educação Tutorial (PET) que integrei entre 2006-2008. Tudo parecia normal dentro de experiências que eu havia tido nesse programa. Comecei a identificar o potencial diferenciado da proposta ao realizarmos um encontro com um outro núcleo de Educação Física que apresentava estrutura organizacional distinta à do nosso grupo, com ações mais diretivas do professor responsável por aquele núcleo. Os exercícios de autonomia, liderança dos professores supervisores, responsabilidades compartilhadas foram ao mesmo tempo valiosos e desafiadores, pois mexiam com estruturas pessoais solicitando um maior protagonismo na gestão do grupo, ao mesmo tempo em que a escuta e entendimento das diferenças entre os *pibidianos* eram fundamentais. Esse foi um processo pessoalmente árduo e possivelmente foi o ponto determinante do afastamento das atividades acadêmicas no período de conclusão oficial do programa.

Kamila: após e durante minha graduação vivenciei vários projetos de extensão, e foram nesses momentos que experienciei a Educação Física de forma bastante significativa. Em 2018 ingressei na escola e esse sentimento ficou um tanto quanto perdido, por estar no processo de aprender a ser professora, no qual ainda estava iniciando na carreira profissional. Em 2020 após as aulas presenciais serem suspensas, passei por mais um aprendizado: como dar aula de forma remota e que pudesse ser significativa. Foram tempos bem difíceis. Foi nesse momento conturbado que aconteceu o convite para participar do PIBID, mesmo com muitas dúvidas de como aconteceria e se eu seria a pessoa adequada para tal posição, aceitei. Eu já conhecia a Luiza da graduação, havia sido minha professora, amiga e orientadora de outra pesquisa, e a forma com que ela ensina é diferente. Logo, meu primeiro pensamento foi que eu aprenderia nesse processo.

Luiza: participar do PIBID sempre esteve presente como um desejo profissional. Acredito em uma formação docente que não se dá dentro dos muros da universidade, mas tampouco somente pela experiência diária na escola. O PIBID então sempre representou uma possibilidade de concretizar a formação a partir de uma parceria escola-universidade. Ao participar do processo de ampla concorrência no edital de 2020, percebi que o programa apresenta uma flexibilidade quanto às propostas ali estabelecidas, e então, a chance de implementar algo que alinhava a minha linha profissional e as premissas do projeto foi possível. No meu doutorado trabalhei com o conceito de comunidade de prática na formação de professores. Alinhado a isso, tenho desenvolvido pesquisas no estudo de práticas democráticas

na formação docente. Desta forma, existia uma ideia inicial de trabalhar com o PIBID em forma de comunidade de prática. Porém, eu não sabia como faria isso e se o resultado seria positivo. O primeiro passo foi montar uma estrutura que permitia colaboração e estava alinhada com pesquisas recentes sobre a efetiva formação profissional, por exemplo: encontros contínuos, estratégias de aproximação pessoal e profissional dos participantes (Patton; Parker; Gonçalves, 2023), bem como ciclos de escuta e ação (Oliver; Oesterreich, 2013) como forma de trabalhar com a voz dos estudantes de graduação. O segundo passo foi convidar os professores para co-desenhar o projeto. Existia a certeza que trabalhar em comunidade e investir na ação-reflexão-ação coletiva iria nos ajudar a desenvolver o programa de maneira que beneficiaria tanto os estudantes de graduação, chamados *pibidianos*, os professores supervisores e também ao meu crescimento e amadurecimento profissional.

5 CONFRONTAR: ANÁLISE DAS VARIÁVEIS QUE CONSTITUEM O DOCENTE E QUE IMPACTAM SUA CARREIRA

Leonardo: sou um professor de educação física com formação pela UFMS, em 2008 e integrei a primeira turma do Programa de Educação Tutorial (PET) da instituição. Havia realizado especialização em Aprendizagem Motora pela USP em 2011 e no início da participação na experiência de comunidade de prática no PIBID-UFMS, em 2020, atuava há 10 anos em uma escola em tempo integral do município de Campo Grande/MS. Nesse período realizei aproximações e afastamentos com a universidade. Vivenciei esse *"efeito de elástico"* com a universidade desde a conclusão da graduação, com um desejo de ingressar em um programa de Mestrado em Educação Física, porém barreiras locais (ausência de programa específico), bem como a prioridade por outros projetos pessoais e familiares que não permitiram sua efetivação. Como citado anteriormente, solicitei afastamento da comunidade ao final da realização do PIBID, porém, após um período de aproximadamente um ano da conclusão do PIBID, com as reflexões que o afastamento com o objeto de análise nos possibilita e a elaboração de novas metas profissionais visualizei a reestruturação da minha jornada profissional como uma possibilidade concreta, ingressei em no Mestrado Profissional em Educação Física e solicitei reintegração à nossa comunidade.

Kamila: no decorrer do programa Luiza, Léo e eu tivemos que aprender juntos a conduzir um grupo tão diferente, cada um com suas peculiaridades. Foram desafios que me fizeram crescer tanto no pessoal, quanto no profissional, pois estávamos limitados por conta da pandemia. Os *pibidianos* querendo aprender conosco, enquanto nós pensávamos e estruturamos formas de compartilhar nossos conhecimentos e aprendizagens, que estávamos aprendendo em meio a esse processo. Além do mais, nos encontrávamos em uma posição que não queríamos ser mais que os *pibidianos*, não queríamos evidenciar uma posição hierárquica no grupo. Para mim, isso foi bem trabalhoso, pois em alguns momentos eu gostaria de ter conduzido eles a fazerem a minha vontade e nesse processo, tive a percepção que isso estava presente em minha forma de ensinar, com meus alunos na escola, o que me levou a um processo de co-aprendizagem, visto que com os *pibidianos* eram discutidas maneiras de melhor ensinar os alunos da escola, mas que anteriormente ao meu ingresso no programa, estava sendo conduzida a dar aula de forma automática, esquecendo de ouvir meus próprios alunos.

Luiza: durante os 18 meses do projeto, realizamos mais de 40 reuniões, sempre ouvindo, partilhando, planejando e imaginando ações de maneira coletiva. Neste caminho, tivemos muitos desafios e por vezes, eu senti uma responsabilidade enorme em liderar aquele projeto e também a nossa pequena comunidade. Mesmo que semanalmente discutiremos os próximos passos e como melhor dar suporte aos *pibidianos* em seu aprendizado, eu sentia o peso de ser a facilitadora do grupo e ao mesmo tempo, a professora universitária. Ser facilitadora de uma comunidade significa guiar tal grupo de maneira formal ou informal, engajando os participantes em seu aprendizado - criação, descoberta e aplicação de novos conhecimentos (Parker *et al*., 2022). Tal conceito representa uma liderança colaborativa e democrática, que orienta, dá suporte, mas ao mesmo tempo escuta, negocia, e valoriza a individualidade de cada membro. Por outro lado, há um entendimento social da universidade como detentora do saber, se colocando como a última voz ou a alternativa correta. Estar nesta posição e ao mesmo tempo questionar, quebrando esta dinâmica, foi um desafio para mim. Durante o projeto eu precisei desconstruir este entendimento em mim mesma e nos outros participantes. Senti por várias vezes que os professores esperavam de mim esta posição de líder absoluto. Aprender como balancear uma gestão democrática, que também oferece suporte e direcionamento foi um desafio constante. Por várias vezes me senti perdida e tive que contar com os professores e também como minha amiga crítica. A posição de amiga crítica tem sido muito utilizada nas pesquisas de autoestudo e também na pesquisa-ação. Esta pessoa tem a função de questionar o pesquisador ajudando no processo de reflexão e compreensão dos caminhos da pesquisa (MacPhail, Tannehill; Ataman, 2021). No PIBID, a Dra. Melissa Parker (Missy) nos

acompanhou constantemente, me desafiando a romper com uma lógica neoliberal que vinha sendo intensificada nas universidades durante o período do COVID-19 e Governo Bolsonaro (Machado *et al.*, 2024). Missy me ajudou nos momentos em que eu me sentia pressionada pela maneira organizacional de governar o PIBID (por exemplo: com relatórios, formulários, acompanhamento de bolsas), mas determinada a implementar práticas democráticas em conjunto com a comunidade no decorrer do projeto (Flores, 2014; Sachs, 2001).

6 RECONSTRUIR: COMO A EXPERIÊNCIA POSSIBILITOU REPENSAR E/OU RESSIGNIFICAR A JORNADA PROFISSIONAL

Leonardo: a experiência no PIBID, na comunidade de prática estruturada entre os professores supervisores e a professora coordenadora, estimulou a participação no Mestrado Profissional em Educação Física, realizado na Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Presidente Prudente/SP, tendo como objeto de estudo metodologias de ensino. As experiências possibilitadas no Mestrado, bem como a reintegração à comunidade de prática, me fizeram visualizar a potencialidade de compartilhar saberes e experiências dos anos trabalhados na educação básica em um novo nível: atuando na formação de novos professores. Nessa perspectiva, o doutorado acadêmico em educação é um projeto a curto prazo, visando capacitar-se para esse novo desafio: atuação profissional no Ensino Superior. Ainda, possibilitou aproximações com equipe técnica de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação, compartilhando propostas e desenvolvendo parcerias.

Kamila: o PIBID foi um divisor de águas em minha carreira profissional, pois só depois dele compreendi que eu poderia repensar minha forma de ensinar e que se eu errasse tudo bem, era só tentar novamente. O ensinar não é algo pronto e que sempre vai ser daquela forma. Mas sim, que nós possamos ouvir aqueles que estão inclusos no processo, para melhorar para todos, de forma democrática. Após essa experiência enriquecedora, fui convidada para participar outra vez do PIBID, agora já com uma bagagem que foi fundamental na condução. Também criei coragem para ingressar em um mestrado, que hoje estou cursando através da indicação do Leonardo, que é o Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF). E assim, como o PIBID,

o mestrado está sendo enriquecedor e despertando a vontade de conhecer, discutir e compartilhar mais sobre a Educação Física.

Luiza: o PIBID foi o segundo projeto em que eu atuei como facilitadora de uma comunidade de prática. Foi também um momento de transição na minha carreira profissional para o contexto internacional. Hoje entendo que coordenar o PIBID e participar desta comunidade juntamente com os professores supervisores, deu um direcionamento a minha carreira. Trabalhar criando parceria escola-universidade, desmistificando o papel da universidade como detentora do conhecimento, implementando práticas democráticas com os diversos atores envolvidos no processo educacional tem sido foco do meu trabalho. O PIBID, co-desenhado como uma comunidade de prática, abriu portas para um possível desenvolvimento profissional contínuo, colaborativo, crítico e democrático, e mudou minha identidade enquanto professora-facilitadora.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato demonstra que a experiência na comunidade de prática do PIBID contribuiu para a constituição de diferentes trajetórias de aprendizagem. A partir da imersão na prática da comunidade, os membros (re)negociaram suas identidades profissionais constantemente (Wenger, 1998).

Para Leonardo, a comunidade de prática foi determinante para a transformação de sua identidade de professor para pesquisador e futuro formador de professores. No passado os sonhos e vontades que ainda não haviam se concretizado, estagnados em pensamentos de incapacidade, perpassam uma experiência, em andamento, de ressignificação da atuação docente e do *vir a ser* enquanto docente. Talvez o ponto mais significativo em termos pessoais para Leonardo, tenha sido o despertar potencialidades por meio de experiências exitosas e transformadoras como a que foi vivida por esse autor-ator-contexto.

Ao participar dessa experiência, Kamila contemplou vivências de trocas, que contribuem grandemente para seu início de carreira. Sua identidade enquanto professora iniciante se amadurece e fortalece, repensando diferentes perspectivas sobre o ensino da Educação Física. Algo que anteriormente não estava sendo contemplado na prática pedagógica, por estar no processo de se estabelecer profissionalmente, conquistando seu espaço e

valorização do seu trabalho. Logo, a história dessa coautora foi beneficiada, com base na vivência de comunidade de prática.

Já Luiza entende que participar desta comunidade deu um novo direcionamento a sua carreira. Ela começou esta experiência como uma facilitadora insegura e pressionada pelas tensões institucionais e pessoais vividas, mas no caminho começa a desenhar sua trajetória na área de ensino e pesquisa em práticas democráticas no ensino superior, principalmente na facilitação da formação que acontece na intersecção entre escola e universidade.

Entendemos que o impacto na formação dos universitários *pibidianos* ao participar dessa experiência deve ser objeto de futuros estudos. Porém, finalizamos este texto com a certeza que a participação na comunidade reverberou no contexto profissional dos três professores de maneira individual e coletiva, por exemplo: com o compartilhamento de saberes, aproximações com a equipe técnica da Secretaria de Educação, ativismo docente e engajamento no aprimoramento profissional e perspectivas para o futuro. Nesse sentido, tal experiência pode colaborar para novas possibilidades de organização de um desenvolvimento profissional em um contexto colaborativo, democrático e com responsabilidades compartilhadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSSLE, F.; NETO, V. M. No olho do furacão: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 131-146, set., 2009. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338540009 Acesso em: 11 fev. 2024.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical:** education, knowledge and action research. New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group, 2004.

DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, M. E.; GARDNER, M. **Effective Teacher Professional Development.** Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?! **Formação Docente**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 8, p. 11–23, jun., 2013. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/74 Acesso em: 06 jul. 2019.

FLORES, M. A**.** Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 851-869, dez., 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nRWmGDz4XZ6zZWSzpV5VWLS/?lang=pt Acesso em: 24 out. 2024.

GONÇALVES, L. L.; LUGUETTI, C.; BORGES, C. Desenvolvimento profissional docente colaborativo em Educação Física: uma introdução. **Movimento**, Porto Alegre, v. 28, p. 1-13, 2022. DOI: 10.22456/1982-8918.127919. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/127919. Acesso em: 24 out. 2024.

KENNEDY, A. Understanding Continuing Professional Development: The Need for Theory to Impact on Policy and Practice. **Professional Development in Education**, v. 40, n. 5, p. 688–697, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122 Acesso em: 24 out. 2024.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning:** legitimate peripheral participation. UK: Cambridge University Press, 1991.

MACHADO, A. V. D.; VERBICARO, L. P.; REBELO, T. M.; FERREIRA, V. D. P. A construção da sociedade neoliberal brasileira: qual o lugar da democracia? **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, abr./jun., p. 1-36, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2179-8966/2023/66629 Acesso em: 23 out. 2024.

MACPHAIL, A.; LAWSON, HA. (2020) School Physical Education and Teacher Education: Collaborative Redesign for the Twenty-First Century. New York, NY/London, UK: Routledge.

MACPHAIL, A.; TANNEHILL, D.; ATAMAN, R. The role of the critical friend in supporting and enhancing professional learning and development. **Professional Development in Education**, v. 50, n. 4, p. 597–610, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879235 Acesso em: 24 out. 2024.

OLIVER, K. L.; OESTERREICH, H. A. Student-Centred Inquiry as Curriculum as a Model for Field-Based Teacher Education. **Journal of Curriculum Studies**, v. 45, n. 3, p. 394–417, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1080/00220272.2012.719550 Acesso: em 24 out. 2024.

PARKER, M.; PATTON, K.; GONÇALVES, L. L.; LUGUETTI, C.; LEE, O. Learning communities and physical education professional development: A scoping review. **European Physical Education Review**, v. 28, n. 2, p. 500-518, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1356336X211055584 Acesso: em 24 out. 2024.

PATTON, K.; PARKER, M.; GONÇALVES, L. L. Toward a Common Understanding: Promoting and Supporting Effective Continuing Professional Development. *In:* GIRGINOV, V.; MARTTINEN, R. (Org.). **Routledge Resources Online**: Sport Studies, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.4324/9780367766924-RESS68-1 Acesso em: 24 out. 2024.

ROCHA, E. L.; CAMPELO, F. S. C.; MARTINEZ, L. S.; OLIVEIRA, E. F.; MOSCATO, J. P. Educação Especial na iniciação à docência: investigação, ação e formação. **Conexões Culturais – Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura**, Foz do Iguaçu, v. 2, n. 1, p. 330-342, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.23899/relacult.v2i1.103 Acesso em: 24 out. 2024.

RODRIGUES, A. L. Investigação-ação e análise de conteúdo: caso na formação de professores. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 17-39, 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8796 Acesso em: 24 out. 2024.

ROY. R.; UEKUSA, S. Collaborative autoethnography: “self-reflection” as a timely alternative research approach during the global pandemic. **Qualitative Research Journal**, v.

20, n. 4, p. 383-392, 2020. Disponível em: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/QRJ-06-2020-0054/full/html Acesso em: 24 out. 2024.

SACHS, J. Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. **Journal of Education Policy**, v. 16, n. 2, p. 149–161, 2001.

SMYTH, J. Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v. 40, n. 2, p. 2-9. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002248718904000202 Acesso em: 20 nov. 2023.

WATSON, C. Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. **British Educational Research Journal**, v. 40, n. 1, p. 18–29, 2014.Disponível em: https://doi.org/10.1002/berj.3025 Acesso em: 24 out. 2024.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. UK: Cambridge University Press, 1998.

Capítulo XLI

A LEI DA SELEÇÃO NATURAL DOS ALUNOS NO ESPORTE EDUCACIONAL: O RESULTADO DOS DISTÚRBIOS DO EXCESSO DO ALTO RENDIMENTO NA ESCOLA

Wallace Apicelo Lima
Universidade Veiga de Almeida - UVA
wallaceapicelo@gmail.com

Sergio Roberto Silveira
Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 INTRODUÇÃO

As questões inerentes relacionadas à educação física escolar são fundamentais na formação do ser humano, e têm sido o foco de atenção de muitos profissionais, e também dos próprios pais. Na atualidade, professores e profissionais da área da educação e do esporte apresentam-se em um debate sistemático para o desenvolvimento do esporte no país, nas dimensões de alto rendimento, participação e educacional.

Em relação às possíveis alternativas encontradas, temos o desenvolvimento do esporte através do desenvolvimento de projetos esportivos e educacionais para proporcionar a crianças, adolescentes e jovens, uma gama de experiências com o intuito de proporcionar uma transição saudável da infância à idade adulta. Diante do propósito do aprimoramento do esporte no país em todas as suas dimensões (participação, alto rendimento e educacional), os poderes públicos, privados, além do terceiro setor tem buscado estratégias para atingir resultados satisfatórios.

No poder público temos algumas estratégias visando desenvolver o esporte no país, balizado pelo pressuposto implícito na Constituição Federal de 1988, que no seu artigo 217 afirma que é dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito

de cada um. Dentre essas estratégias temos o surgimento de leis com o Estatuto da Criança e de Adolescente – ECA, a Lei 14.933/24 que permite a apresentação de projetos esportivos por pessoas físicas com incentivos fiscais, a Lei 14.933/24 permite a apresentação de projetos esportivos via pessoas físicas com incentivos fiscais, a Lei Pelé de número 9.615/1998, que estabelece as normas gerais sobre o esporte no Brasil e a Lei de Incentivo ao Esporte (LIE) de número 11.438/06 permite que recursos provenientes mediante renúncia fiscal sejam aplicados em projetos esportivos e para-desportivos.

No poder privado temos diversas empresas no país que investem no esporte em todas as suas dimensões, por recursos próprios, com o intuito de promover a prática esportiva para diversos públicos. Em alguns casos também temos organizações do setor privado e as organizações do terceiro setor que utilizam as leis elaboradas pelo poder público para promoção do esporte no país como forma de desenvolvimento de suas atividades.

Porém, para que o desenvolvimento esportivo e educacional no Brasil aconteça, é necessária a formação de profissionais qualificados, que consigam ter o entendimento em relação às dimensões do esporte e suas especificidades. Assim justifica-se a importância das universidades na formação do profissional de educação física, bem como o aprofundamento em estudos científicos na área, juntamente com profissionais comprometidos na formação do ser humano.

Apesar de toda a legislação desenvolvida para a promoção do esporte no país, juntamente com os avanços na área da educação física, ainda é necessária uma mentalidade de como esta disciplina é empregada no ambiente escolar. Este fato se justifica pelo de como a educação física é empregada nas escolas, havendo uma dificuldade na distinção na aplicabilidade dos conceitos de esporte educacional e esporte de alto rendimento.

De acordo com Nogueira e De Jesus Mendonça (2015) na área da educação física escolar ocorre uma semelhança entre a figura do professor e a figura do treinador, entre a figura do aluno e a figura do atleta, além das aulas de educação física escolar e as sessões de treinamento das entidades esportivas de alto rendimento, no qual se pode observar que as aulas de Educação Física são vistas mediante um prolongamento das instituições esportivas, sendo assim, tornando a escola uma organização semelhante a um clube esportivo, e não uma instituição com fins educativos.

Portanto, este capítulo objetiva analisar as aulas de educação física escolar levando em consideração os conceitos de esporte educacional e esporte de alto rendimento. Desse modo, esta análise tem como pilares balizadores os seguintes questionamentos norteadores: como se encontra a educação física escolar em relação ao seu propósito de desenvolver o esporte

educacional? Como o esporte de alto rendimento interfere no esporte educacional encontrado nas escolas?

2 METODOLOGIA

O presente capítulo se sustenta com uma análise da relação entre esporte e educação mediante um relato de experiência, levando-se em consideração os conceitos de esporte educacional e esporte de alto rendimento.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO OU RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Minha vivência na área esportiva começou cedo, nos primeiros anos de vida, quando meu pai começou a me ensinar a jogar futebol. Consegui me desenvolver precocemente e logo comecei a ganhar destaque no cenário esportivo da minha escola. Fui um dos grandes alunos/atletas no ambiente escolar, ganhei mais da metade das olimpíadas escolares dentro da minha própria escola, tanto que carreguei a "tocha olímpica" em uma das cerimônias de abertura deste evento. Além disso, fui recordista de medalha nas competições externas em que minha escola participou. Porém, toda essa experiência no esporte me trouxe consequências positivas e negativas, e só depois de muito tempo comecei a entender o porquê isso aconteceu.

Com todo esse "sucesso esportivo", foi inevitável que eu começasse a frequentar as "escolinhas" de esporte onde estudei na educação básica, assim comecei a praticar diversas modalidades, dentre elas o futsal. Disputávamos competições com outras escolas e principalmente com clubes esportivos, porém quando fiz 15 anos sai da "escolinha" da minha escola e fui para a "escolinha" de um clube esportivo da minha cidade. Com essa mudança, mesmo ainda na adolescência já pude fazer uma observação de grande importância para a minha carreira: não havia diferença entre as aulas das "escolinhas" da escola e do clube que joguei, ou seja, praticamente nos dois casos a ênfase era no resultado esportivo.

Além da minha carreira de aluno/atleta, tive uma experiência interessante na minha jornada esportiva. Desde os meus 14 anos, quando ainda nem pensava em me tornar um

professor de educação física, já gerenciava um projeto esportivo comunitário para ensinar crianças do meu bairro, em uma periferia longe do centro e de vulnerabilidade social, ainda que de uma forma leiga, a praticar esportes. Todavia, mesmo sem ter uma formação específica, durante as atividades deste projeto, de uma forma inconsciente replicava os mesmos modelos de treinamento do alto rendimento a que fui submetido na escola e no clube em que passei em um projeto predominantemente educacional.

Essa experiência foi muito importante para mim, tanto como experiência de vida quanto para a minha carreira profissional. Apesar de ser um projeto predominantemente educacional com uma metodologia informal focada no alto rendimento, o projeto teve resultados muito satisfatórios, tanto que com o andamento do projeto, os pais da comunidade em que ele foi implantado logo "abraçaram a causa", ganhamos uniformes, espaço para desenvolver nossas atividades, fomos convidados a participar de alguns campeonatos locais e até fizemos uma reportagem com uma importante emissora de televisão do nosso país.

Assim foi inevitável que meu amor pelo esporte se desenvolvesse ainda mais, e quando fiz 18 anos e terminei meus estudos na educação básica, fui para a cidade do Rio de Janeiro, fazer a minha graduação em educação física e começar a desenvolver minha carreira profissional. Durante a minha formação acadêmica no curso de educação física, tive contato com outros estudantes que tiveram uma trajetória semelhante à minha, participando de equipes esportivas tanto nas escolas quanto em clubes esportivos que nos dois casos apresentavam uma metodologia de ensino focada no alto rendimento.

Na minha vida acadêmica tive diversas experiências, dentre elas o privilégio de gerenciar uma equipe esportiva universitária. E diferentemente do projeto que fiz quando era adolescente e mesmo com uma "bagagem pedagógica" oriunda da minha faculdade, pude perceber que minha metodologia de ensino ainda era pautada no alto rendimento. Assim como no projeto que fiz quando era adolescente, tivemos resultados expressivos, conquistando um título de uma competição universitária.

No período da minha vida acadêmica tive outras experiências, sempre estabelecendo uma relação bem estreita com o esporte educacional e o esporte de alto rendimento. Na dimensão do alto rendimento fui atleta universitário em diversas modalidades, conseguindo ser campeão sul-americano, vice-campeão brasileiro e campeão estadual em um esporte ainda pouco conhecido no país, chamado corrida de orientação.

Na dimensão educacional participei de vários projetos, dentre eles um projeto promovido pela prefeitura da cidade do Rio de Janeiro além do meu estágio obrigatório do curso de licenciatura de educação física em uma escola da cidade do Rio de Janeiro. Nesse momento

da minha formação acadêmica comecei a perceber que durante esse período, que tanto nas minhas experiências na dimensão educacional quanto na dimensão do alto rendimento, a metodologia de ensino era muito parecida, focada no esporte de alto rendimento, sem muita distinção entre elas.

A partir desse meu entendimento, assim que me tornei professor de educação física, comecei a trabalhar em diversas escolas do estado Rio de Janeiro, e como oficialmente professor de educação física, tentei implantar uma metodologia de ensino mais focada no esporte educacional, e mesmo tendo uma formação acadêmica de qualidade, encontrei uma enorme para implantar essa metodologia de ensino.

Diante do cenário em que me encontrava e influenciado pela pouca experiência profissional de um recém-formado, comecei a desanimar em um primeiro momento, mas comecei posteriormente a buscar respostas para o que estava acontecendo. A partir desse momento comecei a buscar o entendimento em outras áreas do conhecimento, e com isso tive acesso à área de administração, gestão e marketing esportivo.

Essa área me oportunizou obter diversas novas experiências na área do esporte, pois pude me aprofundar na temática do esporte de alto rendimento com ênfase no esporte como negócio. Pude trabalhar em eventos esportivos sendo alguns deles transmitidos pelos meios de comunicação, fiz uma graduação em administração de empresas, uma pós-graduação ao nível de especialização em administração e marketing esportivo, um mestrado nessa mesma área no qual pude estudar um clube esportivo, um doutorado em que fiz um estudo comparativo entre uma escola e uma equipe de alto rendimento, e a maior experiência durante toda a minha trajetória até o momento, que foi a de trabalhar em um dos maiores eventos esportivos do mundo, os Jogos Olímpicos Rio 2016.

Durante o período que trabalhei nos Jogos Olímpicos Rio 2016, tive inúmeras experiências importantes não só para minha carreira profissional, mas também para minha vida pessoal. Porém, enquanto estava trabalhando nesse evento, pude perceber que lá havia esforços para se desenvolver o esporte educacional pelo mundo, porém o apelo para o esporte de alto rendimento era infinitamente maior, o que acabava influenciando diretamente toda a sociedade.

Após o término da minha participação nos Jogos Olímpicos Rio 2016 voltei para a minha cidade natal, e até o momento venho trabalhando como professor de educação física em algumas escolas da região, além de atuar como professor universitário na formação de novos profissionais de educação física. Venho buscando desenvolver o esporte educacional na sua essência, porém tenho encontrado enormes dificuldades, pois a influência do esporte de alto rendimento ainda é muito grande e acaba dificultando esse processo.

Venho ressaltar que o esporte de alto rendimento não pode ser rotulado como o "vilão" para as dificuldades encontradas no esporte educacional. Diante das experiências mencionadas acima, aliadas aos meus estudos em prol do entendimento desta problemática, afirmo que o grande é o desnivelamento das ações no esporte educacional e o esporte de alto rendimento, acaba dificultando o desenvolvimento do esporte do ponto de vista da educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, diante das experiências expressas acima, podemos observar que há uma grande dificuldade de desenvolvimento do esporte educacional no nosso país. Fazendo uma análise bem ampla sobre os motivos que levam a acentuação das dificuldades para o desenvolvimento do esporte educacional, podemos citar dentre elas o grande apelo da sociedade pelo esporte de alto rendimento. Apesar de toda a importância do esporte de alto rendimento, é de grande percepção que geralmente há uma mistura dos conceitos do esporte de alto rendimento e o esporte educacional.

Em muitos casos também há uma dificuldade muito grande por parte dos profissionais de educação física em saber dissociar os conceitos de esporte voltado para o alto rendimento e o esporte voltado para o contexto educacional. Assim dentro do contexto escolar há uma imagem muito forte do professor de educação física como um treinador de um clube, focado simplesmente na vitória e na excelência de desempenho.

Durante a minha jornada como docente de educação física passei por algumas escolas no qual o discurso diante das competições entre escolas era muito parecido, em que deveríamos levar os alunos que mais se destacavam na modalidade em questão, buscando sempre o primeiro lugar. Evidente que não há nenhum problema na busca pela vitória ou por ser o primeiro em uma disputa esportiva, porém, há outras questões envolvidas que devem ser consideradas.

Certa vez fui participar de uma competição de futsal feminino, e levei dez alunas para representar a escola. Ficamos em segundo lugar na competição, perdendo a final por três a um, mas além do jogo um fator me chamou a atenção. Eu tinha levado dez alunas para a competição e todas elas jogaram todas as partidas, e, a equipe adversária tinha levado doze alunas, porém apenas cinco participaram do jogo final.

Após a partida, durante a premiação, pude perceber que todas as alunas da minha escola estavam felizes com o resultado, se sentindo orgulhosas pela conquista. Todavia nesse

mesmo tempo pude observar também a escola adversária, na qual apenas as cinco alunas que participaram do jogo final estavam felizes, pois as demais alunas estavam extremamente irritadas. Diante dessa experiência fiquei me perguntando silenciosamente sobre qual equipe foi verdadeiramente vitoriosa e em qual caso o esporte educacional foi realmente desenvolvido.

No esporte de alto rendimento o foco é o resultado esportivo e a busca pela excelência do desempenho esportivo, e no esporte educacional o foco do aluno é o seu desenvolvimento de maneira integral. Na experiência profissional citada acima pude observar um exemplo clássico de uma equipe muito voltada apenas para o resultado da competição, porém se analisarmos todo o contexto a experiência que o esporte passou para maioria das alunas dessa equipe não foi positiva.

Na minha experiência com o esporte tanto como aluno, professor e atleta tive experiências positivas e negativas, porém ser um participante no esporte e um educador através do esporte são responsabilidades completamente diferentes. O participante do esporte tem suas experiências através do esporte influenciadas por fatores internos e externos, e educador através do esporte se trata de um mediador que tem forte poder de influência nas experiências positivas e negativas do participante do esporte, aumentando sua responsabilidade.

A experiência que tive na minha carreira profissional foi inesquecível para mim. Influenciado pelas minhas experiências como atleta e aluno de destaque no cenário esportivo escolar, utilizava uma metodologia simples, fácil e normalmente a mais utilizada durante as aulas de educação física: e escolha das equipes mediante um simples par ou ímpar. Porém, algumas ações que fazemos como docente, podem ser consideradas normais para nós, todavia podem causar danos imensuráveis a vida de um aluno mediante experiências muito negativas.

Enquanto fazia o “par ou ímpar” entre os alunos nas aulas de educação física, não me atentava ao fato, que parecia óbvio, que os alunos que mais se destacavam no esporte eram escolhidos primeiro em relação aos demais. Porém, tinha um aluno que sempre era o último a ser escolhido, e somado a outras questões pessoais dele, o aluno começou a entrar em estágio de depressão, sendo um dos motivos mencionados por ele o fato de se considerar inferior aos outros por ser o último a ser escolhido nas aulas de educação física. Podemos observar que nesse caso houve uma experiência negativa com o esporte.

Quando o esporte na escola se baseia na sua totalidade na replicação do alto rendimento, podemos proporcionar um sentimento de grande valorização de alunos mais habilidosos, porém podemos proporcionar um sentimento de desvalorização dos alunos menos habilidosos. Assim com a replicação total do alto rendimento na escola, começamos a fazer uma espécie de “seleção natural no esporte educacional”, em que os alunos mais adaptados às

modalidades esportivas permanecem no ambiente esportivo, e os que não conseguem se adaptar são “naturalmente extintos” da prática esportiva.

Uma experiência que tive na minha carreira profissional que também merece ser destacada foi à mudança de mentalidade que tive nas aulas de voleibol durante a disciplina de educação física. Quando ministrava o voleibol nas aulas de educação física, fazia uma associação direta dos jogos de voleibol que via na televisão juntamente com a maneira de como fui ensinado a jogar voleibol na escola com a maneira de como deveria lecionar as minhas aulas. Então colocava meus alunos para treinar os fundamentos assim como os clubes esportivos, e depois realizava as partidas com os alunos da mesma regra que os jogos oficiais.

Com isso, pude perceber os alunos extremamente competitivos querendo ganhar a qualquer custo, buscando a excelência na sua *performance* esportiva. Assim começava a “seleção natural no esporte educacional” nas minhas aulas, na qual os alunos que conseguiam se adaptar ao jogo do voleibol e aos fundamentos técnicos da modalidade continuavam a praticar, e os demais eram automaticamente excluídos.

Sendo assim, começou a ocorrer um esvaziamento das aulas de educação física, pois os alunos que não conseguiam jogar de maneira satisfatória a modalidade esportiva em questão naturalmente começaram a não querer mais participar das aulas de educação física, pois a experiência que tiveram com o esporte não foi positiva. Quando comecei a analisar o ocorrido pude perceber que ao invés de promover a inclusão, que é um dos princípios norteadores do esporte educacional, estava fazendo exatamente o contrário, promovendo a “seleção natural no esporte educacional”.

Pude observar dentro das minhas experiências profissionais e pessoais também que as “escolinhas” das modalidades esportivas que atuam nas escolas, seguem os mesmos princípios de treinamento dos clubes esportivos. Quando deixei de frequentar as “escolinhas” na escola indo para um clube esportivo pude perceber que as metodologias de treinamento dessas duas organizações eram praticamente idênticas porque os objetivos eram praticamente idênticos, ou seja, a busca pela alta *performance* e pelo resultado esportivo.

Quando analisamos essa prática dentro do alto rendimento observamos que esta ação está na sua essência de existência, pois um dos seus pilares do alto rendimento é realmente a busca pela alta *performance* e obtenção dos melhores resultados esportivos possíveis. Entretanto, quando fazemos uma análise no esporte educacional, essa prática não é compreensível, uma vez que os pilares do esporte educacional é a inclusão e a formação do indivíduo de maneira integral. Assim temos uma dicotomia das “escolinhas” de esportes no ambiente escolar, fazendo com que se potencialize a “seleção natural no esporte educacional”.

Existem vários motivos para ocorrer uma replicação dos modelos de treinamento do alto rendimento em sua totalidade no esporte educacional. Dentre esses motivos temos o fato de muitos profissionais, apesar de terem uma formação acadêmica ótima, ainda são fortemente influenciados pelos princípios do treinamento esportivo para o alto rendimento. Aliado ao fato de que muitos professores de educação física terem tido experiências altamente positivas em sua trajetória como aluno e em alguns casos como atleta, e por terem sucesso na "seleção natural no esporte educacional", há uma tendência natural que repliquem o modelo de treinamento de clubes esportivos.

A forte influência da indústria esportiva na nossa sociedade também é um fator preponderante para as dificuldades encontradas no desenvolvimento do esporte educacional. Atualmente temos um mercado esportivo com grande poder de persuasão no comportamento das pessoas, fazendo com que atitudes encontradas em competições esportivas profissionais sejam replicadas no esporte escolar.

Podemos ver um calendário anual de competições esportivas recheado de modalidades, e durante a sua transmissão nos meios de comunicação, algumas experiências positivas são vivenciadas pelos espectadores do universo esportivo. A grande questão dessa temática, não se trata de um repúdio às experiências positivas vivenciadas através do esporte profissional, pois é inegável que o contexto esportivo pode apresentar diversas sensações agradáveis aos seus espectadores, mas sim sua replicação em sua totalidade dentro do universo escolar.

Quando essa replicação acontece em sua totalidade sem levar em consideração questões específicas do contexto da educação, o esporte pode apresentar um efeito contrário deixando de apresentar como experiências positivas e passando a transmitir experiências negativas. Como exemplo, podemos citar o fato do esporte profissional ter como uma de suas características a competição, e quando vamos aplicar a competição do esporte dentro da escola e utilizamos a mesma metodologia, pode ocorrer em alguns casos um exagero dentro da competição escolar.

O esporte dentro do currículo escolar é bem evidenciado nas aulas de educação física, sendo assim o professor dessa disciplina deve se atentar que durante as suas aulas, ele terá contato com alunos de diversas personalidades. Irão existir aqueles alunos que realmente gostaram da competição na sua essência, e terão experiências muito positivas, e até mesmo experiências negativas que poderão ser vivenciadas pelo aluno e trabalhadas como aprendizado pelo professor.

Todavia o professor de educação física terá em suas aulas alguns alunos que verão a competição esportiva como uma experiência somente negativa, ou então muitas vezes como uma experiência traumática. Nesses casos o professor de educação física deverá ter uma atenção especial com esse aluno, entendendo e trabalhando suas dificuldades para que o esporte escolar educacional ao invés de ser um elemento de inclusão, não passe a ser um elemento de exclusão, fruto da "seleção natural no esporte educacional".

Vale ressaltar que o problema não está na competição esportiva dentro da escola e consequentemente nas aulas de educação física, pois há inúmeras experiências positivas além de aprendizados que serão extremamente importantes no processo de formação humana dos alunos na sua integralidade, dentro dessa temática. A competição ensina o aluno a ganhar e perder, a superar seus limites, a trabalhar em equipe, conhecer seu corpo, socializar dentro da escola podendo fazer amizades para a vida toda, ou até mesmo seguir uma carreira como atleta profissional posteriormente. O grande problema é como a temática da competição é trabalhada no ambiente escolar.

O excesso da competição esportiva também pode ser visto dentro da comunidade escolar de uma forma geral. Em alguns casos há uma grande influência da comunidade escolar em relação a equipes escolares por excelência em performance esportiva, além de resultados esportivos beirando a perfeição. Nesse caso o principal objetivo do esporte educacional deixa de ser atingido, se aproximando muito do esporte profissional.

A influência de alguns pais e responsáveis também é um fator de grande relevância para as dificuldades de desenvolvimento do esporte educacional. Muitas vezes influenciados pela indústria esportiva, alguns pais e responsáveis acabam por tentar influenciar os alunos e até mesmo pressioná-los a terem um comportamento e desenvolvimento de atletas profissionais. Essa pressão também ocorre em professores e corpo escolar, para que a escola se desenvolva como os centros de treinamento esportivo.

Portanto, diante dos fatos apresentados podemos concluir que a educação física escolar durante toda a sua trajetória e apesar dos avanços obtidos até o momento, ainda é necessário que se tenha olhar diferenciado em suas estratégias pedagógicas. Assim teremos o esporte educacional desenvolvido nas escolas em sua plenitude no futuro, e a "seleção natural no esporte educacional" que ainda se encontra na educação dos nossos alunos seja minimizada.

Para que esse processo aconteça no futuro é necessário um trabalho muito bem elaborado na formação de professores de educação física pelas universidades. É importante um olhar na formação acadêmica dos discentes que o permita ter o acesso a um amplo e diversificado conhecimento do esporte em todas as dimensões (participação, alto rendimento e

educacional), mas que, ao mesmo tempo que esse futuro professor possa identificar as especificidades de cada dimensão do esporte e possa aplicar seus conhecimentos profissionais em busca do pleno desenvolvimento da sociedade.

Em se tratando do esporte educacional é fundamental ser realizado um trabalho de conscientização de toda a comunidade escolar o real entendimento do conceito de esporte educacional, ressaltando as semelhanças com o esporte de alto rendimento, mas sem deixar de realçar as suas diferenças, para que a partir dessa conscientização, o esporte educacional possa ser desenvolvido com o corpo discente, buscando-se a plena formação humana.

O objetivo principal foi analisar o esporte educacional levando em consideração o conceito do esporte de alto rendimento e sua influência na escola. Vale ressaltar que todas as dimensões do esporte são importantes para o desenvolvimento de uma nação conforme as suas peculiaridades, e o entendimento do esporte na sua totalidade é fundamental para a sua efetivação na sociedade.

Por isso é necessário o avanço na educação física mediante estudos como exemplo de como se desenvolver a formação do docente desta área para que ele possa desenvolver o esporte educacional em sua plenitude. Também há necessidade de maiores estudos de como a área de educação física pode desenvolver um trabalho de conscientização perante a comunidade escolar e a sociedade de como os princípios do esporte educacional podem ser compreendidos e os efeitos decorrentes da “seleção natural do esporte educacional” possam ser minimizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NOGUEIRA, Quéfren Weld Cardozo; DE JESUS MENDONÇA, João Paulo. Análise comparativa dos conceitos Esporte educacional e esporte da escola. **Cadernos Brasileiros de Educação Física, Esporte e Lazer**, v. 1, n. 1, 2015.

Capítulo XLII

INICIAÇÃO CIENTÍFICA JUNIOR: CONTRIBUIÇÕES DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O LETRAMENTO CIENTÍFICO NA ESCOLA

Gabriela Canuto dos Reis
Universidade de São Paulo, USP
gcanutodosreis@gmail.com

Mauro Henrique Santos
Universidade Estadual de Campinas
maurohen@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A Iniciação Científica Júnior (IC-Jr) desenvolvida com estudantes da educação básica não é tarefa fácil para professores e professoras que se aventuram nesta jornada, pois diversos fatores estão envolvidos no processo, que vão desde a formação até as condições de trabalho deste profissional. Porém, é um caminho sem volta quando docentes se arriscam a trilhar por ele e vislumbram a IC-Jr como uma ferramenta que potencializa o crescimento dos e das estudantes.

No Brasil, o documento pedagógico que rege a educação básica, BNCC (Base Nacional Comum Curricular), prevê as competências gerais para este nível de ensino, e traz no segundo item os seguintes dizeres:

> *"exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas" (BRASIL, 2017. p.11).*

Todos os atributos elencados na competência supracitada, estão diretamente relacionados ao percurso que é trilhado pelo/a estudante quando este/a se propõe a desenvolver um trabalho científico, independente da temática escolhida. Ademais, antecedendo a BNCC, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), reforça que uma das

principais finalidades da IC-Jr é: “despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes do ensino fundamental, médio e profissional da Rede Pública” (CNPq, 2006).

Anterior a isso, o próprio CNPq instituiu o Programa de Iniciação Científica Junior (IC-Jr), que possibilita aos estudantes da educação básica receberem auxílio financeiro para desenvolverem os trabalhos científicos. Atualmente, estudantes deste nível de ensino, podem ter acesso a bolsas do CNPq por meio de três programas: PIC-OBMEP (Programa de Iniciação Científica da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas), PIBIC-EM (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – Ensino Médio) e ICJ-FAPs (Programa de Iniciação Científica Junior), que se dá através da parceira do CNPq com Fundações de Apoio à Pesquisa, no qual ocorre por meio da “[...] concessão de cotas às entidades estaduais parceiras de fomento à pesquisa (Fundações de Amparo à Pesquisa ou Secretarias Estaduais) e outras instituições” (CNPq, 2024[157]).

Embora, seja atrativo e importante para o/a estudante a possibilidade de desenvolver uma IC-Jr na escola, para o/a docente que atuará como orientador/a é desafiador, pois as dificuldades encontradas são muitas e variadas, porém, em tempos atuais em que inverdades são colocadas como verdades, propagar o fazer ciências na educação básica se torna também atitude política. (VASQUES & OLIVEIRA, 2020)

Sendo assim, neste relato, será abordado o processo de orientação de três trabalhos de IC-Jr desenvolvidos em uma escola pública da rede estadual de São Paulo, realizadas pela professora de Educação Física da unidade escolar, em parceria com o professor de Língua Portuguesa, desde a concepção as participações em Feiras de Ciências, e que possibilitaram que estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, fossem contemplados/as com bolsas de IC-Jr, cuja concessão foi através da Feira Brasileira de Ciência e Engenharia - Febrace, que ocorre na Universidade de São Paulo.

Pontua-se que a dinâmica de orientação e o passo-a-passo de como surge a IC-Jr na referida escola, não tem pretensão de ser tratada como uma receita a ser seguida, apenas apresenta uma possibilidade de como incentivar educandos/as ao letramento científico.

[157] Informação disponível no site do CNPq: http://portal-adm.cnpq.br/web/guest/ic-jr/faps/

2 DINÂMICA DA IC – Jr NA ESCOLA

2.1 Caracterização da escola

A escola pertence ao Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI – 9h) desde 2015, e recebe alunos e alunas do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) oriundos de escolas municipais dos arredores. Está localizada em um bairro periférico da cidade de Itapecerica da Serra/SP.

Neste modelo de escola, os professores/as trabalham no regime de 40h semanais (dedicação exclusiva), mas, a quantidade de aulas atribuídas para o/a docente pode variar de acordo com a unidade escolar.

2.2 Onde tudo se inicia

Anualmente, professores e professoras organizam de forma interdisciplinar um dos eventos do calendário interno, a Feira das Ciências, onde tudo começa. Para esta feira, os alunos e alunas são incentivados/as no decorrer do ano letivo a participarem com projetos nas modalidades: Não Autorais (reprodução de experimentos) e Autorais (Iniciação Científica Jr.). Geralmente, a modalidade Autorais é destinada aos estudantes do 8º e 9ºanos, com a supervisão da professora de Educação Física e do professor de Língua Portuguesa. Os trabalhos podem ser desenvolvidos de forma individual ou em grupo de até três pessoas.

Os/as estudantes interessados/as em se aventurar na modalidade autoral, tem livre escolha para convidar professores e professoras da escola para serem orientador/a, e opcionalmente coorientador/a. Como regra interna, não há a necessidade de ser um professor/a especialista na temática que o/a estudante escolheu se aventurar, desta forma e em virtude de estar à frente da supervisão da modalidade, a professora de Educação Física por vezes é chamada para ser orientadora ou coorientadora.

2.2.1 Brainstorm: encontrando o problema a ser solucionado e/ou discutido

A partir do aceite do/a professor/a na função de orientador/a, inicia-se o processo de brainstorm com os/as educandos/as. Inicialmente é solicitado que reflitam sobre como é a escola, a casa e o caminho que ele/a percorre todos os dias para chegar até a escola. A partir desta reflexão, são indagados/as quais os problemas/incômodos que eles/as encontram nestes ambientes. Tudo o que é relatado vai sendo registrado na lousa pelo orientador/a. A partir dos problemas identificados, inicia-se o processo de decomposição, ou seja, uma análise mais minuciosa deste problema e possíveis soluções ou discussões acerca do tema.

Para finalizar a etapa, os/as educandos/as são levados/as a refletirem sobre o que gostariam de pesquisar dentro do cenário construído no brainstorm. Escolhido o tema de pesquisa, inicia-se a mão na massa, sendo que o primeiro documento a ser produzido é chamado de Diário de Bordo, e acompanhará o/a estudante durante todo o processo de produção da IC-Jr.

2.2.1 Mão na massa

Nesta etapa, os/as estudantes iniciam as primeiras pesquisas sobre o tema definido, podendo ou não contar com o direcionamento do/a orientador/a e coorientador/a. São realizadas reuniões rotineiras (dentro do horário escolar, sempre que possível) para conversarem sobre o projeto e para que tenham orientação referente a estrutura de um projeto de iniciação científica. Ademais, são exemplificados os conceitos de metodologia científica, fichamento de artigos e/ou leituras, citação direta, citação indireta, formas de referenciar autores/as (ABNT) e plágio.

Munidos/as de tais informações, os/as alunos/as elaboram o primeiro documento, o Plano de Pesquisa. Nele, consta informações básicas sobre o que o/a estudante decidiu
Com base nele, são definidos os caminhos a trilhar para que o projeto de IC-Jr ocorra e posteriormente tenha-se o Relatório de Pesquisa. Enfatiza-se que as etapas até aqui descritas, representam a realidade que ocorre na escola, e não tem a pretensão de afirmar o que é certo ou não nos processos de orientação de IC-Jr.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Continua-se este relato apresentando do ponto de vista da orientadora, a professora de Educação Física da escola, as percepções e os processos de orientação de três trabalhos IC-Jr

desenvolvidos durante o período de 2020 a 2024 na unidade escolar, sendo que apenas um, a temática estava diretamente relacionada a formação específica da educadora.

Os três projetos, embora não fossem da mesma temática, tiveram pontos de convergências que os tornaram únicos na realidade escolar. Participaram de feiras externas (processo de seleção das próprias feiras) e, foram premiados com bolsa do CNPq através da Feira Brasileira de Ciência e Engenharia - Febrace. Ressalva-se que para usufruir da premiação conquistada, foi necessário a parceria da educadora e estudante com um professor universitário. Fato conseguido através de um Professor Doutor, da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFE-USP).

Pontua-se que a Febrace é considerada uma das feiras mais importantes do Brasil, quiçá, a mais importante e almejada por estudantes da Educação Básica. "Trata-se de um movimento nacional de estímulo ao jovem cientista, que todo ano realiza na USP uma grande mostra de projetos de pesquisa desenvolvidos por estudantes de Educação Básica, com projeção internacional[158]". A feira acontece anualmente, desde 2003, no primeiro trimestre do ano, e conta com projetos finalistas de todas as regiões do Brasil.

No quadro abaixo, constam informações relevantes sobre os três projetos premiados e o período de concessão das bolsas.

Quadro 1 – Informações sobre os projetos

FUNÇÃO DA PROFESSORA	**TÍTULO DO PROJETO**	**PERÍODO DE CONCESSÃO DA BOLSA (ICJ – CNPq)**
Orientadora	Atividade Física e COVID-19: proposta de um aplicativo (Categoria Saúde)	2021 - 2022
Orientadora	Falha do reconhecimento fotográfico e criminalização da população negra no Brasil: levantamento de casos retratados nas mídias. (Categoria Humanas)	2022 - 2023
Coorientadora	Relação Estupro e Mídia: olhar sobre a violência contra mulheres negras retratadas no jornalismo impresso brasileiro. (Categoria Humanas)	2023 - 2024

Fonte: autoria própria.

O primeiro projeto citado no quadro – "Atividade Física e COVID-19: proposta de um aplicativo", foi a continuação de um projeto anterior do mesmo aluno, cujo título era – "Impacto da pandemia da COVID-19 na prática de exercício e de atividade física: aumento ou diminuição? O início deste projeto se difere dos demais em apenas um quesito, foi concebido

[158] Informação disponível em: http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoar/roseli-de-deus-lopes

em pleno ano pandêmico, 2020, o que o tornou mais desafiador para a professora em relação aos processos de acompanhamento e orientações, pois se deram todas de forma virtual, incluindo o brainstorm. Souza Júnior e Monteiro (2020), relatam que assim como a educação se tornou remota, os processos que envolvem o fazer e orientar IC-Jr também foram adaptadas, utilizando o virtual como caminho. Porém, o mais gratificante do ponto de vista da temática, pois a orientadora estava surfando em águas conhecidas, o que contribuiu positivamente embora tivessem as barreiras impostas pela pandemia.

A primeira etapa, realizada durante o ano de 2020, contava com a aplicação de um questionário para pessoas adultas, onde buscava-se identificar se a prática de exercício físico e/ou atividade física havia diminuído ou aumentado, enfatiza-se que o projeto seguiu as normas solicitadas pela Febrace para participação humana. A aplicação do questionário foi um dos principais desafios enfrentados, pois o aluno conhecia poucas pessoas adultas (apenas do reduto familiar), assim, foi necessário a busca de pessoas através de contatos da orientadora, que disparou mensagens para colegas professores de outras unidades escolares e estes compadecidos e incentivando o projeto também auxiliaram a divulgar a pesquisa, desta forma, foi possível obter um retorno extremamente satisfatório, contando com mais de 200 respostas. Este foi o projeto que o aluno apresentou na Feira Brasileira de Ciências e Engenharia - Febrace, no ano de 2021, porém a submissão e a seleção do projeto por parte da feira ocorreram em 2020 (último trimestre do ano).

Este primeiro projeto – "Impacto da pandemia da COVID-19 na prática de exercício e de atividade física: aumento ou diminuição?", foi o que rendeu ao aluno a premiação com a bolsa do CNPq. O informe da premiação foi recebido via e-mail da orientadora, na ocasião a escola já estava funcionando presencialmente, com algumas restrições. E, foi uma alegria geral de todos e todas na unidade escolar, incluindo o aluno, orientadora e coorientador, pois, após um ano tão difícil para a educação, ser agraciados com tal prêmio, foi a consagração de que foi feito um bom trabalho. No entanto, após o êxtase da conquista, iniciou-se o processo de buscar a parceria com um professor/pesquisador universitário para que o aluno usufruísse do prêmio.

A professora/orientadora, em virtude de estudos acadêmicos, tinha o contato com um professor universitário da EEFE-USP, que ao saber da notícia, contribuiu assinando os documentos necessários e se comprometendo com a orientação/supervisão do trabalho que seria desenvolvido durante a vigência da bolsa, com auxílio da professora/orientadora. Pontua-se que o aluno foi integrado ao grupo de estudos e pesquisas coordenado pelo professor, chamado GEPEAMOV – Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Aprendizagem sobre o Movimento Humano.

Com os documentos entregues aos responsáveis da concessão da bolsa, iniciou-se a realização do projeto - Atividade Física e COVID-19: proposta de um aplicativo. Este projeto teve como principal objetivo a criação de um aplicativo que auxiliaria pessoas que quisessem praticar exercício físico a encontrar profissionais de Educação Física capacitados, de preferência próximos à residência.

Ainda com o projeto em desenvolvimento, o estudante participou de mais duas Feiras de Ciências externas à escola em que estudava (as duas ocorreram de forma virtual): 1) FenaDante – Feira de Ciências e Tecnologia das Nações Colégio Dante Alighieri (feira que conta com projetos internacionais); 2) Mostra de Ciências e Tecnologia Instituto 3M (feira que acontece no interior de São Paulo). Nesta última, o estudante novamente se destacou, ganhando o primeiro lugar na categoria Ciências da Saúde.

Durante o período de concessão da bolsa, as reuniões de orientação com a professora de Educação Física continuaram acontecendo de maneira regular, pois a cada trimestre era necessário um parecer sobre o andamento do projeto. Ademais, o professor universitário também acompanhava o desenvolvimento para emitir o seu parecer.

Com a integralização do estudante ao grupo de estudos e pesquisas da EEFE-USP, foi possível inscrevê-lo para participar do Simpósio Internacional de Iniciação Científica e Tecnológica da USP – SIICUSP. A participação do estudante ocorreu na seção de trabalhos de Pré-Iniciação Científica, único representante na seção da Escola de Educação Física e Esporte. Com êxito em sua apresentação, o estudante foi convidado a participar da Etapa Internacional do SIICUSP. Enfatiza-se que a participação do estudante no Simpósio ocorreu no ano de 2021, assim como a participação nas feiras – FeNaDANTE e Mostra 3M.

A participação do aluno no Simpósio, representando a EEFE, foi de imensa alegria para a orientadora/professora de Educação Física e também para o coorientador/professor de Língua Portuguesa que viram o pupilo brilhando em mais uma conquista.

Após o término de concessão da bolsa deste aluno (2021-2022), a professora recebeu a notícia que a mais uma aluna teria sido agraciada, cujo projeto foi apresentado na Febrace, edição de 2022. Porém, neste caso, a temática da pesquisa, não era voltada para a formação específica da professora, o mesmo ocorreu com a terceira aluna contemplada com a bolsa (Febrace, edição de 2023), que teve vigência até o ano de 2024. Ambos os projetos, se relacionavam com a área de humanas e letras, porém a atuação da professora foi essencial, desde a concepção (brainstorm) e o mão na massa com a escrita do Plano de Pesquisa e Relatório de Pesquisa. Porém, de grande desafio, pois foi necessário que a professora se

aprofundasse sobre a temática para que pudesse auxiliar as alunas. Fato que ocorria fora do ambiente escolar, com leituras e estudos na área.

A aluna a frente do projeto - "Relação Estupro e Mídia: olhar sobre a violência contra mulheres negras retratadas no jornalismo impresso brasileiro", assim como o aluno do primeiro projeto, também participou da Feira do Colégio Dante Alighieri (FeNaDANTE), nas edições de 2022 e 2024, onde também foi premiada com credenciais para outras feiras existentes pelo Brasil.

Pontua-se que a professora de Educação Física e o professor de Língua Portuguesa da referida unidade escolar, sempre atuaram em parceria incentivando a participação de alunos e alunas em feiras de ciências externas à escola. Fato que ocorre desde o ingresso como professor e professora da rede pública estadual de ensino, em 2011. Acrescenta-se, que ambos já realizaram cursos de extensão voltados para a formação de professores da educação básica para trabalharem com iniciação científica nas escolas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática pedagógica de desenvolvimento de IC-Jr, se mostra de grande importância para a comunidade escolar, pois se considera a escola como um lugar que também se produz conhecimento, além de possibilitar a participação dos alunos e alunas em feiras externas, contribuindo e potencializando os processos de ensino-aprendizagem. Ademais, se constitui como uma ferramenta de enorme potencial para o empoderamento contra o 'negacionismo científico' que nos últimos anos vem ganhando cada vez mais espaço em nossa sociedade, além de possibilitar uma aproximação do ensino superior com a educação básica.

Em relação a função de orientadora de IC-Jr, afirmo não ser tarefa fácil, muitas vezes é necessário dedicação para além do horário escolar. Ademais, o/a professor/a de Educação Física na escola, dificilmente, é atrelado/a a execução de projetos desta finalidade, sendo associado/a apenas a prática de esportes ou de manifestações da cultura do movimento. Confesso que em minha caminhada como orientadora e participante de diversas Feiras de Ciências, já me deparei com projetos voltados para a área da Educação Física, no entanto, não foram muitos. O que leva a concluir que trabalhos de IC-Jr voltados para a área de Educação Física ainda são escassos em Feiras de Ciências, em especial, as realizadas no estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em 25 de outubro de 2024.

CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico de Tecnológico. **Resolução normativa** 017 de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 2016. Disponível em: https://memoria.cnpq.br/documents/guest/P%C3%A1gina%20-%20Programas/links/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20Normativa%20017-2006.pdf. Acesso em 26 de outubro de 2024.

SANTOS JÚNIOR, Verissimo Barros dos; & MONTEIRO, Jean Carlos da. Educação e COVID-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade. v. 2, p. 1-15, 2020.Disponível em:

VASQUES, D. G.; & OLIVEIRA, V. H. N. Iniciação científica na educação básica: estado do conhecimento a partir de artigos científicos de 2010-2020. Camine: **caminhos da Educação**, v. 12, n. 01, 2020. Disponível em: https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/3247. Acesso em 31 de outubro de 2024.

Capítulo XLIII

AGÊNCIA DAS CRIANÇAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PRÁTICA COM O CAMPO DE EXPERIÊNCIAS CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

Yasmim Barbosa dos Reis
Escola de Educação Física e Esporte, USP
yasmimreis@usp.br

Rafaela Zortéa Fernandes Costa
Escola de Educação Física e Esporte, USP

Dalberto Luiz De Santo
Centro de Educação Física e Esporte, Universidade Estadual de Londrina

Edison de Jesus Manoel
Escola de Educação Física e Esporte, USP

1 INTRODUÇÃO

Com as mudanças ocorridas na Educação Infantil desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996 (Brasil, 1996) e, depois, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) esse segmento da educação básica ganhou uma nova dimensão mais alinhada com o que se conhece sobre a importância crucial dos primeiros seis anos para a vida de uma pessoa. Assim, progressivamente, a Educação Infantil deixou de ser um lugar identificado com um espaço somente do cuidado para se tornar um espaço de construção de experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento infantil, o que gerou várias implicações dessa nova perspectiva como: melhorar a qualidade da formação dos profissionais que irão atuar nesse segmento; estreitar o diálogo e compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de educação infantil e a família; e a articulação da atuação de vários profissionais, cuja especialidade é crucial para o alcance dos objetivos da nova Educação Infantil. Dentre os profissionais envolvidos se encontram os da Educação Física cujo papel ainda precisa ser mais bem esclarecido e desenvolvido. Vale lembrar que o segmento da Educação Infantil tem uma arquitetura completamente diferente do que os outros segmentos no

que concerne ao percurso formativo. Nela não se identificam componentes curriculares, mas sim eixos para construção de experiências significativas (os cinco campos de experiências) que atendam aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de zero a seis anos de idade (Brasil, 2018). É nosso entendimento de que os campos de experiências convergem para explorar e também promover a agência de bebês e crianças pequenas, de fato rompendo com a visão ainda muito presente de que bebês são passivos e crianças pequenas incompetentes para agirem em sua própria causa. No presente capítulo apresentamos (1) o conceito de agência em relação ao desenvolvimento infantil e suas implicações para a Educação Infantil; (2) relatamos uma experiência de Educação Física, conduzida na Educação Infantil, alinhada ao conceito de agência.

2 AGÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO MOTOR

Ao sentir fome, o bebê faz caretas, contorce o corpo e, eventualmente, chora. Mais do que uma manifestação de uma percepção interoceptiva de desconforto, o bebê logo percebe que caretas, contorções e choro "significam" um pedido claro: preciso de alimento e rápido. Por que o bebê não se levanta e vai até geladeira para pegar leite, e por que pensamos nele como um ser dependente, reativo e passivo? Deixamos de apreciar que o bebê, de fato, ainda não tem recursos para se deslocar, mas sua percepção se traduz em ação com contexto. Não por acaso, em pouco tempo o bebê apreende como usar caretas, contorções e choro para conseguir mais do que alimento. O bebê é agente, posto que age – percepção-ação na expressão facial, corporal e oral – em causa própria. Agir em causa própria é o que torna o organismo num agente (Bell, 2022). Poderíamos seguir dando exemplos de agência nos primeiros meses de vida, no primeiro ano e assim por diante. O fato de que ainda seja prevalente a ideia de ausência de agência no período inicial da vida de um bebê e de uma criança pequena diz respeito à noção de que agência se refere ao pensamento simbólico e sua vinculação a representações sociais sofisticadas resultando em ações simbólicas, difíceis de se assumir presentes no bebê e na criança pequena posto que não tem domínio da linguagem verbal (cf. Dantas *et al.* no prelo).

Desde Jean Piaget, cuja tese principal, no que diz respeito à consciência, é a de que ela se dá primeiro na ação (Piaget, 1994), passando por Jerome Bruner (1973; 1990), Eleanor Gibson (1988), chegando até estudiosos do desenvolvimento motor como Claes von Hofsten (2004), Esther Thelen (1994), Audrey van der Meer (van der Meer; van der Weel; Lee, 1995;

van der Meer, 1997), Karen Adolph (Adolph, 1995; Adolph *et al.*, 1997), vemos vários estudos que ilustram a agência nos primeiros anos de vida.

Por exemplo, Van der Meer e colaboradores (Van der Meer; Van der Weel; Lee. 1995; Van der Meer, 1997) mostraram que recém-nascidos são capazes de controlar os movimentos de seus braços para mantê-los em seu campo de visão. Em seus experimentos, os autores evidenciaram que bebês de 10 a 24 dias conseguem neutralizar forças externas para manter sua mão próximo à cabeça onde conseguiriam observá-la. Notaram, também, que os bebês são capazes de desacelerar o braço para mantê-lo sobre uma luz, possibilitando a observação da mão.

Por sua vez, Thelen (1994) observou que bebês identificavam que suas ações estavam interferindo no ambiente. Bebês de três meses tiveram seus pés conectados a um móbile, o qual, quando mexiam suas pernas, era acionado. A autora verificou que, dada a oportunidade, os bebês conseguiam identificar uma correspondência entre os seus padrões de coordenação entre membros e o acionamento do móbile.

Por meio desses estudos podemos observar que crianças, desde muito pequenas, exercem agência sobre o seu desenvolvimento, contudo, este tema ainda é pouco discutido no que diz respeito a Educação Física na Educação Infantil, sustentando a concepção de que elas são seres dependentes, reativos e passivos e, portanto, cabe ao profissional esperar até que elas estejam prontas para as aulas.

3 AGÊNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Em nossa introdução mencionamos que a concepção de Educação Infantil que emergiu a partir da LDBEN 9394/1996 e da BNCC de 2018 traz em seu bojo a noção importante de agência de bebês e crianças pequenas, mas como isso se dá?

Primeiro, é importante nos remeter à capacidade de se movimentar dos seres vivos em geral e dos seres humanos em particular. Como disse Erwin Schrödinger em seu livro “What’s life”, uma característica definidora da vida é a capacidade de se movimentar de modo autônomo para realizar as trocas necessárias para manutenção do meio interno (Schrödinger, 1945). Vida, como um fenômeno quase que único, tem como característica a persistência uma vez que ocorre e, assim, viver é ocupar, viver é habitar. Disso decorre que, ao ocupar o mundo em que se

acham, seres vivos o ocupam tornando-o em ambiente num sentido amplo. Como nos lembra o antropólogo Tim Ingold (2010): só é possível falar em ambiente quando há seres vivos, pois ambiente e seres vivos são indissociáveis, sendo o primeiro, resultado da ação do segundo. Por sua capacidade de se movimentar, os seres vivos, sejam eles animais em geral, pessoas, bebês ou crianças criam espaços de ação (MANOEL, no prelo).

Segundo, ao agir na criação de ambientes, de espaços de ação, bebês e crianças devem demonstrar o que Connolly e Bruner (1974) definem como competência. Segundo esses autores a competência envolve três aspectos interrelacionados: (1º) a competência envolve a capacidade de identificar oportunidades no mundo para agir o que implica em perceber os aspectos mais relevantes do que torna a ação possível; (2º) da consciência incorporada das oportunidades, ou seja, na linguagem de Connolly e Bruner (1974), a competência implica organização de movimentos em ações numa sequência orientada a um estado futuro, isto é, um programa de ação; (3º) com a experiência de solução de problemas a partir da implementação dos programas de ação, a competência implica em associar o que foi realizado com sucesso com novos problemas e desafios de realização reorganizando o que já foi bem sucedido em novos programas de ação.

Terceiro, tomando em consideração os dois aspectos anteriores podemos dizer que a agência na infância implica em criar (a) *espaços de ação pessoal,* com sentido de si em relação a objetos e eventos; (b) *espaços de ação social,* com sentido de si em relação ao outro em eventos marcados por conflitos e cooperação; e (c) *espaços de ação coletivo,* com sentido de si com todos em que cada um se identifica como parte do conjunto.

Esses três aspectos caracterizam a agência no seu sentido mais básico e se imbricam nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento infantil elegido como fundamentais na BNCC para a Educação Infantil. Assim, bebês e crianças pequenas têm direito a: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se* (Brasil, 2018). Cada modo operar representados por esses direitos pressupõe minimamente a capacidade de se movimentar para criar ambiente e espaços de ação motora. Em seus modo de ação motora, bebês e crianças pequenas *exploram* suas relações de si consigo mesmo no mundo e com os outros; *descobrem* vínculos e oportunidades de ocupar, manejar e transformar; *selecionam* meios para realizar fins desejáveis numa forma de inferência ativa (Parr; Pezzulo; Friston, 2022); *especificam* os meios numa ação orientada ao futuro para manter, manejar ou transformar as relações com o entorno físico e social; *diversificam* as ações de acordo com a dinâmica das relações com o entorno físico e social; *adaptam* as ações para dar conta de novas realizações.

Considerando os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018) em conjunto com os modos de dinâmicos representado pelo ciclo de exploração-descoberta-seleção-especificação-diversificação-adaptação, temos que mudar nosso modo de ser e agir com bebês e crianças e mediar a construção de experiências significativas que se sistematizam nos cinco campos de experiência presentes na BNCC: (1) O eu, o outro, e o nós; (2) Corpo, gestos e movimentos; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Escrita, fala, pensamento e imaginação; (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os campos 1 e 2 de experiência estão em direta associação com a busca dos bebês e crianças em criar espaços de ação motora pessoal, social e coletiva. As relações também se estabelecem dos espaços de ação criados para a construção das experiências nos campos 3, 4 e 5. Em todas essas relações temos a dinâmica do ciclo que vai do explorar ao adaptar que, no conjunto, realizam uma função mais geral e crucial para a agência: a prospecção (Figura 1).

Figura 1 – O ciclo da agência na construção de espaços de ação motora
Fonte: adaptado de Manoel, no prelo

4 AGÊNCIA E O SISTEMA DE AÇÃO MANIPULATIVO

A agência no desenvolvimento motor se manifesta em diferentes sistemas de ação: orientação, locomoção, manipulação e expressão (*cf.* Reed, 1988). Os quatro sistemas permitem duas operações ao bebê e à criança: (1) ajustar-se – situar-se no mundo, reconhecer-se no contexto; (2) transformar relações e objetos – ao se orientar no mundo, modificam-se as relações com o contexto físico e social. Juntos (1) e (2) se ancoram, em grande medida, ao sistema de ação manipulativa que permite ao agente tomar posse de um objeto utilizando-o de acordo com a sua finalidade e usar algo com finalidades que não estão circunscritas às

propriedades desse objeto. Em resumo, com o sistema de ação manipulativa pode-se "tomar posse" de um objeto em quatro possibilidades;

- Modificar sua posição no espaço: (a) via propulsão; (b) via redirecionamento;
- Modificar a constituição: (a) montar; (b) associar; (c) desmontar;
- Explorar propriedades do objeto: (a) textura; (b) substância; (c) rigidez/flexibilidade;
- Uso como instrumento: (a) sem modificar objeto; (b) com modificação; (c) construção.

Já na vida intrauterina, a coordenação entre mão e boca, por si só, pode ser vista como um ato de exploração, o que sugere a presença da agência desde cedo no desenvolvimento motor. Esse comportamento reflete a capacidade do feto de controlar suas ações de forma intencional. Um exemplo claro dessa agência, que foi registrado no estudo de Reissland *et al*. (2014), é a antecipação da abertura da boca à medida que a mão se aproxima, indicando intenção de colocar a mão na boca. Essa antecipação revela não apenas um crescente aumento no controle motor, como, também, a capacidade de prever e ajustar suas ações para alcançar um objetivo específico.

Considerando as operações possíveis (ajustar-se e transformar) a partir das interações de bebês e crianças pequenas com os diferentes objetos, buscou-se realizar uma experiência conduzida com alunos da Educação Infantil.

5 RELATO DE EXPERIÊNCIA

5.1 Características do CMEI e da turma

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no qual o trabalho foi desenvolvido, fica localizado no bairro Jardim Ana Eliza I do município de Cambé. Em 2023, período em que foram realizadas as atividades, atendia 88 crianças distribuídas em 4 turmas no período matutino e 4 no período vespertino. A estrutura da escola contava com uma sala para cada turma, um solário e um parque gramado. A turma do infantil 1, escolhida para o presente relato, era composta por 13 alunos (6 meninas e 7 meninos) com idade média de 2 anos. Esta turma era atendida em regime parcial no período matutino por duas professoras regentes, uma professora suporte e duas especialistas (Educação Física e Arte).

5.2 Conteúdo desenvolvido

Considerando a faixa etária das crianças foram trabalhados 3 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiências "corpo, gestos e movimentos" conforme proposto pela BNCC (Brasil, 2018), sendo eles:

- (EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.
- (EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.
- (EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Esses objetivos foram desenvolvidos durante 15 aulas de Educação Física entre os meses de fevereiro a outubro de 2024. As aulas foram desenvolvidas com base na manipulação de diferentes restrições da tarefa e do ambiente (Newell, 1986), possibilitando a exploração de diferentes materiais, como bolas, arcos, raquetes, peças, colheres, copos, entre outros. De maneira geral, as aulas eram construídas com base em desafios (p. ex., lançar bolas ao alvo, acertar a bola com uma raquete, construir torres altas, procurar objetos, abrir uma garrafa para encher um copo com água, dar comidinha para fantoches, entre outros) nos quais as crianças tinham liberdade para explorar os materiais, encontrando diferentes soluções para a tarefa. Procurando oferecer maior orientação, a professora realizava demonstrações com possibilidades de uso dos instrumentos/objetos (p. ex., bambolear o arco, bater na bolinha usando a raquete, dar comidinha para o fantoche, entre outros). Muitas demonstrações foram realizadas a partir dos comportamentos demonstrados pelas próprias crianças, ou seja, a criança utilizava o objeto de uma forma diferente e a professora demonstrava aquela ação para os outros alunos.

5.3 Avaliação

Com intuito de demonstrar a agência das crianças sobre o seu processo de aprendizagem durante as aulas, foram realizadas avaliações de forma coletiva e durante a própria realização

das atividades. Para isso, foram estabelecidos quatro critérios de avaliação, de acordo com os objetivos propostos na BNCC e as possibilidades de operações apontadas por Reed (1988):

Quadro 1 – Possibilidades de operações (1) e (2) e os critérios para a sua avaliação

(1) Ajustar-se	(1.1)	As crianças interagem com que material? Como?
	(1.2)	As crianças demonstram uso dos objetos de acordo com a sua função?
(2) Transformar	(2.1)	As crianças apresentam diferentes padrões de manipulação (p. ex., preensão)?
	(2.2)	As crianças demonstram usos distintos dos objetos?

Fonte: Próprios autores.

A partir dessas questões foram realizados registros fotográficos e de vídeo.

5.4 Resultados e Reflexões sobre o processo

Sobre os critérios associados à operação "(1) Ajustar-se" foi possível observar que as crianças interagiram com os materiais de maneiras distintas, testando diferentes possibilidades e relações. Por exemplo, a Figura 2 demonstra uma criança arremessando uma bola de tênis de mesa no chão. Através dos registros foi possível notar que a criança descobriu por meio da propulsão, que ao arremessar a bola de tênis de mesa com força no chão a mesma apresentava um efeito distinto comparado a outros materiais.

Figura 2 – Estudante arremessando bola de tênis de mesa no chão (capturado por vídeo).
Fonte: Próprios autores.

Ainda sobre a operação (1), no que diz respeito ao uso de acordo com a função, foi possível observar que ao longo do ano as crianças apropriavam-se dos sentidos e significados dos objetos. Os registros realizados e demonstrados nas Figuras 3, 4 e 5 apresentam exemplos dessa apropriação. A Figura 3, mostra uma sequência de imagens nas quais um estudante utiliza um arco para girar conforme demonstração da professora. A Figura 4, apresenta uma sequência de imagens nas quais a estudante utiliza uma raquete para bater em uma bolinha conforme demonstrado pela professora. Por fim, a Figura 5 apresenta imagens nas quais os alunos utilizam o martelo para bater em um pino, ação que foi descoberta pelos próprios alunos por meio do uso do material.

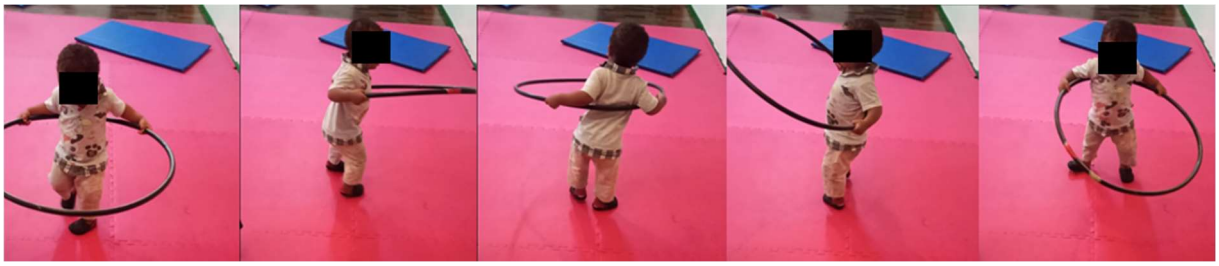


Figura 3 – Estudante realizando movimento de giro com um arco (capturado por vídeo).
Fonte: Próprios autores.

Figura 4 – Estudante utilizando raquete como implemento para bater na bolinha (capturado por vídeo)
Fonte: Próprios autores.

Figura 5 – Alunos utilizando martelo para encaixar pino (capturado por vídeo).
Fonte: Próprios autores.

A atribuição de sentidos e significados dos diferentes objetos é de extrema importância quando consideramos crianças bem pequenas, isso porque é neste período do desenvolvimento, que elas estão estabelecendo diferentes funções sociais dos objetos. Nos exemplos apresentados – girar o arco, rebater utilizando uma raquete, bater pinos utilizando martelo – representam o domínio intencional do uso dos objetos apresentados. É importante considerar que, essa apropriação não envolve a realização de um padrão de alto desempenho e/ou realização da tarefa da mesma forma que um adulto. Por se tratarem de crianças pequenas, o domínio da função social se apresenta na medida em que a criança demonstra conhecimento da ação a ser realizada com o objeto (Ferronato, Resende, Manoel, 2021).

Sobre a operação "(2) Transformar", foi possível notar que as diferentes tarefas possibilitaram o uso de diferentes formas de manipulação. Por exemplo, na Figura 6, as crianças demonstram o uso de diferentes formas de preensão de cubos. Além disso, é possível observar que a tarefa possibilitou a associações de tamanho ao tipo de empunhadura e à posição da peça.

(a) (b)

Figura 6 – Estudante empilhando blocos (capturado por vídeo)
Fonte: Próprios autores.
Legenda: (a) preensão unimanual palmar; (b) preensão unimanual digital.

Em outro exemplo, podemos observar diferentes padrões manuais em uma tarefa de alimentar o fantoche (Figura 7).

(a) (b) (c)

Figura 7 – Alunos alimentando fantoche com uma colher (capturado por fotos)
Fonte: Próprios autores.
Legenda: (a) Padrão de preensão digital com uso de múltiplos dedos; (b) Padrão de preensão palmar com empunhadura radial; (c) Padrão de preensão palmar com empunhadura ulnar.

Assim, por meio dos registros é possível confirmar a utilização de diferentes formas de manipulação. Destaca-se que a exploração dos materiais por meio de padrões distintos só foi possível devido a manipulação das diferentes restrições da tarefa e do ambiente (Newell, 1986), possibilitando que as crianças ampliassem seu repertório de comportamentos.

Por fim, foi possível notar que durante a condução das atividades, os alunos tiveram possibilidades de explorar e ressignificar o uso dos objetos e as tarefas realizadas. Por exemplo,

a Figura 8 apresenta uma sequência de fotos que registram um estudante utilizando a colher não só para alimentar o bebê (atividade proposta pela professora), mas também para se alimentar durante atividade lúdica desenvolvida.

Figura 8 – Formas distintas de utilização do mesmo objeto pela criança (capturado por fotos)
Fonte: Próprios autores.

Ainda sobre a ressignificação das atividades, observamos que as crianças, muitas vezes, atribuíam significados distintos daqueles apresentados aos objetos. Por exemplo, em uma atividade utilizando bexigas, as crianças foram instruídas a brincarem arremessando e mantendo o balão no ar, contudo, no desenvolvimento da atividade elas descobriram a possibilidade de estourar o balão. Desta forma, passaram a buscar formas, individuais e coletivas, de estourar as bexigas (Figura 9). Em outras palavras, apesar da proposta da professora fosse pautada na ideia de "modificar sua posição no espaço via propulsão ou via redirecionamento, as crianças optaram por modificar a constituição via desmonte do objeto ou explorando suas propriedades como rigidez e flexibilidade.

Figura 9 – Alunos testando formas de estourar o balão (capturado por vídeo)
Fonte: Próprios autores.

Acredita-se que a ressignificação das atividades propostas indica aumento da autonomia e de intencionalidade das crianças durante a interação com a tarefa, indicando agência das crianças sobre o seu desenvolvimento. Este agir sobre o mundo, muitas vezes visto como "inato" ou "natural" da criança, é que possibilita fazermos escolhas que guiam nosso próprio desenvolvimento (Bruner, 1973). A noção de agência em relação às ações sugere: (1) que a pessoa "poderia ter agido de outra forma"; e (2) que o contexto permite escolher, decidir e agir dentro de um determinado conjunto de circunstâncias (p. ex., um jogo) (Arnold, 1979). E é neste sentido que nos referimos a agência no desenvolvimento, a capacidade que a pessoa em desenvolvimento tem de explorar as possibilidades do seu corpo e do ambiente físico e social construindo suas próprias experiências. Além disso, ao longo das aulas foi possível explorar os diferentes objetivos de aprendizagem propostos pelas BNCC (Brasil, 2018).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como foco os alunos e a partir das experiências do presente relato, podemos concluir que crianças desta turma desenvolveram e aumentaram o seu repertório motor de suas ações manuais. Ainda, foi possível observar uma crescente autonomia das crianças, criando e recriando possibilidades com o uso dos diversos objetos e tarefas. Este processo só é possível na medida em que as crianças se tornam agentes do seu desenvolvimento.

Quanto ao trabalho do professor de educação física na Educação Infantil, pudemos concluir que seu papel não se resume em criar atividades para atender propostas curriculares num processo de soma de tarefas ou de aumento de complexidade, mas, antes de tudo, compreender os mecanismos pelos quais os bebês e as crianças adquirem a agência sobre o seu desenvolvimento. É com base nesse entendimento que o professor de educação física poderá operar com as restrições de tal forma a não só garantir a aprendizagem de tarefas motoras, como possibilitar aos alunos e alunas o protagonismo de seu desenvolvimento como pessoa.

Por fim, procuramos explicitar que a base teórica aqui adotada e defendida por nós não conflita ou se sobrepõe à BNCC no que tange a Educação Infantil, pois orienta a atuação pedagógica do professor e não quanto aos objetivos de aprendizagem. Também não pretende ser uma proposta ou abordagem de ensino, pois o foco da concepção da agência é de olharmos

o bebê e as crianças como capazes para analisar suas experiências e, a partir delas, ajustar-se e transformar seu entorno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADOLPH, K. E. *et al.* Learning in the development of infant locomotion. **Monographs of the society for research in child development**, p. i-162, 1997.

ADOLPH, K. E. Psychophysical assessment of toddlers' ability to cope with slopes. **Journal of Experimental Psychology**: Human Perception and Performance, v. 21, n. 4, p. 734, 1995.

ARNOLD, P. J. Agency, action, and meaning 'in' movement: an introduction to three new terms. **Journal of the Philosophy of Sport**, v. 6, n. 1, p. 49-57, 1979.

BELL, P. How Life Works: A User's Guide to the New Biology. University of Chigaco press, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, dez. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Ministério da Educação, dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 28 out. 2024. 28 out. 2024.

BRUNER, J. **Acts of meaning**: Four lectures on mind and culture. Harvard university press, 1990.

BRUNER, J. S. Organization of early skilled action. **Child development**, p. 1-11, 1973.

CONNOLLY, K.; BRUNER, J. S. (Ed.). **The growth of competence**. New York: Academic Press, 1974.

DANTAS *et al.* Ação motora e seu desenvolvimento: explorações conceituais e implicações para Educação Física. *In*: Manoel, E. de J. **Do desenvolvimento motor a educação física: cartas para estudantes**. São Paulo: EDUSP, no prelo.

FERRONATO, P. A. M.; RESENDE, B.; MANOEL, E. J. Interweaving social and manipulative development in early infancy: Some direction for infant caregiving. **Infant Behavior and Development**, v. 63, p. 101564, 2021.

GIBSON, E. J. Exploratory behavior in the development of perceiving, acting, and the acquiring of knowledge. **Annual review of psychology**, v. 39, n. 1, p. 1-42, 1988.

INGOLD, T. Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Editora Vozes Limitada, 2010.

MANOEL, E, J. **Do desenvolvimento motor a educação física: cartas para estudantes**. São Paulo: EDUSP, no prelo.

NEWELL, K. M. Constraints on the development of coordination. **Motor development on children**: Aspects of coordination and control, 1986.

PARR, T.; PEZZULO, G; FRISTON, K**. Active inference**: The free energy principle in mind, brain and behavior. Cambridge, MA: The MIT Press, 2022.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1994

REED, E. S. Applying the theory of action systems to the study of motor skills. *In*: **Advances in psychology**. North-Holland, p. 45-86, 1988.

REISSLAND, N.; FRANCIS, B.; AYDIN, E.; MASON, J.; SCHAAL, B. The development of anticipation in the fetus: A longitudinal account of human fetal mouth movements in reaction to and anticipation of touch. **Developmental psychobiology**, v. 56, n. 5, p. 955-963, 2014.

SCHRODINGER, E. **What is life?** New York: Cambridge Univ. Press 1945.

THELEN, E. Three-month-old infants can learn task-specific patterns of interlimb coordination. **Psychological Science**, v. 5, n. 5, p. 280-285, 1994. DOI: 10.1111/j.14679280.1994.tb00626.x.

VAN DER MEER, A. L. H.; van der WEEL, F. R.; LEE, David N. The functional significance of arm movements in neonates. **Science**, v. 267, n. 5198, p. 693-695, 1995. DOI: 10.1126/science.7839147

VAN DER MEER, A. L. Keeping the arm in the limelight: Advanced visual control of arm movements in neonates. **European Journal of Pediatric Neurology**, v. 1, n. 4, p. 103-108, 1997. DOI: 10.1016/S1090-3798(97)80040-2.

VON HOFSTEN, C. An action perspective on motor development. **Trends in cognitive sciences**, v. 8, n. 6, p. 266–72, jun. 2004.

Capítulo XLIV

CORPORALIDADE DOCENTE: INQUIETAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES) DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Mônica Caldas Ehrenberg
Faculdade de Educação, USP
monica.ce@usp.br

Ao receber o convite para participar deste importante livro comemorativo dos **90 anos de Educação Física Escolar na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFE-USP)**, fiquei me perguntando qual poderia ser a contribuição oferecida, uma vez que me parecia ser apenas o momento de reverenciar e agradecer por tanto tempo de estudos, pesquisas e disseminação de conhecimento que a EEFE-USP vem produzindo e reverberando ao longo desses 90 anos. No entanto, dada a tarefa passei a me perguntar em que momento e sob quais circunstâncias meus caminhos se cruzaram e se cruzam com os caminhos da EEFE-USP para então localizar possibilidades de trocas e também contribuir com o material comemorativo.

Foi em 2010 que iniciei minha jornada como docente na Universidade de São Paulo (USP), especificamente na Faculdade de Educação. E, em 2011, minha primeira turma de alunos e alunas da Licenciatura em Educação Física da EEFE. A disciplina ministrada naquele momento, e que sigo ofertando até os dias de hoje, foi a *Metodologia do Ensino de Educação Física*, disciplina essa obrigatória que busca apresentar e problematizar com o grupo de futuros e futuras docentes o papel social da escola, papel social da área da Educação Física, bem como apresentar e discutir os diferentes currículos vigentes na área e suas propostas.

Considero tal disciplina importantíssima para a formação de professores e professoras. No entanto, nesse exercício de pensar sobre meus caminhos em consonância com os da EEFE e materializar a escrita deste ensaio, especialmente à luz da temática sugerida sobre os tempos

passado, presente e futuro da Educação Física, foi a disciplina optativa livre[159] que me despertou desejo maior de expor neste escrito e problematizar importantes aspectos da formação docente.

A disciplina *EDM 0677 - Cultura Corporal: fundamentação, metodologia e vivências*, parece-me merecer destaque ao pensarmos na temática proposta por este livro comemorativo ***Educação Física Escolar: passado, presente… e o futuro?*** O destaque me parece justo ao considerar ser uma disciplina do presente, que aborda lampejos de futuro ao considerar as falas protagonizadas pelas alunas e alunos participantes, bem como ao reconhecer o papel da educação na contemporaneidade e seus desafios futuros.

A compreensão de corporalidade como cerne da disciplina e, portanto, da formação desses futuros e futuras professores(as), parece-me algo ainda a ser consolidado pela Educação Física. Mesmo depois de tantos anos da existência de cursos de formação de professores da área, ainda nos inquietamos e propomos um constante exercício e necessidade de manter a problematização junto à formação de professores e professoras do presente e do futuro. Sendo assim, a escrita deste capítulo se reveste de um ensaio que busca amparo e fundamentação também nas experiências vividas e nos caminhos trilhados pelos estudos e vivências junto à formação de futuros professores e professoras.

O entendimento de corporalidade dará início a uma conversa que busca compreender a formação inicial de licenciandos e licenciandas como processo, que vai além dos conceitos e fundamentações, a ser incorporado e, posteriormente, instrumentalizado na escola básica. Mas, que parte de um reconhecimento de uma formação "de corpo inteiro" que passa a ser o cerne da discussão a qual forma docentes para o exercício das aulas de Educação Física nas escolas.

1 A COMPREENSÃO DE CORPORALIDADE

> *Humanos têm corpos. Humanos são seus corpos. Humanos experimentam seus corpos. Humanos usufruem de seus corpos para inventar a vida. Humanos mobilizam seus corpos em suas práticas sociais. Quer isso dizer: o corpo é lugar da vida, de sua expressão, de suas alegrias, também de suas*

[159] Na Universidade de São Paulo, optativas livres são disciplinas curriculares livres, assim entendidas as cursadas para cumprir obrigatoriedade curricular quanto a um determinado número de créditos em disciplinas optativas, sem preestabelecimento do seu conjunto. Alunos e alunas de diferentes cursos podem se matricular em diferentes optativas livres de diferentes unidades e institutos.

> *dores. Lugar de liberdade. Lugar de censura. Encontro do social e do singular. O corpo é forjado em presença de uma cultura (Vago, 2009, p. 32).*

A concepção que presenciamos, de modo recorrente, acerca dos estudos e práticas pedagógicas que inserem a temática do corpo e da corporalidade é ainda perpetuada nas instituições escolares e muitas vezes em cursos de formação docente, e está imersa nas dicotomias: cultura *versus* natureza, homens *versus* animais, mente *versus* corpo, razão *versus* emoção, entre outras contraposições.

Vale destacar que a compreensão de experiência corporal que se assume, não apenas neste escrito, mas nas formações de professoras e professores nas quais temos tido a oportunidade de atuar, tem como fio condutor o entendimento de corporalidade não como um conceito ou uma definição estática, mas como forma de compreender que o corpo que se move é uma inteireza, é e está por inteiro, com suas manifestações produzidas na intercessão entre o domínio da natureza e da cultura (Oliveira, 2005).

> *A corporalidade pode ser compreendida como a materialidade corpórea em sua forma dinâmica de expressão humana, ao mesmo tempo, única, individual, ainda que, em alguma medida, seja compartilhada por todos. Com essa compreensão observamos que é um conceito que se encontra carregado de intencionalidade como toda ação humana o é, em sua dimensão política. Tem, portanto, um conteúdo de denúncia e de anúncio (Silva, 2014, p. 16).*

Bem como Baptista *et al*. (2024) explicam, o conceito de corporalidade que buscamos nos apoiar diz respeito ao "corpo lançado no mundo", exatamente como as construções sociais e históricas são, uma vez que se apresentam com dinamismo e vivacidade desde a existência humana.

De acordo com os autores,"[…] é possível constatar que o imbricamento entre corporalidade e subjetividade é tomado como componente ontológico na relação entre ser humano, natureza, sociedade, trabalho, cultura, linguagem e processos de ensino e aprendizagem" (Baptista *et al*., 2024, p. 13).

Ao assumirmos a perspectiva de superação da dualidade corpo e mente, fica-nos a necessidade de também superar o dualismo teoria e prática, especialmente no âmbito da formação de professores e professoras.

Ao trazer, para o centro dessa formação, a temática das experiências corporais, precisamos assumir que partimos de uma compreensão de que o corpo é uma totalidade, sobretudo na contemporaneidade, quando é visto como acessório (Le Breton, 2013), avançando na perspectiva de conceber as futuras professoras e professores como ser total, em busca da

superação das muitas outras dicotomias da profissão docente, pois o conhecimento emerge da experiência vivida.

Considerando a existência corporal como fonte para vivências e produção de conhecimento, e o corpo como condição permanente para essa experiência, importa afirmar que são as vivências e experiências do cotidiano que constituem o ser (Le Breton, 2012), algo que temos chamado de corporalidade.

De acordo com Nóbrega (2005), se a relação do ser humano com o mundo é corporal, pensar o lugar do corpo na educação (na formação docente e na escola básica) consiste em compreender que ele não é um instrumento a ser formado e/ou um meio para as práticas educativas, pois as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. "Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo" (2005, p. 610). Portanto, pensar o lugar do corpo na educação nos leva, professores e professoras, ao desafio de nos percebermos como seres corporais.

> *No fundamento de qualquer prática social, como mediador privilegiado e pivô da presença humana, o corpo está no cruzamento de todas as instâncias da cultura, o ponto de atribuição por excelência do campo simbólico. [...] Mas, primeiramente é importante saber de que corpo se trata. Uma das primeiras preocupações do sociólogo consiste em identificar a "natureza" do corpo cujas lógicas sociais e culturais pretende questionar (Le Breton, 2012, p. 31).*

Em nossos estudos e práticas profissionais, tratamos do corpo e da corporalidade de docentes, compreendidos a partir de uma coletividade; mas ao mesmo tempo, esses são reconhecidos em suas singularidades. Não pretendemos pensar sobre um corpo meramente universal, mas sobre um corpo situado, dotado de significados sociais e culturais; pensar, sobretudo, o corpo feminino no contexto da docência, ao problematizar o corpo e as experiências corporais como tema e atitude existencial na formação docente, numa perspectiva sensível que se expressa no corpo em sua totalidade.

Nessa perspectiva, a presença e a potência da corporalidade no contexto da formação de professoras(res) podem ser impulsionadas pelas vivências corporais, pela experimentação sensível, crítica e reflexiva da cultura corporal nas diferentes formas de expressão.

2 POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE DE CORPO INTEIRO – SERIA "COISA" DO FUTURO?

Ao considerar a formação de professoras e professores, nesse caso específico, de Educação Física, parece quase absurdo ou simples obviedade necessitar de estudos e problematizações que evidenciem a potência de uma formação "de corpo inteiro". Mas, não é.

Consideramos que o objeto de estudo da Educação Física na escola seja as práticas corporais, portanto práticas criadas e ressignificadas ao longo de toda a humanidade. Como o nome já diz, tais práticas são constituídas com o corpo, pelo corpo, através do corpo e de corpo por inteiro. Sendo assim, possibilitar que as futuras professoras e professores de Educação Física (mas não só) se reconheçam constantemente como sujeitos corpóreos, criadores e transformadores de uma cultura, de um ou mais grupos sociais, faz-se necessário, tendo em vista que costumeiramente, no avançar da escolarização, há um evidente apagamento e um aprisionamento da corporalidade para uma dita "adequação" ao meio social. Com o avançar dos segmentos de ensino a imobilização das pessoas para centrar esforços no aprofundamento do conhecimento (por vezes um conhecimento abstrato) parece ser algo irreversível.

Desde o século XX, a Filosofia, bem como as Ciências Sociais, tenta minimizar o hiato entre o mundo descrito e o sujeito que descreve. Moura (2011) nos alerta sobre as importantes consequências para a forma de produção do conhecimento na contemporaneidade que não se assenta na ideia de autonomia dos sujeitos. De acordo com o autor, ao longo dos tempos sofremos um intenso processo de fabricação e fragmentação que nos faz distanciar de nós mesmos. Conforme afirma o autor, a arte e a política estão relacionadas na medida em que o esfacelamento do corpo inspira reflexões no campo da produção de conhecimentos. Assim, temos constatado também na formação de professoras e professores de diferentes áreas, e, com mais propriedade e experiência, podemos afirmar que entre os licenciandos e licenciandas em Educação Física.

"Colocar a atenção no corpo daquele que ensina é conferir humanidade a esta pessoa, uma vez que o conhecimento deixa de ser etéreo, neutro e sem forma e passa a ser materialidade corpórea, parte do ser educador, dar destaque ao papel do sensível nas relações de ensino e aprendizagem" (Xavier; Ehrenberg, 2024, p. 7).

Ainda em consonância com os autores acima, ressaltamos que eles enfatizam que "[…] o mito do conhecimento apartado do corpo, do saber mental e suspenso do chão, incorpóreo, corrobora com uma prática muito comum que é a da pretensa ação pedagógica neutra, universal,

que, ao cabo, acaba por intentar um mascaramento da corporalidade" (Xavier; Ehrenberg, 2024, p. 8).

Reconhecer que nos tempos atuais as instituições de ensino congraçam a presença de uma pluralidade de pessoas e que essas são advindas de diferentes grupos sociais e culturais, é reconhecer que temos hoje uma sociedade multicultural. Dessa forma, as maneiras de ensinar e aprender na contemporaneidade não podem se repetir da mesma maneira jesuítica de então.

> *Os educadores têm de reconhecer que qualquer esforço para transformar as instituições de maneira a refletir um ponto de vista multicultural deve levar em consideração o medo dos professores quando se lhes pede que mudem de paradigma. É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais* (Hooks, 2013, p. 51-52).

Ainda, na busca por compreender e fundamentar as questões anteriormente problematizadas, reconhecemos professoras e professores em formação como pessoas inteiras e, portanto, durante o processo de formação inicial assumimos que: "o corpo não é o primo pobre da língua, mas seu parceiro homogêneo na permanente circulação de sentido, a qual consiste na própria razão de ser do vínculo social. Nenhuma palavra existe independentemente da corporeidade que a envolve e lhe confere substância" (Le Breton, 2009, p. 42). Sendo assim, cabe à Educação Física, seja na formação de professoras e professores, seja na escola básica, compreender-se não como auxiliar das demais áreas, nem tampouco como secundária diante delas. Alfabetizar, promover emancipação, olhar crítico, autonomia, ampliação e aprofundamento frente ao objeto de estudo das práticas corporais me parecem ser caminhos necessários que amparam o reconhecimento da Educação Física na linguagem.

Le Breton tem sido um autor importante nos estudos e nas práticas pedagógicas desenvolvidas em nossas turmas de graduação e também de pós-graduação. Reconhecer que a palavra é corpo, e que existe tatitlidade no olhar, tem sido fundamental para rupturas do entendimento da Educação Física que chegam à sala de aula. Experienciar propostas que levem estudantes da graduação a perceberem os conceitos apresentados pelo autor mostra-se um desafio constante para quem propõe e para quem se dispõe a experimentá-las.

Na instituição escolar temos constatado, por meio dos relatos constantes dos alunos e alunas da graduação a partir de seus estágios, o quase total desprezo pela gestualidade como elemento constitutivo de um saber relevante em contrapartida à quase exclusiva valorização da oralidade e da escrita no processo de ensino e aprendizagem. O que se valoriza é a oralidade

bem ordenada, controlada, não apenas nos modos de se falar, mas nos tempos, espaços e assuntos que se aborda. A gestualidade vivenciada pela Educação Física tende a ser o tempo e o espaço da desordem, do descontrole, aspectos antagônicos ao comumente esperado pela instituição escolar. No ensino superior, ao longo da formação de professoras e professores, não tem sido diferente.

"Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentou escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que era universal. […] A maioria de nós aprendemos a ensinar imitando esse modelo" (Hooks, 2013, p. 51).

Partindo da premissa que a formação de professoras e professores precisa oportunizar o debate e entendimento de Educação Física como área da linguagem e o quanto é relevante e significativa sua inserção na escola em todos os segmentos da educação básica, é que propomos possibilidades de atuação ressignificadas para as disciplinas que atuam com questões epistemológicas e metodológicas da Educação Física nos cursos de formação docente.

Consideramos fundamental que a formação de professoras e professores contemple variadas dimensões humanas e profissionais, tais quais a social, histórica, cultural, política, técnica, corporal, estética, ética, ou seja… humana. Nesse sentido, e indo ao encontro do que já afirmava Strazzacappa (2001), consideramos a importância de vivenciar, na formação docente, a experiência dos conhecimentos específicos de corpo inteiro, pois ao movimentar-se, sentir, criar, expressar-se, futuras professoras(res) apreendem sensações e acessam saberes que podem vir a nutrir e enriquecer o fazer pedagógico. Para a autora, desenvolver um trabalho corporal com professoras e professores em formação assume uma dupla função: "despertá-los para as questões do corpo na escola e, possibilitar a descoberta e desenvoltura de seus próprios corpos" (Strazzacappa, 2001, p. 78).

È com essa premissa que temos almejado contribuir com a formação de professoras e professores, buscando, apesar do curto tempo de um semestre do oferecimento de disciplinas, mergulhar nas possibilidades de as/os alunas/os se conhecerem como sujeitos por inteiro, de apropriarem-se do entendimento de que todos nós somos fruto de uma construção social e de que não se justifica a dicotomia corpo-mente na compreensão do ser humano**.**

Sendo a educação um fato social, a formação docente não pode abdicar dessa condição de existência corporal, como se fosse possível apropriar-se de conhecimentos sem considerar o ser corporal que o professor/professora é. Nesse sentido, Le Breton (2009) reconhece que o corpo produz conhecimento e se relaciona com quem está à sua volta por meio das experiências sensíveis.

A disciplina *EDM 0677 - Cultura Corporal: fundamentação, metodologia e vivências*, que era vista com estranheza e causava muita inquietação nos primeiros dias de sua implantação, foi se consolidando e sendo reconhecida pelas futuras professoras e professores como uma importante oportunidade de compreensão da Educação Física sob outro ponto de vista: pela sensação. A disciplina já é uma realidade consolidada.

O reconhecimento da corporalidade, esta última entendida como forma dinâmica de expressão humana, ao mesmo tempo única, individual e compartilhada por todos, constituída pelo coletivo, foi se instaurando e ganhando espaço no reconhecimento de estudantes que ano a ano optam por cursá-la. Esse corpo expressivo que dispõe de sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o estético, entre outros, representa ideias, conceitos, representações produzidas pela consciência social.

Trata-se de mudar o paradigma acerca do entendimento do que é ou não importante na formação de professoras e professores. Torna-se necessário considerar o questionamento que busca compreender quais conhecimentos e metodologias devem ou não ter espaços, ser privilegiadas ou desconsideradas em um processo de formação docente.

Bell Hooks, ao tratar de questões específicas do feminismo, do racismo e de outras formas de segregação e preconceito, apoia-se em Paulo Freire e escreve sobre possíveis mudanças de paradigmas necessárias na academia. Em um de seus trabalhos, Hooks alerta sobre a importância de "Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir" (2013, p. 56), sendo esse, segundo a autora, fundamental objetivo para uma pedagogia transformadora.

Hooks escreve sobre a importância de tornar a sala de aula uma comunidade em que todos sejam oportunizados e incentivados a contribuir com a construção do conhecimento, reconhecendo e trazendo à tona os conhecimentos e experiências que o grupo já traz. "O aspecto empolgante de criar na sala de aula uma comunidade onde haja respeito pelas vozes individuais é que o retorno é bem maior, pois os alunos se sentem, de fato, livres para falar – e responder" (2013, p. 60).

Esse sentimento de pertencimento a um grupo fica claro no decorrer da disciplina *EDM 0677 - Cultura Corporal: fundamentação, metodologia e vivências*, e isso é frequentemente relatado pelos alunos e alunas principalmente ao externarem o prazer e o divertimento. A disciplina tem características lúdicas e participativas. É assim que buscamos reconhecer a Educação Física e o estudo das práticas corporais no grupo, definindo a área como oportunizadora também de uma coletividade que sobressai diante das dificuldades e limitações inerentes a todos nós seres humanos. Buscamos projetar a imagem de uma linguagem

contemporânea que privilegie, acima de tudo, nossa dimensão humana; e que dê espaço para o componente lúdico, redescobrindo o prazer, a inteireza e a técnica-arte da linguagem corporal. Algo que, aparentemente até o momento da disciplina, o grupo de futuras professoras e professores desconhecia ou havia deixado adormecer na infância.

> *O lugar da performance não é a escola. O caráter lúdico pode prevalecer sempre numa aula de Educação Física, desde que ela seja realmente uma aula, ou seja, um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão, pelo aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos da sua prática na realidade social* (Soares, 1996, p. 10).

A ludicidade tem sido fato marcante em nossas aulas. A descontração nas vivências práticas, a alegria gerada pela superação a cada desafio lançado, a motivação aumentada aula a aula estimulam o grupo a romper a barreira do desconhecido e mergulhar ainda mais na proposta da disciplina.

Durante todo o processo da disciplina, as(os) graduandas(os) são desafiadas(os) a participarem ativamente e de forma criativa, vivenciando corporalmente as atividades propostas, além de realizar leituras, discussões, oficinas com profissionais convidados e estudos do meio envolvendo a temática da cultura corporal. Trata-se de colocar os corpos em ação, produzindo conhecimentos.

Não se trata de uma proposta instrumental que se preocupe em propor estratégias metodológicas a serem transpostas para alunos e alunas de escola básica. Nossa intenção primeira é permitir que futuras(os) professoras(es) possam experimentar sensações, vibrações que as práticas corporais revelam. Oportunizar que futuras professoras e professores sintam "na pele" o que as práticas corporais podem oferecer, de modo que sejam entendidas como muito mais do que meras práticas de passatempo, de extravaso de energia ou ainda de reprodução transposta do alto rendimento para a escola, carente de sentidos e significados. O prazer, a inteireza e a potência que as práticas corporais são capazes de oferecer é a proposta de ser vivenciada pelas futuras professoras e professores.

Na mesma linha de entendimento, Strazzacappa (2012) enaltece a importância de se experimentar aquilo que não é possível encontrar em livros. A autora afirma, no caso dela acerca dos estudos da Arte, que a mesma deve ser sentida e vivida para ser aprendida e compreendida. Para tal, ela insiste na experimentação, na exploração sensorial, na ampliação dos sentidos do corpo nos cursos de formação de professoras e professores e afirma que:

> *[...] continuamos a defender o ensino de arte e a experiência estética dentro dos cursos de formação de professores, nas licenciaturas específicas e nos cursos de pedagogia regulares ou especiais para que se promovam mudanças. Acreditamos no poder da arte, da educação, da ética e da estética [...]* (2012, p. 11).

Assim como Strazzacappa (2012), propomos mergulhar numa compreensão de corpo inteiro para uma possibilidade do trabalho com a Educação Física que pudesse deixar marcas, que pudesse permitir apropriação crítica dos elementos da cultura corporal que vivenciaríamos. Para isso, faz-se necessário passar pela dimensão da prática, do fazer, do experimentar e experimentar-se por meio de diferentes linguagens que ultrapassam, por exemplo, a leitura e a discussão de textos escritos.

3 POR UMA FORMAÇÃO DE CORPO INTEIRO – OS RESULTADOS DO PRESENTE

Ao longo dos últimos 12 anos de oferecimento da disciplina *EDM 0677 - Cultura Corporal: fundamentação, metodologia e vivências*, temos presenciado uma troca estabelecida com futuras professoras e professores que nos encorajam e nos animam na continuidade desse trabalho. A prática docente consiste num processo contínuo de formação, ação, reflexão, continuidade da formação e novas ações. E, a partir dessa premissa, temos participado de algumas pesquisas que colocam a referida disciplina no centro do debate para análises e interpretações a respeito de seus resultados.[160]

Mudanças e aprimoramentos feitos ano a ano na estrutura da disciplina nos indicam e fortalecem a crença de que professoras e professores em formação, em breve, poderão contribuir com o cenário arraigado na educação básica e que por vezes pouco transcende as dicotomias e compreensões advindas de uma Educação Física exclusivamente biológica, de um trato com o corpo físico que não reconhece a corporalidade e sua dimensão social.

Temos acreditado fortemente que as professoras e professores que experimentam as sensações de um trabalho visceral, passam a acreditar e se envolvem a ponto de levarem com mais confiança esse trabalho para a escola. Não existem alternativas senão experimentar o mundo,

[160] Além da tese de livre docência que enfatiza a questão da formação inicial de corpo inteiro de professoras e professores, temos orientado a dissertação de mestrado da aluna Mariama Palhares Pucci, que usou a observação das aulas da disciplina *EDM 0677 - Cultura Corporal: fundamentação, metodologia e vivências* e está realizando uma minuciosa análise da disciplina e das participantes. Cf.: Ehrenberg (2023).

sendo por ele atravessado e transformado permanentemente. O mundo, diz Le Breton (2016, p. 11), “é a emanação de um corpo que o penetra”. A existência corporal no mundo está imersa em contextos sociais e culturais, nos quais as relações sociais são elaboradas e vivenciadas. “Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural” (Le Breton, 2012, p. 12). Portanto, o “processo de socialização da experiência corporal é uma constante da condição social do homem […]” (2012, p. 8).

Temos como pressuposto que ao sentirem na pele as sensações e emoções advindas das diferentes práticas corporais vivenciadas ao longo da disciplina, as professoras e professores em formação poderão sentir uma responsabilidade ainda maior ao tratar das vivências corporais das crianças na escola. O jogar, o brincar, o dançar, o lutar, passam a ter seu valor e importância para além de simples entretenimento de crianças. O próprio entretenimento passa a ter seu valor. O brincar no parque livremente deixa de ser simples tempo livre. O tempo livre para brincar passa a ser valorizado. A construção social dos sentidos advindos das práticas corporais passa a ser internalizada e ressignificada pelas professoras e professores quando sentem o quanto ampliaram e aprofundaram os sentidos que traziam em si.

Por fim, reiteramos a certeza de que nem só de textos escritos se faz a formação de professoras e professores. Nem só de aula expositiva e alunos ordenadamente sentados discutindo uma temática se faz o aprofundamento necessário e se estabelece a produção de conhecimento junto à formação de professoras e professores.

Sentir, agir, jogar, dançar, vibrar, entre outros verbos de ação, possibilitam não apenas a produção de conhecimentos, mas podem contribuir com a produção de novos sentidos dados aos conhecimentos; e, para o entendimento que temos da importância da formação de professoras e professores, ressignificar conhecimentos se faz necessário ao longo de todo o processo de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro *et al*. Corporalidade: possibilidade de um conceito a partir de uma revisão narrativa: **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 27, 2024. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/77651. Acesso em: 25 set. 2024.

EHRENBERG, Mônica Caldas. **Corporalidade: do eu ao nós e as (re)significações da Educação Física**. 2023. Tese (Livre Docência em Educação Física (estudo e ensino)) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. DOI: 10.11606/T.48.2023.tde-11122023-193337.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LE BRETON, David. **As paixões ordinárias**: antropologia das emoções. 2009. Tradução: Luís Alberto Salton Peretti. Petrópolis: Vozes, 2009.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Tradução: Sonia Fuhrmann. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: antropologia e sociedade. Tradução: Marina Appenzeller. 6. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MOURA, Rogerio A. De. A dissolução do corpo, o artista e o professor. In: ALBANO, Ana Angelica M.; STRAZZACAPPA, Marcia (Orgs.). **Entrelugares do corpo e da arte**. Campinas: Editora Unicamp, 2011.

NÓBREGA, Terezinha P. da. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 599-615, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/t5CV6czxDQfbXBJ9xNCmgjj/. Acesso em: 25 set. 2024.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Corporalidade. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2005. p. 153-157.

SILVA, Ana Márcia. Entre o corpo e as práticas corporais. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 5-20, 2014. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9228. Acesso em: 25 set. 2024.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139637. Acesso em: 25 set. 2024.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jG6yTFZZPTB63fMDKbsmKKv. Acesso em: 25 set. 2024.

STRAZZACAPPA, Márcia O encontro com a arte: formando e transformando o repertório de professores. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 28, p. 81-92, 2012. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3518. Acesso em: 25 set. 2024.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, [*s. l.*], v. 1, n. 1, p. 25-42, 2009. Disponível em: http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930. Acesso em: 25 set. 2024.

XAVIER, Abel Lopes; EHRENBERG, Mônica Caldas. Presença cênica numa perspectiva educacional: pistas de uma aprendizagem de corpo inteiro. **Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 14, p. 1-14, 2024. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/6517. Acesso em: 25 set. 2024.

Capítulo XLV

FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES.

Walter Roberto Correia
Escola de Educação Física e Esporte, USP
wr.correia@usp.br

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo descrever algumas experiências desenvolvidas no âmbito da formação continuada de professoras e professores de Educação Física, bem como suas intencionalidades, justificativas, premissas, ênfases e omissões. As experiências que serão expostas, dizem respeito às formações por mim desenvolvidas, em parcerias com duas importantes instituições sociais, isto é, Fundação Casa do Estado de São Paulo e Secretaria Municipal de Educação, nos anos de 2023 e 2024, mais especificamente nos segundos semestres dos respectivos períodos, na modalidade on-line, gratuitamente.

É pertinente trazer à tona, que estas ações contém uma experiência prévia de outros contextos formativos, nos quais fui formulando um perfil formativo na busca de "identidade própria". Na condição de docente da Escola de Educação Física e Esporte da USP (EEFEUSP), temos como uma de nossas atribuições a promoção de atividades de extensão universitária e, portanto, é esperado um certo protagonismo em cursos de difusão cultural, atualização, aperfeiçoamento e especialização, dentre outros. Neste caso, estas iniciativas devem estar relacionadas com a nossa identidade epistemológica, acadêmica e profissional, ou seja, coerente com os escopos do Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano e do seu curso de Licenciatura.

Talvez seja oportuno memorar aqui, que disponho de 37 anos atuando no campo da educação. Antes de me consolidar no meio acadêmico no início do atual século, nos anos oitenta e noventa do século passado, na condição de professor de Educação Física na Educação Básica, tanto no segmento público estadual como no segmento das escolas privadas, pude tomar parte de diversos processos de formação continuada. Além disto, cabe sublinhar que este intercurso

de experiência docente me proporcionou o contato com sucessivas reformas curriculares (SÃO PAULO, 2008), políticas públicas (Brasil, 1997), emergência de diferentes paradigmas da Educação, abordagens renovadoras em Educação Física Escolar e, não menos, "modas de pensamento pedagógico".

Como professor de escolas do Ensino Básico, tenho no registro da minha memória e biografia docente, uma prática ou modelo recorrente de formação continuada, assim dizendo, uma formação instrucional de professores. Salvo melhor juízo, contando com a minha memória necessária, mas não menos vacilante sobre os fatos de outrora, a formação instrucional possivelmente partia de um entendimento de que os saberes necessários aos docentes para suas práticas educativas deveriam advir do meio acadêmico, com anuência da burocracia normativa de setores técnicos das secretarias de educação.

Tendo como axioma dantes de que o saber válido é o conhecimento acadêmico a partir do qual garantiria atualização aos professores "desatualizados", com essa lógica os saberes práticos, experienciais e profissionais dos educadores não eram validados como uma referência importante para um processo de qualificação permanente. Se a educação tem por horizonte a ideia de que a socialização do conhecimento deve, em última análise, promover autonomia nos atores da educação (Gadotti,2013), a não consideração dos saberes dos docentes (Tardif & Lassard, 2014) torna estes modelos de instrução ineficazes, uma vez que a complexidade das relações humanas no seio da educação não cede e, sobremaneira, não serão validadas na ponta da relação professores/as e alunos/as.

Posto isto, é proveitoso para o momento esclarecer que as formações que serão descritas aqui, foram frutos de elaborações advindas de projetos pilotos desenvolvidos anteriormente, cujas reflexões moldaram significativamente nossa ambição formativa. De modo conciso, a título de exemplificação, desenvolvemos em dois momentos distintos na Escola de Educação Física e Esportes da USP os seguintes cursos: a) Educação Física Escolar: acolhendo os dilemas e as soluções docentes; b) Educação Física Escolar; ateliê de projetos e propostas pedagógicas. Estas ações foram ações extensionistas, nos moldes de cursos de difusão cultural de até 24 horas, orientados para docentes das escolas básicas.

O primeiro curso tinha a pretensão de oferecer um tempo, um espaço, sobretudo, uma escuta às vozes dos professores de Educação Física, a respeito dos seus dilemas no cotidiano escolar e, também, as soluções que viabilizaram por meio dos seus protagonismos. Tanto os dilemas, como as soluções, são formas de saber, no entanto, os educadores não dispõem prontamente de contextos formativos em suas próprias escolas, mesmo tendo carga horária destinada para o chamado "trabalho coletivo". O sentido de colegiado e uma atmosfera que

favoreça o desenvolvimento das atitudes e emoções, são aspectos necessários à profissionalidade e à subjetividade docente (Imbernón, 2011). Neste contexto, ao acolhermos as experiências vividas, lancei mão de diferentes referenciais teóricos, inclusive de forma eclética, como por exemplo, entrecruzando elementos de Psicologia Profunda (Correia & Antunes 2024) com alguns fundamentos do pensamento do Educador Paulo Freire (Freire, 2013). A dimensão socioafetiva é negligência no âmbito do trabalho docente, muitas vezes, de forma inadequada como uma questão pessoal e, portanto, se aloja nos recônditos da alma professoral uma solidão em meio ao seu árduo trabalho. Esta experiência, em suma, implicou a possibilidade de os professores expressarem suas realizações e seus fracassos, sobretudo, analisando coletivamente, não apenas solitariamente, os fatores e as condicionantes que levaram à configuração de cada um destes aspectos.

No tocante ao segundo curso, a ideia de ateliê é de criação, expressão e linguagem. Este curso procurou articular a mobilização dos saberes docentes, a partir de grupos de interesses, isto é, grupos que se juntavam em torno da ideia da Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Educação Física no Ensino Médio e Educação Inclusiva, no intuito de elaborarem propostas e planos de ensino para suas realidades. Minha função era de mediar as relações, principalmente, problematizar questões relativas às seguintes especificidades: 1) Especificidade do saber escolar; 2) Especificidade do trabalho docente; 3) Especificidade do componente curricular 4) Especificidade do nível de escolarização.

Enfim, como é passível de ser observado nas duas experiências inspiradoras e pilotas, temos um ecletismo evidente, portanto, passível de questionamento no entrecruzamento de referenciais de campos epistemológicos distintos e, contingencialmente, conflitantes em suas premissas. Contudo, considerando que a prática docente é imersa nas dobraduras do real, dito de outra forma, da complexidade, na qual os/as professores/as agem na urgência e decidem na incerteza, numa tecitura de síntese, diferentemente de nós acadêmicos que valorizamos a análise, nossa ousadia não escapa das perdas e ganhos de uma escolha, tampouco, das ênfases e omissões. Na medida que temos as narrativas dos professores como “matéria prima”, faz um certo sentido mobilizar conhecimentos de diferentes matrizes ou marcos teóricos. Minha proposição formativa dos educadores e das educadoras não deixou de ser uma aposta, sendo que estas ações prévias explicam em muito, os formatos eligidos para os processos que descreverei doravante na Fundação Casa e na Secretaria Municipal de Educação.

2 DESCRIÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

2.1 Fundação Casa

O trabalho com os professores e as professoras da Fundação Casa, implicou duas etapas distintas, uma em 2023 e outra em 2024, contemplando quatro encontros online em cada ano letivo, totalizando oito, sempre nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro. Cada encontro contemplava duas horas de duração, sempre com a liderança de um representante da equipe técnica responsável pelo setor de formação. Em 2023, os educadores e as educadoras eram representantes mormente provenientes das unidades da região metropolitana de São Paulo e municípios circundantes. Já no segundo semestre de 2024 tomaram parte do processo aqueles e aquelas das unidades interioranas.

Assim sendo, cabe neste momento esclarecer o meu posicionamento inicial na condição de mobilizador ou mediador convidado procedente da academia, assim dizendo, um agente externo à instituição e suas práticas. Seja por convicção experiencial ou teórica, foi inelutável da minha parte a necessidade em reconhecer a distância e distinção dos saberes entre a minha pessoa e as dos meus interlocutores neste processo de formação. Sendo mais honesto e direto, tratava-se do meu não saber, da minha ignorância do contexto da instituição em que fui generosamente convidado a contribuir. Recorrer ao bom senso foi providente, na medida do reconhecimento dos saberes elaborados destas educadoras e dos educadores, especialmente, no que tange à especificidade e à complexidade do denominado trabalho socioeducativo com jovens em privação de liberdade.

À vista disso, desde as tratativas que antecederam a execução do processo formativo em questão, fui delineando com a equipe técnica da Fundação Casa um “lugar” para dialogar e interagir com seus educadores. O lugar ou posição elegido foi o de professor acadêmico colaborador, que se apoiaria na alteridade inerente de um encontro entre educadores, acolhendo as experiências acumuladas das jornadas docentes dos representantes da referida instituição e, deste modo, perceber oportunidades de problematização.

Em suma, uma ousadia à procura de uma experiência dialética, interativa, apoiada nas diferenças entre os personagens ali reunidos. Uma almejável conciliação e coexistência dos saberes profissionais com os saberes acadêmicos, do prático com o abstrato, da análise com a síntese, do manifesto com o oculto, do consciente com o inconsciente.

Assim sendo, algumas premissas foram consensuais da minha parte com a equipe técnica, no tocante ao planejamento e desenvolvimento dos encontros. Diante do exposto, assumimos uma concepção semiestruturada, não hermética e prescrita previamente, prevendo espaços para eventuais modificações, no intuito de favorecer o entrecruzamento de perspectivas e saberes entre o pesquisador colaborador e o professorado.

Isto posto, iniciamos a formação com a problematização do significado docente. Assim, discutimos inicialmente sobre a natureza do trabalho docente (Tardif & Lassard, 2014), dentre vários elementos que o constitui, ressaltando a sua base imaterial e sua finalidade social. No que tange a base imaterial, queremos dizer sobre as dimensões factuais, conceituais, procedimentais, valorativas e atitudinais das nossas intenções educativas e anseios de aprendizagem do ponto de vista dos saberes escolares. Aqui, se ponderou que mesmo que a base imaterial destas formas de saberes e intenções educativas se sobressaiam na tarefa docente, isto tudo se assenta sobre dimensões materiais e econômicas concretas e, se enraízam num contexto histórico que afetam o trabalho pedagógico.

Por conseguinte, após a referida introdução e problematização, lançamos mão de uma estratégica para explorar os significados da docência entre os educadores e educadoras. Para tanto, propusemos uma reflexão em duas frentes a partir de duas frases a serem completadas, ou seja: a) “Sou Educador ou Educadora da Fundação Casa apesar de....”; b) Sou Educador ou Educadora da Fundação Casa por causa de...”. Inspirado na perspectiva ofertada sobre os sentidos e significados do trabalho pronunciada no livro “Qual é a tua Obra?” do filósofo e educador Mario Sergio Cortella (2015) procuramos captar as positividades e negatividades, os limites e as possibilidades do trabalho docente, na perspectiva dos educadores e educadoras da instituição.

Em suma, os participantes sustentaram que as razões pelas quais alicerçam os sentidos e significados dos seus trabalhos se circunscrevem, inicialmente, nas garantias dos seus planos de carreira, isto é, na possibilidade concreta de estabilidade no trabalho, subsistência, além da relevância social. Nas manifestações proferidas pelos educadores, fica muito destacada a crença na possibilidade de intervir e transformar as condições dos adolescentes em regime de privação de liberdade, investindo nas denominadas habilidades socioemocionais. Um dos aspectos ressaltados apontado, no sentido de uma melhor relação com os adolescentes, seria a capacidade de empatia e escuta com eles. A criação de laços é uma árdua tarefa, repleta de contradições e tensões, no entanto, este é considerado um quesito fundamental para que se possa ter alguma chance de vínculo e viabilidade pedagógica.

Associada à ideia anteriormente mencionada, cabe o registro dos conteúdos e das atividades educativas, sobretudo, aquelas relacionadas ao tema esporte, condicionamento físico, jogos e brincadeiras. O esporte tem a prevalência do futebol como uma prática popular e fortemente vinculada à questão do gênero masculino. Já a questão do condicionamento físico, as questões atreladas às expectativas estéticas conjugadas à valência da força corporal são muito solicitadas pelos adolescentes.

De forma complementar para esta descrição ou relato, no que tange ao exemplo supracitado, foram narradas iniciativas pedagógicas de construção de implementos de exercitação a partir da utilização de materiais recicláveis e sucatas. Já no tocante às brincadeiras e jogos populares, a dimensão lúdica promove efeitos positivos entre os adolescentes, mesmo podendo ser identificadas certas resistências por uma parte dos educandos, por associarem estas atividades ao universo infantil. Um tema ou prática que emergiu das experiências docentes, foram as lutas ou artes marciais. Alguns professores indicaram experiências com a Capoeira, enfatizando a importância da noção de jogar Capoeira em vez de lutar Capoeira. As dimensões raciais identitárias, rítmicas, expressivas e cooperativas são sublinhadas pelos protagonistas destas intervenções pedagógicas, que se coadunam com os imperativos da educação das habilidades socioemocionais. Contudo, mesmo apontando positividades em relação ao envolvimento dos adolescentes com as referidas atividades, o tema luta aparece como preocupação de alguns educadores e funcionários da instituição, mais especificamente, acerca de um presumível ou hipotético uso das habilidades das lutas no contexto de privação de liberdade.

Para concluir a descrição desta experiência, ao final, fica a impressão de que em processos formativos continuados é preciso valorizar e prever tempo local para a voz docente. O reconhecimento social do trabalho é visceral para a alma e o espírito educador. Não apenas o que se fala, mas como se fala da própria experiência, incluindo as pausas e, também, silêncios, que indubitavelmente são aspectos relevantes para aqueles interessados em participar como mediadores da formação continuada. Meu destaque: a resiliência, a coragem, a criatividade, enfim, os saberes destes educadores e educadoras.

2.2 Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

O trabalho realizado com os professores e as professoras de Educação Física da Secretaria Municipal de São Paulo, teve como chamamento para um ciclo em 2024 de quatro encontros a denominação: “Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade”. Neste contexto, tínhamos a pretensão de explorar três tópicos a partir da escuta das vozes/experiências dos educadores e das educadoras, a saber: a) a especificidade do trabalho docente; b) a especificidade do componente curricular; c) a visão de cenário social mais amplo e suas implicações para o trabalho educativo.

De forma muito semelhante e análoga ao trabalho com a Fundação Casa do Governo do Estado de São Paulo, utilizamos a mesma estratégia para mobilização das reflexões acerca dos significados da função docente. Quando provocados a responder quais seriam os pesares da docência, tivemos algumas ideias recorrentes como, por exemplo: salários, condições materiais, desigualdade social, desalinhamento e incompreensão por parte dos diretores, coordenadores, pais e alunos sobre os objetivos e finalidades da Educação Física Escolar. Do ponto de vista das motivações que alicerçam seus trabalhos, pudemos identificar a finalidade e o propósito de transformar as vidas dos alunos e alunas por meio da educação escolar. As pautas identitárias, especificamente, as de gênero e as raciais, foram destaques nos depoimentos e testemunhos. As eventuais respostas e atitudes de valorização dos estudantes são primordiais para que as identidades pedagógicas destes educadores e educadoras se fortaleçam. Em suma, a despeito das limitações materiais e econômicas que atravessam o trabalho pedagógico no cotidiano escolar, é uníssona que a questão do propósito do trabalho segue como âncora fundamental destes protagonistas do chão da escola.

No que diz respeito ao tópico especificidade do componente curricular, foi possível desenvolver uma profícua conversação com os participantes do processo. Para tal propósito, lancei perguntas mobilizadoras como por exemplo: 1) Como você se apropria das práticas corporais ou da cultura corporal de movimento?; 2) Quais são os critérios que você utiliza para selecionar e sistematizar conhecimentos sobre cultura corporal de movimento e/ou práticas corporais?; 3) Como estas perguntas produzem ressonâncias na sua didática e planejamentos de ensino?

No que concerne ao processo de apropriação e assimilação das práticas corporais, os professores e as professoras, de modo geral, sinalizaram dificuldades para seus engajamentos em programas ou usufruto destas atividades em seus modos de vida, tendo como justificativas

a intensificação do trabalho e das relações sociais. Alguns dos participantes fizeram alusões à prática esportiva de final de semana no âmbito do lazer, atividade física de academia e caminhadas em parques. Sobre este ponto, foi levantada a problemática das condições socioeconômicas e das políticas públicas para favorecer o acesso e o engajamento nestas atividades ou objetivações culturais.

Adicionalmente, pautamos que esta relação destes docentes com as práticas corporais produz algum tipo de fator limitador ou amplificador em relação ao objeto de aprendizagem na Educação Física Escolar. Importante aqui frisar que houve uma consciência proeminente no seio destes debates, que apontou a inadequação da responsabilização individual de forma única ou exclusiva, no acesso e desfrute dos bens culturais e sociais, implicando o poder público e suas políticas neste quadro social mais amplo. Aqui se pressupõe que a relação dos docentes com o universo das práticas corporais os predispõe para um processo mais fértil e criativo de forma a subsidiar o trabalho pedagógico.

No que se refere aos critérios de seleção e sistematização dos conhecimentos para o trabalho docente, foram destacados a utilização do Currículo da Cidade de São Paulo como referência da política pública, das experiências acumuladas na vida e na profissão e, também, pelas indicações provenientes dos processos de formação continuada. Alguns dos participantes anunciaram suas predileções por abordagens pedagógicas específicas, como por exemplo, a abordagem do currículo cultural, do construtivismo e de estratégias como jogos cooperativos. Uma preocupação contingente no âmago do diálogo estabelecido, incide sobre temas da cultura corporal que não se circunscreveram nas suas biografias pessoais, na formação inicial nas licenciaturas ou nos cursos de formação continuada. A forma apontada para lidar com essas demandas, foi a partilha das experiências entre os pares docentes a partir das suas singularidades e especialidades, além de cursos pontuais sobre temas específicos da cultura corporal com proposições didáticas tácitas.

Sobre este último ponto, temos uma questão relevante para área, ou seja, como prover uma preparação docente à vista de um objeto tão extenso e plural como as práticas corporais em face de um professorado diverso, entendamos, desigual economicamente e culturalmente. Desafios para os processos formativos iniciais ou permanentes. Perante estas questões, foram destacadas a importância da humildade pedagógica no sentido de uma abertura de espírito para um aprendizado docente infindável, de um objeto multifacetado de magnitude imensa, proporcionando uma reavaliação da importância da partilha docente e da construção contínua de saberes sobre o corpo e movimento, sem prejuízo para autoridade e legitimidade docente. Neste sentido, percebemos um alento e rebaixamento de angústias entre os educadores e

educadoras perante defronte a questão do não saber docente para, concomitantemente, liberar a criatividade e protagonismo professoral.

Por fim, interpomos uma provocação sobre as perspectivas de cenários sociais e políticos na conjuntura mais ampla. Esclarecendo mais detalhadamente, propus uma hipótese, deixando claro que hipótese e desejos são coisas distintas. Que a intenção de apresentar uma hipótese sobre o cenário social mais amplo era de problematizar as categorias otimismo e pessimismo pedagógicos e suas implicações para a prática docente. A natureza da educação, sobretudo, a escolarizada, contém uma premissa de que com a socialização dos saberes é possível favorecer o desenvolvimento humano. Isto se dá pelo trabalho formal e sistematizado da instituição escolar como uma típica instituição da modernidade.

Desse modo, a aprendizagem abraça uma ideia de que com a intervenção pedagógica dos e das docentes, é passível de se modificar o comportamento humano, daí sua positividade, esperança e promessa. Cortella (2018) sinaliza que é fundamental um otimismo crítico, na medida que inclui a perspectiva de movimento e mudança da realidade, mas acautela sobre o zelo e atenção sobre as condições dos cenários e conjunturas na perspectiva de se visualizar os limites e as possibilidades do ato pedagógico. O educador e filósofo critica o otimismo ingênuo que se pauta numa vã expectativa de que as coisas ou relações humanas mudam pela insistência ou movimento do tempo ou por uma autoridade externa. Já o pessimismo ingênuo seria míope em reconhecer o movimento intrínseco da realidade e da autonomia humana, invariavelmente dando suporte para uma concepção fatalista de vida e educação, isto é, que as coisas são imutáveis e nossos esforços são desperdícios de energia e vitalidade, agravando desigualdades e injustiças sociais.

À vista disso, considerando que as perspectivas otimistas ou pessimistas atravessam a autonomia docente, procuramos investir em problematização das representações dos professores. Destarte, ilustrei um cenário hipotético, afirmando que a realidade social brasileira e global, de modo geral, não melhorará as suas condições de existência e, tampouco, de convivência. A justificativa, como já reafirmamos, hipotética, se baseia na admissão ou suspeita que aspectos como a crise climática global será o grande núcleo propagador de desafios humanitários, como por exemplo, escassez de recursos vitais como água, alimentos e energia, impacto na economia, ampliação de contingentes de seres humanos fora da cadeia de produção e consumo, processos sobreabundantes de grupos expatriados, acirramentos das polaridades políticas etc. Todos estes fatores, inelutavelmente, impactaria as sociedades, portanto, todos nós, nossos estudantes e nossas escolas.

Não precisaremos de delongas para trazer à tona o desconforto que esta imaginação um tanto apocalíptica impactou os participantes do processo. Neste momento, interpus a questão da necessidade ou não, de elaborarmos um lugar para o pessimismo crítico. Como alegação para sua coexistência com o otimismo crítico, o argumento inicial se apoiou pelo imperativo do reconhecimento de que há uma dimensão negativa do real e que o evitar reduz nossa capacidade tanto de compreensão como de ação. Esta questão ganha contornos importantes numa sociedade marcada pela ética do desejo e da felicidade como propósito de vida.

Por conseguinte, ainda que os depoimentos e posicionamentos docentes se dividiram de forma relativamente harmoniosa sobre os polos do otimismo e do pessimismo, houve um consenso em assentir a complexidade e densidade do atual momento histórico. Sendo assim, houve a concordância em cunhar reflexivamente virtudes para o suporte da jornada docente perante os alunos e alunas das escolas, de tal sorte, que pudéssemos vislumbrar um horizonte possível. Para tal fim, ressaltamos como os saberes necessários para a prática pedagógica, aqueles provenientes do ideário Freireano, especialmente, a utopia como inédito possível, a esperança do verbo esperançar, diferentemente do sentido restrito de espera passiva, da rigorosidade epistemológica perante o trato com o conhecimento, mas de forma imprescindível, a humildade pedagógica (Freire, 2019). Pessoalmente, creio que a coragem é a virtude nuclear para dias vindouros".

Em conclusão, o anseio por uma conduta pedagógica autônoma professores para o provimento de uma educação autônoma e cidadã, deverá trilhar um longo aprendizado para além do senso comum ou slogans pedagógicos (Contreras, 2022), incluindo um processo mais intenso e diverso envolvendo práticas formativas dos professores e professoras, especialmente, entre parcerias universidade e sistema educacional, fazendo com que nós atores acadêmicos desçamos do “palco” para poder dialogar, de fato, de forma mais honesta, empática e interessada, com os protagonistas da educação, ou seja, os professores e professoras.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente composição teve por objetivo trazer à tona o relato de duas experiências e alguns dos seus pressupostos. Foram descritos e compartilhados processos formativos destinados a preparação continuada de professores e professoras de Educação Física de

instituições públicas, procurando superar modelos convencionais ou recorrentes. Importante sublinhar que se trata de uma busca por alternativas de formação, uma vez que não dispomos de modelos ideais ou acabados, sobretudo, incontestes quanto a sua eficácia, inclusivamente, pelo fato de que a realidade nas suas múltiplas dobraduras, da sua complexidade inerente, não admite simplificações ou reduções afincadas. No âmbito dos debates docentes formativos, se recomenda veemente as trocas de experiências como forma de produção de saberes pedagógicos.

Por essas e outras razões, adotamos uma abordagem dialógica, eclética e interacionista com os professores e professoras das referidas instituições. Isto posto, perdas e ganhos, ênfases e omissões se alteram irremediavelmente. Numa escolha desta natureza, possivelmente a profundidade das reflexões podem contingentemente ser comprometidas, mas sendo complementadas pelas elaborações mais diagonais e horizontais nas ponderações e meditações coletivamente ensejadas pelo processo.

A opção foi investir numa atitude cooperativa do ponto de vista do representante da academia perante os profissionais da educação, com o desejo de escuta dos significados atribuídos ao trabalho docente, ao componente curricular e, principalmente pela partilha das soluções e dilemas das práticas educativas. O sentido de presença e de comunhão entre educadores e educadoras num processo desta natureza ensejou, casualmente, uma atmosfera de acolhimentos e testemunhos.

Para tanto, ao longo do processo, trouxemos "ferramentas" teóricas de campos distintos, para muitos, inconciliáveis, como a Pedagogia da Autonomia e subsídios da Psicologia do Inconsciente (Correia, 2021). Numa árdua tarefa de mobilizar a interlocução com os educadores, cremos ser necessário o provimento de mais de uma fonte epistemológica, se quisermos trabalhar no sentido das conexões, interações, enredamento e, por que não dizer, na "bricolagem" da sapiência docente, até mesmo porque, a educação não se desvencilhará jamais da sua essência como "Poiésis"!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília/DF: SEF, 1997.

CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, W.R.; ANTUNES, M.M. Psicologia Analítica: subsídios para formação docente. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**; v.1, p.42-57, 2024.

CORREIA, W.R.; ANTUNES, M.M. Physical Education at School: work and teaching subjectivity withing Brazilian pos-graduate programme. **Sport, Education and Society**. 2021.

CORTELLA, M.S. **A Escola e o Conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2018.

CORTELLA, M.S. Qual é a Tua Obra? Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019

GADOTTI, M. **A Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2013.

IMBERNON, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Penso, 2011.

SÃO PAULO (ESTADO). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: educação física. São Paulo: SE/CENP, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente**. Petrópolis/RJ: 2014.

AUTORES

Alex Bruno Mendes
Bacharel em Esporte e Licenciado em Educação Física pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFE-USP).

Ana Cristina Zimmermann
Professora da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. Desenvolve pesquisas sob a perspectiva da filosofia, considerando aspectos da corporeidade associados ao jogo, jogos tradicionais, esportes na natureza, aventura e educação física escolar.

Andrea Michele Freudenheim
Professora Titular e orientadora na Pós-Graduação da EEFE-USP, docente das disciplinas de graduação Educação Física na Segunda Infância I e Educação Física na Segunda Infância II.

Andreia Camila de Oliveira
Mestre em Educação Física, docente no ensino superior e escolar. Técnica desportiva.

Arnaldo Sifuentes Leitão
Doutor em Educação Física, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais- campus Muzambinho. Atualmente é coordenador do programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

Bárbara Travassos Barreto
Mestre em Educação: Formação de Formadores (PUC-SP), especialista em Psicomotricidade; Neurociência aplicada à educação; Infância, educação e desenvolvimento social; Orientação Educacional. Graduada em Educação Física e Pedagogia. Professora de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Beatriz Lima Lacerda dos Santos
Professora de Educação Física Escolar, mestranda na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, na linha de estudos socioculturais em Educação Física e Esporte, com o projeto “Sonhar o Corpo: Educação Física Escolar e caminhos para o corpo sensível na educação”.

Bruno Cristino
Professor de Educação Física; Especialização em Psicomotricidade educacional pela UNOESTE; Mestrando do PROEF Mestrado Profissional em Rede Nacional pela UNESP - IB Rio Claro.

Caio de Almeida Bovolini
Formado em Educação Física pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Professor de Educação Física do Colégio Bandeirantes. Técnico de voleibol.

Caio Stefano Ruiz Donatangelo
Mestre pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. Professor Universitário no curso de Educação Física da Universidade Nove de Julho.

Camila Rossi Budoya Ramos
Licenciada e Bacharel em Educação Física. Docente no ensino escolar. Técnica desportiva.

Carla de Godoy Gennari
Licenciada e Bacharel em Educação Física pela EEFEUSP, professora de Educação Física no Colégio Bandeirantes, Especialista em Ioga.

Carlos Alberto De Simone
Professor de Educação Física e Coordenador de Educação Física e Esporte do Colégio Bandeirantes.

Catarina de Godoi Camargo
Licencianda em Educação Física na EEFE-USP.

César Cavallaro Lopes
Bacharel em Esporte e Licenciando em Educação Física na EEFE-USP.

Claudia Cristina Sacardo
Licenciada e Bacharel em Educação Física pela EEFEUSP. Professora do Colégio Bandeirantes de 1997.

Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger
Licenciada em Educação Física (UNESP/Rio Claro). Mestre e Doutora em Educação Física (FEF/UNICAMP). Livre-docente (UNESP/Rio Claro). Docente do Departamento de Educação Física, do PPGDEB/UNESP/Bauru e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UNESP/Bauru).

Dalberto Luiz De Santo
Docente do departamento de Estudos do Movimento Humano da Universidade Estadual de Londrina.

Daniela Maciel Bartolo
Mestre em Ciências pela EEFEUSP e professora de Educação Física do Ensino Infantil do Colégio Dante Alighieri.

Dennis Sindy Decina
Licenciado e Bacharel pela EEFEUSP. técnico de Voleibol no Esporte Clube Pinheiros e professor de Educação Física no Colégio Rio Branco. Projetos sociais: "Mundial de Futebol de Rua" e "TETO". Especializações: CIFO - ANTV Portugal (Associação Nacional de Treinadores de Voleibol) e Nível II CBV Voleibol de Quadra (Confederação Brasileira de Voleibol).

Edison de Jesus Manoel
Professor Titular da EEFEUSP e líder do Grupo de Estudo Desenvolvimento da Ação e Intervenção Motora GEDAIM. Doutor em Psicologia pela University of Sheffield (1993), Grã-Bretanha e Livre Docência em Pedagogia do Movimento Humano pela USP (1998) e Professor Visitante no Departamento de Psicologia da Lancaster University, UK.

Felipe Bruno Marta Rodriguez
Mestrando em Ciências no Programa de Pós-Graduação da EEFE-USP.

Fábio Fabregas Cairolli
Licenciado e Bacharel em Educação Física pela EEFEUSP.

Gabriel Francisco Zago Pacheco
Professor da rede municipal da cidade de São Paulo há onze anos; mestre em Ciências da atividade física pela EEFEUSP em 2021.

Gabriel Santos de Castro E Lima
Graduação em Educação Física - CEUMA; Mestre em Educação Física - UFMA; Doutorando em Educação Física – EEFEUSP.

Gabriela Canuto dos Reis
Professora titular de Educação Física da rede pública do Estado de São Paulo. Mestre em Ciências pela EEFEUSP, na Área de Concentração: Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte.

Gilberto Araujo Rosa
Licenciado em Arte Cênicas pela Faculdade Mozarteum de São Paulo. Professor na rede municipal de São Paulo, EMEF Frei Antônio Sant'Ana Galvão, onde desenvolve projetos voltados à cultura popular e tecnologia.

Glauco Nunes Souto Ramos
Licenciado em Educação Física e Pedagogia (UNESP/Rio Claro). Mestre em Educação: Supervisão e Currículo (PUC/SP). Doutor em Educação Física (FEF/UNICAMP). Docente do DEFMH/UFSCar. Docente e Coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFSCar).

Jayme Felix Xavier Junior
Doutorando em Educação Física e Esporte pela EEFEUSP. Estágio sanduíche em Melbourne/Austrália (Federation University). Mestre em Educação Física (UNIVASF). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino-Aprendizagem sobre o Movimento Humano (GEPEAMOV). Professor do IFCE, campus Tauá-CE.

João Victor Porto De Moraes Rodrigues
Professor de educação física licenciado pela EEFEUSP.

Jorge Alberto de Oliveira
Professor Associado e orientador na Pós-Graduação da EEFE-USP, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Atenção ao Desenvolvimento Infantil – GEADI.

Juliana Fávaro Poli
Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento - Mackenzie, pós-graduação em Educação Física Escolar – ESEF Jundiaí, licenciatura em Pedagogia e Educação Física. Professora da Prefeitura Municipal de Jundiaí.

Kamila Santos Silva
Mestranda em Educação Física pela FCT-Unesp de Presidente Prudente/SP. Especialista em Educação Física escolar pela UFMS. Graduada pela UFMS (2017). Professora da Educação Básica desde 2018.

Leandro Baroni Câmara Pontes
Doutorando e Mestre em Ciências pela EEFEUSP; especialista em reabilitação musculoesquelético e pilates e integrante dos grupos GEPEAMOV (Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Aprendizagem sobre o Movimento Humano) e GEPEFSC (Grupo de estudos em Educação Física e Saúde Coletiva).

Leonardo Liziero
Mestrando em Educação Física pela FCT-Unesp de Presidente Prudente/SP. Especialista em Aprendizagem Motora pela USP (2011). Professor da Educação Básica desde 2009.

Leonardo Santos Silva
Profissional de Educação Física formado EEFEUSP.

Lilian Aparecida Ferreira
Licenciada em Educação Física (ESEF/Jundiaí). Mestre em Ciências da Motricidade (UNESP/Rio Claro). Doutora em Educação (UFSCar/São Carlos). Livre-docente (UNESP/Bauru). Docente do Departamento de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica (PPGDEB) da UNESP/Bauru.

Lívia Ferreira Santos
Bacharelanda em Educação Física na EEFE-USP.

Ludinalva Mendes
Doutoranda e Mestre em Ciências pela EEFEUSP; professora de Educação Física, Psicomotricista e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Atenção ao Desenvolvimento Infantil – GEADI.

Lucas Alves de Oliveira
Professor na rede municipal de educação da cidade de São Paulo. Mestrando em Educação Física na USP, graduado em Pedagogia e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino-Aprendizagem sobre o Movimento Humano (GEPAMOV), na USP.

Lucas Mariano Santos Novaes
Mestrando do Programa de Pós-Graduação da EEFE-USP e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Atenção ao Desenvolvimento Infantil – GEADI.

Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho Dantas
Pós-Doutor pela UNESP, Doutor em Educação Física e Esporte pela EEFEUSP e Professor da Escola de Educação Física e Esporte na EEFEUSP desde 2002.

Luiza Lana Gonçalves
Doutora pela Universidade de São Paulo (2019), docente na Federation University, Austrália.

Marcos Garcia Neira
Professor Titular da Faculdade de Educação da USP, onde atua nos cursos de graduação e pós-graduação, coordena o Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (www.gpef.fe.usp.br) e investiga questões curriculares do componente com apoio da Fapesp e do CNPq, do qual é bolsista de produtividade em pesquisa.

Marcos Roberto So
Doutor em Educação Física, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - campus Muzambinho. Atualmente é coordenador do curso de Licenciatura em Educação Física da mesma instituição.

Marlon de Sousa Gomes
Licenciado pela EEFEUSP.

Matheus Costa Marinho
Licenciado em Educação Física pela EEFEUSP. Foco em colocar a Pedagogia dentro do Esporte através do ensino do *rugby*, trabalhando com categorias infantis e juvenis. Participação em projetos para o fomento da modalidade tanto na Universidade quanto a nível nacional.

Mauro Betti
Doutor em Educação, Livre-Docente em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física. Atualmente é professor visitante no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais- campus Muzambinho.

Mauro Henrique Santos
Professor titular de Língua Portuguesa da rede pública do Estado de São Paulo. Mestrando em Teoria e História Literária pelo Instituto da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL – UNICAMP).

Mônica Caldas Ehrenberg
Docente Associada da FEUSP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gesto, Expressão e Educação (GEPGEE). Colíder do GYMNUSP. Professora Associada da FEUSP. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Gesto, Expressão e Educação (@gepgee), investiga as práticas corporais e a corporalidade na formação de professoras.

Nelson Wagner Dos Santos
Mestrando Estudos Socioculturais e Comportamentais da EEFEUSP. Especialista em Cinesiologia e Biomecânica para o Treinamento Físico – USCS. Especialista em Quiropraxia - ITM / UniFCV. Especialista em Reeducação Postural – FAMAC.

Nickolas Luiz de Andrade Almeida
Mestrando da EEFEUSP, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Aprendizagem sobre o Movimento Humano (GEPEAMOV).

Osvaldo Luiz Ferraz
Mestrado em Educação Física pela EEFEUSP. Doutor em Educação pela FEUSP. Pós Doutor no Department of Teacher Education and Curriculum Studies, University of Massachusetts, EUA. Professor Livre Docente da EEFEUSP.

Pamela de Souza Betega
Fisioterapeuta; Especialização em Fisioterapia Neurofuncional pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR; Mestranda em Ciências pela EEFEUSP.

Paulo Alexandre de Godoi
Professor de Educação Física pela Universidade Ibirapuera e Técnico de Basquetebol do Colégio Bandeirantes.

Pedro Fernando Viana Felício
Mestre em Motricidade Humana, UNESP, Rio Claro, atuante no desenvolvimento de programas de educação ambiental aliada à Educação Física em Paraty Mirim e membro do Grupo de Estudo do Desenvolvimento da Ação e Intervenção Motora da EEFEUSP.

Rafael Antunes
Mestrando da EFEUSP, na área de concentração Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte.

Rafaela Zortéa Fernandes Costa
Professora da rede municipal de São Paulo e doutora pela FEUSP.

Roberta Caveiro Gaspar
Bacharel em Educação Física e doutoranda na EEFE-USP.

Roberto Carlos da Silva Souza
Mestre em Ciências pela EEFEUSP, professor de educação física e integrante do grupo do GEPEAMOV - Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Aprendizagem sobre o Movimento Humano – EEFE / USP.

Samira Pissinatto Pereira
Licenciada em Arte-Teatro pela UNESP e em Artes Visuais pelo Centro Universitário Claretiano. Professora na rede municipal de São Paulo, EMEF Frei Antônio Sant'Ana Galvão, onde desenvolve projetos voltados às artes e à comunicação.

Soraia Chung Saura
Professora na EEFEUSP. Pesquisas no campo da Filosofia do Esporte, especialmente na interface com o imaginário e a poética, abordando temas como Brincar Livre, Jogos Indígenas e Tradicionais, o Esporte e o Lazer em suas várias expressões na perspectiva do Bem Viver.

Thomaz Rodrigues Gomes Vilas Boas
Bacharel em Esporte pela EEFEUSP (2018-2021). Mestre em Gestão Esportiva pelo prestigiado programa Erasmus Mundus GOALS da União Europeia (2022-2024). Com experiências em grandes eventos internacional e trabalho em organizações como UNESCO, LiveMode, NSports, Global.

Vitor Antonio Cerignoni Coelho
Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física Escolar - PROEF/UFT. Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Pós-Doutorado pela EEFEUSP.

Vitor Procópio Nunes
Mestrando em Ensino de Matemática. Professor assistente de programação no ensino básico.

Wallace Apicelo Lima
Doutor em Ciências da Educação. Professor de Educação Física dos municípios de São Pedro da Aldeia - RJ e Armação dos Búzios – RJ

Walter Roberto Correia
Livre Docente pela EEFEUSP. Doutorado em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado em Educação Física EEFEUSP.

Yasmim Barbosa dos Reis
Mestranda na EEFEUSP.

Organizadores

Sergio Roberto Silveira
Pós-Doutorado em Educação Física Escolar pela EEFEUSP. Pós-Doutorado em Currículos e Programas no Instituto Arte da UNESP. Pós-doutorado em formação de professores pela San Francisco State University- USA. Professor Associado da EEFEUSP, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Aprendizagem sobre o Movimento Humano (GEPEAMOV).

Otávio Luis Piva da Cunha Furtado
Professor Doutor e orientador na Pós-Graduação da EEFEUSP; docente das disciplinas de graduação Educação Física Adaptada I e II. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Aprendizagem sobre o Movimento Humano (GEPEAMOV).

Daniela Coelho Lastória de Godoi
Doutoranda e Mestre em Ciências pela EEFEUSP; professora de Educação Física do Colégio Bandeirantes, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Aprendizagem sobre o Movimento Humano (GEPEAMOV) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Atenção ao Desenvolvimento Infantil (GEADI) – EEFE / USP.

Cristina De Matos Martins
Mestre em Filologia e Língua Portuguesa (2007). Atualmente, doutoranda em Ciências, na área de Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte pela USP e integrante do GEPEAMOV - Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Aprendizagem sobre o Movimento Humano – EEFE / USP.