



VOLUME 10

**ANTONIO CARLOS MORAES
LUIZ ALEXANDRE OXLEY DA ROCHA
NELSON FIGUEIREDO DE ANDRADE FILHO
(org.)**



Educação Física escolar

**Currículo, prática pedagógica, metodologias,
formação docente**



Esta obra foi selecionada para integrar a “Coleção Pesquisa Ufes II”, a partir de Chamada Pública feita pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) aos programas de pós-graduação da universidade.

A seleção teve por base pareceres que consideraram critérios de inovação, relevância e impacto.

O financiamento da Coleção foi viabilizado por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de recursos do Tesouro Nacional.



**Universidade Federal
do Espírito Santo**



Editora Universitária – Edufes

Filiada à Associação Brasileira
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus de Goiabeiras
Vitória – ES · Brasil
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852
edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Reitor

Eustáquio Vinicius Ribeiro de Castro

Vice-reitora

Sonia Lopes Victor

Chefe de Gabinete

Ana Paula Santana de Vasconcellos Bittencourt

Diretor da Edufes

Wilberth Salgueiro

Conselho Editorial

Ananias Francisco Dias Junior, Fátima Maria Silva,
Gleice Pereira, José André Lourenço, Margarete
Sacht Góes, Othon Souto Campos, Paulo Rogerio
Garcez de Moura, Rodrigo de Alvarenga Rosa,
Rogério Borges de Oliveira, Rosana Suemi
Tokumaru, Sandra Soares Della Fonte, Sergio
Lins de Azevedo Vaz, Telma Elita Juliano Valente

Secretaria do Conselho Editorial

Douglas Salomão

Administrativo

Josias Bravim, Washington Romão dos Santos

Seção de Edição e Revisão de Textos

Fernanda Scopel, George Vianna,
Jussara Rodrigues, Roberta Estefânia Soares

Seção de Design

Juliana Braga, Samira Bolonha Gomes

Seção de Livraria e Comercialização

Adriani Raimondi, Ana Paula Rubim,
Dominique Piazzarollo, Marcos de Alarcão,
Maria Augusta Postinghel

Produção Cultural

Déborah Pinto Corrêa



Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Projeto gráfico

Willi Piske Junior
Samira Bolonha Gomes

Revisão de texto, diagramação e capa

AIs Comunicação e Estratégia

Imagem da capa por
World cerebral palsy day – designerjosna12
obtida em <https://www.freepik.com/>

Supervisão

Edufes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Editora Universitária – Edufes, ES, Brasil)

E21 Educação Física escolar [recurso eletrônico]: currículo, prática pedagógica, metodologias, formação docente / Antonio Carlos Moraes, Luiz Alexandre Oxley da Rocha, Nelson Figueiredo de Andrade Filho (org.). - Dados eletrônicos. - Vitória, ES : Edufes, 2025.
392 p. : il. ; PDF, 6 MB. - (Coleção Pesquisa Ufes II; 10)

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7772-650-9

Modo de Acesso: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/774>

1. Educação Física. 2. Prática de ensino. 3. Formação docente.
I. Moraes, Antonio Carlos. II. Rocha, Luiz Alexandre Oxley da. III.
Andrade Filho, Nelson Figueiredo de. IV. Série.

CDU: 796:376

Elaborado por Ana Paula de Souza Rubim – CRB-6 ES 998-O

Esta obra foi composta com
a família tipográfica Crimson Text.

**ANTONIO CARLOS MORAES
LUIZ ALEXANDRE OXLEY DA ROCHA
NELSON FIGUEIREDO DE ANDRADE FILHO
(org.)**

Educação Física escolar

**Currículo, prática pedagógica, metodologias,
formação docente**

Sumário

Apresentação.....	9
--------------------------	----------

O currículo da Educação Infantil de Aracruz (ES): olhares e práticas dos(as) professores(as) de Educação Física.....	15
---	-----------

Francini Miranda Soares Del Piero e Paula Cristina da Costa Silva

Construindo caminhos para inserção da cultura afrobrasileira no currículo escolar quissamaense.....	37
--	-----------

Marcilon Bezerra da Silva e Luiz Alexandre Oxley da Rocha

Implicações da reforma do Ensino Médio para o ensino da Educação Física no Espírito Santo: possibilidades pedagógicas de resistências com as juventudes	62
--	-----------

Gabriela Biancardi Braga e Erineusa Maria da Silva

Voleibol escolar: uma proposta pedagógica e suas possibilidades de ensino	88
--	-----------

Ivan Lopes Miqueline e Ubirajara de Oliveira

As práticas corporais de aventura e o respeito às pessoas com deficiência: estratégias pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física.....	111
--	------------

Juliana Friço Gava e Erineusa Maria da Silva

As práticas corporais de aventura na escola: uma proposta interdisciplinar.....	134
--	------------

Marcelo Zeidan Khalil e Ana Carolina Capellini Rigoni

Proposta pedagógica no ensino dos esportes coletivos de invasão no Ensino Médio.....	155
---	------------

Dilson Caetano Gomes e Ubirajara de Oliveira

Experiências de movimento corporal das crianças: diálogos a partir das práticas pedagógicas das docentes de um CMEI de Vitória.....	185
--	------------

Júlia Nascimento Pizzol e Nelson Figueiredo de Andrade Filho

Educação sensível e saúde na educação de jovens e adultos: práticas corporais e cuidado de si	212
--	------------

Laís Albuquerque Rodrigues e Felipe Quintão de Almeida

Perspectivas feministas na pesquisa colaborativa em Educação Física: possibilidades de caminhos metodológicos no ProEF	237
---	------------

Isabela Moreira Sant'Anna e Mariana Zuaneti Martins

Educação Física na perspectiva interdisciplinar: a temática étnico-racial.....	253
---	------------

Maria Julia Nunes de Britto e Ueberson Ribeiro Almeida

As tecnologias digitais como recurso didático potencializador da aprendizagem na Educação Física escolar	279
---	------------

Michelly de Menezes Garcia Vilete e Ueberson Ribeiro Almeida

Educação Física e inclusão: práticas educativas e estratégias de ensino para promover experiências de movimento corporal com crianças com e sem autismo na Educação Infantil.....	306
--	------------

Waldnah Rodrigues da Silva e Nelson Figueiredo de Andrade Filho

Autobiografia docente: narrando a história de um estudante de Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo.....	332
---	------------

Loacyr Claudio Martins Fernandes e Felipe Quintão de Almeida

Construindo uma proposta de formação continuada colaborativa no município de Venda Nova do Imigrante.....	358
--	------------

Mauricio Vagner Guimarães e Felipe Quintão de Almeida

Sobre os autores.....	383
------------------------------	------------

Apresentação

Esta é a terceira publicação de artigos, compilados em livro, oriundos dos trabalhos finais da 3ª turma de mestrandos e seus/suas respectivos(as) orientadores(as), do Núcleo do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), do Centro de Educação Física e Desportos da Ufes. Mais uma relevante contribuição à Educação Física brasileira deste Programa que tem impactado positivamente a realidade da prática pedagógica dos(as) professores(as) de Educação Física nas escolas de Educação Básica em todo o Brasil.

O ProEF é um programa nacional, interinstitucional, ofertado de forma híbrida, reconhecido e financiado pela Capes – iniciado em 2018 com a participação de 13 IES e hoje conta com 27 núcleos/pólos em 24 instituições públicas – presente em todas as regiões do país. Há instituições, como o CEFD/Ufes, que, em 2025, estão com a oferta consolidada iniciando o sexto ingresso de discentes. Enquanto outras, ingressantes na rede ProEF em 2024, ainda em fase inicial, contam agora com o ingresso da segunda turma. O público-alvo é composto por professores(as) efetivos(as) das redes públicas da Educação Básica, que têm como desejo a formação continuada em serviço, sem afastar-se do exercício da docência durante o período do curso.

A terceira turma de mestrandos teve seu ingresso em 2022, no retorno das atividades presenciais, limitadas até então em função da

pandemia, e conclusão prevista para o ano de 2024. Portanto, trata-se de artigos que debatem experiências recentes, ainda em repercussão nos territórios onde se realizaram. No núcleo do CEFD/Ufes, único no Espírito Santo, temos recebido professores(as) em formação de diversos municípios do estado e das regiões norte do Rio de Janeiro, leste de Minas Gerais, sul da Bahia e, na 3ª turma, um professor que atua na rede pública do Distrito Federal.

Os artigos são síntese ou parte dos textos dissertativos e dos “recursos pedagógicos” levados à defesa pela 3ª turma até a finalização desta publicação. Estão organizados em quatro Eixos temáticos: currículo; práticas pedagógicas; metodologias e formação docente.

Dois textos fazem parte do Eixo I: Currículo. O texto “O currículo da Educação Infantil de Aracruz (ES): olhares e práticas dos(as) professores(as) de Educação Física”, de Francini Miranda Soares Del Piero orientado pela professora Paula Cristina da Costa Silva, em que as autoras analisam as lacunas para a presença da Educação Física e a forma como os professores da área se apropriam das referências curriculares presentes no *Caderno Complementar – Olhares e práticas na Educação Infantil*, em vigor desde 2020 na rede municipal de ensino de Aracruz (ES).

O artigo intitulado “Construindo caminhos para a inserção da cultura afrobrasileira no currículo escolar quissamaense”, assinado pelos professores Marcilon Bezerra da Silva e Luiz Alexandre Oxley da Rocha (Orientador), que se propõe a contribuir para a ressignificação da disciplina de Educação Física na escola e para sua afirmação como corresponsável pelo processo formativo a partir de conceitos como corpo-território e corpo sujeito histórico, fundamentais para a experiência pedagógica da Educação Física e consolidação do currículo escolar, possibilitando ao estudante reconhecer nessas práticas a sua própria história.

No Eixo II: Práticas Pedagógicas são desenvolvidas e relatadas seis experiências significativas tanto para os contextos quanto para os níveis da Educação Física Escolar em que se realizaram.

No artigo “Implicações da reforma do Ensino Médio para o ensino da Educação Física no Espírito Santo: possibilidades pedagógicas de resistência com as juventudes”, as autoras Gabriela Biancardi Braga e a orientadora, Erineusa Maria da Silva, propõe, em uma situação de redução da carga horária do componente curricular, ofertar uma disciplina eletiva – Corpo, Educação Física e Diversidade, em que se procurou, ao contextualizar os marcadores de desigualdade social (classe social, pessoa com deficiência, gênero e raça/etnia) que atravessam as práticas corporais, refletir com os(as) estudantes os motivos da Educação Física ter sua carga horária reduzida no Novo Ensino Médio.

Com um referencial crítico, o artigo “Voleibol escolar: uma proposta pedagógica e suas possibilidades de ensino”, dos professores Ivan Lopes Miqueline e Ubirajara de Oliveira (orientador), procurou desenvolver jogos como uma estratégia metodológica para o ensino do voleibol. Para produzir o plano de ensino, levantaram os principais problemas e obstáculos ao ensino do voleibol na escola, resultando numa proposta de ensino que utilizou os jogos, tendo como referência os espaços físicos disponíveis na escola.

Juliana Friço Gava e sua orientadora Erineusa Maria da Silva apresentam o artigo “Educação Física escolar, pessoas com deficiência e práticas corporais de aventura inclusivas: construindo caminhos para o respeito à diversidade”, cujo objetivo foi elaborar, executar, avaliar e apresentar uma proposta didática de ensino inclusiva para as aulas de Educação Física, com o conteúdo Práticas Corporais de Aventura (PCAs) para os(as) alunos(as) com e sem deficiência em uma escola de Marataízes, município litorâneo do Sul do ES.

Com o título “As práticas corporais de aventura na escola: uma proposta interdisciplinar”, Marcelo Zeidan Khalil e sua orientadora, Ana Carolina Capellini Rigoni, nos apresentam as possibilidades e potencialidades de uma proposta interdisciplinar considerando as Práticas Corporais de Aventura (PCAs) como conteúdo da Educação Física Escolar. Seu objetivo foi elaborar e desenvolver uma proposta

interdisciplinar com as disciplinas de Geografia, Ciências, Artes e Língua Portuguesa, tendo como fio condutor as PCAs para, em seguida, analisar as suas contribuições para o planejamento dos professores envolvidos na pesquisa.

Dilson Caetano Gomes e Ubirajara de Oliveira assinam o artigo “Proposta pedagógica no ensino dos esportes coletivos de invasão no Ensino Médio”. A partir da constatação do desinteresse pelas aulas e pelo conhecimento desenvolvido pela disciplina Educação Física no Ensino Médio, os autores buscam entender como funcionam esta etapa do ensino e as práticas esportivas nas aulas de Educação Física. Propõe organizar, executar e avaliar uma proposta de intervenção que visa o ensino dos jogos de invasão para duas turmas do 1º ano do Ensino Médio em uma escola da rede estadual de ensino do ES.

O artigo “Experiências de movimento corporal das crianças: diálogos a partir das práticas pedagógicas das docentes de um CMEI de Vitória (ES)” é assinado pela professora Júlia Nascimento Pizzol e seu orientador Nelson Figueiredo de Andrade Filho. O estudo colocou em questão e reflexão a importância do investimento em práticas pedagógicas educacionais relacionadas às Experiências de Movimento Corporal das crianças (EMC) – conceito desenvolvido por Andrade Filho (2011) – que precisam ser valorizadas na Educação Infantil, por considerar extremamente relevante pensar o corpo e o movimento das crianças como maneira central de aprender e relacionar-se com o mundo que as envolvem.

O último texto do Eixo II é apresentado por Laís Albuquerque Rodrigues e Felipe Quintão de Almeida (orientador): “Educação sensível e saúde na educação de jovens e adultos: práticas corporais e cuidado de si”, um estudo que procurou desenvolver e analisar experimentações corporais, fundamentadas pelas Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS), no sentido de desenvolver uma educação sensível para a produção do “cuidado de si” na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola do município de Vila Velha.

O Eixo III: Metodologias, concentra quatro artigos que propõem diferentes formas de ensinar e aprender. O artigo assinado pela professora Maria Júlia Nunes de Brito e seu orientador Ueberson Ribeiro Almeida abordou a temática étnico-racial, com turmas do 4º ano do Ensino Fundamental, num viés interdisciplinar, oportunizando vivências e experiências novas com o saber, facilitando a aquisição de conhecimentos acerca da história e cultura africana e afro-brasileira envolvendo o planejamento das disciplinas Educação Física, Arte, História, Ensino Religioso e Aprofundamento em Leitura e Escrita.

Michelly De Menezes Garcia Vilete e Ueberson Ribeiro Almeida (orientador) assinam o texto “As tecnologias digitais como recurso didático potencializador da aprendizagem na Educação Física escolar”. Trata-se de um estudo que desenvolveu uma estratégia pedagógica que utiliza as tecnologias digitais como recurso potencializador da abordagem dos conteúdos e do processo de ensino-aprendizagem. As tecnologias digitais, pautadas nos pressupostos da mídia-educação, permitiram uma análise crítica do basquete como esporte espetáculo, promovendo debates e práticas inclusivas nas aulas de Educação Física.

O texto de Waldnah Rodrigues Da Silva e do Professor Nelson Figueiredo de Andrade Filho (orientador) trata de “Educação Física e inclusão: práticas educativas e estratégias de ensino para promover experiências de movimento corporal com crianças com e sem autismo na Educação Infantil”. Com o conceito de “Movimento Corporal das Crianças” o estudo procurou desenvolver a prática pedagógica de Educação Física com crianças com e sem autismo na Educação Infantil, sob a perspectiva da inclusão, envolvendo docentes, mães e responsáveis que compõem a comunidade escolar. A expectativa dos(as) autores(as) foi a construção de um olhar sensível às necessidades das crianças/alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil com envolvimento da comunidade na construção coletiva de possíveis estratégias de ensino para crianças com TEA.

Por fim, o Eixo IV: Formação Docente é composto por dois textos que tratam da possibilidade da formação colaborativa e de uma autobiografia. O primeiro artigo, do professor Maurício Vagner Guimarães e de seu orientador Felipe Quintão de Almeida, tem o título “Formação continuada colaborativa: uma experiência com professores da rede municipal de Venda Nova do Imigrante”. Os autores elaboraram e desenvolveram uma experiência de formação continuada numa perspectiva horizontal e colaborativa com os professores de Educação Física do Município. Para os autores, a Formação Continuada Colaborativa é entendida como uma construção coletiva que se molda à realidade de cada indivíduo participante e contribui para o seu aperfeiçoamento transformando sua prática docente.

Loacyr Cláudio Martins Fernandes e Felipe Quintão de Almeida assinam o último texto com uma “Autobiografia docente: relatos da persistência e da resistência de um professor de Educação Física na educação básica”. Com cinquenta e um anos na escola e trinta e quatro dedicados ao magistério, o autor analisa as influências familiares, acadêmicas e esportivas que moldaram sua escolha pela Educação Física refletindo a complexidade e os desafios de toda a vida.

Boa leitura.

Antônio Carlos Moraes

Luiz Alexandre Oxley da Rocha

Nelson Figueiredo de Andrade Filho

O currículo da Educação Infantil de Aracruz (ES): olhares e práticas dos(as) professores(as) de Educação Física

Francini Miranda Soares Del Piero e Paula Cristina da Costa Silva

Introdução

Esta pesquisa desenvolveu-se ao longo dos anos de 2022 a 2024 e teve como principal objetivo analisar como os professores de Educação Física de Aracruz (ES) se apropriam das referências curriculares do *Caderno Complementar – Olhares e práticas na Educação Infantil* e compreender como o currículo pode ser reinterpretado sob diferentes perspectivas. Também buscou-se analisar se os professores de Educação Física levavam em conta, nas interações e brincadeiras com as crianças, as prescrições do Currículo da Educação Infantil do município de Aracruz (ES), verificando como eles compreendem a

especificidade da sua área com relação à organização curricular dos Campos de Experiência.

Para entender os motivos que promoveram essa investigação vale mencionar o processo no qual o *Caderno Complementar – Olhares e práticas na Educação Infantil* foi criado.

Após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹, no ano de 2017, que embora apresente avanços para a educação no Brasil, “[...] ainda se constitui como um documento polêmico, foco de diversas críticas e distante de se materializar nos cotidianos da Educação Básica brasileira.” (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019, p. 148), vários estados e municípios começaram a se mobilizar para criar e implementar currículos que levassem em conta suas recomendações.

Nesse sentido, a Secretaria de Educação do Espírito Santo implementou suas novas diretrizes curriculares no final de 2018 e impulsionou um movimento formativo dentro da Rede Municipal de Educação de Aracruz (ES):

É é nesse contexto que o *Caderno Complementar – Olhares e práticas na Educação Infantil* foi construído, democrática e dialogicamente com a participação dos Professores, Pedagogos e Diretores das instituições públicas de Educação Infantil, tendo como objetivo alinhar o currículo aos pressupostos da BNCC e do currículo estadual, à luz das especificidades do município de Aracruz (ARACRUZ, 2020).

Esse período formativo durou de 2017 a 2019 e teve a finalização e divulgação do documento no final do ano de 2020.

À vista disso, surgiram algumas inquietações e questionou-se a forma como os professores de Educação Física de Aracruz (ES) se apropriavam das referências curriculares do *Caderno Complementar*

1 Apesar dos percalços que o documento apresenta, reconhecemos a importância dele para a legislação educacional brasileira.

– *Olhares e práticas na Educação Infantil*. Uma vez que, por mais que um currículo possa se aproximar da realidade local, as suas prescrições podem não contemplar as particularidades dos contextos de cada Unidade de Educação Infantil.

Assim, este estudo parte da premissa de que a Educação Física (EF) na Educação Infantil se estabelece de maneira diferenciada das outras etapas da Educação Básica, uma vez que a criança, nesse contexto, é considerada como um todo, e o conhecimento não se organiza de forma fragmentada.

Metodologia

Este estudo apresenta natureza qualitativa e de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 103):

Na abordagem qualitativa, um informante não pode ser considerado somente representante da cultura estudada, porque os fenômenos observados junto aos sujeitos tomam uma coloração diferente, segundo a história pessoal de cada um. O informante é, ao contrário, uma testemunha e um produto, cujos pensamentos, raciocínios lógicos e práticas remetem às lógicas sociais e a determinados sistemas simbólicos [...] portanto através da comparação das perspectivas das situações de uns e outros, que medimos a tensão existente entre fenômenos individuais e fenômenos coletivos. O que levantamos são, talvez, situações não constantes, mas ao menos recorrentes, a partir de casos diferentes, onde a análise permitirá fazer aparecer uma unidade.

A pesquisa também se caracteriza como exploratória com trabalho em campo, o qual conta com a participação de professores de Educação Física que atuam com a Educação Infantil no município de Aracruz (ES). Para a obtenção dos dados optou-se por adotar um

questionário estruturado composto por dezesseis perguntas, com questões acerca de como os professores compreendem e se apropriam do *Caderno Complementar – Olhares e práticas na Educação Infantil*.

A análise de conteúdo das respostas discursivas foi fundamentada na análise de Laurence Bardin, que, sobre esse assunto, pondera que a:

[...] análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades por meio das mensagens (BARDIN, p. 50, 2016).

Desta forma, por meio das respostas obtidas com o questionário, foram estabelecidas unidades de contexto organizadas pela frequência, que, quando pertinente, categorizadas através da observação e da interpretação das unidades de contexto.

A pesquisa envolveu quinze dos trinta e cinco professores de Educação Física que atuam com a Educação Infantil no município de Aracruz (ES). Eles aceitaram participar de forma voluntária deste estudo. O critério de inclusão foi ser professor concursado e contratado da rede municipal de Aracruz (ES), que trabalha nos Centros Municipais da Educação Infantil (CMEIs). Desta forma, foram excluídos os professores de Educação Física concursados e contratados que não atuam com a Educação Infantil, além dos demais servidores da rede municipal.

Caderno Complementar – Olhares e práticas na Educação Infantil

O setor da Educação Infantil do município de Aracruz (ES), levando em conta a última versão da BNCC em 2017, notou que havia uma necessidade de alinhamento do currículo municipal, denominado *Orientações Curriculares para a Educação Infantil* (OCEI), em relação

ao documento nacional, iniciando uma nova discussão, com todos os profissionais da Educação Infantil, acerca de um novo documento a ser elaborado. Em 2018, Aracruz (ES) aderiu à organização curricular estadual que, com a autorização do Conselho Municipal de Educação deste município, se comprometeu a reestruturar sua proposta curricular (ARACRUZ, 2020).

Deste modo, uma vez por mês, utilizando-se dos momentos em que são realizados os planejamentos coletivos nos CMEIs, a secretaria de educação, por meio do setor da Educação Infantil, enviava uma parte do documento existente, para que os professores pudessem fazer as alterações e contribuições, acrescentando ao documento o que achavam pertinente. Posteriormente, a gestão do CMEI fazia a devolutiva para o setor, que ficava a cargo de organizar e selecionar as sugestões.

Nesse sentido, apesar de ser um trabalho coletivo, as contribuições foram feitas de forma fragmentada, a qual oportunizou a participação do corpo docente da rede municipal, mas a construção final do currículo municipal foi realizada pelo setor de Educação Infantil. Vale destacar que, desta forma, nem todos puderam, em princípio, ter o entendimento do documento como um todo.

Passada essa fase, o documento foi finalizado e divulgado, no final do ano de 2020, nomeado de *Caderno Complementar – Olhares e práticas na Educação Infantil*. Foram enviados para os CMEIs exemplares impressos e ficou disponível o acesso no site da prefeitura. Desde então, o currículo construído no município de Aracruz (ES) passou a ser o documento norteador dos trabalhos dos professores. Abaixo, na figura 1, a capa do documento citado.

Figura 1 – Capa do *Caderno Complementar*

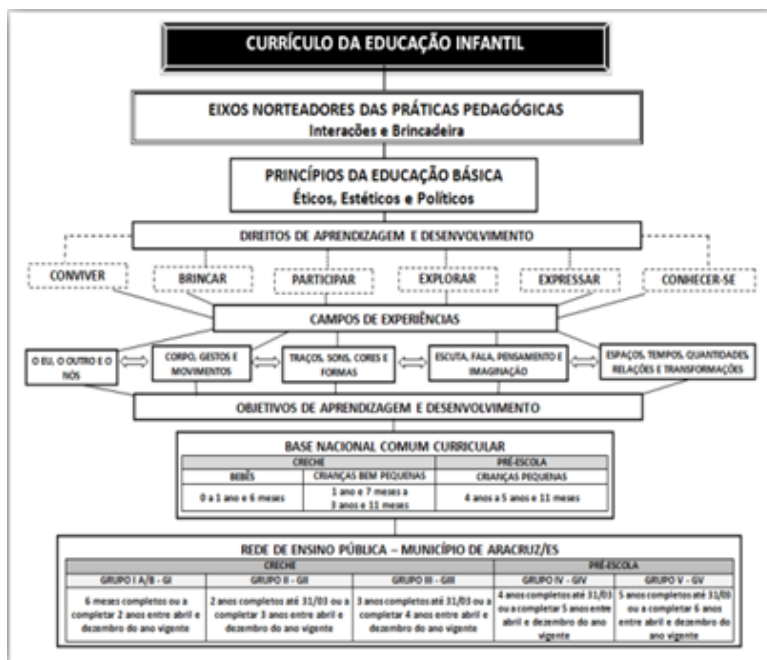


Fonte: Aracruz, 2020.

O *Caderno Complementar* está estruturado em nove capítulos, que respectivamente tratam dos pressupostos do currículo da Educação Infantil Municipal; dos profissionais que atuam na Educação Infantil do município; da avaliação; da Educação Inclusiva; da Educação Indígena²; do Plano de Ensino da Educação Infantil; do Instrumento de Planejamento Semanal; do Código Alfanumérico e dos Processo de transição presentes na Educação Infantil (ARACRUZ, 2020, p. 10). Abaixo na figura 2 o Organograma da Organização do Currículo da Educação Infantil:

2 Aracruz é o município com o maior número de habitantes indígenas do Espírito Santo são atualmente, 7.425 ao total (IJSN, 2023, p. 8). Por isso é grande a demanda em atendimento a essa especificidade na educação municipal.

Figura 2 – Organograma da Organização do Currículo da Educação Infantil



Fonte: Aracruz, 2020.

O *Caderno Complementar* engloba a concepção de criança presente na BNCC que se relaciona com os pressupostos da Sociologia da Infância, na busca de superar a perspectiva da criança como um “ser-em-devir”, para salientar as suas características como “ser-que-é”, na completude de suas competências e disposições (MELLO *et al.*, 2016, p. 133).

Diante disso, ao considerar a criança como ser em seu tempo e não como uma projeção para o futuro, a Sociologia da Infância traz uma nova perspectiva de conexões entre adultos com esses sujeitos.

Nesse sentido, Corsaro (2011) propõe a noção de reprodução interpretativa, termo que traz uma abrangência sobre os aspectos criativos e inovadores da participação infantil na sociedade:

As crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais. O termo também sugere que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas (CORSARO, 2011, p. 31).

Portanto, compreende-se que o professor, com esse entendimento, pode avaliar os momentos com as crianças de forma mais ampla, de maneira que possa diminuir as suas expectativas em relação ao que foi planejado e ampliar a percepção sobre como a criança interpreta o que está sendo mediado. Ou seja, se as crianças direcionarem as intencionalidades para um outro viés, não planejado anteriormente, o professor pode considerar as perspectivas das crianças e aprofundar as temáticas de acordo com o interesse delas e, posteriormente, replanejar uma outra maneira de chegar ao objetivo inicialmente planejado.

Sobre a BNCC é importante alertar:

No caso específico da Educação Infantil, percebemos ambiguidades na versão final do documento. Ao mesmo tempo em que a Base avança na concepção de infância, superando a visão de passividade das crianças em seus processos de educação e de socialização, por outro lado, em seus desdobramentos para a prática pedagógica, o documento se apresenta de maneira bastante prescritiva, baseado em modelos universais de desenvolvimento, se

contrapondo à perspectiva de criança como sujeito histórico e social (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019, p. 158).

Diante disso, é possível estabelecer que, como o *Caderno Complementar* se estrutura de acordo com a BNCC, ele também carrega consigo essa ambiguidade, esses avanços e retrocessos. Abaixo, na figura 3, o Organograma do Plano de Ensino da Educação Infantil da Rede Municipal de Aracruz (ES):

Figura 3 – Organograma do Plano de Ensino da Educação Infantil da Rede Municipal de Aracruz (ES)



Fonte: Aracruz, 2020, p. 30.

Observa-se que, além da organização já apresentada na figura 2 anteriormente, na figura 3 o plano de ensino, além dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento pré-definidos, traz também prescrições relacionadas às atitudes/ações observáveis, as quais designa, conforme cada objetivo, o que deve ser observado sobre as ações e atitudes das crianças. Diante disso, essa previsibilidade sobre as atitudes e ações da criança, conforme cada objetivo, retira a sua autonomia de agir à sua maneira. Já o professor fica impossibilitado de contemplar mais amplamente a rotina da Educação Infantil e suas

peculiaridades. Nesse sentido, sua percepção sobre ações e atitudes, na realidade, podem não se concretizar da maneira como está prescrito.

Ao analisar a BNCC, sob uma perspectiva crítica, é possível reconhecer que ela externa interesses acerca da privatização e da mercantilização da Educação Pública, possibilitando certa homogeneização do processo educativo, de modo a facilitar, em toda a Educação Básica, a inserção de livros didáticos, entre outras possibilidades de empresas privadas monetizarem a Educação Pública, ou seja, “[...] ela é fruto de pressões políticas e de arranjos realizados no âmbito da nova composição do Ministério da Educação, em diálogo com o setor empresarial” (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019, p. 156).

À vista disso, é importante que haja resistência dos professores, na direção de que a homogeneização do processo educativo não seja naturalizada, e sim o oposto: que sejam consideradas as particularidades culturais dos contextos em que atuam, que sejam valorizadas as diversidades existentes, as individualidades, a criticidade, a criatividade e a autonomia dos sujeitos envolvidos.

Identifica-se que existem avanços no *Caderno Complementar* em relação à BNCC, ao descrever e considerar o trabalho do profissional de Educação Física de maneira integrada aos outros profissionais. Porém, alguns pontos precisam ser discutidos e repensados, como, por exemplo, a quantidade de planilhas que os professores precisam lidar no dia a dia, as prescrições que não coadunam com a realidade vivida nos CMEIs, a questão da nomenclatura do “professor referência”, que pode gerar a ideia de hierarquia no ambiente educacional e as próprias crianças, que acabam sendo desconsideradas nesse processo.

Diante disso, ao avançar para a próxima sessão, é importante reconhecer que esta pesquisa representa apenas um passo na compreensão mais profunda sobre o currículo da Educação Infantil.

O(a) professor(a) de Educação Física na Educação Infantil: questões e desafios que atravessam a atuação no “chão dos CMEIs”

Notou-se, com base nas discussões realizadas, que trabalhar com a Educação Física, dentro de uma organização curricular em que ela não aparece como disciplina, é algo complexo. Mas, conforme a perspectiva, é possível perceber que ela transita dentro dos campos de experiência do currículo da Educação Infantil do município de Aracruz (ES). Porém, de acordo com o entendimento dos profissionais sobre o documento, pode haver mudanças de concepções de suas práticas e sobre os caminhos que trilham na apropriação do *Caderno Complementar*.

Desse modo, esta sessão se refere à análise dos dados obtidos por meio de um questionário respondido pelos participantes da pesquisa. A metodologia de validação desse questionário seguiu os pressupostos de Santos e Gheller (2012), o qual foi submetido à validação de três professores doutores, especialistas na área da Educação Física na Educação Infantil. Após avaliarem o conteúdo e a exatidão da linguagem utilizada, o questionário foi enviado aos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil do Município de Aracruz (ES).

O levantamento dos dados dessa pesquisa abrangeu quinze professores de Educação Física, que aceitaram participar de forma voluntária e atenderam aos critérios propostos, sendo destes 40 % estatutários e 60 % contratados.

Vale evidenciar que a BNCC e o *Caderno Complementar* de Aracruz (ES) não deixam claro qual é o seu referencial teórico-metodológico, o que contribui para uma falta de compreensão plena do documento, como criticam Mello *et al.* (2016), ao se referirem à BNCC:

A opção por não explicitar os referenciais teórico-metodológicos que sustentam a Base obstrui a sua plena compreensão. Além disso, a ausência de diálogo com as produções no campo

acadêmico-científico dificulta perceber possibilidades para a operacionalização dos pressupostos que fundamentam essas categorias, aumentando as lacunas entre teoria e prática (MELLO *et al.*, 2016, p. 144).

Os autores esclarecem que, na Educação Infantil, onde a organização não segue uma estrutura disciplinar, a Educação Física não é abordada explicitamente na BNCC, nem nos documentos que a antecederam, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. No entanto, a presença e o papel da Educação Física como componente curricular estão se fortalecendo e se expandindo nesse contexto. Isso ocorre principalmente por meio das práticas e dos conhecimentos advindos dessa área, os quais buscam atender às necessidades individuais das crianças e às especificidades das instituições educacionais voltadas para essa etapa (MELLO *et al.*, 2016, p. 131).

Assim, os autores citados acima revelam um cenário possível de ser encontrado nas respostas dos professores, pois a falta de um referencial teórico-metodológico claro na BNCC e no *Caderno Complementar* de Aracruz (ES) pode dificultar, além da compreensão do documento, a sua apropriação, pois não fica claro como os princípios são embasados e como devem ser considerados nas práticas educativas.

Desta forma, diante das análises das respostas dos participantes e das discussões com os autores que tratam das temáticas abordadas, foi possível apreender que a maioria dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil levam em conta as prescrições do Currículo Municipal da Educação Infantil. No entanto, o *Caderno Complementar – Olhares e práticas da Educação Infantil*, documento que possui a BNCC como um dos pressupostos, também carrega as contrariedades que ela possui. Deste modo, é perceptível que não há uma uniformidade na maneira como as diretrizes curriculares são apropriadas. Enquanto alguns profissionais desenvolvem estratégias de

acordo com sua visão para a construção de planejamentos, outros simplesmente optam por não as considerar. Nesse contexto, a perspectiva de Certeau (2000, p. 97) amplia o entendimento:

Os consumidores produzem [...] “trajetórias indeterminadas”, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam [...] Embora tenham como material os vocábulos das línguas recebidas [...] Embora fiquem enquadradas por sintaxes prescritas [...] Essas “trilhas” continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde esboçam as astúcias de interesses e de desejos diferentes. Elas circulam, vão e vem, saem da linha e derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos e os dédalos de uma ordem estabelecida.

O autor citado trata do conceito de “astúcia” como uma forma de lidar com a realidade a partir das brechas estabelecidas no que está validado socialmente, como as leis e as convenções sociais. Diante disso, foi identificado nas respostas dos participantes uma “astúcia” ao apontarem o caminho para se valerem das prescrições curriculares, como, por exemplo, o utilizado pelo participante P³-12, que consiste em “articular as atividades com o que pedem as diretrizes”, ou seja, se as prescrições não estão de acordo com as necessidades do contexto local e os objetivos já estão pré-estabelecidos, diante do que é (im)posto o professor faz um movimento contrário no planejamento das suas intencionalidades educativas. Ele elabora primeiro as suas atividades e, posteriormente, as associa com as diretrizes, de modo a buscar os objetivos no documento e estabelecer proximidades do que está prescrito com as reais pretensões educativas.

3 Na pesquisa nomeamos os participantes como P seguido de um número arábico para preservar a identidade de cada um.

Desta forma, como no documento consta uma ênfase dentro dos “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” e nas “ações/atitudes observáveis”, com questões sobre o comportamento motor, os profissionais tendem em suas respostas a considerar essa perspectiva como relevante no seu trabalho. Contudo, a concepção de infância e o entendimento que o documento traz sobre as crianças e os direitos de aprendizagem não se relacionam com essas questões.

Dessa maneira, é importante haver um equilíbrio diante da complexidade da atuação na Educação Infantil. Quando se trabalha sob uma perspectiva cultural em relação ao movimento e da Sociologia da Infância em relação à criança, as questões biológicas não estão dissociadas; no entanto, trata-se de uma questão de ponto de vista e de intencionalidade. Esse olhar possibilita a construção de sentido e significado cultural junto à criança, promovendo, assim, aprendizagem e desenvolvimento.

Essa ausência de correlação causa incompreensões dos professores sobre os aspectos que devem considerar em seu trabalho junto às crianças. A falta de transparência dos aspectos teórico-metodológicos nos documentos norteadores (BNCC/*Caderno Complementar*), também desfavorecem as suas apropriações.

Nesse sentido, o *Caderno Complementar*, em menor intensidade, aborda a Cultura Corporal e elementos que a identificam, nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e nos objetivos, assim alguns professores se apropriam dessa abordagem juntamente com a psicomotricidade e o comportamento motor, fazendo com que em suas práticas ocorra uma miscelânea de concepções. É notório, que estas questões geram imprecisões de entendimento dos professores e, por conseguinte, torna-se desafiador, para os profissionais, elaborar os planejamentos e desenvolvimento das interações e brincadeiras, tendo como base às diretrizes curriculares municipais para a Educação Infantil.

Por outro lado, embora o pensamento pedagógico da Educação Física desde os anos 1980 busque a superação do olhar da

psicomotricidade e do comportamento motor da Educação Física na Educação Básica, é notável que a perspectiva reducionista da Educação Física como suporte para outros saberes ainda não foi suplantada pelos professores. Isso evidencia o distanciamento das discussões do campo acadêmico nas formações continuadas e uma possível fragilidade na formação inicial em Educação Física. Magalhães e Azevedo (2015, p. 32) explicam:

Nossa defesa é a de que a formação continuada, inerente a todo profissional, não importando a área de atuação, é parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas, a partir do contexto em que atuam os professores, constituem procedimentos que complementam a formação inicial. Esta deveria estar presentes quer em cursos formais quer em informais, suprindo distanciamentos teórico/práticos/metodológicos, advindos da produção de novos conhecimentos nas mais diversas áreas, em resposta às demandas econômica, social, tecnológica e cultural da humanidade.

Assim sendo, o investimento em formações continuadas se torna algo de grande relevância para os profissionais que já atuam na área, e a busca pela qualidade dessas formações torna-se primordial. Deste modo, grande parte dos profissionais da Educação Infantil não compreende a contribuição dos docentes de Educação Física nos campos de experiências curriculares, e as visões em relação a essa questão não possuem um consenso. Sobre isso, Badaró e Almeida (2022, p. 114) atentam que:

Apesar da existência de elementos que na prática podem levar ao tratamento compartimentalizado, vemos que o discurso que permeia a BNCC fala da importância da abordagem integrada na EI. Se essa for uma intenção real que move a normativa, entendemos

que é preciso que ações atreladas a BNCC garantem que [...], tanto no planejamento do currículo quanto no seu desenvolvimento, também sejam evitados os riscos da continuidade de práticas que insistem na fragmentação dos conteúdos, uma vez que não é difícil identificar e estabelecer uma aproximação desses campos com as tradicionais disciplinas ou áreas de conhecimento.

Portanto, o trabalho integrado dos profissionais, atuando de forma colaborativa dentro dos campos de experiência, é extremamente valioso para todos os envolvidos na Educação Infantil.

O fato é que, dentro da organização curricular da Educação Infantil, o trabalho multiprofissional não está sendo considerado, haja vista que, segundo o relato dos professores, na maioria dos CMEIs, não há mobilização para que os planejamentos ocorram de forma integrada e, quando existe, é realizado por meio da informalidade. Isso promove desarranjos no contexto educacional, de modo a fragmentar as temáticas das intencionalidades educativas a cada mudança de professor com o grupo de crianças, e, conseqüentemente, destoar da estrutura curricular desta etapa da Educação Infantil. Diante disso, é essencial promover uma abordagem mais colaborativa e integrada entre os profissionais da Educação Infantil, a fim de garantir uma experiência educativa mais coesa e eficaz para as crianças.

Assim como seus pressupostos, o *Caderno Complementar* possui uma característica muito prescritiva, contendo previsibilidade sobre as ações das crianças a qual pode retirar sua autonomia, sua criatividade e sua criticidade, assim como desconsiderar os professores como sujeitos de saberes ao limitá-los ao trabalho somente com as prescrições existentes.

Como se sabe, existe um interesse político-mercadológico na essência da BNCC, que busca a homogeneização do processo educativo, facilitando a produção de livros didáticos e outras possibilidades de se monetizar com a Educação Pública. Contudo, conforme

as perspectivas dos professores, o currículo se diversifica, de modo que, em sua prática, ele se estabelece em diferentes formatos em cada contexto.

Considerações finais

No decorrer deste estudo foi possível apreender que não há consenso em relação à forma de apropriação do currículo. Alguns professores focalizam em algum campo do Plano de Ensino para se nortear em no planejamento de suas interações e brincadeiras com as crianças, outros, levando em conta as dificuldades em encontrar prescrições com objetivos que atendam às demandas de seus contextos, optam pela tática de planejar e depois “encaixar” nas planilhas esses planejamentos, mesmo que possam destoar dos objetivos descritos das intencionalidades reais, enfrentando também dificuldades, mas cumprindo as demandas administrativas.

À vista disso, será que levar em consideração a realidade de cada CMEI não seria primordial em detrimento à homogeneização do currículo? A grande questão está em seguir as prescrições de um currículo, baseado em uma BNCC que não encontra eco com a realidade. Contudo, é notório o esforço dos professores em tentar, mesmo diante dos desafios e limitações, alinhar as suas práticas com as diretrizes curriculares municipais e com os contextos em que atuam. Isso significa que existe um compromisso em proporcionar o acesso às intencionalidades educativas de qualidade, mas se torna urgente o apoio formativo a estes profissionais.

Constata-se que a Educação Infantil se organiza no currículo de forma muito diferente das outras etapas da Educação Básica, mas ao mesmo tempo, se configura de maneira muito próxima, muitas vezes assumindo um papel escolarizante. E nesse sentido, os professores de Educação Física também enfrentam problemáticas em relação ao reconhecimento de sua legitimidade nos Centros Municipais

de Educação Infantil, assim como é sabido que acontece nas escolas das demais etapas da Educação Básica, sendo invisibilizados até em relação ao suporte pedagógico.

À medida que as discussões sobre o currículo da Educação Infantil e sobre as formas como os professores se apropriam dele foram sendo aprofundadas, emergiram muitas questões desafiadoras que atravessam a atuação desses profissionais no “chão dos CMEIs”. Foram levantadas problemáticas que vão desde a formação inicial, passando pela maneira como o currículo está estruturado, em relação à necessidade de formações continuadas que dialoguem com o campo acadêmico, como também, surgiram questões como as relações profissionais, a falta de espaço físico e de materiais adequados no cotidiano dos CMEIs.

Diante disso, existem muitas ações que podem ser elaboradas para colaborar com o trabalho dos professores de Educação Física que atuam nos Centros Municipais de Educação Infantil. No entanto, para começar, consideramos crucial o entendimento de alguns pontos que emergiram nesta pesquisa, e que podem ser abordados em formações continuadas:

- A concepção da Sociologia da Infância e o currículo da Educação Infantil: A perspectiva sobre a criança, presente na BNCC e, por conseguinte, no *Caderno Complementar* se relacionam com a Sociologia da Infância (MELLO *et al.*, 2016, p. 133). A compreensão sobre esse conceito favorece o norteamento da atuação dos profissionais de Educação Física diante da estrutura curricular instituída.

- A especificidade da Educação Física na Educação Infantil: Embora não haja um consenso entre os pesquisadores, um trabalho com a cultura corporal no âmbito da Educação Infantil engloba uma compreensão ampla e significativa das expressões e vivências corporais das crianças. Assim, se o entendimento exposto no documento curricular sobre a infância perpassa a compreensão de que a criança é produtora de cultura (CORSARO, 2011), questões como as brincadeiras infantis, as maneiras como as crianças experienciam a

corporeidade e os movimentos corporais em diferentes espaços e/ou com diferentes materiais estão inclusas nesse conceito. Os professores de Educação Física ao se apropriarem da linguagem corporal das crianças, tendo a cultura corporal como objeto de atuação, intencionalizam as interações e brincadeiras com a finalidade de que superar os movimentos mecânicos e repetitivos, e atribuem sentidos e significados, de forma que a criança possa ter contato com uma “ecologia de saberes” (FARIAS; MALDONADO; RODRIGUES, 2021, p. 1103).

- A Educação Física nos Campos de Experiências Curriculares: Proporcionar uma visão ampla sobre as possibilidades de a Educação Física ser reconhecida e/ou se fazer presente nos campos de experiência é de extrema relevância para o trabalho com a Educação Infantil. À vista disso, por meio das interações e brincadeiras com os adultos e suas especificidades dentro dos campos de experiência é que ocorrerá o entrelaçamento de conhecimentos, de modo a proporcionar a construção de aprendizagens e desenvolvimento juntamente com as crianças. Essas percepções são fundamentais para orientar práticas pedagógicas e todo o entendimento que esses professores possam ter sobre o currículo e sobre a configuração da Educação Física nos Campos de experiência.

- O trabalho integrado na Educação Infantil: A fragmentação do conhecimento faz com que cada professor restrinja sua atuação dentro de sua especificidade nos diferentes campos de experiência, sem o entrelaçamento de temas com os outros professores. Quando não há integração nas intencionalidades educativas, para se trabalhar com os campos de experiência, a cada mudança de professor no grupo de crianças ocorre uma ruptura da construção do conhecimento estabelecido nas interações e brincadeiras com o professor que antecedeu. Ou seja, além da possibilidade de fragmentação de maneira que cada professor possa assumir um ou mais campos de experiência, conforme sua especificidade, há ainda a possibilidade do isolamento dos trabalhos profissionais, de maneira que cada professor conduza as suas intencionalidades educativas, considerando a organização

curricular, mas sem que essas dialoguem umas com as outras. Dessa maneira, existe a necessidade de um envolvimento de toda a equipe nos CMEIs no sentido de propiciar a integração das intencionalidades educativas, que podem acontecer por meio de temas integradores, mas que também podem ser articuladas de outras maneiras.

- **Concepção crítica sobre o currículo:** Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular, sob uma perspectiva crítica, é possível reconhecer que ela externa interesses acerca da privatização e da mercantilização da Educação Pública, possibilitando certa homogeneização do processo educativo, de modo a facilitar, em toda a Educação Básica, a inserção de livros didáticos, entre outras possibilidades de empresas privadas monetizarem a Educação Pública. Diante disso, não se pode ter um entendimento ingênuo sobre a BNCC, pois ela foi constituída de maneira enviesada em prol de interesses de uma classe dominante. À vista disso, é importante que haja resistência dos professores, na direção de que a homogeneização do processo educativo não seja naturalizada, e que sejam consideradas as particularidades culturais dos contextos em que atuam, que sejam valorizadas as diversidades existentes, as individualidades, a criticidade, a criatividade e a autonomia dos sujeitos envolvidos.

- **A legitimidade da Educação Física:** González *et al.* (2013, p. 13) apontam que “os conhecimentos tematizados (ou não) nas aulas de Educação Física parecem ser invisíveis ao olhar dos gestores escolares”. Diante do exposto, nota-se urgente a conscientização sobre a legitimidade da Educação Física na Educação Básica. Não é mais aceitável a negligência do suporte pedagógico, por parte da gestão. Os professores de Educação Física precisam ser considerados dentro dos ambientes educacionais, essas invisibilidades são prejudiciais a todo o trabalho pedagógico e nas relações profissionais existentes nas escolas e nos Centros de Educação Infantil.

Esses tópicos acima representam um primeiro passo na direção de colaborar com a qualidade educativa e a formação continuada dos docentes. E a cada nova ação, se torna possível o enfrentamento das

questões/desafios e o alcance de uma Educação Física mais significativa para as crianças da Educação Infantil.

Referências

- ARACRUZ (Espírito Santo). Secretaria Municipal de Educação. **Caderno complementar**: olhares e práticas pedagógicas na Educação Infantil. Aracruz: A Secretaria, 2020. E-book. Disponível em: https://www.aracruz.es.gov.br/storage/439/8-CADERNO_COMPLEMENTAR_UNIFICADO.pdf. Acesso em: 5 ago. 2022.
- ARACRUZ (Espírito Santo). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Aracruz: A Secretaria, 2016.
- BADARÓ, E. S. C.; ALMEIDA, M. N. de. O currículo na educação infantil a partir da BNCC. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 101-120, set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/51186/751375154751>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.
- BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. da S. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, (10), p. 147-172, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revista-movimento/article/view/32667/18810>. Acesso em: 11 nov. 2023.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.
- FARIAS, U. de S.; MALDONADO, D. T.; RODRIGUES, G. M. Educação física, linguagem e educação infantil: uma aproximação

- com Paulo Freire. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. ed. especial, p. 1102-1113, set. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46ied.especial.68416>. Acesso em: 26 ago. 2023.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. E-book. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- GONZÁLEZ, F. J. *et al.* O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, Argentina, v. 15, p. 1-12, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/GGSnNu>. Acesso em: 25 fev. 2024.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 16 ago. 2023.
- MAGALHÃES, L. K. C. de; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqdm545c6bxtK8XSF6tbq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2024.
- MELLO, A. da S. *et al.* A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p130>. Acesso em: 3 nov. 2023.
- SANTOS, S. G.; GHELLER, R. G. Construção e validação de instrumentos para coleta. In: SANTOS, S. G. (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 195-206.

Construindo caminhos para inserção da cultura afrobrasileira no currículo escolar quissamaense

Marcilon Bezerra da Silva e Luiz Alexandre Oxley da Rocha

Partiremos do pressuposto de que as manifestações da cultura afro-brasileira produzida na cidade de Quissamã pode contribuir na ressignificação da disciplina de Educação Física na escola e na sua afirmação como (co) responsável no processo formativo, possibilitando ao estudante reconhecer nessas práticas a possibilidade de conhecer a sua própria história.

Diante desse cenário, a inclusão das manifestações da cultura afro-brasileira nas aulas de Educação Física representa uma ruptura com a abordagem tradicional dos conteúdos ao longo da trajetória escolar. Dessa forma, buscamos uma Educação Física transgressora, que não apenas amplie o repertório cultural dos estudantes, mas também os motive a compreender e transformar seus espaços, construindo pontes que os permitam reconhecer-se como protagonistas de suas próprias histórias.

Para que essa valorização se concretize, é necessário um projeto educacional que coloque a cultura afro-brasileira no centro da formação escolar. Isso envolve, como Abib (2019) sugere, um amplo debate sobre os saberes historicamente silenciados e a colaboração entre os profissionais envolvidos no processo formativo. As manifestações afro-brasileiras são expressões potentes de luta, identidade e resistência, e seu reconhecimento na escola possibilita questionar o papel subalterno que foi atribuído à cultura afro-brasileira ao longo da história.

A proposta deste trabalho parte do princípio de que a Educação Física deve valorizar a cultura afro-brasileira, especialmente em Quissamã, município que abriga a comunidade de Machadinha, além de possuir um rico patrimônio cultural que reflete as influências dos povos que formaram a região. Além de possuir o maior complexo de lagoas do estado, Quissamã abriga o Canal Campos-Macaé, cuja construção foi marcada pela exploração do trabalho escravizado. Esses locais preservam a memória da resistência e do legado dos negros escravizados, um aspecto muitas vezes silenciado. Valorizar essa herança é essencial para reconhecer a importância do patrimônio cultural local e sua conexão com a identidade da comunidade.

Esses locais históricos têm um grande potencial pedagógico e político, não apenas como locais de visita, mas como ambientes para aprender sobre a resistência e identidade dos povos negros e indígenas.

Este trabalho propõe uma abordagem pedagógica que promova a apropriação desses espaços por professores, estudantes e comunidade, buscando uma compreensão mais profunda da formação da cidade e da luta que a fundamenta. Integrar esses locais ao cotidiano escolar é fundamental para fortalecer a identidade e memória coletiva da região.

Assim, ao elaborar uma proposta pedagógica com o eixo central na reflexão das principais manifestações da cultura afro-brasileira de Quissamã e sua interligação com a Educação Física, busca-se não

apenas romper com paradigmas estabelecidos, mas também proporcionar novas experiências no aprendizado dos estudantes.

Um primeiro paradigma está relacionado à Educação Física como prática esportiva, a qual durante muitos anos ocupou um lugar central no trabalho pedagógico dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Quissamã. Segundo Novaes (2023):

à orientação para o currículo de Educação Física na rede passava apenas pelo eixo esportivo. Naquela época, ainda sob influência da extinta coordenação de área, os conteúdos de Educação Física para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental eram: atletismo [1º Bimestre], Voleibol [2º Bimestre], handebol [3º Bimestre] e Futsal [4º Bimestre].

O segundo paradigma diz respeito à dificuldade da comunidade escolar em reconhecer a Educação Física como uma disciplina capaz de contribuir efetivamente para o processo de formação dos estudantes.

O terceiro paradigma aborda a (co)responsabilidade institucional, política, pedagógica, social e humana dos profissionais envolvidos no processo formativo. Auxiliar um estudante em seu processo de formação é proporcionar-lhe acesso a diversas experiências disruptivas que o ajudem a compreender e aplicar os diversos saberes em seu cotidiano.

Assim, (re)conhecer e experimentar as principais manifestações da cultura afro-brasileira encontradas no município de Quissamã é a possibilidade dos estudantes compreenderem que fazem parte dessa história, possibilitando-lhes desconstruir a história que lhes foi contada, para construírem a sua história, através do conhecimento.

Portanto, ao trazer para reflexão a importância de se trabalhar esse conteúdo na Educação Física e principalmente na escola, é essencial ressaltar que todos os profissionais envolvidos no processo formativo dos estudantes têm corresponsabilidades, as quais estão diretamente relacionadas à legislação vigente, ao entendimento do

contexto local em que a escola está inserida e, principalmente, ao reconhecimento da escola como um espaço de reflexão das principais tensões envolvendo a inserção dessa temática.

Para garantir uma educação comprometida com a equidade e a valorização da diversidade, é essencial que os profissionais da Educação Física conheçam e compreendam as legislações sobre relações étnico-raciais. A integração dessas políticas educacionais à prática pedagógica possibilita uma atuação mais consciente e crítica, permitindo que os professores reflitam sobre seu papel na construção de um ambiente escolar inclusivo. Nesse sentido, a discussão coletiva dos documentos escolares torna-se um instrumento fundamental para a formação docente, promovendo o diálogo e a reflexão sobre as questões étnico-raciais e incentivando a adoção de práticas pedagógicas contextualizadas e transformadoras.

Ao sairmos dos muros da escola, ampliamos as oportunidades de aprendizado, possibilitando uma conexão mais profunda com a comunidade e seu entorno. Nesse contexto, a cidade de Quissamã se torna não apenas o cenário, mas também o recurso pedagógico, oferecendo experiências enriquecedoras que complementam o currículo escolar.

E ao trazer esses elementos para contextualização nas aulas de Educação Física, através de uma ação cultural de reconhecimento desses territórios como constituintes de uma história de luta e resistência, pretendemos auxiliar os estudantes a compreenderem que os territórios da cidade precisam ser ressignificados e apropriados, tendo as principais manifestações da cultura afro-brasileira encontradas em Quissamã como catalisadores de todo esse processo.

Por isso, ao colocarmos a cidade e os elementos que a constituem em nosso planejamento, estamos reconhecendo-a “sob o ponto de vista da educação, portanto, como um espaço de construção de saberes, conhecimentos, atitudes e valores” (GOMES, 2021).

A partir dessa premissa, os estudantes participantes desse projeto desenvolveram uma apresentação cultural sobre as manifestações afro-brasileiras no município. O projeto, inicialmente concebido

como uma apresentação, se transformou em um grande festival, envolvendo toda a comunidade e celebrando essas manifestações culturais. Essa experiência não só contribuiu para o aprendizado dos estudantes, mas também para a conscientização e valorização da diversidade cultural em Quissamã.

A seguir, exploraremos como essa experiência impactou o ensino e a percepção da cultura afro-brasileira em Quissamã. Para isso, iniciaremos com uma reflexão sobre a relação entre Educação Física e cultura afro-brasileira, destacando a importância desse diálogo. Em seguida, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa, evidenciando a construção coletiva dos saberes. Posteriormente, discutiremos os aprendizados e olhares avaliativos desse processo, para, por fim, refletirmos sobre os caminhos futuros e as possibilidades de continuidade dessa proposta.

Educação Física e cultura afrobrasileira: um diálogo necessário

A Educação Física se destaca como um espaço privilegiado para vivenciar e produzir essa cultura, proporcionando experiências afetivas, lúdicas e estéticas que enriquecem a compreensão do mundo e a ação nele. Ao integrar essas práticas culturais ao seu currículo, a Educação Física não apenas contribui para a valorização da cultura afro-brasileira, mas também para a formação integral dos estudantes, promovendo uma educação que se conecta com as dimensões históricas, sociais e culturais da comunidade.

De acordo com Vago (2009) o papel do professor é essencial, pois ele pode adotar duas estratégias complementares. A primeira consiste em organizar o ensino de modo que os alunos tenham acesso às práticas culturais, garantindo o direito de usufruir desse patrimônio que pertence a todos. A segunda estratégia é incentivar os alunos a compreenderem, criticarem e atribuírem novos significados a essas

práticas, baseando-se em valores como igualdade de oportunidades, respeito, troca solidária, cooperação e partilha de afetos. É importante também que o professor esteja atento ao fato de que a realização dessas atividades pode envolver tensões, conflitos, exclusão, discriminação e preconceitos, os quais podem ser transformados em momentos de aprendizagem significativa.

É nesse momento que surge outra (co) responsabilidade dos profissionais envolvidos no processo formativo dos estudantes: contextualizar essas tensões, de modo que a “Educação Física conduza à reflexão sobre o corpo e o poder, desvelando até que ponto essas relações influenciaram na produção de estereótipos racistas.” (SILVA e MOREIRA, 2010).

De acordo com Rocha (2010), a educação pode transformar-se em um importante instrumento de compreensão da realidade e uma ferramenta para que grupos marginalizados entendam e interpretem o mundo ao seu redor. Isso permite que questionem e desafiem as estruturas que os oprimem, evidenciando que a escola não apenas reproduz os modos de produção do grupo dominante, mas também as contradições, tensões e desigualdade postas por esse modo de produção.

Para o autor, a escola brasileira não reproduz apenas as relações sociais estabelecidas pela organização econômica capitalista, mas sim, as contradições existentes e inerentes ao próprio modo de produção, na medida em que o processo educativo é, também, espaço de disputa entre projetos de formação humana e visão de mundo. No contexto brasileiro, a escola é um campo onde diferentes ideologias e projetos educacionais se confrontam, refletindo as contradições do capitalismo e funcionando como um local de disputa ideológica.

Para esse mesmo autor, o conhecimento é fruto da investigação realizada pelo homem, relativa ao produto da ação consciente e transformadora humana sobre a realidade/natureza (trabalho) e, portanto, histórico, na medida em que é produzido em determinado momento do desenvolvimento da humanidade, e social, pois se expande em um processo cumulativo, mas não linear, da experiência humana,

em contato com outros humanos e com a natureza. Considerado como produção humana histórica e social, o conhecimento expressa as intenções de quem o produz e do grupo social a que este pertence. Queremos, com isso, afirmar que não há neutralidade no processo de produção do conhecimento, assim como também não há neutralidade no valor a ele atribuído pela sociedade.

Segundo Rocha (2010), o professor é uma peça fundamental no processo educativo formal, tendo como uma de suas tarefas essenciais a escolha dos conhecimentos que farão parte do percurso formativo de seus alunos. Além disso, o comprometimento e a percepção do significado social da ação pedagógica são cruciais para determinar e influenciar não apenas o conteúdo, mas também a forma como desenvolverá o processo educativo. Isso inclui o tratamento pedagógico que o professor aplicará ao conhecimento considerado importante para a formação dos estudantes.

Assim, concordamos com Silva (2020) quando sugere a necessidade da formação humana para trabalharmos na construção de uma nova hegemonia que considere o corpo, as relações sociais, de classe, gênero e raça. Esta ação deve deter o olhar mais atento para a questão histórica e cultural, implicando colocar na ordem do dia, no cotidiano educacional, questões históricas que revelam memórias de sofrimentos, repressão e opressão, e o caminhar deste percurso em busca da libertação das amarras impostas e renovadas.

Nesse contexto, há urgência na reflexão sobre a práxis educacional, a respeito da formação humana que pretendemos e da sociedade que almejamos, econômica e socialmente, mais justa e igualitária. A alteração desta lógica de dominação dos “de fora”, desta hegemonia (im) posta na área educacional, deve ser ação imediata da formação humana para a transformação. Ao nos inquietar, evidencia questões centrais como autonomia e elaboração de um pensamento novo e independente que resulte em outras formas de relação humana, mais solidárias, equânimes e igualitárias.

De acordo com Silva (2020, p. 43), o corpo é um elemento central na vida humana, presente em todas as esferas da existência e fundamental para nossa interação com o mundo. A autora destaca que vivemos socialmente pelo corpo, pois é por meio dele que nos relacionamos, aprendemos, descobrimos e marcamos nossa presença no mundo. Essa relação corporal não é apenas física, mas também uma relação de poder, onde as dinâmicas se manifestam e são negociadas. Nesse sentido, a reflexão crítica sobre essa relação nos convida a questionar as formas dominantes de conhecimento e poder que governam as interações sociais mediadas pelo corpo, buscando subverter as normas e hierarquias que regem as relações sociais e culturais.

Para aprofundar essa reflexão, torna-se fundamental explorar as diversas concepções teóricas que abordam o corpo humano em suas múltiplas dimensões. Entre elas, destacam-se a perspectiva corpo-território, proposta por Miranda (2020), e a concepção de corpo como sujeito histórico, conforme discutido por Silva (2020). Essas abordagens oferecem um olhar crítico sobre o papel do corpo na sociedade e na educação, contribuindo para a construção de um entendimento mais amplo sobre a corporeidade humana.

Discutir as categorias “corpo como sujeito histórico” e “corpo-território” exige um compromisso prático com a vivência e a comprovação dessas categorias na realidade cotidiana. Não basta tratá-las de maneira abstrata; é essencial que sejam refletidas nas experiências diárias e nas práticas sociais, demonstrando assim sua relevância e aplicabilidade na realidade.

A perspectiva apresentada por Silva (2020) vai além da simples implementação de teoria na prática, enfocando a práxis da interação do corpo como um sujeito histórico e social. Este enfoque destaca o papel do corpo na educação e sua posição na sociedade e no sistema educativo. Compreender o corpo dessa maneira permite uma visão mais holística e integrada de seu papel nas dinâmicas sociais e educacionais.

Além disso, Silva (2020) propõe uma visão múltipla sobre o lugar ocupado pelo corpo, abordando tanto suas dimensões teóricas quanto práticas. Considerar o corpo como sujeito implica uma reavaliação das práticas educativas e sociais, reconhecendo a importância da corporeidade na formação humana e na interação social. Essa visão ampla e multifacetada oferece uma compreensão mais profunda e rica do corpo em diferentes contextos.

Miranda (2020) destaca que conscientizar-se do corpo-território envolve reconhecer a complexidade espaço-tempo e evidenciar as encruzilhadas experienciais que forjam a corporeidade. O corpo-território é descrito como um texto vivo, um texto-corpo que narra histórias e experiências que o atravessam. Exercitar essa compreensão permite ao corpo-território viver a partir de suas próprias experiências, em vez de se limitar às narrativas dos outros. Miranda argumenta que ver o mundo exclusivamente pelas perspectivas alheias pode ser problemático, pois o corpo-território pode acabar sendo visto através de uma lente embaçada e colonial, onde muitos detalhes e particularidades são minimizados ou homogeneizados. Portanto, é crucial que o corpo-território experimente o mundo com suas próprias leituras para sentir a energia vital presente no encontro com o outro.

A perspectiva de corpo-território também enfatiza a necessidade de uma constante reterritorialização. Isso significa que o corpo-território se expande e transforma, não se adequando mais às territorialidades anteriores e precisando se reterritorializar em novos espaços. Essa dinâmica contínua implica questionar as imposições do instituído e desenvolver uma crítica reflexiva sobre as relações de poder e verdade. Ao sair de sua localidade e transitar pela cidade, o corpo-território adota novas leituras e enfrenta uma variedade de atravessamentos sociais, o que pode fortalecer a autoafirmação e a resistência, promovendo a libertação de outros sujeitos privados de seus direitos.

O conceito de corpo-território destaca que o corpo é o ponto de partida para perceber e interagir com o mundo. A perspectiva de corpo-território provoca uma reavaliação das noções educacionais que veem as territorialidades como fixas e imutáveis. Ao reconhecer que as corporeidades são performativas e em constante construção, o corpo-território se apresenta como um território de passagem, sempre em transformação. As experiências corporais devem ser vistas como conectores que unem os indivíduos aos outros, promovendo a inclusão e não a exclusão.

Por fim, é essencial perceber o corpo-território como um espaço de sentimentos e afetividades, um lugar onde as experiências articulam as territorialidades. Miranda (2020) ressalta que o corpo-território permite ao indivíduo compreender seu entorno a partir de sua própria perspectiva, carregando consigo toda a bagagem cultural construída ao longo de suas trajetórias. Reafirmar a construção sócio-histórica do corpo-território significa não negligenciar essa bagagem cultural, mas sim valorizá-la. Ao ressignificar o corpo-território e adotar uma postura contra hegemônica, evocamos a riqueza cultural e a resistência presentes em nossas trajetórias.

Sobre o tema de uma educação que busca descortinar o corpo-território de cada um e de cada uma, é preciso anunciar os corpos como sujeitos históricos e possibilitar uma educação que oportunize experiências de vida, que busque o sensível e valorize os sentidos, possibilidades, continuidades e rupturas. Essa perspectiva educativa reconhece que a verdadeira transformação ocorre quando o corpo-território é visto não apenas como um objeto, mas como um sujeito histórico capaz de protagonizar sua própria existência.

O corpo-território deve ser ensinado a criticar a objetificação imposta pelo sistema e a perspectivar a concepção do corpo como sujeito histórico. Este é um processo dialético que busca eliminar a lógica alienante do corpo objeto, permitindo ao indivíduo viver de maneira mais autêntica e consciente. Embora esse exercício seja constante, inacabado, desgastante, difícil e imprevisível, ele é de suma

relevância para a construção de uma identidade pessoal e coletiva que resista às imposições hegemônicas.

A educação que integra essas reflexões torna-se um espaço onde as teorias são experienciadas e verificadas através das vivências corporais. Ao promover práticas pedagógicas que valorizam a corporeidade, a educação contribui para uma compreensão mais profunda do papel do corpo nas dinâmicas sociais e educacionais. Essa abordagem permite que os indivíduos não apenas aprendam sobre o mundo, mas também se reconheçam como agentes históricos em constante transformação, carregando consigo toda a bagagem cultural construída ao longo de suas trajetórias.

De acordo com as análises apresentadas, é fundamental problematizar as percepções e identificações relacionadas ao corpo e ao movimento, especialmente em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais e raciais. Essas percepções foram historicamente moldadas por ideologias de branqueamento, que valorizavam a cor da pele e um ideal de corpo e aparência associados à branquitude. Esse contexto dificulta a incorporação de valores identitários e estéticos das culturas negra e indígena como elementos enriquecedores do processo civilizatório. Portanto, é necessário considerar o corpo não apenas como um aspecto biológico ou mecânico, mas como um componente cultural e étnico-racial, com identidades e significados que transcendem a simples corporeidade.

De acordo com Castro (2017) o professor deve ter plena consciência de seu papel, trabalhando para desmistificar as ideologias racistas presentes no senso comum. Ele deve orientar seus alunos a uma nova compreensão das questões raciais, buscando transformar suas consciências e promovendo o reconhecimento e o respeito às diferenças.

Assim, é de suma importância que o docente possua uma clara definição de seu propósito primordial ao abordar conteúdos específicos, pressupondo, assim, uma conscientização de seus objetivos educacionais.

Nesse contexto, compartilhamos da perspectiva de Moreira (2018), que argumenta que ações desprovidas de direcionamento e desvinculadas da realidade e do projeto educacional da instituição não acrescentam significativamente ao processo de formação do estudante.

Em virtude da necessidade de uma abordagem renovada no que diz respeito à forma como os docentes conduzem essas atividades pedagógicas, tornou-se imprescindível a construção coletiva de um novo enfoque.

Assim, este trabalho teve como um dos objetivos principais a construção colaborativa de uma apresentação cultural que tematizasse as manifestações culturais afro-brasileiras encontradas no município de Quissamã e experienciadas pelos estudantes, assim como colaborar para construção de um projeto que fosse capaz de contribuir no aprimoramento da escola e da Educação Física e que auxiliassem os estudantes a novas experiências disruptivas.

Por isso, ao colocarmos as manifestações da cultura afro-brasileira como conteúdo central de nossos encontros, temos em mente que “os conhecimentos são construídos historicamente e a forma como o tratamos reflete não só a nossa concepção de Educação Física escolar, mas também nossa concepção de formação e de sociedade”. (Alves, 2006, p. 135).

Granato e Pellanda (2014) destacam a necessidade evidente de desenvolver uma proposta pedagógica nas escolas que estimule nos estudantes uma formação crítica e autônoma sobre o assunto. Eles argumentam que a escola reflete os conflitos e contradições presentes na sociedade, reforçando a importância de um ensino que promova o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes.

Por isso, no tópico a seguir, elencaremos o projeto educacional que pretendíamos construir ao iniciar essa temática em nossos encontros, alinhando-nos à perspectiva de Silva (2023, p. 51), que defende uma abordagem que “oportunize ações emancipatórias, interações solidárias, a apreensão e tratamento com a ecologia dos

saberes, para descolonizar metodologias, trabalhar com e pelas diferenças e diversidades”.

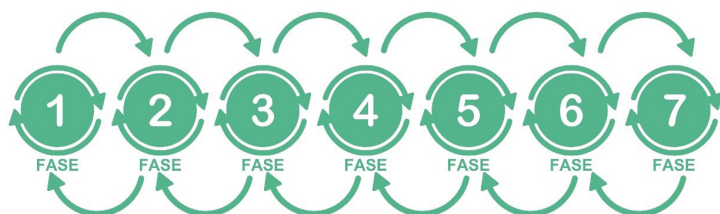
Percurso da pesquisa: construindo saberes coletivos

A presente proposta pedagógica foi desenvolvida com uma turma do 8º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com aproximadamente 24 estudantes⁴, de uma escola pública do município de Quissamã, região norte fluminense do estado do rio de janeiro e recebeu a aprovação do comitê em ética em pesquisa (CEP) do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD-Ufes) com registro número 66107322.7.0000.5542, obtendo parecer favorável com registro sob o número 6.003.775.

Esta pesquisa teve como objetivo construir colaborativamente um festival cultural e propõe uma abordagem educacional centrada na cultura afro-brasileira para as aulas de Educação Física, fundamentada nos princípios da pesquisa-ação e do planejamento participativo. A pesquisa teve início com a observação dos painéis pintados nos muros do Clube Recreativo de Quissamã, uma obra da comunidade que retrata paisagens e territórios locais, destacando suas principais manifestações culturais, como o jongo, o fado e o boi malhadinho. O trabalho foi composto por sete fases.

4 A turma está distribuída da seguinte maneira: 14 estudantes são do gênero masculino e 10 estudantes são do gênero feminino.

Figura 1 – Ciclo de desenvolvimento da proposta educacional



Fonte: Elaborado pelo autor.

A fase inicial da pesquisa estabeleceu um diálogo colaborativo com a equipe técnico-pedagógica da escola, a Coordenação de Gestão Pedagógica da Secretaria de Educação de Quissamã (COGEP) e os responsáveis pelos estudantes, com o objetivo de construir uma proposta pedagógica centrada na cultura afro-brasileira, especialmente na Educação Física.

A segunda fase do projeto proporcionou aos estudantes uma imersão na cultura afro-brasileira de Quissamã, por meio de encontros e saídas formativas. Os estudantes visitaram os murais do Clube Recreativo de Quissamã (CRQ), com explicações de Marta Medeiros, idealizadora dos painéis. Em seguida, visitaram os locais onde ocorrem as manifestações retratadas nos murais. Ao final, os estudantes produziram documentários sobre as manifestações vivenciadas e, posteriormente, participaram de um processo eleitoral na escola para escolher qual manifestação seria aprofundada no bimestre seguinte.

Figura 2 – Painéis das manifestações da cultura afro-brasileira de Quissamã



Fonte: Arquivo do autor (2023).

Com os documentários finalizados, eles foram exibidos na unidade escolar e após a exibição foi feita uma eleição⁵ na turma e na escola para saber qual manifestação da cultura afro-brasileira encontrada nos murais pintados nos muros do CRQ seria aprofundada no terceiro bimestre.

A terceira fase da proposta pedagógica marcou o retorno à equipe técnico-pedagógica da escola, à COGEP, professores e aos responsáveis dos estudantes para uma apresentação abrangente da unidade didática construída e uma avaliação do processo até aquele momento.

Na quarta fase, os estudantes mergulharam na experiência prática e vivencial da sequência didática construída colaborativamente na segunda fase. Esta etapa foi fundamentada na premissa de que a aprendizagem é mais significativa quando ancorada na prática e na vivência concreta dos conteúdos abordados. A justificativa para essa fase residiu na importância de proporcionar aos estudantes não

5 Durante o projeto, realizou-se uma votação na escola para decidir qual manifestação da cultura afro-brasileira seria aprofundada no terceiro bimestre. A distribuição dos votos foi a seguinte: o Grupo da Coordenação de Gestão Pedagógica do Município teve direito a 1 voto, o Grupo da Coordenação da Escola teve 1 voto, o Grupo dos Professores teve 1 voto, o Grupo dos Responsáveis teve 1 voto e o Grupo dos Estudantes participantes da pesquisa teve direito a 24 votos, totalizando 28 votos.

apenas o conhecimento teórico, mas também a oportunidade de aplicar e internalizar os conceitos trabalhados de maneira colaborativa.

Na quinta fase, a etapa de avaliação assumiu uma dimensão significativa ao promover encontros formativos abrangentes com cada um dos grupos participantes da pesquisa. Este momento não tratou apenas de analisar o processo de pesquisa em si, mas visou proporcionar aos participantes uma participação ativa, criando um espaço para uma visão ampla do impacto da proposta pedagógica desenvolvida. Pois “é importante que pais, professores, alunos, funcionários e a comunidade externa estejam centrados no conhecimento, propondo experiências de ensino-aprendizagem significativas entre todos, pois juntos se aprende e se ensina” (CLAVIJO & VIEIRA, n. d.)

A sexta fase da proposta pedagógica foi o ponto culminante do projeto, marcando não apenas a internalização do conhecimento, mas sua aplicação prática na comunidade. Esse momento promoveu um ciclo de interação e reciprocidade, como destacado por Thiollent (2011), refletindo a efetiva integração entre o aprendizado e a vivência comunitária. Ao nos aproximarmos da apresentação final, o processo de construção do festival priorizou o diálogo e a colaboração, nos preparando para proporcionar à comunidade uma experiência significativa. Não se tratava apenas de compartilhar conhecimentos sobre as manifestações da cultura afro-brasileira em Quissamã, mas de envolver o público em uma experiência sensível e enriquecedora. Gasparin (2012) defende que é fundamental desafiar os estudantes a aplicar seus conhecimentos de forma prática e política, assegurando que o aprendizado não se limite à teoria.

Nesse sentido, a apresentação cultural não foi apenas uma exposição de conceitos, mas um exercício criativo que refletiu a compreensão crítica dos estudantes. Ao se tornarem protagonistas dessa expressão cultural, os alunos não só transmitiram conhecimento, mas também promoveram uma apreciação mais profunda pela diversidade cultural e sua integração com a prática educacional. Como Gasparin (2012) afirma, esse processo é uma clara evidência de que os

estudantes não só aprenderam, mas aplicaram o que aprenderam de maneira significativa.

Figura 3 – Turma ao final do festival



Fonte: Arquivo do autor (2023).

Assim, a sexta fase não apenas consolidou a aprendizagem, mas também estabeleceu uma conexão mais profunda entre a instituição de ensino e a comunidade, gerando um impacto duradouro. Essa fase foi mais do que uma simples retribuição: tornou-se um catalisador de transformação, incentivando a participação ativa na dinâmica educacional e cultural. Para permitir que todos revivam essa experiência, disponibilizamos um QR Code, proporcionando uma compreensão mais rica do que aconteceu no dia 11 de outubro de 2023, às 9h, no auditório da Prefeitura Municipal de Quissamã.

Figura 4 – QR Code com todas as apresentações do Festival



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Na sétima fase, após completar o ciclo de construção, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica, foi elaborado um produto educacional para formação continuada. Esse produto foi desenvolvido com o objetivo de contribuir para a formação continuada dos professores de Educação Física e demais docentes da rede municipal de ensino de Quissamã.

Contudo, é fundamental destacar que a proposta pedagógica vai além da mera entrega de um produto educacional. Ela se configurou como uma possibilidade concreta para os professores explorarem, em suas práticas, a riqueza cultural de Quissamã. O objetivo é que os docentes percebam as manifestações da cultura afro-brasileira como um componente significativo no processo de ensino-aprendizagem, tanto na disciplina de Educação Física quanto em outros componentes curriculares.

Por isso, a formação continuada proposta não buscou impor um conjunto rígido de diretrizes, mas sim estabelecer um diálogo enriquecedor que capacitasse os professores a conduzirem, de maneira autônoma, a exploração das manifestações da cultura afro-brasileira de Quissamã em suas salas de aula. Mais do que seguir um roteiro pré-determinado, a proposta visou criar um ambiente propício para o desenvolvimento de práticas pedagógicas flexíveis, adaptáveis e

sensíveis ao contexto cultural local, de forma a possibilitar “ao professor que ele saia de uma posição de passividade para uma posição em que possa refletir com mais profundidade sobre outras experiências que possa vir a ter durante sua longa jornada em sala de aula” (SOMBRA *et al.*, 2022).

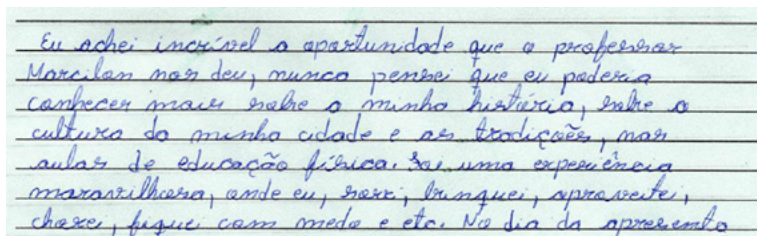
Diálogos e aprendizados: o olhar avaliativo

A avaliação foi contínua e processual ao longo de todo o percurso da proposta pedagógica. Ao final de cada saída-formativa, utilizamos roteiros de observação que ajudaram os estudantes a analisar e refletir sobre as manifestações culturais, proporcionando uma experiência mais significativa. No início de cada encontro-formativo, os estudantes avaliavam o encontro anterior, o que permitia ajustes e melhorias contínuas.

Para o festival, realizamos um encontro específico para avaliar o processo de produção e a experiência vivida. Os estudantes fizeram autoavaliação e compartilharam suas reflexões. Esse momento de troca foi essencial para uma avaliação mais abrangente e significativa. A autoavaliação, como destaca Darido (2012), permite ao aluno se tornar mais consciente e responsável por sua aprendizagem.

Uma das falas destacou a surpresa e o encantamento ao descobrir mais sobre sua própria história e cultura local através das aulas de Educação Física. Essa experiência revela não apenas o impacto da abordagem pedagógica, mas também o potencial transformador que a disciplina pode ter, indo além dos aspectos físicos para abraçar a identidade e a valorização cultural dos alunos. O relato também evidencia a gama de emoções vivenciadas, como a alegria, o medo e a emoção, mostrando a riqueza e a intensidade das vivências proporcionadas pelo projeto. Como pode ser observado no recorte da autoavaliação abaixo:

Recorte de documento 1 – Autoavaliação discente sobre o a proposta pedagógica



Eu achei incrível a oportunidade que o professor Marcelan me deu, nunca pensei que eu poderia conhecer mais sobre a minha história, sobre a cultura da minha cidade e as tradições, mas aulas de educação física. Foi uma experiência maravilhosa, onde eu, dancei, brinquei, aprendei, chorei, fugi com medo e etc. No dia da apresentação

Fonte: Thamiris Vitória de Souza Alves (2023).

A avaliação, portanto, não foi apenas uma obrigação pedagógica, mas um instrumento de reflexão sobre como o processo educativo impactou as percepções dos estudantes sobre sua cultura e identidade local.

Reflexões finais

Desenvolver um projeto que busca inserir a cultura afro-brasileira no currículo escolar exigiu não apenas planejamento, mas também a colaboração ativa de diversos atores, incluindo professores, estudantes, equipe pedagógica e a comunidade. Foi por meio desse esforço coletivo que os objetivos construídos colaborativamente puderam ser alcançados, permitindo que a Educação Física se tornasse um espaço de valorização das histórias e identidades afro-brasileiras.

Ao longo desse processo, os conceitos de corpo-território e corpo como sujeito histórico tornaram-se fundamentais para a experiência pedagógica. Conforme argumenta Miranda (2020), o corpo-território é um espaço de encruzilhadas, onde memórias, experiências e histórias se entrelaçam, permitindo que os estudantes percebam a cidade e seus territórios como extensões de si mesmos. Ao vivenciarem as manifestações culturais afro-brasileiras de Quissamã, como

o jongo, o fado e o boi malhadinho, eles se apropriaram desses espaços e ressignificaram suas próprias histórias.

Já o conceito de corpo como sujeito histórico, conforme discutido por Silva (2020), possibilitou aos estudantes compreenderem que seus corpos não são apenas objetos que se movem no espaço escolar, mas sim agentes históricos. Seus corpos carregam marcas da ancestralidade, da resistência e da luta por reconhecimento. Dessa forma, a experiência pedagógica não se restringiu ao aprendizado sobre cultura afro-brasileira, mas tornou-se um meio de fortalecimento da identidade e do pertencimento dos estudantes.

Diante dessa realidade, torna-se evidente que o trabalho com as manifestações da cultura afro-brasileira não pode se limitar a ações pontuais. É necessário que essa abordagem se consolide como um eixo permanente na educação básica, possibilitando que novos professores se apropriem da proposta e a reconstruam, ampliando suas possibilidades. A Educação Física, nesse contexto, reafirma-se como um campo fértil para práticas pedagógicas que dialogam com a diversidade cultural e contribuem para a formação crítica dos estudantes.

A força desse processo foi registrada no documentário produzido pelos próprios estudantes, um material criado para que toda a comunidade tivesse acesso à história e às experiências vivenciadas ao longo do projeto. Nele, a estudante Thamiris expressou a profundidade de seu aprendizado ao afirmar:

“Os negros sofreram muito por conta da escravidão, e poder conhecer um pouco mais dessa história através desses painéis é me reconhecer como NEGRA e pertencente a essa história!”
(*Thamiris Vitória de Souza Alves, 2023*).

Para que mais pessoas possam conhecer essa trajetória e compreender a importância do projeto, disponibilizamos a seguir um QR Code que dá acesso ao documentário, permitindo que o conhecimento

aqui construído continue se espalhando e fortalecendo novas iniciativas educacionais.

Figura 5 – QR Code Documentário sobre a proposta pedagógica



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O documentário produzido pelos estudantes não apenas registra essa trajetória, mas também revela a potência de uma Educação Física que rompe com os limites da quadra e se conecta à história e à identidade dos corpos que a vivenciam. Ao longo dessa experiência, ficou evidente que a disciplina pode ir além do ensino de práticas esportivas descontextualizadas. Quando inserida em um contexto que valoriza a ancestralidade e o pertencimento, ela se transforma em um território de aprendizagem crítica. Nesse sentido, a proposta desenvolvida demonstrou que, ao reconhecer o corpo como sujeito histórico e território de vivências, é possível ampliar horizontes e transformar percepções, promovendo um ensino que dialoga com a realidade e a cultura dos estudantes.

Dessa forma, reafirma-se a necessidade de uma Educação Física comprometida com a diversidade cultural e com o direito de todos os estudantes a conhecerem e reconhecerem sua própria história. Que essa proposta pedagógica possa inspirar novas práticas e incentivar outros professores a explorarem abordagens que ultrapassem os limites da quadra, conectando o conhecimento corporal ao contexto social e histórico de seus estudantes.

Referências

- ABIB, P. R. J. Culturas populares, educação e descolonização. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-20, dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n54id18279>.
- ALVES, M. S. Educação Física e formação humana: uma reflexão a partir da prática de ensino e da vivência com a metodologia crítico superado. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XVIII, n. 26, p. 127-138, jun. 2006.
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 1 fev. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2004, Seção 1, p. 11.
- CASTRO, V. G. de. Sobre o compromisso da Educação Física escolar com a inclusão social dos negros. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 520-535, 2017.
- CLAVIJO, L. P.; VIEIRA, L. A. A função político-pedagógica da equipe pedagógica no espaço escolar. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. Curitiba: Seed/Paraná, 2013.
- DARIDO, S. C. A avaliação da educação física na escola. In: **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 16, p. 127-140.

- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 41. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2011.
- GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- GOMES, A. C. Cidade Educadora. In: CORREIA, L. G. (Org.). **O passado é um país estranho**: Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2021. p. 35-58.
- GRANATO, P.; PELLANDA, V. D. A cultura afro-brasileira encantando a educação física escolar. **Revista Chão da Escola**, Curitiba, n. 12, p. 24-33, dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.55823/rce.v12i12.90>.
- MIRANDA, E. O. **Corpo Território & Educação Decolonial**: Proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020. E-book. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32375/3/corpo-territorio-educacao-de-colonial-repositorio.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.
- NOVAES, A. J. da S. **Além dos jogos escolares**: possibilidades de eventos para a Educação Física como componente curricular. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2023.
- ROCHA, L. A. O. da. **Política curricular brasileira no tempo presente**: disputa pela hegemonia na implantação e reforma dos cursos de Educação Física em Vitória/ES. 2010. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2010.
- SILVA, M. C. de P. **Corpo, saber, sabor: política e práxis na formação humana**. In: **De corpo inteiro**: corpo, cultura e educação no tempo presente. Salvador: EDUFBA, 2020.
- SILVA, M. C. de P.; MOREIRA, A. de J. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2010.

- SOMBRA, G. J. R.; SOUSA, C. H. A. de; MARTINS, E. S. Formação docente: os produtos educacionais de um mestrado profissional como práxis pedagógicas. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1–10, 2022. Acesso em: 6 fev. 2024.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed., 1. reimpr. São Paulo: Cortez, 2011.
- VAGO, T. M. Pensar a Educação Física na Escola: Para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, [S. l.], p. 25-42, set. 2009.

Implicações da reforma do Ensino Médio para o ensino da Educação Física no Espírito Santo: possibilidades pedagógicas de resistências com as juventudes

Gabriela Biancardi Braga e Erineusa Maria da Silva

Introdução

A presente pesquisa⁶ tem como objeto de estudo a reforma do Ensino Médio e a situação do componente curricular Educação Física após a sua implementação integral na rede estadual de educação do Espírito Santo em 2022. O interesse por tal objeto surgiu a partir da

6 Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo, sob o CAAE 655304422.5.0000.5542. Autorizada pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu).

inquietação de uma das autoras ao se deparar com o contexto do Novo Ensino Médio (NEM) na EEEFM Cel. Antônio Duarte, no Município de Iconha (ES). O ingresso no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), também em 2022, permitiu o aprofundamento teórico para uma melhor compreensão de como a Educação Física estaria compreendida no NEM.

Desde o final do século XX o Estado brasileiro vem ajustando sua política econômica, social, de gestão e educacional, buscando assim, se moldar às normativas de organizações internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), etc. Percebe-se, então, que a política educacional brasileira se adequou e continua se adequando aos interesses dessas organizações para seguir as regras de uma Agenda Globalmente Estruturada Para a Educação (AGEE), conforme nos alerta Dale (2004). Tal agenda consiste na padronização dos sistemas educacionais, sinalizando uma redefinição do conceito de educação que, de acordo com Souza (2016), resume-se ao estabelecimento de um currículo padronizado, com ênfase em matemática e língua materna, processos padronizados de avaliação de resultados, gestão focada nesses resultados, o que tensiona o trabalho docente, com um amparo mínimo de financiamento educacional.

Mas, consideramos⁷ como ponto de referência para este estudo o período após o golpe parlamentar-jurídico-midiático que destituiu a presidenta Dilma Rousseff em 2016 (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020; Maldonado, 2023). Em ação imediatamente posterior, o novo bloco que assumiu o poder e o governo eleito em 2018 se empenharam em

7 Escrevemos o texto em primeira pessoa do plural (nós), todavia ressaltamos que a experiência pedagógica aqui narrada foi desenvolvida pela professora-pesquisadora Gabriela Biancardi Braga na escola em que atua sob orientação da professora Dra. Erineusa Maria da Silva.

realizar uma série de reformas e medidas (Reforma do Ensino Médio, Reforma Trabalhista, PEC do Teto de Gastos, Reforma de Previdência, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, entre outras) que objetivaram promover o desmonte das políticas públicas inclusivas articuladas nas duas primeiras décadas desse século.

Nessa linha, a educação foi “repensada” conforme os ditames do capital (SOUZA; RAMOS, 2017), cuja real intenção é a de adaptar as juventudes da escola pública às demandas da sociedade neoliberal, para que possam atuar nesse mercado de trabalho precarizado.

Beltrão e Taffarel (2017) afirmam que, nos últimos anos, observa-se um investimento no discurso de esgotamento dos atuais sistemas públicos da educação brasileira, principalmente por parte do setor empresarial, baseado nos baixos índices educacionais. Esse argumento tem sido usado como justificativa da necessidade de reformas. O Ensino Médio, nessa perspectiva, é visto somente como o lugar em que é comum encontrar estudantes com defasagem idade/série, estudantes com dificuldades em conhecimentos básicos, altas taxas de evasão e repetência e outros problemas.

Investindo nesse discurso de necessidade de mudanças, em 2016, o Governo Michel Temer, encaminhou ao Congresso Nacional a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que tratava da Reforma do Ensino Médio. De acordo com Gariglio, Almeida Júnior e Oliveira (2017), essa medida foi encaminhada de forma arbitrária, pois não houve consulta pública e diálogo com a sociedade civil, sobretudo os(as) atores/atrizes do contexto escolar: estudantes, docentes, gestores(as) e comunidade. A MP logo foi convertida na Lei nº 13.415/2017, alterando o funcionamento das escolas, seus currículos e a forma como os componentes curriculares Educação Física, Arte, Sociologia, Filosofia e Inglês se configuram nesse novo contexto. Todos os demais componentes (Biologia, Física, Química, História e Geografia, com exceção de Português e Matemática) também tiveram alteração na sua carga horária, mas com menor redução do que os citados anteriormente.

Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) afirmam que os defensores da referida reforma integram uma ampla e variada frente, que há alguns anos vem se esforçando no sentido de incorporar na educação pública condutas do campo empresarial, como a meritocracia, a gestão de resultados, a competição, a concorrência, os incentivos com pagamentos por mérito, a testagem, a responsabilização vertical, uma maior participação da iniciativa privada, etc.

A proposta de reforma foi produzida com base na reformulação da organização curricular como sendo a questão central que afeta o Ensino Médio, e não nos reais problemas que afetam a educação básica brasileira, como: falta de infraestrutura, instalações físicas inadequadas, ausência de bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e atividades artísticas, ausência de profissionais admitidos via concurso público, planos de carreira e formação continuada, condições de trabalho e salários dignos (MOURA; LIMA FILHO, 2017). Como sabemos, esses fatores influenciam diretamente a qualidade da educação, mas não foram considerados.

Nesse cenário, Souza e Ramos (2017) afirmam que ocorreu uma tentativa de deixar em segundo plano componentes curriculares que tratam da estética, da política e da cultura corporal, enfim, o que não “serve” de modo imediato para que o trabalhador se insira no mercado de trabalho e muito menos para a sua formação crítica ou seja, conhecimentos e vivências que não se encaixam na lógica do novo modelo de ensino proposto para o NEM, como os conhecimentos de Sociologia, Arte, Filosofia e Educação Física aparecem como “estudos e práticas”, o que não garante essas áreas como componentes curriculares.

Souza e Ramos (2017, p. 75), nos lembram ainda que “[...] o currículo escolar é sempre um território de disputa, na forma como o próprio conhecimento é disputado na sociedade”. A Educação Física, historicamente, tem tido um estatuto hierarquicamente inferior em relação aos demais componentes curriculares nas escolas. Isso diz muito de uma concepção de mundo e de saberes necessários muito

mais voltados para o mundo do trabalho do que para uma formação mais ampla e humanizada.

É evidente o caráter restritivo da reforma, pois, como parte da Educação Básica, os componentes curriculares que fazem parte do Ensino Médio deveriam abranger os três anos dessa etapa da escolarização, ou seja, deveria ser oferecida uma educação comum a todos(as).

Nesse sentido, a reforma do Ensino Médio institucionaliza uma desigualdade estrutural na sociedade brasileira, proporcionando uma escola para os(as) jovens, geralmente filhos(as) das classes trabalhadoras, que terão uma formação rasa para o mercado de trabalho, e uma escola com perspectivas ampliadas para os(as) jovens das classes sociais mais favorecidas e que terão acesso ao Ensino Superior.

Além de uma formação dualista, a reforma do Ensino Médio acentua a hierarquização dos saberes escolares e fica evidente que determinados conhecimentos valem mais do que outros. Isso é percebido nitidamente quando componentes curriculares como Língua Portuguesa e Matemática são consideradas essenciais em detrimento dos outros.

Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020, p. 661) argumentam que, na proposta do NEM, “[...] conhecimento bom é conhecimento útil a vida produtiva laboral”. Então, considerando as exigências dos modos de produção e do mercado capitalista, conhecimentos ligados à Educação Física tendem a ficar em segundo plano, serem reduzidos ou até extinguidos do currículo.

A Educação Física é uma prática pedagógica rica em experiências estéticas que acaba encontrando dificuldades de reconhecimento em um cenário no qual educação de qualidade é sinônimo de boas notas em Português e Matemática. Segundo Gariglio, Almeida Júnior e Oliveira (2017), na escola, a Educação Física trata dos saberes ligados ao universo da experiência e do cotidiano, como os jogos, as brincadeiras, as danças, os esportes, as ginásticas, e outros, ou seja, saberes que têm uma relação estreita com o mundo do lazer. Por isso, acaba encontrando grandes dificuldades de legitimação e reconhecimento

no currículo escolar, sobretudo, em um cenário em que esses conhecimentos não são considerados importantes para a vida laboral.

Nesse contexto de reformas e medidas impositivas e de necessidade de adaptação dos sujeitos a essa nova realidade, em dezembro de 2018, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a versão final da BNCC do Ensino Médio, tendo como foco o desenvolvimento de competências e habilidades. O documento apresenta dez competências gerais para a Educação Básica que norteiam as competências específicas de cada área e se desdobram em um conjunto de habilidades. Assim, a BNCC define e orienta o que os(as) estudantes devem aprender (BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2020).

A Educação Física, conforme a BNCC, está presente na área de Linguagens e suas Tecnologias, que possui sete competências específicas e “[...] apenas uma está alinhada de modo mais direto à Educação Física escolar, enquanto as outras trazem generalizações ou nem se relacionam com o seu campo” (SILVA; SILVEIRA, 2023, p. 12). Sobre as habilidades, também pouco abrangem os conhecimentos da Educação Física, “[...] podendo ser desenvolvidas sem, necessariamente, a apropriação de conhecimentos científicos ou formas mais elaboradas das atividades da cultura corporal [...]” (BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2020, p. 673).

Maldonado (2023) indica que essa realidade se concretizou em diversos estados brasileiros com a diminuição das aulas de Educação Física para uma ou duas em todo ciclo de escolarização do Ensino Médio. Essa redução⁸ aconteceu também no Espírito Santo, conforme

8 Até 2020, todas as séries do Ensino Médio da EEEFM Cel. Antônio Duarte eram contempladas com aulas de Educação Física (1ª série – 1 aula, 2ª série – 2 aulas, 3ª série – 1 aula). A partir de 2021, com a alteração curricular e implantação dos componentes integradores projeto de vida, estudo orientado e eletiva, houve uma alteração na oferta das aulas de Educação Física no Ensino Médio (1ª série – 2 aulas, 2ª série – 1 aula, 3ª série – 0 aula). Em 2022, com a implantação integral do NEM, as aulas de Educação Física passaram a ser ofertadas apenas para a 1ª série. Mas as turmas da 2ª série que haviam iniciado o Ensino

disposto na portaria 279-R (Sedu, 2021), que definiu os procedimentos e diretrizes curriculares para as escolas da rede estadual. Com a implantação integral do NEM em 2022, as aulas de Educação Física passaram a ser ofertadas apenas para a 1ª série.

Em relação aos(as) professores(as), muitos(as) que eram efetivos(as) nas escolas da rede estadual foram obrigados(as) a ministrar aulas dos componentes integradores dos itinerários formativos (estudo orientado, projeto de vida, eletivas), para complementar a carga horária que atualmente é de 28 tempos de 50 minutos, sendo 20 tempos/aula e oito tempos/planejamento nas escolas de tempo parcial.

Fato é que os conhecimentos históricos e científicos, como os presentes na Educação Física e outros componentes curriculares que tiveram a carga horária reduzida, foram relegados e, em seu lugar, propostas outras formas de se configurar o currículo por meio dos itinerários formativos⁹ que, podem não assegurar a formação científica e humana dos(as) estudantes. Afinal, as escolas não ofertarão todos os itinerários formativos, empobrecendo a formação humana e científica dos(as) estudantes, ampliando as desigualdades entre escolas e sistemas de ensino a partir da diferenciação do conhecimento produzido (SILVA; FERREIRA; SANTOS, 2021).

Araújo *et al.* (2022) salientam que a proposta das políticas neoliberais busca fortalecer a noção de que a escola desempenha um papel central na formação dos(as) estudantes que atuarão no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, cabe à escola reproduzir o sistema social

Médio com a organização curricular antiga ainda tinham 1 aula de Educação Física por semana.

9 Em vez de uma organização única para todos(as), a Lei n. 13.415/2017 instituiu cinco itinerários formativos: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica Profissional. Cada Estado pode oferecer subdivisões desses itinerários, como no caso do Espírito Santo que, em 2023, passou a ofertar 9 Itinerários Formativos de Aprofundamento, além da Formação Técnica Profissional (<https://sedu.es.gov.br/novo-ensino-medio-capixaba>).

atual, contribuindo para a formação dos(as) trabalhadores(as) que movimentarão a máquina econômica. Assim, a escola se reduz a discussões sobre métodos, conteúdos, avaliações, notas e resultados, deixando de lado ações de compreensão sobre a realidade e de transformação social dos sujeitos que a vivem.

Então, diante das condições impostas no NEM, da obrigatoriedade de lecionar o componente curricular eletiva e da possibilidade de construir com os(as) estudantes uma eletiva que contemplasse os conhecimentos negados a partir da redução das aulas de Educação Física, pensamos na utilização desse espaço/tempo pedagógico para a construção de um movimento de resistência por dentro da ordem (FERNANDES, 1981). Desse modo, organizamos uma eletiva que foi denominada de “Corpo, Educação Física e Diversidade” para tratar dos conhecimentos da Educação Física e seus temas transversais com as juventudes do Ensino Médio, o que pensamos se configurar como um movimento de resistência, por um lado para que esses saberes sejam mantidos nessa etapa da educação básica, ainda que, por meio de espaços “eletivos” e, por outro, para assegurar ao(à) professor(a) tratar de conhecimentos que estão no escopo de sua área.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, foi desenvolvida com base nos pressupostos da Pesquisa-Intervenção que como método de estudo busca produzir dados a partir de intervenções pedagógicas como forma de possibilitar espaços/tempos de experiência com as práticas corporais vinculadas ao campo da Educação Física aos(às) estudantes do Ensino Médio, em um contexto de redução desse componente curricular no NEM.

A Pesquisa-Intervenção tem um caráter investigativo, abrangendo ações, planejamentos, produzindo mudanças, com intuito de gerar avanços e crescimento no processo de conhecimento dos

indivíduos, avaliando futuramente as mudanças que essas ações podem provocar. Ou seja, está articulado a interferências planejadas no processo de aprendizagem dos sujeitos, como nos propõe Freitas (2007).

Os dados foram produzidos por meio de questionários compostos de perguntas estruturadas e semiestruturadas aplicados aos(as) estudantes no início e ao final da eletiva, e também, por meio das intervenções pedagógicas que aconteceram durante as aulas desse componente curricular. O questionário inicial nos ajudou a conhecer o grupo de estudantes e a planejar as atividades. Já no questionário final, os(as) estudantes puderam avaliar os conhecimentos construídos ao longo da participação na eletiva.

Assim, a intervenção pedagógica nesta pesquisa contemplou 25 estudantes devidamente matriculados(as) na EEEFM Cel. Antônio Duarte, em Iconha (ES), que se inscreverem para participar da eletiva “Corpo, Educação Física e Diversidade” durante o 2º e 3º trimestres letivos de 2023, conforme a tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição dos(as) estudantes inscritos(as) na eletiva

Turma	Gênero Masculino	Gênero Feminino
1ª V01	3	1
1ª V02	3	4
1ª V03	2	4
2ª V01	4	4
Total	12	13

Fonte: Elaboração própria.

O feirão de eletivas

O NEM começou a ser implantado nas escolas da rede estadual do Espírito Santo em 2019, em nove escolas-piloto da grande Vitória. Em 2020, a oferta do NEM foi ampliado para 62 escolas (FERREIRA; CYPRIANO, 2022). Em 2021, ocorreu a implantação inicial na EEEFM Cel. Antônio Duarte, com a alteração da carga horária, que passou de cinco aulas de 55 minutos para seis aulas de 50 minutos e a inclusão dos componentes integradores projeto de vida, estudo orientado e eletiva. Em 2022, o NEM foi implantado integralmente para as turmas que ingressaram na 1ª série com toda a alteração curricular (formação geral básica e itinerários formativos).

Nesse novo formato proposto para o Ensino Médio, o componente curricular eletiva tem uma carga horária de duas aulas semanais de 50 minutos, para as três séries, que acontecem no mesmo dia. De acordo com as Diretrizes Curriculares e Operacionais para Eletivas 2020, esse componente tem o objetivo de aprofundar os conhecimentos da formação geral básica e os(as) estudantes podem se inscrever por afinidade com orientação para que aconteçam sempre às segundas ou sextas feiras. Segundo as mesmas diretrizes são atribuições dos(as) professores(as) que ofertam as eletivas: comprometer-se em desafiar e estimular os estudantes; [...] planejar as aulas buscando formas criativas e estimulantes para propiciar novas estruturas conceituais, estimulando nos estudantes a necessidade pela busca de respostas; estimular a curiosidade dos estudantes, criando possibilidades de aprendizagens variadas, possibilitando descobertas e novas experiências (SEDU, 2020).

Nessas circunstâncias, planejar atividades para as eletivas ao longo de um trimestre é desafiador e requer tempo para buscar práticas diversificadas que atraiam os(as) estudantes. Isso se complicou com a implantação do NEM e a redução da carga horária dos componentes curriculares da formação geral básica, obrigando os(as) professores(as) a assumirem os itinerários formativos e seus

componentes integradores para completar a carga horária, como é demonstrado no quadro 1.

Quadro 1 – Organização curricular de um dos itinerários formativos (O esporte, a ciência e suas linguagens) ofertados no NEM a partir de 2022

MATRIZ ORGANIZACÃO CURRICULAR (OC-11)													
Organização Curricular da Educação Básica - Ensino Médio (diurno)													
Itinerário Formativo Entre Ações - O ESPORTE, A CIÊNCIA E SUAS LINGUAGENS													
Nº de Dias Letivos: 200 dias (20 semanas) / Carga Horária Anual: 1000h (1200 aulas) / Sema aula: 50 aulas													
	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	BLOCOS SEMANAIS			BLOCOS ANUAIS							
			1ª SEM	2ª SEM	3ª SEM	1ª ANO	2ª ANO	3ª ANO	4ª ANO	5ª ANO	TOTAL		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	4	3	120	100	120	480				
		Língua Inglesa	2	-	-	80	-	-	-	-	-	80	
		Educação Física	2	2	-	80	-	-	-	-	-	80	
		Arte	2	-	-	80	-	-	-	-	-	80	
		Subtotal	11	4	3	440	100	120	720				
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Física	-	2	2	-	80	80	-	-	-	160	
		Química	2	2	-	80	80	-	-	-	-	160	
		Subtotal	4	6	2	160	160	480	480				
	MATEMÁTICA	Matemática	5	4	3	120	100	120	480				
		Subtotal	5	4	3	200	100	120	480				
CIÊNCIAS HUMANAS	Filosofia	-	-	2	-	-	80	80	-	-	160		
	Geografia	-	-	2	-	-	80	80	-	-	160		
	História	-	-	2	-	-	80	80	-	-	160		
	Sociologia	-	-	2	-	-	80	80	-	-	160		
	Subtotal	4	4	4	160	160	160	480					
SUBTOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA		24	18	12	600	720	480	2160					
ITINERÁRIO FORMATIVO	COMPONENTES INTEGRADORES	Inglês	2	-	-	80	-	-	-	-	-	80	
		Projeto de Vida**	2	1	1	80	40	40	40	40	40	160	
		Estudo Interdisciplinar	3	-	-	80	-	-	-	-	-	80	
		Subtotal	6	1	1	240	40	40	40	40	40	360	
	O ESPORTE, A CIÊNCIA E SUAS LINGUAGENS	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Componente de Ensino de Esporte	-	-	3	-	80	120	200			
			Subtotal	-	2	3	-	80	120	200			
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Enfance Macho - Usos da Inglês como ferramenta de integração	-	4	6	-	160	240	400	400		
			Multimídia Humana e Atividades Físicas	-	3	3	-	120	120	240	240		
			De Matemática a Biomecânica	-	-	3	-	-	120	120	240		
	Subtotal	-	2	3	-	80	120	200	400				
SUBTOTAL ITINERÁRIO FORMATIVO		6	12	18	240	480	720	1440					
TOTAL CARGA HORÁRIA		30	30	30	1200	1200	1200	3600					

O o componente curricular Língua Espanhola, conforme a Lei de matrícula facultativa para o estudante e sua inscrição na 5ª série como Língua. O estudante não optante pelo componente curricular Língua Espanhola, não comparece às aulas e não comparece às aulas

Fonte: Portaria 279-R (Sedu, 2021).

Assim, um(a) professor(a) de Educação Física da EEEFM Cel. Antônio Duarte, por exemplo, que até 2021 tinha 18 tempos/aula e sete tempos/planejamento, de 55 minutos, para lecionar um componente curricular, passou, em 2023, a ter 20 tempos/aula e oito tempos/planejamento, de 50 minutos, para lecionar quatro componentes diferentes. Desse modo, as condições de trabalho que não eram favoráveis antes da reforma, têm se tornado cada vez mais complexas. Professores(as) de componentes curriculares com cargas horárias pequenas, como Arte, Educação Física, Sociologia, Filosofia e Inglês, são os(as) mais prejudicados(as), pois são obrigados(as) a assumir uma quantidade maior de turmas e de componentes para completar a carga horária, quando efetivos(as); e tem a carga horária reduzida, quando contratados(as).

Nessa condição de precarização do trabalho docente e de redução da capacidade reflexiva por meio do esvaziamento dos saberes científicos de cada componente curricular, a função docente tem se resumido, a partir da lógica neoliberal, a um neotecnicismo em que o(a) professor(a) apenas aplica e transmite conhecimentos (ARAÚJO *et al.*, 2022). Afinal, a partir da desvalorização dos saberes nos quais o(a) professor(a) se especializou inicialmente, mediante a redução da carga horária do seu componente curricular de origem, ele(a), embora despreparado(a), precisa lecionar outros vários.

Além do mais, é instaurada uma cobrança para que a eletiva ofertada seja atrativa aos(às) estudantes, o que acaba gerando um clima de desconforto e concorrência entre os(as) docentes, pois alguns(as) conseguem atrair muitos(as) estudantes e outros(as) não. E, também, ocorrem situações de descontentamento entre os(as) estudantes, quando não conseguem se inscrever na eletiva que gostariam; além da não garantia de uma formação única para todos(as).

Nas escolas da rede estadual do Espírito Santo, todo início de trimestre é realizado um “Feirão de Eletivas”. Nesse momento, todos(as) os(as) professores(as) que ofertam as eletivas se reúnem com os(as) estudantes e fazem uma apresentação das suas propostas. Cada escola é livre para organizar as inscrições em que os(as) estudantes escolhem a eletiva de acordo com suas preferências e afinidades. Além de tudo, é importante saber fazer uma boa propaganda e cada um(a) “vender o seu peixe” no feirão, situação que expõe e desvaloriza o trabalho do(a) professor(a).

O NEM enfatiza o protagonismo juvenil como forma de melhorar a qualidade do ensino e preparar as juventudes para enfrentar as situações cotidianas. Como parte desse “protagonismo”, cabe aos(às) jovens realizarem escolhas sobre seu percurso formativo, como no caso das eletivas. Nesse contexto de “escolhas” feitas por meio de “feiras”, sem uma reflexão mais aprofundada sobre o conhecimento ofertado, incorpora-se a ideologia neoliberal, que se baseia no conceito de individualidade, liberdade de escolha, meritocracia e competição,

em que situações de fracasso ou sucesso são consideradas responsabilidades individuais de cada um(a). Afinal, “[...] o conceito de sociedade e de educação que o neoliberalismo toma como fundamento coloca os indivíduos em um cenário de ‘competição’ entre eles [...]” (FREITAS, 2018, p. 114).

A escola, submetida a essa lógica, tem a responsabilidade de preparar os(as) jovens para tomarem decisões em um mundo onde não há lugar para todos(as), em uma sociedade impregnada pela competitividade, em que o desemprego e o emprego precário estão se tornando cada vez mais comuns e aceitos como normais. Assim, disfarçado em um discurso de protagonismo juvenil, “[...] projeta-se um jovem adaptado à ordem social burguesa e na qual tem-se a ilusão de autonomia e liberdade de escolhas” (SANTOS; MARTINS, 2021, p. 18).

A partir da atual realidade educacional imposta, percebemos que o NEM apresenta uma proposta formativa aos(as) jovens, filhos(as) das classes trabalhadoras, que representam mais de 80 % das matrículas nas escolas públicas brasileiras (INEP, 2024), totalmente alinhada aos interesses do mercado. Nessa perspectiva, os conhecimentos científicos se perdem em um currículo flexível, em que se realiza uma falsa propaganda de escolha, apresentada, nesse caso, a partir de uma “feira” que não garante o direito de todos(as) a uma formação justa e igualitária. Ademais, do ponto de vista do trabalho docente, devido à precarização que os(as) professores(as) vêm sofrendo em seu trabalho, eles(as) são levados(as) – obrigados(as) – a assumirem o lugar de “vendedores(as)” da sua mercadoria chamada eletiva.

As intervenções pedagógicas – eletivo “corpo, Educação Física e diversidade”

Nossa intervenção pedagógica teve início a partir da análise coletiva dos dados do questionário inicial e da construção do planejamento participativo em que nossa ação docente foi orientada com o objetivo

de refletir sobre a importância da Educação Física para a formação humana dos(as) estudantes em um contexto de redução da carga horária desse componente curricular no NEM, em que foi reduzida também a possibilidade de se discutir a diversidade (social, étnica, de gênero, de credos, etc.) dos corpos dos(as) filhos(as) da classe trabalhadora, que configuram o grande público da escola pública brasileira. A narrativa do corpo diverso está em disputa em um mercado que pretende dizer que independente da diversidade (ser negro(a), mulher, pessoa trans, PCD, etc.) você pode ser empreendedor(a), já que o mérito é de cada um(a). Então, considerando as exigências dos modos de produção e do mercado capitalista, conhecimentos ligados à Educação Física e à diversidade tendem a ficar em segundo plano, serem reduzidos ou até extinguidos do currículo. Com isso, a ideia foi trabalhar com atividades que estimulassem a compreensão das diversidades presentes na escola e como essas diversidades, por vezes, são motivo de exclusão na sociedade, na escola, na Educação Física e no NEM.

Assim, nesse momento, nosso objetivo inicial foi entender como o grupo enxergava certos conceitos sobre as diversidades, a Educação Física e o NEM, para coletivamente pensarmos a nossa intervenção pedagógica. Durante a apresentação dos dados obtidos, observamos algumas situações de inquietação e desconforto com as respostas, como: *“Impossível alguém ter respondido isso, acho que nem leram direito, devem ter respondido qualquer coisa (Rute, 2023)”*.

As situações de divergência nas opiniões são esperadas por se tratar de pessoas com diferentes construções sociais, que chegam à escola com “corpos” que resultam “[...] de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc.” (GOELLNER, 2010, p. 73). Afinal, o corpo “[...] não é algo que temos, mas algo que somos. [...] Quando dizemos corpo, estamos nos referindo não somente a materialidade biológica que nos constitui, mas a nós mesmos” (GOELLNER, 2010, p. 72, grifos da autora).

Ao final da exposição dos dados, disponibilizamos algumas questões para debate para que os(as) estudantes pudessem expressar suas compreensões sobre a conversa realizada até então. Assim, foram colocadas as seguintes questões para discussão: 1 – Somos um grupo diverso? 2 – Que diversidades encontramos no nosso grupo? 3 – Como nossas diversidades podem ser pontos de exclusão na sociedade? 4 – A escola e a Educação Física reproduzem essas desigualdades? 5 – Na sua opinião, o NEM amplia essas desigualdades? 6 – Como podemos, no nosso planejamento, contemplar a todos(as)?

Por unanimidade, chegamos à conclusão de que somos um grupo diverso e os(as) estudantes relataram que nossas diversidades são as de gênero, raça, religião, características físicas, classe social, orientação sexual, local onde moramos, idade, etc.

Sobre como as diversidades podem ser pontos de exclusão na sociedade, colocaram várias situações:

As pessoas podem ser discriminadas por morarem em favelas por exemplo, ou como aqui na nossa cidade, por morarem na roça (Renata, 2023).

As mulheres são tratadas diferentes dos homens, na minha casa, por exemplo, meu irmão não ajuda no serviço da casa (Verônica, 2023).

A cor da pele, o cabelo, tem muita gente que não gosta de pessoas pretas (Jorge, 2023).

Pessoas que são gays também sofrem muito preconceito (Lorena, 2023).

Quando perguntados se a escola e a Educação Física reproduzem essas desigualdades, citaram situações em relação ao gênero e às pessoas com mais habilidades:

Sim, muitas vezes há a exclusão de gênero, e/ou por características físicas, podendo vir de alunos e até mesmo os professores que coordenam a aula de forma exclusiva e privilegiada para apenas um grupo de estudantes (Maria Eduarda, 2023).

Sim, através de escolherem coisas só pra meninos e coisas só pra meninas (Letícia, 2023).

Apontaram, também, que a escola procura tratar todos(as) da mesma forma:

Não, até onde eu vi, todos os alunos da escola Coronel são tratados da mesma forma, independente da sua raça ou gênero, todos são convidados a participar das aulas (Gabriel, 2023).

Essas respostas nos remetem à necessidade de estarmos em constante atenção sobre nossa própria prática e de pensarmos sobre a escola que temos e a escola que queremos. Pois, não se pode

[...] ignorar que a escola, inserida numa sociedade de classes, reflete as desigualdades próprias desse modelo de organização social, e para o qual a ausência de planejamento contribui para a continuidade de uma educação reprodutora e desigual, que aumenta a distância entre os que sabem mais e os que sabem menos, entre os que têm mais e os que têm menos (SANTOS; FERRI; MACEDO, 2012, p. 181).

Sobre se o NEM amplia as desigualdades, os(as) estudantes tiveram opiniões divergentes, alguns disseram que sim:

Sim, a desorganização e a não estrutura para a recepção de mudanças tão radicais evidencia a desigualdade de ensino. Instituições privadas possuem muito mais preparo para mudanças, mas ainda assim, nenhuma

rede se mostrou totalmente apta para tal reconstrução na base da educação, principalmente a pública (Lorena, 2023).

Outros responderam que:

Isso varia muito de lugar pra lugar, se for uma escola onde acontece a discriminação, sempre vai ter desigualdade, independente se for o novo Ensino Médio ou não (Gabriel, 2023).

E outros(as) disseram não saber responder. Como muitos(as) disseram não saber responder, é possível que tenham sido informados superficialmente sobre as mudanças propostas no NEM ou não tenham compreendido efetivamente como essa política pode afetar a vida deles(as) ao reduzir os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e basear-se apenas em uma reestruturação curricular.

Por último, perguntamos como poderíamos, em nosso planejamento, contemplar a todos(as), afirmaram:

Buscando compreender as dificuldades de cada um e adaptar as brincadeiras e esportes para que todos participem (Rute, 2023).

Sempre respeitando a todos e oferecendo a mesma proposta de atividade a todos, mesmo sendo gêneros diferentes (Letícia, 2023).

Incluir e respeitar cada diferença e individualidade, visando dar atenção às ideias para melhorar as aulas (Peter, 2023).

Assim, percebemos que a maior parte deles(as) estavam dispostos a contribuir para que as atividades desenvolvidas fossem adaptadas à realidade do grupo e todos(as) pudessem participar.

Durante o planejamento participativo, os(as) estudantes discutiram e votaram sobre as práticas corporais que seriam vivenciadas. A

escolha deles(as) foi estudar sobre os esportes e os jogos/brincadeiras. A preferência pelos esportes já havia ficado evidente nas respostas dos questionários e a escolha dos jogos e brincadeiras se deu levando em consideração o espaço da escola para a realização das atividades. O desafio foi trabalhar o esporte com outra perspectiva, ou seja, para além da competição, do jogo propriamente dito e da reprodução de movimentos sem nenhuma reflexão. Nesse momento, conversamos e relembramos as intenções propostas na eletiva de contemplar as diversidades em nossas práticas. Assim, o trato pedagógico das atividades propostas esteve baseado na participação efetiva de todos(as) e na problematização dos marcadores de desigualdade social (classe social, pessoa com deficiência, gênero e raça/etnia) que estão presentes nas práticas corporais, fazendo sempre, uma relação com a redução da oferta da Educação Física no NEM.

A partir das escolhas feitas em relação aos temas que seriam trabalhados, acordamos de utilizar outros recursos pedagógicos, como vídeos, documentários, reportagens, textos, dinâmicas e outras ideias que pudessem ir surgindo ao longo dos encontros.

A seguir trazemos os temas, acordados em nosso planejamento participativo.

Quadro 2 – Definições dos temas acordados
no planejamento participativo

Tema 1	Desigualdade social e práticas corporais.
Tema 2	Desigualdade social e práticas corporais: refletindo sobre esportes elitizados.
Tema 3	Corpos eficientes e corpos deficientes na sociedade, na escola e na Educação Física.
Tema 4	Pessoa com deficiência e capacitismo.
Tema 5	Desigualdade de gênero nos esportes e na sociedade.

continua

Tema 6	Ampliando as percepções sobre as questões de gênero no esporte e na sociedade.
Tema 7	Brincando, jogando e aprendendo: vivência dos jogos e brincadeiras de matriz africana e indígena.
Tema 8	Relações étnico-raciais e práticas corporais: reflexões sobre o racismo estrutural.
Tema 9	Avaliação e culminância.

Fonte: Dados coletados e produzidos pelos(as)
estudantes e professora-pesquisadora.

Nossas ações buscaram reflexionar com os(as) estudantes sobre como a redução da carga horária da Educação Física no NEM e a ausência dos conhecimentos historicamente construídos sobre a Cultura Corporal de Movimento prejudicam a formação integral das juventudes que estão na escola. Para isso, ao final de cada encontro foi realizada uma discussão relacionando o tema abordado com a redução das aulas de Educação Física no NEM. Ao final do processo, os(as) estudantes prepararam ações de culminância para socializar o conhecimento construído com os(as) colegas das outras eletivas. Uma dessas ações foi a construção de um jogo chamado: Jogo da Vida – Juventudes no NEM, que tratava das questões que nos inquietaram ao longo desse trabalho. Os(as) estudantes sempre se mostravam angustiados e com vontade de compartilhar os conhecimentos que estavam sendo construídos. Assim, o jogo foi uma estratégia importante nessa ação.

Figura 1 – Apresentação do jogo aos(as) colegas das outras eletivas



Fonte: Acervo pessoal da professora-pesquisadora.

Considerações finais

A reforma do Ensino Médio, proposta pela Lei 13.415/2017 e implantada integralmente nas escolas da rede estadual do Espírito Santo a partir de 2022, apresenta uma proposta de educação reducionista. Tal proposta prioriza o desenvolvimento de habilidades e competências, por meio da BNCC, valoriza aspectos como a competição, a meritocracia, o empreendedorismo e a construção de um projeto de vida individualizado em detrimento da redução dos componentes curriculares e da restrição de acesso das juventudes aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Com isso, exclui, na maioria das vezes, quem não se encaixa nesse padrão. Nesse contexto, percebemos uma formação de baixa complexidade, voltada para um mercado de trabalho cada vez mais precarizado, em que os(as) jovens das classes populares terão cada vez menos acessos e possibilidades.

A referida reforma teve interesse e apoio direto do setor empresarial, representado por entidades privadas e não governamentais, que além de uma formação de baixa complexidade para as juventudes das classes populares, vem deslumbrando a possibilidade de lucros a partir de parcerias público-privadas, por meio da prestação de diversos serviços à educação pública. Percebemos que a redução de investimentos por parte do Estado na educação pública, a mercantilização, a privatização e a grande possibilidade de transferência de recursos públicos para o setor privado, são alguns dos preceitos que fundamentaram a urgência da reforma. Como resultado, é possível deduzir que ela foi intencionalmente pensada por um grupo seletivo ligado fortemente aos interesses privatistas, que de longe, estão preocupados com a melhora da qualidade da educação pública.

A partir da implantação do NEM e da redução da carga horária dos componentes curriculares da formação geral básica, os(as) professores(as) foram obrigados(as) a assumir as aulas dos componentes integradores dos itinerários formativos. É comum que professores(as) dos componentes que sofreram grande redução, a partir da reforma, como os(as) de Educação Física, tenham que lecionar outros dois, três ou até quatro componentes curriculares para completar sua carga horária. Isso tem levado à precarização da profissão docente, uma vez que o conhecimento para o qual o(a) professor(a) se qualificou tem sido negligenciado ou quase eliminado do currículo. Nesse cenário, os(as) professores(as) são compelidos(as) a aceitar ministrar aulas de qualquer outro componente para cumprir sua carga horária contratual. Isso, por sua vez, contribui para a desvalorização da autonomia e saber docente além de, uma maior hierarquização curricular.

Observamos uma diminuição da carga horária destinada aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e esse espaço sendo preenchido por discussões alinhadas ao projeto global de produção de um novo tipo de trabalhador(a) mais adequado(a) ao ambiente empresarial. Nessa abordagem, e em uma visão

individualista, o(a) estudante é incentivado(a) a ser protagonista de suas escolhas em relação ao seu percurso educacional e na construção de seu projeto de vida. Por trás disso, há a ideia de formar empreendedores(as) de si mesmos(as), mas, na prática, o que ocorre é uma diminuição da responsabilidade do Estado na educação.

Nessa perspectiva de educação proposta para o NEM, a Educação Física se torna insignificante. Mesmo permanecendo no currículo, sua carga horária foi drasticamente reduzida a uma ou duas aulas para todo o ciclo de escolarização do Ensino Médio, dependendo da rede e do Estado. Na escola, a Educação Física pode propiciar aos(às) estudantes experiências éticas, estéticas, corporais, afetivas relacionadas às diversas manifestações da Cultura Corporal de Movimento e intimamente ligadas ao lazer. Dificilmente conseguiremos mensurar as aprendizagens e vivências construídas nas aulas de Educação Física nas avaliações de larga escala (Paebes, Saeb), que é o grande objetivo da escola atualmente, a melhoria do Ideb. Então, a Educação Física estará sempre ameaçada enquanto o projeto de educação for única e exclusivamente a formação para o trabalho.

Sabemos que a Educação Física é um componente curricular rico em possibilidades pedagógicas que nos permite explorar as práticas corporais, pensar criticamente sobre os marcadores de desigualdade social (classe social, pessoa com deficiência, gênero e raça/etnia) que as atravessam, conectando esse conhecimento específico aos aspectos biológicos, culturais, sociais, afetivos, políticos, entre outros. Assim, mesmo com a redução da carga horária, era preciso encontrar meios para que, de alguma forma, conseguíssemos desenvolver o trabalho proposto.

Nesse momento em que não temos a possibilidade de ter a aula formal de Educação Física em todas as séries do NEM, as aulas dos componentes integradores dos itinerários formativos (eletiva, projeto de vida e estudo orientado) podem se tornar espaços de resistência, em que os conhecimentos específicos que foram negados a partir da redução da carga horária dos componentes curriculares da formação

geral básica podem ser trabalhados. É importante ressaltar que em nenhum momento concordamos e validamos a reforma do Ensino Médio e os(as) estudantes também não, como ficou demonstrado nas respostas dos questionários. Mesmo que não seja a condição ideal, nem para os(as) docentes nem para os(as) estudantes, resistir e buscar meios para se fazer existir é preciso.

Referências

- ARAÚJO, H. L. *et al.* O Estado neoliberal e a precarização do trabalho docente. In: CASTRO, P. A. *et al.* (orgs.). **Escola em tempos de conexões**. Campina Grande: Realize, 2022. p. 386-403. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/escola-em-tempos-de-conexoes-3>. Acesso em: 30 out. 2023.
- BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. N. Z. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 587-602, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/786>. Acesso em: 15 dez. 2022.
- BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. N. Z.; TEIXEIRA, D. R. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória, ES, v. 16, n. 43, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/346952199>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 nov. 2023.

- BRASIL. **Medida Provisória n. 746/2016. Diário Oficial da União**, Brasília, Ano CLIII, n. 184, 23 set. 2016. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=23/09/2016>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngS-vwz9hngDXK/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.
- FERNANDES, F. **O que é revolução**. [S. l.: s. n.], 1981. Disponível em: <https://contrapoder.net/wp-content/uploads/2020/04/FLORESTAN-FERNANDES-O-que-e-revolucao.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.
- FERREIRA, E. B.; CYPRIANO, A. M. C. O novo ensino médio no Espírito Santo: os desafios de diretores/as escolares. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 443-461, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/45/17>. Acesso em: 25 abr. 2023.
- FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FREITAS, M. T. A. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, São João del Rei, n. 29, p. 28-37, jan./jun. 2007. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf. Acesso em: 25 abr. 2023.
- GARIGLIO, J. A.; ALMEIDA JÚNIOR, A. S.; OLIVEIRA, C. M. O “Novo” ensino médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p53>. Acesso em: 13 jun. 2022.
- GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de**

- Formação do RBCE**, v. 1, n. 2, p. 71-83, mar. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/984>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Brasília, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.
- MALDONADO, D. T. Educação Física no Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: contextos, implicações e resistências. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, Boa Vista, v. 14, p. 70–84, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1105>. Acesso em: 4 out. 2023.
- MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 13 maio 2023.
- SANTOS, C. M.; FERRI, L. M. C. da G.; MACEDO, M. E. C. da M. O planejamento participativo da escola como prática inovadora. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 41, p. 175–187, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/2098>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- SANTOS, F. S.; MARTINS, S. A. Novo ensino médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, Chapecó, SC, v. 23, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5786>. Acesso em: 10 out. 2023.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Espírito Santo). **Diretrizes Curriculares e Operacionais para Eletivas 2020**. Vitória, ES, 2020.

- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Espírito Santo). **Portaria nº 279-R, de 06 de dezembro de 2021.** Organização curricular de 2022. Vitória, ES, 2021. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/279-R-Organiza%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares%20de%202022.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- SILVA, A. P. F. C. *et al.* O “Novo Ensino Médio” no Espírito Santo. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 36-57, maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalho-necessario/article/view/47157>. Acesso em: 14 abr. 2023.
- SILVA, J. L. C.; SILVEIRA, E. S. A educação física escolar na reforma do Ensino Médio: um problema de justiça curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. e14399, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14399>. Acesso em: 4 out. 2023.
- SOUZA, A. R. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 463–485, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63947>. Acesso em: 24 abr. 2023.
- SOUZA, M. S.; RAMOS, F. K. Educação física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual reforma do Ensino Médio. **Motrivência**, Florianópolis, SC, v. 29, n. 52, p. 71-86, set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p71>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- VELLOSO, L. R. S.; MALDONADO, D. T.; FREIRE, E. S. Educação física no ensino médio integrado: movimentos de resistência em tempos de currículos padronizados e políticas neoliberais. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, São Paulo, ano VIII, v. 1, p. 8-26, jul. 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/363216166>. Acesso em: 10 dez. 2022.

Voleibol escolar: uma proposta pedagógica e suas possibilidades de ensino

Ivan Lopes Miqueline e Ubirajara de Oliveira

Introdução

Ao se pensar o ensino do voleibol escolar, é fundamental levar em consideração os diferentes desafios que o professor encontra diariamente, assim como as possibilidades que as abordagens e metodologias de ensino oferecem. Nesse sentido, o conhecimento a respeito dos métodos e estratégias contemporâneas de ensino da Educação Física pode contribuir com o desenvolvimento da atuação do professor diante da realidade escolar, além de auxiliar nas dificuldades que surgem no dia a dia.

Não obstante, é fundamental ensinar a criança a ampliar e aperfeiçoar os movimentos, possibilitando o uso coletivo dessas capacidades. Ubirajara de Oliveira (2021) relata que uma proposta metodológica diferenciada, que considere a inclusão no jogo de todos os participantes, resgata o gosto pela atividade e a autonomia

do indivíduo na prática. Desse modo, o aluno precisa compreender melhor o próprio corpo para conseguir respeitar e conviver com o corpo alheio.

Magalhães e Oliveira (2022) relatam a importância da escolha de uma metodologia que alie as necessidades dos alunos à intervenção do professor, além do olhar atento do docente na qualidade da prática, na organização do jogo, nas ações e movimentos realizados ao longo do processo. Um fator importante relacionado às esperadas ações dos professores é a busca por novas capacitações e estarem abertos a mudanças.

As abordagens que representaram o rompimento com a visão tradicional de ensino consideram a participação dos alunos na adaptação e criação dos jogos, a modificação da área de jogo, a quantidades de jogadores, a modificação de regras e outras possibilidades que vão além do ensino da tática e da técnica, estimulando a autonomia do aluno na construção do conhecimento, o que pode influenciar na vontade do aluno de aprender. Esses métodos de ensino se estruturam na realização dos pequenos jogos como metodologia pedagógica, sendo necessário que sejam voltados aos interesses dos alunos, considerando sempre os ajustes que podem ser feitos durante o processo ensino-aprendizagem, para que as competências e os objetivos dos professores possam ser atingidos.

Nessa perspectiva, Oliveira (2005) pensa em um projeto que transforme as aulas de EF num trabalho de reflexão do esporte, em que as crianças, experimentando e vivenciando o esporte, construiriam outros significados para as aulas, resgatando a prática social como elo entre ensino e produção, transformando a escola numa fábrica de esportes.

Consideramos que a ação do professor deve ser baseada em princípios pedagógicos, científicos e críticos para possibilitar um desenvolvimento que observe o que é ideológico, o que é real e o que é possível para uma transformação educacional. Portanto, a EF deve ser entendida como um momento único, para proporcionar o

desenvolvimento da criança, sendo o esporte uma ferramenta e um diferencial que temos em mãos no ambiente escolar.

Neste contexto, a Pedagogia do Esporte pode contribuir para uma prática pedagógica que considere os métodos e sistematizações que possibilitem uma reflexão da prática no ensino dos esportes, contribuindo para um processo de construção baseado na autonomia dos alunos, valorizando a sua participação.

A Pedagogia do Esporte tem o seu objeto constituído da ligação do jogo e do esporte ao corpo e ao movimento. Para Zélia Matos (2006), no âmbito do seu objeto está toda a ação de movimento corporal que se manifesta em termos desportivos e lúdicos, com ou contra pessoas cujas motivações têm a ver com os processos de educação, formação, desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse sentido, podemos dizer que o jogo e o lúdico são utilizados pelos autores que realizam seus trabalhos com a Pedagogia do Esporte como instrumentos fundamentais para desenvolver e ensinar o esporte. Ademais, distinguir jogo de esporte nem sempre é simples, pois as áreas que ligam esses dois conceitos são muitas vezes fluídas, e os elementos lúdicos estão quase sempre presentes no esporte.

O esporte “Da Escola”

Para Bento (2013), o esporte é entendido, atualmente, a partir do interesse da economia e dos conflitos que o cercam. Essa perspectiva evidencia uma influência da mídia sobre a concepção de esporte na sociedade, deixando, assim, de descrevê-lo como uma prática educativa de grande valor pedagógico para o aprendizado.

A escola, diante desse cenário e dos desafios impostos, deve, através dos seus currículos, exercer sua função social, oferecendo e explorando o protagonismo dos alunos. Deve possibilitar que eles possam, gradualmente, assumir a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, com a criação de processos identitários coletivos e individuais,

representados por uma posição dos alunos em papéis realizados por eles mesmos, enquanto autores das regras e das formas de ação que conhecem, interpretam, determinam as condições e transformam os objetos sociais.

Santos e Oliveira (2023a) relatam que o estudante deve ser integrado e influenciado a pensar e participar ativamente do seu processo de ensino, por ser detentor de conhecimentos próprios, adquiridos por meio de suas vivências. É fundamental implementar práticas pedagógicas que lhe possibilitem construir relações com os saberes e oportunizem a reflexão na e da aula, proporcionando conhecimentos, atitudes, habilidades por parte dele, respeitando suas diversidades socioeconômicas e culturais.

Para que possamos atingir a perspectiva de educação integral e inclusiva, é preciso fornecer uma gama de conhecimentos que apoiem práticas educacionais fundamentadas nos princípios éticos da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem-estar coletivo; nos valores éticos dos direitos e deveres dos cidadãos, na capacidade de criticar e no respeito à ordem democrática; nos valores éticos da criatividade, ludicidade e na variedade de expressões corporais.

Para tanto, é fundamental repensar o desenvolvimento do esporte escolar. É preciso pensar práticas que possibilitem atingir algumas dimensões do conhecimento, entre elas a que proporciona a construção de valores relativos ao combate a qualquer preconceito e o respeito às diferenças.

Podemos dizer que o esporte da escola tem suas características, que são próprias: busca transformar o conceito de esporte já existente a partir de processos que buscam valorizar a construção, a reconstrução e a contextualização do conhecimento. Tais processos visam sempre à inclusão e adaptações que se julgam necessárias para determinada realidade. Nessa lógica, os alunos devem compreender que, para realizar uma prática esportiva, não é necessário possuir uma série de componentes físicos ou jogar como os profissionais que eles veem pela televisão.

Portanto, a escola, por meio do professor, precisa dar liberdade e proporcionar condições para o aluno refletir e questionar o esporte através de uma prática educativa que se torne um vetor cultural e político de vivências positivas, centradas no fortalecimento de identidades e na afirmação das diferenças. Ademais, é fundamental proporcionar condições para a prática do esporte, sem distinção de classe, gênero, raça, idade ou limitações de qualquer natureza, a fim de combater os processos históricos de segregação e exclusão.

Nesse sentido, levando em conta que indivíduos frequentemente são desvalorizados da condição de agentes, é preciso proporcionar chances para a reconstrução da vivência pessoal, através de atividades positivas de envolvimento e participação que destaquem a formação de ambientes voltados para iniciativas colaborativas, que possam se contrapor à privação de habilidades e competências impostas pela desigualdade. Em vista disso:

A intervenção pedagógica do professor de Educação Física, na perspectiva que defendemos, comporta um desafio: organizar o ensino para que seus estudantes realizem o direito de conhecer, de provar, de criar, de recriar e de reinventar, de fazer de muitas maneiras, de brincar com essas práticas, garantindo-lhes a expansão de suas experiências com esse rico patrimônio cultural. Em outras palavras, a Educação Física tem potência para ser um tempo de fruir, de usufruir, de viver e de produzir essa cultura, um lugar de enriquecer a experiência humana, posto que essas práticas são possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de apreender e entender o mundo – e de agir nele (VAGO, 2009. p. 35).

Nesta esteira, é necessário debater pedagogicamente o esporte como manifestação cultural, colocando-o a serviço da justiça social e promoção da cidadania, posicionando o aluno nesse cenário como indivíduo político, essencial na tomada de decisões e implementação

de medidas que busquem a mudança das atuais circunstâncias geopolíticas e socioeconômicas.

O ser humano sempre criou, reproduziu, reconstruiu a sua cultura, portanto, torna-se imprescindível colocar os alunos em tensão com o esporte, para que eles possam transformá-lo, considerando as suas necessidades e do grupo em que estão inseridos. Sendo assim, uma escola democrática deve respeitar a individualidade de cada indivíduo e propiciar uma educação com maior abertura e reflexão, possibilitando ao aluno explorar sua autonomia.

Nessa perspectiva, qualificar os espaços disponíveis através da construção de possibilidades junto aos alunos significa dar novo sentido às dificuldades encontradas; significa reafirmar a posição de protagonistas do seu próprio aprendizado; significa colocá-los como agentes capazes de mobilizar e intervir em sua realidade, deixando de ser apenas recebedores de projetos elaborados pelo governo. No entanto, é necessário, para isso, reconhecer os conteúdos, em especial o esporte, como instrumentos de crítica, em que se reforcem os conceitos de democracia, participação e justiça social.

Para tanto, é preciso, através do esporte e de outras manifestações culturais corporais, caminhar no sentido da educação crítica, baseada na autonomia, emancipação, transformação do sujeito/sociedade e no enfrentamento da desigualdade social. Apesar de não sanar os problemas sociais, o esporte visto de maneira mais ampla pode contribuir para uma sociedade mais justa e igual, na medida em que pode ser direcionado para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e, consequentemente, a modificação dos meios de reprodução da vida social.

O ensino e a pedagogia do esporte

Diante de um processo permanente de evolução e modificação do esporte, cada vez mais se busca uma compreensão pedagógica das

diferentes manifestações esportivas, através de análises, interpretações e compreensões, tendo como base uma prática educacional com intencionalidade, voltada ao alcance da consciência crítica.

Paes (2006) afirma que a Pedagogia do Esporte atua como facilitadora dessa reflexão acadêmica e influenciadora de novas metodologias e práticas profissionais, com o objetivo de fortalecer a base científica da relação entre o ensino e a aprendizagem esportiva. Nesse sentido, segundo Bento (2006a, p. 27):

A pedagogia do esporte aborda o teor moral da prática desportiva, servindo-se de ideais pedagogicamente construídos. É com esse intuito que visa elaborar orientações que enfatizem o humano, o ético, o moral e o correto do ponto de vista do desporto e do ponto de vista da Pedagogia. Acresce que a PE, para além de construir um plano de elaborações conceituais é também a designação de uma área voltada para reflexões, conhecimentos e prescrições didáticas e metodológicas, referentes à diversidade de práticas esportivas.

Neste contexto, é fundamental compreender que a instituição educacional é um espaço de embates, aprendizados e perpetuação das disparidades sociais, sendo principalmente utilizada em prol dos interesses da classe dominante em preservar sua hegemonia e controle sobre as classes trabalhadoras, desfavorecidas e menos instruídas.

Para Galatti *et al.* (2014) o campo da Pedagogia do Esporte busca refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, vivência, organização, sistematização, treinamento do esporte, aplicação e avaliação das práticas esportivas nas suas diferentes manifestações e significados. Esse conceito busca ampliar o sentido do esporte e geri-lo como parte de uma cultura extremamente plural, em que os significados ficam atrelados à maneira como foram apropriados, usados em diferentes contextos.

Em vista disso, tratar pedagogicamente ações utilizando jogos e brincadeiras, ampliação de conceitos e adaptação de regras, significa ir além da metodologia analítica do ensino do esporte, que contribui para a satisfação, o prazer da prática esportiva e a inclusão dos menos habilidosos, ajudando fortalecer junto aos alunos a criação de uma identidade relacionada à prática esportiva, possibilitando colocar em questão os sentidos e significados dominantes do esporte, podendo ressignificar a prática através do jogo.

Portanto, é necessário que, durante a prática esportiva, a ênfase seja deslocada para o indivíduo que joga, considerando a pluralidade dos significados e contextos que o cercam. Assim, a Pedagogia do Esporte pode contribuir para mediar o ensino da prática com os diferentes sujeitos e objetivos, favorecendo apropriações significativas. Mas, para que isso ocorra, é necessário ao docente ter sensibilidade para perceber as diferenças e promover ambientes que as acomodem.

Reverdito e Scaglia (2009, p. 16) afirmam que “[...] o esporte por si, não tem significado, este está na sociedade que o transforma”. Portanto, levando em consideração o propósito educacional, o significado atribuído ao esporte deve permear o ensino-aprendizagem na escola. Os autores irão perguntar: “[...] que praticantes se formarão por meio da prática esportiva? Para que tipo de sociedade se formarão?”. Para eles, essas questões e outras indagações “[...] deverão ser questionadas e respondidas pela Pedagogia do Esporte, para que possamos efetivamente concretizar uma prática educativa no esporte” (REVERDITO; SCAGLIA, 2009, p. 17).

Portanto, reverter e (re)significar o esporte significa pensá-lo como um conjunto de tecnologias corporais cujo uso deve ser balizado por razões e padrões culturais e por intencionalidades, metas e valorizações sociais (BENTO, 2006b). Dessa forma, o esporte (re)significado e trabalhado na escola é propício para a valorização de valores éticos, porque o bom esporte estará a serviço da vida, da integridade biológica, psíquica e espiritual dos que o configuram (BENTO, 2013).

Desse modo, o esporte como instrumento pedagógico pode favorecer ao aluno um ganho na autonomia, na autoafirmação, além de proporcionar o envolvimento em prol da coletividade, deixando de ser apenas um mero entretenimento. Nessa esteira, o esporte pode contribuir para o surgimento de novas ideias, de novos símbolos, levando o aluno ao crescimento pessoal.

É importante reafirmar que não se trata de banir a técnica ou as competições do ambiente escolar, pois ambos estão diretamente ligados à essência humana. Em vista disso, Bento (2006b) afirma que a técnica é algo acrescido ao ser humano, como uma espécie de “segunda natureza”, fonte de “criatividade e inovação”. A técnica serve para o cultivo da beleza, da leveza, da elegância; ela possibilita perfeição e inspiração, e não apenas para a eficácia dos movimentos. O autor justifica que sem a técnica não “[...] se escrevem poemas, não se compõem melodias, não se executam obras de arte, não se marcam gols, não se conseguem cestas e pontos [...]. Sem a técnica não há estética [...]. Enfim, sem técnica não logamos ser verdadeiramente humanos” (BENTO, 2006b, p. 157).

Com a Pedagogia do Esporte, a Ciência contemporânea vem colaborando para o avanço dos estudos relacionados a modelos de ensino baseados na experiência e aprendizagem, análise do jogo, desenvolvimento tático-técnico, desenvolvimento da capacidade motora e, principalmente, na afirmação da contribuição social do esporte, reforçando, dessa forma, a importância do papel educacional, proporcionando uma evolução nos aspectos metodológicos e pedagógicos de ensino.

O jogo como abordagem pedagógica no ensino-aprendizagem do esporte

O jogo, como afirma Huizinga (2014) e Caillois (1990), é uma atividade em que não existe obrigação em relação às regras sociais. Os

participantes, sejam eles crianças ou adultos, jogam pelo simples ato de jogar, ou seja, pelo prazer proporcionado pela prática lúdica. Nesse contexto, a diversão e a felicidade vão na contramão da importância atribuída às relações de produtividade e objetividade.

É evidente que durante a realização do jogo não há produção de bens materiais, mas movimentos de objetos. Sendo assim, “[...] o maior dos ganhos que se possa esperar do jogo será sempre inferior ao preço da luz que o ilumina” (CAILLOIS, 1990, p. 11).

Como vimos, o jogo é a base do lazer, da diversão, do espírito lúdico, da livre manifestação corporal e ele, como um todo, é conduzido pela incerteza, e o seu resultado é imprevisível. O jogo encanta e envolve as pessoas, sendo um momento orientado em seu próprio tempo, independente do que acontece em torno de si. Não à toa, em muitas situações, ele é refeito várias vezes, proporcionando momentos únicos, que são regidos por regras próprias. Ademais, o jogo é um espaço de criação, recriação, de arte, de ritmo. É um momento privilegiado da educação para um corpo expressivo.

Ao citarmos Caillois e Huizinga, é importante esclarecermos que, quando eles falam de jogo, também estão falando do brincar, uma vez que no francês e em outros idiomas, a palavra jogo é utilizada como única para demarcar esse campo. Kishimoto (2006) afirma que cada ambiente social elabora uma representação do jogo de acordo com seus princípios e formas de conviver, as quais se manifestam por meio da linguagem.

Além das dificuldades para a sua definição e compreensão, há também dificuldade para integrar o jogo no contexto escolar. João Batista Freire (2002, p. 77) cita essa dificuldade na aceitação do jogo na escola, assim como, em outros espaços:

[...] não é só a escola que se assusta com a atividade lúdica dos alunos, os pais também se descontrolam muitas vezes diante da compulsão por brincar de seus filhos. Portanto, não esperemos que a escola, em sua estrutura atual, contemple com boa vontade

a ideia de acolher o jogo, ou como conteúdo de ensino, ou como recurso pedagógico educacional.

Kishimoto (2006) menciona que deve haver equilíbrio entre a função pedagógica e a função lúdica do jogo. Aquele que apresenta somente diversão não consegue, muitas vezes, corresponder ao objetivo proposto para a aula; e aquele em que prevalece o ensino e a seriedade talvez não desperte o interesse e a participação dos alunos.

Darido e Rangel (2011) citam que o esporte e o jogo têm em semelhança elementos fundamentais, como o prazer, a liberdade e as regras, porém esses elementos se distinguem nas atividades.

No jogo, o que se faz é tão importante quanto a livre escolha que se fez durante a prática, sendo o prazer processado imediata e unicamente pela motivação lúdica. No esporte, o prazer integra, na maioria das vezes, o gosto pelo esforço, pelo confronto com o adversário e os desafios dos treinos. Quanto às regras, o esporte possui maior restrição, sem possibilidades de mudanças, muitas vezes, buscando sempre um objetivo específico.

Para Paes (2009), o jogo, além de imprevisível, possibilita o desafio, a motivação e a participação, apresentando constantes problemas que exigem respostas criativas e hábeis, individuais e coletivas e permitindo ao aluno compreender a sua complexidade de forma autônoma, inclusiva e diversificada.

Tratar o ensino do esporte por meio do jogo significa ensinar de forma lúdica, significa aprender a ultrapassar a barreira do ensino técnico e específico. É conseguir ver outra possibilidade e encontrar novos significados para a prática. Esse tratamento também proporciona maior integração e interação entre os alunos, por ser o jogo um elemento altamente socializador. Logo:

A liberdade existente no jogo, desafia o estudante a jogar livre e despreocupado com padrões e modelos predefinidos, realizando seu jogo de maneira divertida, consciente e autônoma, a fim de

buscar o objetivo proposto dentro de sua capacidade e limitação (OLIVEIRA; BATISTA; SANTOS, 2023, p. 15-16).

Compreender o alcance pedagógico do jogo é fundamental. Para isso, é essencial que o professor consiga se colocar no lugar do aluno e entender a percepção dele. É importante o professor se libertar da mentalidade adulta e dos esquemas rígidos incorporados, para que possa proporcionar um ensino leve e flexível. Se a sociedade tem suas raízes ligadas ao jogo, não podemos permitir que se deixe de levar em consideração seu elemento lúdico, se quisermos atingir sua plenitude. Considerando esse elemento, teremos uma pedagogia do entusiasmo, uma vez que teremos alunos empenhados na prática ligada ao esporte.

Metodologia

Esta pesquisa se desenvolveu como uma investigação social, que se delimita ao campo da Educação Escolar e se volta ao estudo da Educação Física no Ensino Fundamental, nos anos finais, em específico o ensino do conteúdo “esporte” nas aulas da disciplina, em uma turma do 8º ano de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Cariacica (ES).

Este trabalho foi baseado nos pressupostos da pesquisa-ação. Como parte das pesquisas qualitativas direcionadas ao estudo e compreensão de uma determinada realidade e sujeitos, pode-se definir que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLENT, 2011, p. 14).

A pesquisa-ação tem por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora. Ela facilita a busca de soluções de problemas por parte dos participantes, aspecto que a pesquisa convencional pouco tem alcançado (THIOLENT, 2011).

A pesquisa foi desenvolvida na EMEF “Euvira Benedita Cardoso da Silva”, situada no bairro Novo Brasil, no município de Cariacica-ES, onde o professor-pesquisador atua como docente. Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes de uma turma do 8º ano do turno vespertino, no ano de 2023 e 2024, totalizando 30 participantes (17 meninos e 13 meninas), com faixa etária entre 13 e 15 anos.

As aulas de Educação Física ocorrem duas vezes na semana, com uma duração de 50 minutos cada. O projeto foi realizado em 20 aulas, divididas em 4 fases.

- **1ª fase:** Na aula 1, os alunos pontuaram as dificuldades enfrentadas pela turma na realização do voleibol na escola e fora dela, no que se refere a materiais, espaço físico, etc. Na aula 2, descreveram como realizavam os jogos de voleibol, até aquele momento, como: regras utilizadas, combinados, frequência de jogos e, principalmente, as dificuldades apresentadas pelos colegas durante os jogos. Na terceira aula, os alunos se dividiram em grupos de 6 alunos. Posteriormente, cada grupo pensou e sugeriu possibilidades e estratégias que pudessem contribuir para a realização do voleibol na escola, considerando as dificuldades enfrentadas. Os grupos foram orientados a conversar e trocar informações com outros grupos.

- **2ª fase:** Nas aulas 4, 5, 6, 7 e 8, cada grupo apresentou e desenvolveu as possibilidades que seu grupo pensou como alternativas para determinada dificuldade relacionada a prática do voleibol na escola.

- **3ª fase:** Na sequência, nas aulas 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18, cada grupo propôs jogos que levam em consideração as dificuldades da turma na sua realização. Cada grupo teve duas aulas para realizar o jogo proposto com a turma.

- **4ª fase:** Na aula 19 foi realizado o torneio interclasse. Por fim, na aula 20, os alunos responderam a um questionário, em que eles avaliaram sua participação no processo de ensino-aprendizagem, descrevendo os impactos positivos e negativos das atividades realizadas. Também descreverão se o processo influenciou na maneira como eles compreendem o esporte.

Durante a pesquisa, foram utilizadas para registro filmagens e fotografias, com a intenção de ampliar as informações para o processo de análise. Um diário de campo também foi adotado para acompanhar e registrar a execução da pesquisa e do processo pedagógico desenvolvido com a turma, as intervenções realizadas, jogos, debates e conflitos nas aulas. Também foi utilizado um questionário com questões abertas, pois elas permitem que o sujeito dê sua opinião sem induzir sua resposta com opções preestabelecidas (GIL, 2002).

Resultados e discussão

Para a estruturação da pesquisa, foram consideradas quatro fases. A primeira fase consistia em fazer o diagnóstico da prática do voleibol realizada pelos alunos até aquele momento, fazendo o levantamento das experiências anteriores, realizadas fora e dentro escola, incluindo: as principais dificuldades individuais para a prática do voleibol, as principais regras utilizadas nos jogos realizados anteriormente e os desafios relacionados ao espaço físico para a prática do voleibol.

Para a coleta das informações, foram utilizadas rodas de conversas na quadra e na sala de aula, utilizando perguntas pré-elaboradas, visando extrair o maior número de informações possíveis. Porém o debate não ficou restrito a essas perguntas, pois os alunos tiveram liberdade para expor suas angústias para além das perguntas.

Para responder às perguntas da primeira fase, os alunos foram orientados a expor, inicialmente, suas experiências individuais e, posteriormente, as do grupo. Algumas das questões respondidas foram:

Você joga voleibol fora e na escola? Quais as principais dificuldades relacionadas ao espaço físico para a prática do voleibol no seu bairro e na escola? Quais as principais regras utilizadas fora e dentro da escola?

A partir das respostas dos alunos, foi possível traçar a prática do voleibol até então realizada dentro e fora da escola. Essa avaliação possibilitou contextualizar a prática do voleibol, permitindo uma análise importante da realidade e a forma como o esporte é visto pelos estudantes.

Aspectos da exclusão e da autoexclusão na Educação Física se mostraram presentes nas respostas. Segundo Pinto e Vaz (2009), durante as aulas de EF, os estudantes experienciam sua sociabilidade na perspectiva de um tempo e um espaço de livre convivência com o outro. Portanto, é fundamental que o professor esteja atento a situações de discriminações, seja social ou técnica que possam ocorrer.

Frequentemente, o processo de autoexclusão tem início com a exclusão de um aluno pelo outro, levando o indivíduo a se afastar para evitar ser excluído pelo colega. Nessa ação de autoexclusão, é possível compreender que há uma clara demonstração de não pertencimento ao conteúdo apresentado.

Na segunda pergunta feita, questionamos os alunos sobre as principais dificuldades relacionados ao espaço físico para a prática do voleibol no seu bairro e na escola. As principais respostas sobre o bairro foram a falta de lugar para jogar, como quadras e espaços abertos. Já relacionado à prática do voleibol na escola, os alunos citaram a divisão da quadra como um problema, porque, segundo eles, acabam não conseguindo jogar na quadra toda, jogando, muitas vezes, apenas o jogo chamado 3 cortes.

Na terceira questão, o objetivo foi identificar as principais regras utilizadas pelos alunos fora e dentro da escola, buscando visualizar como eles se relacionavam e como interagiam com elas. Os principais questionamentos foram: Qual a regra? Aspecto positivo da regra? Aspecto negativo da regra? No geral, considerando as respostas dos questionários, foi verificado que os alunos possuem pouco

conhecimento das regras, elegendo poucas para jogarem, como, por exemplo, a impossibilidade de dois toques de um mesmo jogador e o toque na rede.

Apesar do cenário apresentado não representar uma ação consciente, os alunos, de alguma maneira, adaptaram o esporte utilizando os conhecimentos, mesmo que limitados, do voleibol até aquele momento. Segundo Marques, Gutierrez e Almeida (2008), a ressignificação do esporte perpassa a adequação no valor da competição na atividade, podendo ser pela alteração de regras da disputa, por exemplo. Porém a simples alteração de regras não garante uma transformação no sentido do jogo, visto que isso também está relacionado a um consenso entre os participantes em relação aos objetivos da prática.

Na segunda fase da pesquisa, os alunos foram divididos em 5 grupos de 6 alunos, para que pudessem desenvolver, em diálogo com os outros grupos, uma proposta que colaborasse com o desenvolvimento do voleibol na escola, considerando todo o diagnóstico inicial que eles realizaram sobre suas vivências na primeira fase.

Essa estratégia metodológica objetivou aumentar o envolvimento dos alunos e proporcionar mais sentido ao conhecimento aprendido por eles durante o processo de ensino-aprendizagem, criando espaços para a tomada de decisões e a solução de problemas. Uma vez iniciada as discussões, surgiram muitas propostas e, com elas, o desafio de organizar as sugestões. Como eram muitas informações, decidimos resumir, inicialmente, as ideias em tópicos para que, posteriormente, pudéssemos distribuir as demandas aos grupos.

Nesse sentido, um grupo de alunos propôs a adaptação de uma quadra de voleibol em meia quadra, devido à necessidade de divisão do espaço com outra turma em um dia da semana. O mesmo grupo sugeriu que, com as adaptações, novas marcações deveriam ser feitas e que poderiam ser diferentes da marcação da quadra oficial, para facilitar o jogo. Classificamos essa sugestão como tópico: adaptações físicas para quadra.

Com o andamento das discussões, surgiu a proposta de serem feitas novas regras e um novo regulamento, uma vez que a quadra de vôlei seria refeita em meia quadra, considerando a ideia do grupo 1. Classificamos essa sugestão como tópico: novo regulamento.

Outro grupo, percebendo as ideias até então sugeridas, propôs que fosse feito um torneio interclasses e que tal evento poderia estimular os alunos a quererem jogar. Os alunos se colocaram à disposição para organizar o evento. Esse tópico foi classificado como: organização do interclasses.

Com isso, o quarto grupo sugeriu fazer jogos entre as turmas, como forma de apresentação da nova prática do voleibol, pois, segundo eles, ajudaria na participação das salas no torneio interclasses. Eles sugeriram oferecer esses jogos no intervalo do recreio sob supervisão do professor-pesquisador. Esse tópico ficou nomeado como: “jogos de apresentação”.

Com as discussões avançadas, o quinto grupo, no sentido de contribuir com as outras propostas, colocou-se à disposição para arbitrar os jogos do interclasses, assim como realizar a marcação de pontuação. Essa última sugestão ficou nomeada como “Arbitragem do torneio interclasses”.

Depois da organização e idealização das propostas, os alunos tinham o desafio de desenvolvê-las e implementá-las.

Na terceira fase do trabalho, o objetivo foi ir além da foi proporcionar, por meio de ações de criação, construção e reformulação, mecanismos para que os estudantes tivessem autonomia ao refletirem sobre suas práticas. Nessa etapa do estudo, foi proposto que os alunos pensassem e sugerissem diferentes possibilidades de jogos que pudessem colaborar com a prática do voleibol na escola, buscando ampliar a relação deles com o esporte. Nesse sentido, Betti (1992, p. 285) descreve que a Educação Física “[...] deve preocupar-se com a formação do cidadão que irá usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física”.

Para tanto, visando à elaboração dos jogos, os alunos tiveram que responder às seguintes perguntas: “O que fazer?”, “Como fazer?” e “Por que fazer?”. Cabe salientar que o professor-pesquisador ajudou na organização da aula, colaborando com a construção metodológica. Através desses questionamentos, buscou-se não apenas a explicação da ação, mas também interiorizar, compreender, dar significados e sentido para a ação.

Para essa atividade, foram mantidos os grupos separados inicialmente. Após o desenvolvimento das propostas e organizada a ordem dos grupos, iniciaram-se as apresentações.

Diante de tudo o que foi apresentado pelos estudantes, podemos dizer que, ao admitirmos o jogo como instrumento pedagógico, assumimos o desafio de recriá-lo continuamente, possibilitando, como vimos, um exercício prático fértil, que permite aos participantes vivenciarem momentos, explorar hipóteses e novas experiências corporais, em situações distintas, dotadas de novos significados.

A participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem se mostrou muito importante para o engajamento na realização das atividades. Nesse sentido, Santos e Oliveira (2023b, p. 88) relatam que:

A criação de jogos desafia o estudante a se superar, envolvendo-o com a proposta e buscando em suas experiências formas para construir seu jogo. Ele passa a se sentir dono daquele novo jogo e percebe que está no domínio do processo, mesmo que esteja trabalhando em conjunto. É nesse momento que mostramos ao estudante que também pode construir seu processo de aprendizagem, com o mesmo envolvimento, interesse e participação efetiva.

Na quarta fase, além do torneio interclasses, também aconteceu a avaliação final, em que os alunos puderam analisar o processo de ensino-aprendizagem, destacando os dados mais marcantes. Porém a avaliação não se deu somente no final do processo, mas durante, também,

através dos relatos das experiências. Esses dados foram colhidos através das discussões e atividades realizadas durante as aulas e no final do trabalho foi dada uma atividade de questionário aberto.

Considerações finais

O ensino-aprendizagem do esporte no espaço escolar nas aulas de Educação Física abrange narrativas, ideias e vivências que passaram por evoluções e adaptações ao longo do tempo, tornando-se objetos essenciais a serem pensados.

Nesse aspecto, o esporte possui um papel fundamental na integração de conhecimentos humanos, sendo crucial sua conexão com a vida escolar, pois o ambiente educacional espelha as visões e modelos de pensamento da comunidade, que exerce e sofre influência da cultura, tanto pela atuação do professor quanto pelas circunstâncias sociais que envolvem o desenvolvimento humano.

A proposta de intervenção pedagógica deste estudo, orientado pela base teórica da Pedagogia do Esporte, inspirado nas concepções críticas da Educação Física, buscou desenvolver jogos como uma estratégia metodológica nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental, possibilitando a reflexão sobre os desafios encontrados e a busca de estratégias para ensinar o esporte de maneira democrática na escola.

Os alunos foram incentivados a se envolverem ativamente em seu processo de aprendizagem, utilizando seus próprios conhecimentos, adquiridos por meio de experiências pessoais. É essencial promover estratégias educativas que permitam ao aluno estabelecer conexões entre os conhecimentos, facilitando a reflexão dentro e fora da sala de aula, fornecendo-lhe atitudes e habilidades, levando em consideração as diversas realidades socioeconômicas e culturais dos estudantes.

Desse modo, reconstruir e reinventar as aulas de Educação Física, através da autoria reflexiva, significa explorar as oportunidades para solucionar os desafios presentes no ambiente escolar relacionados a essa disciplina, por meio da adoção de uma prática pedagógica provocadora, que possa ir além dos currículos institucionais.

Por meio da condução e dos objetivos desta pesquisa, é possível inferir que a inclusão do jogo como abordagem do ensino do esporte durante as aulas de Educação Física, através do ciclo de criação, recriação, vivência, avaliação, tem o potencial de impactar de forma positiva a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, incentivando-os: a se engajar, preservando sua individualidade e respeitando o próximo; a estabelecer regras, desempenhando seus direitos e responsabilidades; a reconhecer seus próprios limites; a estimular sua criatividade e independência, com o objetivo compartilhado de praticar uma atividade envolvente e satisfatória para todos.

Ademais, foi registrado um aumento expressivo da prática do jogo de voleibol na escola, que passou a ser também realizado em momentos como o recreio, aulas vagas, além de se tornar recorrente os pedidos para que a aula de Educação Física do dia fosse voleibol. Junto a isto, foi observado um aumento enorme na aceitabilidade dos menos habilidosos, na tolerância com os erros dos colegas, na cooperação e na jogabilidade dos alunos.

Referências

- BENTO, J. O. Corpo e desporto: reflexões em torno desta relação. *In*: MOREIRA, W. W. (Org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 155-182.
- BENTO, J. O. Da Pedagogia do Desporto. *In*: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. de S. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 26-40.

- BENTO, J. O. **Desporto discurso e substância**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física; Campinas: UNICAMP, 2013. (Coleção CEAv Esporte, v. 2).
- BETTEGA, O. B. *et al.* Pedagogia do esporte: bases epistemológicas e articulações para o ensino do esportivo. **Inclusiones**, Santiago, v. 8, n. esp., p. 185-213, 2021.
- BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 282-287, jan. 1992.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.
- DARIDO, S. C. **Educação Física Escolar**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.
- FREIRE, J. B. **O Jogo entre o riso e o choro**. São Paulo: Autores Associados, 2002.
- GALATTI, L. R. *et al.* Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MAGALHÃES, U. M.; OLIVEIRA, U. Proposta Metodológica para o ensino do voleibol escolar: Possibilidades de intervenção na prática pedagógica. *In*: ALMEIDA, U. R.; RIGONI, A. C. C.; ANDRADE FILHO, N. F. de. (Org.). **Intervenção, pesquisa e**

- produção do conhecimento.** São Paulo: Dialética, 2022. v. 1, p. 299-322.
- MARQUES, R. F. R.; GUTIERREZ, G. L.; ALMEIDA, M. A. B. de. O esporte contemporâneo e o modelo de concepção das formas de manifestação do esporte. **Revista Conexões**, Campinas, v. 6, n. 2, 2008.
- MATOS, Z. Contributos para a compreensão da Pedagogia do Desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. de S. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 154-184.
- MELO, M. P. de. **Esporte e juventude pobre**: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica Maré. Campinas: Autores Associados, 2005.
- OLIVEIRA, S. de A. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- OLIVEIRA, U. Futebol de areia da iniciação ao treinamento no extracurricular. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, [S. l.], v. 3, p. 22-35, 2021.
- OLIVEIRA, U. *et al.* O Ensino do Futsal através de jogos na Educação Física Escolar. **Revista corpo consciência**, [S. l.], v. 27, p. 1-18, 2023.
- PAES, R. R. Pedagogia do Esporte: especialização esportiva precoce. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. de S. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 219-226.
- PINTO, F. M.; VAZ, A. F. Sobre a relação entre saberes e práticas corporais: notas para a investigação empírica do fracasso em aulas de educação física. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 261-276, 2009.
- REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do esporte**: jogos coletivos de invasão. São Paulo: Phorte, 2009.
- SANTOS, F. S.; OLIVEIRA, U. A criação de jogos como proposta para uma participação ativa. In: FURLEY, A. K. L. *et al.* (Org.).

- Quando ainda há muito por dizer sobre educação.** Itapiranga: Schreiber, 2023. v. 1, p. 87-102.
- SANTOS, F. S.; OLIVEIRA, U. O jogo como proposta metodológica de participação ativa dos estudantes na Educação Física Escolar. **Rebescolar**, [S. l.], v. especial, p. 92-105, 2023.
- SCAGLIA, A. J. A organização do processo de ensino em função da lógica do jogo e das competências essenciais para a aprendizagem dos jogos coletivos de invasão. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 11, supl. 4, p. 89, 2009.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VAGO, T. M. Pensar a Educação Física na Escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, [S. l.], p. 25-42, set. 2009.

As práticas corporais de aventura e o respeito às pessoas com deficiência: estratégias pedagógicas inclusivas nas aulas de Educação Física

Juliana Friço Gava e Erineusa Maria da Silva

Introdução

Este artigo resulta de uma pesquisa conduzida no âmbito do programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional, ProEF/Cefd/Ufes. Nessa pesquisa desenvolvemos uma intervenção na qual buscamos proporcionar experiências inclusivas significativas aos(as) estudantes com e sem deficiência no que diz respeito à criação de empatia, cuidado e colaboração do/com o(a) outro(a), inferindo que o conteúdo das práticas corporais de aventura (PCAs) podem ser um conteúdo capaz de propiciar e potencializar tais vivências.

Entendemos que é necessário refletir sobre as barreiras que impedem ou dificultam a presença ou permanência da pessoa com deficiência na sociedade, o que fortalece o paradigma da exclusão das pessoas com deficiência. Sassaki (2005) nos diz que estão presentes na escola e demais setores da sociedade as barreiras atitudinais, arquitetônicas/acessibilidade e curriculares. Sobretudo no contexto escolar, essas barreiras influenciam de forma negativa o processo de aprendizagem, pois as atitudes e comportamentos dos sujeitos perante a inclusão dificultam a participação plena, o exercício da cidadania e a emancipação da pessoa com deficiência. Sendo assim, elaboramos, executamos e avaliamos uma proposta pedagógica de ensino inclusiva em aulas de Educação Física (EF) com o conteúdo das PCAs para alunos(as) com e sem deficiência em uma escola municipal.

A proposta pedagógica foi desenvolvida com 25 estudantes matriculados(as) no 3º ano D do Ensino Fundamental na EMEF “José Marcelino”, localizada no município de Marataízes-ES no decorrer no 2º e 3º trimestre letivo de 2023. Ao longo dos encontros buscamos identificar a percepção dos(as) alunos(as) aos conceitos de inclusão e exclusão por meio do filme extraordinário, refletir sobre as possibilidades de tornar as aulas de EF acessíveis a todos(as) os alunos(as) independente da estrutura física, dos materiais disponíveis nas instituições públicas brasileiras e desenvolver práticas colaborativas a fim de construir caminhos para o respeito à diversidade.

Este estudo, de cunho qualitativo, foi construído a partir da perspectiva e vivência dos(as) participantes com a pesquisadora, que esteve imersa no contexto estudado. Nesse processo de imersão, diversos dados (diários de campo, fotos, vídeos, desenhos e atividades realizadas pelos(as) estudantes) foram reunidos e examinados para uma compreensão abrangente da dinâmica em questão.

A pesquisa se caracteriza como uma “pesquisa intervenção”, por incluir planejamento, implementação de mudanças pedagógicas e avaliação de seus impactos. De acordo com Damiani *et al.* (2013), por meio desse método, busca-se não apenas entender, mas também

transformar a prática docente, promovendo avanços nos processos de aprendizagem dos(as) participantes.

A produção de dados inicial se deu por intermédio de um questionário¹⁰ com perguntas semiestruturadas para os(as) estudantes do 3º ano D, no intuito de identificá-los(as), evidenciando os conhecimentos da Educação Física, das práticas corporais de aventura e do significado das palavras inclusão e exclusão, bem como espaço/tempo pedagógico existentes para tal. O questionário nos permitiu compreender o perfil dos(as) estudantes e organizar as atividades de forma mais adequada, como também, promover intervenções que abordaram possibilidades de potencializar a participação das pessoas com deficiência durante as aulas de EF. Além disso, cada tema foi explorado em mais de uma aula.

Para mais, o artigo inclui uma breve apresentação dos pressupostos teóricos que fundamentam o estudo, a descrição das intervenções realizadas e as considerações finais.

Abordagens teóricas e perspectivas para a inclusão de pessoas com deficiência

Este estudo teve como ponto de partida a ideia de que a inclusão deve ser entendida como uma experiência subjetiva, ligada às interpretações, sentimentos, crenças e percepções de cada indivíduo.

O debate sobre a educação inclusiva tem ganhado destaque em nível global. Trata-se de uma ação que envolve aspectos políticos, culturais, sociais e pedagógicos, segundo Baleotti e Del-Masso (2008), visando assegurar o direito de todos(as) os(as) alunos(as) de estarem

10 Para garantir a privacidade, os(as) estudantes tiveram a opção de responder aos questionários de forma anônima, de modo que não fosse possível identificá-los(as) na análise dos dados. Durante a descrição das intervenções pedagógicas, nomes fictícios foram usados para identificar as falas dos(as) alunos(as).

juntos(as), aprendendo e participando em igualdade de condições, sem qualquer forma de discriminação. A escolarização foi um privilégio reservado a certos grupos sociais, em detrimento de outros. Como resultado, práticas de segregação, exclusão e descompromisso com indivíduos considerados(as) fora dos padrões estabelecidos pela escola foram legitimadas.

Analisando um pouco da história da educação especial no Brasil, a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação no Brasil passou por avanços significativos. Diversas diretrizes, emendas, resoluções e pareceres foram estabelecidos após esse marco. A partir desse momento, surgiram movimentos essenciais para que a educação fosse reconhecida como um direito de todos e dever do Estado, incluindo o reconhecimento da Educação Especial como uma modalidade de ensino. Foi nesse período que as discussões sobre a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ganharam força nas escolas regulares (Brasil, 1988, p. 123).

A partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, houve um marco importante na história da educação inclusiva. Este documento foi elaborado a partir das discussões ocorridas durante a Conferência Mundial de Educação Especial, organizada pela UNESCO. O objetivo principal desse encontro foi reafirmar o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a importância e a urgência de incluir crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino (Unesco, 1994).

Logo após, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394/96 –, que estabeleceu o direito à educação para todos. A lei determinou que as pessoas com deficiência devem ser atendidas “preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, p. 39), assegurando também o acesso ao atendimento educacional especializado para esse público.

Em 1999, foi aprovada a Convenção da Guatemala, esse documento reafirma os direitos e liberdades fundamentais de todas as

pessoas, destacando que a discriminação inclui qualquer forma de diferenciação, exclusão ou restrição baseada na deficiência. (Brasil, 2001, p. 01).

Seguindo os avanços, em 2008, foi elaborada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI). Esse documento serve como guia para estados e municípios em suas ações, visando garantir o direito de todos à educação regular, ou seja, na criação de sistemas educacionais inclusivos (Brasil, 2008).

Em 6 de junho de 2015, foi instituída a Lei 13.146, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Esta lei tem como objetivo assegurar, fortalecer e promover o direito de toda criança a estar na escola em condições de igualdade, garantindo a inclusão social e a cidadania.

No Brasil, as legislações e políticas voltadas para a educação de pessoas com deficiência refletem conquistas e avanços resultantes de intensas mobilizações de movimentos de familiares e de diversos setores da educação especial, tanto públicos quanto privados. No entanto, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016, frequentemente descrito como um golpe à democracia, muitos avanços nas áreas sociais passaram a enfrentar riscos, e a educação especial não ficou imune a essa situação.

Em 2018, durante o governo de Michel Temer (2016-2018), o Governo Federal iniciou uma consulta sobre possíveis mudanças na Política de Educação Especial, gerando muitas controvérsias. A proposta revisada buscava reverter alguns avanços conquistados, promovendo a reabertura de espaços de segregação, como classes especiais e instituições especializadas. Assim, as conquistas sociais no campo da inclusão estavam ameaçadas (MACHADO, 2020).

Posteriormente, em 1º de outubro de 2020, um novo retrocesso ocorreu com a presidência de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Por meio do Decreto nº 10.502/20, o Governo Federal instituiu uma nova política nacional de educação especial, que foi mais um passo na direção oposta às conquistas de caráter inclusivo obtidas

anteriormente (Brasil, 2020). De fato, esse decreto tentou isentar as escolas regulares da obrigação de aceitar matrículas de estudantes com deficiência. No entanto, em 1º de janeiro de 2023, com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2027), os retrocessos apontados foram sanados visto que o referido decreto foi revogado por meio do Decreto nº 11.370/23.

A inclusão escolar deve abranger todos os(as) alunos(as) em suas potencialidades, respeitando suas diversidades e diferenças, e oferecendo uma educação de qualidade. Uma instituição verdadeiramente inclusiva não se limita apenas a reunir alunos(as) com deficiência no mesmo ambiente, promovendo interação e socialização. É essencial que todos(as) sejam respeitados(as) em suas individualidades, sem a necessidade de se adaptarem a uma “língua” que não é a deles(as). O objetivo é que os(as) estudantes se sintam parte integrante do grupo ao qual pertencem, identificando-se com ele e participando de uma troca constante de conhecimentos (MANTOAN 2015, p. 86).

Finalmente é preciso reafirmar que a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, por um lado, é extremamente significativa para o seu desenvolvimento pois a coloca diante da cultura a partir das suas vivências e do seu relacionamento com o mundo. Por outro lado, a vivência da pessoa com deficiência com as pessoas sem deficiência coloca essas últimas em outras importantes vivências para as suas formações. A pessoa com deficiência muda a relação da pessoa sem deficiência com o mundo, pois as faz ver um mundo mais real, diverso e multifacetado.

No intuito da promoção dessa relação inclusiva optamos por trabalhar com o conteúdo das PCAS, pois entendemos que as PCAs podem ser um conteúdo da EF capaz de proporcionar experiências inclusivas significativas aos(às) estudantes com e sem deficiência no que diz respeito à criação de empatia, cuidado e colaboração com o(a) outro(a) (INÁCIO, 2014).

Vale frisar que, em muitos casos, a escola é o único ambiente onde as crianças com deficiência terão oportunidade de vivenciar

experiências tão significativas quanto as oferecidas pelas PCAs, por isso a importância de potencializar esse acesso na escola por meio das aulas de EF. Aliás, evidenciamos, também, a relação de confiança que os(as) estudantes com e sem deficiência precisam firmar com os vários sujeitos comprometidos em todos os momentos da realização das atividades. Assim, consideramos as PCAs como parte integrante da herança humana, reconhecendo que o acesso a essas práticas é um direito fundamental de todas as pessoas.

Discussões e resultados

Iniciamos nossas atividades por meio do tema, significado das palavras inclusão/exclusão, a fim de sistematizar a ideia e a visão dos(as) alunos(as) em relação à inclusão e à exclusão, após assistirem ao filme “Extraordinário”. O filme relata a história de um menino de 10 anos que sofre preconceito e discriminação por ter uma má formação na face, como consequência de uma síndrome (Treacher Collins). Esse filme nos provoca a pensar na possibilidade de construirmos uma sociedade mais inclusiva e humanista.

Para apresentar aos(às) alunos(as) as discussões, elaboramos algumas questões disparadoras, a fim de provocar essas reflexões, as quais chamamos de “reflexões extraordinárias” quais sejam: Qual o significado da palavra “extraordinário”? Qual a deficiência de Auggie Pullman, denominada de síndrome de Treacher Collins? Por que Auggie estuda em casa com os pais antes de ir para a escola regular? Quando Auggie chega à escola, todos(as) olham para ele e riem, cochicham, como acham que ele se sente? Por que a aparência de Auggie chama a atenção das pessoas? O que o capacete de astronauta representa para Auggie? Qual a importância da família na vida de Auggie? Por que Jack se tornou amigo de Auggie? No final do filme, Auggie recebe uma medalha de honra pela sua força e por não ter desistido de conquistar seu espaço, mesmo sendo excluído por muitos(as)?

Na sua opinião, a partir daquele momento, ele se sente incluído na escola? Como você agiria para que o menino do filme não se sentisse excluído? Faça um desenho retratando alguns sentimentos e emoções vividos por Auggie que marcaram você.

Nessa lógica, foram proporcionados momentos e espaços para que os(as) alunos(as) pudessem opinar e expressar seus sentimentos, ideias e intenções em relação à inclusão e exclusão nas aulas de EF a partir do filme.

Durante o filme, observamos algumas expressões e comentários desrespeitosos e preconceituosos das crianças na parte em que Auggie retira o capacete pela primeira vez expondo sua face, como:

“Deveria ter ficado de capacete” (Thiago).

“Ele é feio, né” (Laura).

Diante das falas, pausamos o filme para um diálogo sobre o respeito às diferenças. A maioria dos(as) estudantes disse respeitar a diferença, mas na prática não é bem isso que acontece. Percebemos na discussão que, problematizar as questões de respeito, diversidade, inclusão e exclusão contribuir para uma reflexão, análise de paradigmas e estereótipos enraizados na nossa cultura em relação à pessoa com deficiência.

Na sequência os(as) alunos(as) confeccionaram desenhos com a finalidade de sistematizar algumas cenas do filme e a mensagem que ele passou. O desenho é amplamente empregado em atividades com crianças, permitindo que os(as) alunos(as) se expressem livremente. Além disso, é uma ferramenta para desenvolver uma educação estética, promovendo a sensibilidade (CORSARO, 2011).

No sentido de desconstruir alguns estereótipos sobre as pessoas com deficiência e a exclusão enraizados na nossa sociedade, em especial no contexto das intervenções, elaboramos uma proposta didática de caráter inclusivo com as práticas corporais de aventura. O intuito foi fomentar aprendizagens significativas e encurtar a

distância entre o que é proposto pelos currículos escolares e a realidade vivida nas escolas.

Assim, na aula seguinte, apresentamos algumas práticas corporais de aventura possíveis de serem realizadas na escola de maneira inclusiva e lúdica. Alguns(as) alunos(as) falaram sobre o espaço e a ausência de materiais para as práticas, tendo em vista que, durante as aulas de EF, dividir a quadra com mais duas turmas, e os materiais que a escola oferece não atenderiam ao que pretendíamos fazer. Elegemos então tematizar nossa aventura por meio de um circuito envolvendo o *parkour* e a escalada.

Assim, tendo em mente a expectativa dos(as) alunos(as) de conhecer com maior profundidade as práticas corporais de aventura, iniciamos as intervenções por meio de um “circuito de aventura”, tendo como desafios escalar montanhas, fazer trilhas em matas, atravessar rios, passar sobre pontes, saltar obstáculos com os materiais disponíveis no ambiente escolar.

Levamos em consideração que é fundamental criar situações e reflexões contextualizadas, conforme a realidade dos(as) alunos(as), cooperando para ressignificação do contexto local. Segundo Finardi e Ulasowicz (2022), os circuitos trabalham com o lúdico, que é muito importante nessa faixa etária (8-10 anos), pois todo o percurso tem um simbolismo como fator central. Outro princípio importante é a colaboração do(as) alunos(as) em relação a quem apresentou dificuldade em algum percurso. Mittler (2003, p. 86) aponta uma estratégia interessante para a área remetendo a “[...] situações que possibilitem ajuda ao outro(a) [...], pois entende isso [...] como possível experiência positiva a ser valorizada”.

No segundo tema, foi abordado as PCAs urbanas *parkour*, *skate* e patins numa perspectiva inclusiva. Iniciamos com dois vídeos¹¹ introdutórios, o primeiro abordou as “PCAs no meio urbano” (título),

11 Vídeos disponíveis em: https://www.youtube.com/watch?v=Ac4m2Td_a8M&t=142s; e <https://www.youtube.com/watch?v=LPO5BZnzuIs&t=2s>.

como: patins, patinetes, carrinho de rolimã, *skate*, escaladas em meio urbano, *parkour*, entre outros, bem como os riscos e a relevância de usar equipamentos de segurança e o segundo intitulado “Esporte de Aventura na Natureza”. Aproveitamos o momento para abordar as particularidades que validam as atividades PCAs, como: emoção, medo, imprevisibilidade, superação de desafios e risco controlado, bem como o avanço da tecnologia para segurança dos(as) praticantes.

O próximo passo foi reunir os(as) estudantes em cinco grupos mistos, por meio de sorteio, equilibrando o número de meninas e meninos, nomeados como grupos operacionais¹². Cada grupo ficou responsável por um movimento do *parkour*, os quais iríamos realizar na próxima aula. Grupo 1 – verde: *landing + precision jump*, grupo 2 – vermelho: rolamento, grupo 3 – azul: *safety vault*, grupo 4 – amarelo: *lazy vault* e grupo 5 – preto: *climb*.

A dinâmica da tarefa consistiria em realizar a vivência de cada movimento dentro do seu grupo. Em cada estação, o tempo previsto para que os grupos experimentassem os movimentos seria de aproximadamente 10 minutos. A troca das estações acompanharia o sentido horário, a fim de não haver tumulto ou dispersão entre os(as) estudantes.

Após os grupos vivenciarem todos os movimentos propostos do *parkour*, iniciou-se o rodízio. Cada grupo teve 10 minutos para experimentar os movimentos de cada estação, o(a) aluno(a) que tinha mais habilidade ajudava o(a) que tinha menos habilidade na execução e assim por diante, visto que, como instrumento de aprendizagem, utilizei os “grupos operacionais” (VENÂNCIO *et al.*, 2017). Os(as) estudantes que apresentaram menos habilidade recebiam ajuda dos(as)

12 Os grupos operacionais utilizam como estratégia de trabalho a interação dos saberes entre os(as) estudantes, isto é, aquele(a) que apresentar maior nível de habilidade ajuda a aprendizagem do que portar um nível menos preparado de habilidade para uma determinada atividade, recebendo o nome de par avançado (Venâncio *et al.*, 2017).

demais integrantes do grupo, as sugestões para as adaptações sempre partiram dos(as) alunos(as):

“Pedro, senta no banco para atravessar suas pernas” (Luísa).

“Vamos usar as cadeiras” (Thaís).

“Pro Pedro subir tem que ter um banco ou cadeira” (Marcelo).

“O Bruno também não consegue, tia” (Rebeca).

Por fim, os(as) estudantes foram convidados(as) a realizar os movimentos com os braços amarrados e com vendas nos olhos, a fim de simular a vivência do *parkour* com pessoas com deficiência: sem os braços (amputados) e cegos. Logo, os(as) alunos reagiram à proposta com euforia. Entregamos uma venda e uma fita de TNT para cada grupo. Eles(as) teriam que alternar entre ser o(a) guia do cego e experimentar o movimento sem enxergar. O mesmo aconteceu com os(as) alunos(as) com os braços amarrados a fim de simular a condição de uma pessoa amputada.

Na sequência, realizamos um encontro na praça do bairro em frente à escola José Marcelino para que os(as) alunos(as) vivenciassem o *parkour*. A proposta de realizar e experimentar os movimentos do *parkour* na praça, os mesmos que foram realizados na aula anterior na escola, foram planejadas para que os(as) alunos(as) pudessem fixar melhor em suas memórias práticas desconhecidas por eles(as) até o momento. Uma vez que vivenciar aulas de PCAs em espaços públicos, de acordo com Dias (2007), em sua essência, representam áreas propícias para expressão criativa, atendendo aos interesses coletivos da população em ambientes ao ar livre. Por outro lado, em relação às crianças PCDs, é importante que elas ocupem os equipamentos públicos das cidades.

Para a experiência com *skate* os(as) alunos assistiram três vídeos referentes à prática dessa modalidade, *Anatomia de um skate*¹³, breve

13 Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rfgBk3pcTek>.

documentário de Rayssa Leal, a Fadinha, com o título: *Essa é a humilde vida de Rayssa Leal a Fadinha*¹⁴, e por último foi do atleta paralímpico Ítalo Romano¹⁵. Foi proposto uma reflexão sobre o que assistimos e o quão desafiador é para aqueles(as) atletas seguirem suas carreiras, devido a fatores sociais – como gênero, no caso de Rayssa, e pessoa com deficiência, no caso de Ítalo –, alcançarem o sucesso. Os vídeos tiveram objetivo de levar aos(as) alunos(as) todas as potencialidades do *skate* como prática corporal, da mesma forma abordar as questões do respeito à diversidade, assegurando que as PCAs são para todos(as).

Com o propósito de realizar esse encontro, utilizamos como ferramenta *skates* de dedo. Brincamos e dialogamos sobre explorar diferentes formas de utilizar materiais como *skate* de dedo para significar e ressignificar as brincadeiras com o conteúdo PCAs. Desse modo, eles(as) vivenciaram manobras com *skate* de dedos e suas possibilidades de deslocamentos e de se expressar para além da posição em pé. Para encerrar, os(as) estudantes criaram e recriaram minicircuitos com o *skate* de dedo, que é visto por algumas crianças como um brinquedo, possibilitando, assim, infinitas maneiras de brincar. Segundo Araújo e Chicon (2020), a EF proporciona à criança a exploração de diversas expressões corporais, destacando a dimensão lúdica como princípio orientador.

Em seguida realizamos experiências com *skate*, patins e patinetes. Iniciamos com um exercício de equilíbrio estático, superfície instável e móvel, relacionando a um contexto de aventura, sobre uma garrafa pet com água e uma prancha de madeira simulando um *skate*. Os(as) estudantes seguraram na grade lateral da quadra como apoio.

Tematizamos, problematizamos e dialogamos sobre as possibilidades de “andar” de *skate*, por meio de várias maneiras, trazendo significados aos conhecimentos do mundo do *skate* para as aulas de EF. De acordo com Finardi e Ulasowicz (2022), as crianças olham o *skate*

14 Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nsRWnaHV0g4>.

15 Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mnqBXSjNtE8>.

e o veem como um brinquedo. Brincar de formas diferentes é uma demonstração de como a infância é repleta de criatividade e diversão.

Os patins e o patinete também foram usados como ferramentas de diversão, dessa forma, as crianças foram revezando os equipamentos, a fim de todos(as) vivenciarem as práticas sobre rodas. Foram apresentadas aos(às) estudantes situações que estimulam a solução de desafios e problemas, procurando integrar essa prática corporal a uma variedade de saberes e objetivos educacionais (PEREIRA; ARM-BRUST, 2010). De acordo com Inácio (2006), a busca pela superação pessoal, o risco, a vertigem ocupam papel central nas práticas corporais de aventura, diferenciando essa expressão da cultura corporal de outras abordagens mais focadas no aspecto competitivo.

Assim, mesmo com todos os imprevistos iniciais para que esse encontro pudesse acontecer, a atividade transcorreu sem incidentes e conseguimos enfrentar as adversidades que surgiram. Os(as) alunos(as) foram questionados(as) sobre os desafios vivenciados: Quantos(as) poderiam subir por vez no *skate*? É possível se locomover sobre o *skate* somente em pé? Quais foram as sensações ao “andar” no *skate*? Que tipo de cuidado devo ter ao subir em um *skate*? Após o levantamento dessas questões, obtivemos alguns relatos:

“Senti tremedeira e medo” (Bruno).

“É bom ter atenção quando subir no skate” (Marcelo).

“Eu não senti nada” (Paula).

Em face da resposta de Paula em relação aos seus sentimentos ao “andar” de *skate*, sentimo-nos um tanto incomodadas e começamos a refletir se realmente a aula teria sido prazerosa e divertida para os(as) alunos(as), pois nos esforçamos para planejar e executar esse encontro, a fim de oportunizar aos(às) estudantes viver experiências até então desconhecidas para alguns(as). Por isso tivemos receio de que a atividade não tivesse cativado as crianças.

Todavia, para alguém com autismo, o excesso de estímulos pode ser percebido como uma experiência angustiante, desencadeando reações intensas de desconforto, por exemplo, diante de uma situação comum (CHICON; SÁ; MURACA, 2023). No entanto, por outro lado, passamos a analisar também sua dificuldade com a comunicação verbal que, em muitos momentos, pode se tornar um empecilho para a compreensão das pessoas.

Na terceira temática trabalhamos com as PCAs na natureza, escalada, surfe e *slackline*. Esse encontro teve como objetivo: apresentar as possibilidades de escalada para os(as) alunos(as) através de vídeos e imagens; expor o meio que caracteriza a escalada, como vertigem, superação e desafios; conhecer elementos básicos da escalada por intermédio de vídeos e mapear os possíveis locais de escalada no ambiente escolar.

Utilizamos os vídeos *Equipamentos de escalada*¹⁶, *Desafiando limites*¹⁷ e *Escalada*¹⁸. Seguimos com a turma para um passeio pela escola com um olhar diferente sobre possíveis locais de escalada, a inspetora da escola notou nossa movimentação e sugeriu que usássemos os paletes que estavam guardados nos fundos da instituição. É evidente que a disponibilidade de espaços e materiais viabiliza a inclusão da escalada nas escolas, no entanto, uma aula vai além de equipamentos, sendo essencial a escolha de estratégias e metodologias apropriadas (PEREIRA; ARMBRUST, 2017).

Neste encontro, partimos para experimentar algumas vivências com a escalada nos paletes fixados na parede da quadra da escola. Mas, antes os grupos operacionais construíram esqueletos de “montanhas” no chão da quadra para ser escalada e deram nomes, como, por exemplo, “Pico da Barra”, “Monte litoral” e “Colina JM”. Todos(as) foram convidados(as) a simular subidas como os(as) escaladores(as),

16 Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zIK7e6UFQSc>.

17 Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xUpGVW_DDL0.

18 Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TJ4VarYvt2U&t=36s>.

apresentando bem a mobilidade de pernas e braços. A escalada no chão é realizada em quatro apoios e tem por objetivo atravessar o trajeto seguindo as orientações dos desenhos das agarras ou por cores. Somente aqueles pontos determinados por eles(as) seriam os pontos de apoio dos pés e mãos para a travessia.

No segundo momento, tivemos como objetivo realizar a escalada na “parede de paletes”, que havia sido construída dias antes desse encontro. Apresentamos os elementos básicos da escalada, relembramos sobre os equipamentos de segurança, as situações de risco e perigo presentes e os diferentes planos: altos, médios e baixos, verticais e horizontais. De acordo com Moura *et al.* (2018), é imprescindível que os(as) educandos(as) ponderem o local da escalada e façam adaptações nos equipamentos.

O encontro fluiu de maneira calma e divertida, mesmo aquela criança que demonstrou medo se esforçou para subir e descer. Retornamos à sala, a fim de que os(as) estudantes pudessem, por meio de desenhos, retratar possíveis locais na cidade de Marataízes e entorno da escola para realizar a escalada. Mais uma vez levando-os(as) ao mundo imaginário e lúdico, essas atividades tiveram como foco a fixação e registro da atividade.

A próxima modalidade trabalhada nessa temática foi o surfe. Os(as) alunos(as) realizaram tais questionamentos a partir da nossa aula introdutória ao tema:

“Como assim, tia, vamos na praia?” (Luísa).

“Surfar sem tá na água?” (Pedro).

Embora não tenhamos descartado a possibilidade de organizar uma aula de campo na praia, ressaltamos que poderíamos, sim, elaborar e executar uma aula de surfe na escola, sem estar na praia e sem estar no meio líquido. Explanamos para os(as) alunos(as) sobre os custos financeiros para surfar, tanto para fazer uma aula de surfe como para adquirir uma prancha. Colocamos para eles(as) que nem

“todo mundo” tem acesso ao mar, visto que há pessoas que residem bem longe do mar, pessoas que, às vezes, nunca verão o mar. A prancha segue o mesmo caminho, muitas pessoas não terão oportunidade de surfar um dia, ou de conhecer uma prancha.

Segundo Rocha e Silva (2018), é fundamental incluir o surfe na diversificação dos conteúdos da EF escolar e ampliar a cobertura da prática a pessoas que não teriam oportunidade de conhecer, de se familiarizarem com a modalidade, em especial na escola.

Dias antes dessa aula, solicitamos às crianças que pudessem levar para a escola caixas de papelão para confecção das pranchas, a partir do vídeo intitulado *Como fazer uma prancha de surf de papelão*¹⁹. Após a construção das pranchas, os(as) alunos(as) estavam mais integrados(as) na temática da aula. Assim, a parte prática pôde ter uma melhor compreensão.

Dando sequência a aula, colocamos um TNT azul no chão, a fim de trazer um pouco de ludicidade para aula, afirmando que seria o mar. Vygotsky (1988) nos diz que o lúdico estimula bastante o desenvolvimento da criança, sua curiosidade, autoconfiança e a concentração.

Partimos para aprender os movimentos técnicos do surfe, como remada, *pop-up* e *drop*. Demonstramos os movimentos de forma bem lenta. Em seguida, pedimos que cada aluno(a) fizesse a mesma coisa. Posteriormente fomos narrando cada movimento que deveriam fazer, de acordo com a sequência citada acima, e fomos criando uma espécie de “competição” para ver quem pegava a melhor onda. Quando estava se aproximando o fim da aula, percebemos que o encontro ocorreu com bastante produtividade, apesar do tumulto na quadra, devido ao número de pessoas presentes. Os(as) alunos(as) se sentiram valorizados(as) e incluídos(as) na aula, pois eles(as) criaram as brincadeiras, as estratégias e ficaram orgulhosos(as) disso:

“Tia, as brincadeiras deveriam ter o nome da sala” (Jéssica).

19 Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HSK8ijg78og>.

Percebemos, pelas experiências dessas aulas, que o conteúdo de surfe pode ser trabalhado na escola, independente dos recursos e materiais disponíveis.

A vivência seguinte foi com o *slackline*, ele oferece uma oportunidade única para os(as) praticantes se conectarem consigo mesmos(as) e com o ambiente ao redor, através da concentração, promovendo benefícios para pessoas de todas as idades. Com seu caráter lúdico e criativo, incentiva a superação pessoal e a busca por metas; é uma das atividades de aventura mais populares (KELLER *et al.*, 2012; PEREIRA, 2013).

Abordamos, também, as possibilidades de todas as pessoas praticarem o *slackline*: Será que existem limitações para essa prática? Quais limitações? Pedro teve dúvida se conseguiria se locomover na fita, assim como a maioria das crianças. Em relação as dúvidas de Pedro, os(as) autores(as) Chicon e Sá (2013) observaram em uma de suas pesquisas que alunos(as) com deficiência intelectual apresentaram uma percepção negativa de si mesmos(as) em relação aos processos de ensino aprendizagem, abrangendo diversas disciplinas, inclusive a EF. Por isso a importância de proporcionar momentos em que as crianças possam vivenciar papéis de protagonistas e expressar suas capacidades e qualidades, rompendo com a imagem de figuração vivida nas aulas.

O vídeo apresenta uma reportagem com o título *O que é Slackline? Conheça a história do esporte! Manual de Slackline*²⁰. Convidamos as crianças para irmos à quadra vivenciar algumas práticas, a fim de trabalhar o equilíbrio estático, dinâmico e recuperado. Vale lembrar que já inserimos essas variações na aula de *skate*. Conforme aponta Bueno (2013), a base da coordenação, tanto estática quanto dinâmica, reside no equilíbrio, compreendemos, então, a relevância de aplicá-lo. O objetivo foi trabalhar com essa ação motora de maneira lúdica,

20 Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bVh6l_AwGjk.

em situações imaginárias, a fim de motivar e estimular de forma prazerosa esse processo.

Na sequência, solicitamos às crianças como poderíamos, na quadra, ainda sem contar com o *slackline*, pensar em atividades de equilíbrio usando instrumentos pedagógicos, como a ludicidade. Sendo assim, obtivemos as seguintes respostas:

“Podemos andar sobre as linhas da quadra” (Marcelo).

“Sobre as cordas também” (Jéssica).

No que se refere à pessoa com TEA, as brincadeiras, o lúdico, podem diminuir as barreiras estabelecidas pelas posturas negativas e atitudes discriminatórias. Essas ações pedagógicas podem ser mediadas pelos(as) professores(as) e colegas da turma (FAVERO; TONIETTO; ROMAN, 2013).

Por fim, a última atividade da aula foi dividir a turma em dois grupos: um se deslocaria de um lado ao outro do percurso e vice-versa. A tarefa teria um elemento adicional, o jogo do “Jô quei pô”, com o propósito de aumentar o grau de motivação da atividade. De acordo com a sugestão das crianças, ao encontrar com algum(a) colega que viria do lado oposto ao seu, faria o “Jô quei pô”. Quem vencesse a disputa continuaria a travessia, tentando chegar ao outro lado; o que perdesse, iniciaria o trajeto.

A aula seguinte continuamos com a modalidade do *slackline*, objetivando propiciar a experimentação corporal do *slackline* no ambiente escolar; definir as emoções, sensações de cada aluno(a) ao equilibrar-se sobre a fita do *slackline*; descobrir sobre as capacidades e potencialidades que surgem do contato e vivência com a modalidade.

A seguir, com nosso cenário pronto para as experiências, demonstramos aos(às) alunos(as) o posicionamento ideal do corpo sobre a fita, reforçando que os pés deviam estar retos, os joelhos semi-flexionados e os braços abertos como base estabilizadora para conservação do equilíbrio. Enquanto um(a) aluno(a) andava, outros(as)

seguravam suas mãos com o objetivo de proporcionar estabilização e segurança, superando ou desafiando o medo da queda. Em compensação, o(a) estudante que oferecia ajuda desenvolvia valores como: amparo, cooperação, respeito, empatia, responsabilidade, entre outros.

Após a vivência, fizemos uma roda de conversa. Durante as discussões sobre as atividades, os(as) alunos(as) tiveram a oportunidade de compartilhar seus receios e desafios, esclarecer dúvidas e descrever como superaram os obstáculos ao longo do processo de aprendizagem. A atenção combinada ao caráter lúdico contribuiu para manter a motivação e o desejo das crianças.

O tema trabalhado nas nossas intervenções foi o mini festival de aventura como avaliação do processo. Nesta aula tivemos como pressuposto repensar as experiências que marcaram a proposta didática, compor como seria o mecanismo de distribuir os conhecimentos produzidos nos nossos encontros com os(as) demais alunos(as) da escola e organizar, planejar as estações de aventura que seriam oferecidas em um festival que realizaríamos.

Após nosso bate-papo comunicamos à turma que tínhamos uma surpresa para eles/elas, logo todos(as) ficaram eufóricos(as) com a notícia. Elaboramos um vídeo com algumas fotos e vídeos de todos os encontros, com o título: “Os(as) aventureiros(as) do 3º ano D”. Enquanto assistíamos ao vídeo observamos cada reação deles/elas ao se verem nas imagens, foi realmente marcante para cada um(a) de nós, especialmente aqueles(as) que puderem ouvir da estudante da turma a seguinte frase:

“Professora, como eu faço para assistir esse vídeo em casa? Quero que minha família me veja na televisão” (Jéssica).

Durante o festival, cada grupo seria responsável por: expor o que produziu durante os encontros; explicar as práticas, demonstrando os movimentos de cada modalidade; orientar os(as) colegas

sobre os procedimentos; falar sobre os riscos e medidas de segurança, a fim de evitar possíveis acidentes. Os(as) estudantes atuavam como monitores(as), gerenciando e organizando os riscos na escalada, por exemplo. Conversamos com cada grupo explicando e evidenciando os detalhes e cuidados necessários para o dia do festival.

No dia do festival, cada oficina era liderada por cinco estudantes “orientadores(as)”, encarregados(as) de instruir e supervisionar as atividades de aventura. Cinco também foram os números das estações: escalada, surfe, *slackline*, *parkour* e *skate*/patins. Cada estação teve, em média, 15 minutos para cada trio realizar as atividades. Caso algum(a) aluno(a) estivesse com medo ou inseguro(a), utilizava mais alguns minutos, mas, na maioria das vezes, o que as crianças queriam era ficar por muito tempo experimentando e se divertindo nas estações. Em alguns momentos, os(as) alunos(as) com deficiência se recusavam a trocar de estação, estando alheios(as) a qualquer comando.

Em todo momento, as atividades foram vivenciadas em duplas ou trios, nunca individualmente, pois nossa proposta sempre partiu do coletivo – aluno(a) ajudando aluno(a) e da resolução de problemas e desafios, a fim de enriquecer nossa prática.

Considerações finais

Após a experiência relatada percebemos que as experiências lúdicas e adaptadas com o conteúdo de PCAs se mostraram bastante significativas; mais do que isso, apresentaram um alto valor formativo, potencializando o desenvolvimento dos(as) estudantes com e sem deficiência. Portanto, ao incorporar as PCAs nas aulas de EF, as crianças puderam experimentar equitativamente, explorando em conjunto um novo território de novas formas de usar o corpo e de novos espaços de aprendizado.

A princípio, conseguimos desmistificar a crença de que as práticas corporais, de maneira geral, não se alinham de forma inclusiva

com a EF escolar. Demonstramos que, de fato, existem possibilidades de abordar esse tema tanto dentro como fora da escola, utilizando os recursos disponíveis nas escolas públicas. Posto isso, a compreensão do conteúdo sobre as PCAs na inclusão escolar de estudantes com deficiência é essencial para perceber a criança como um ser corporal, compreendendo suas necessidades específicas e a forma como ela se conecta com as novas experiências que envolvem diversas representações.

Nesse sentido, para os(as) professores(as) que, como nós, enfrentam obstáculos no acesso aos equipamentos e espaços necessários para as PCAs, há um desafio de aproximar os(as) estudantes desses ambientes, pois é crucial investir recursos pessoais e dedicar tempo extra no planejamento das aulas, como demonstrado nessa experiência. Logo, desenvolver PCAs em uma escola com recursos limitados pode desafiar a criatividade de qualquer professor(a) de EF. Além disso, buscar abordagens inclusivas é fundamental para proporcionar experiências significativas aos(as) estudantes, superando barreiras atitudinais, arquitetônicas e curriculares.

Diante de toda a experiência aqui relatada e analisada, consideramos que o processo de ensino aprendizagem estabelecido de forma colaborativa, possibilitou a inclusão de todos(as) os(as) estudantes ao longo da proposta inclusiva, levando em conta as diversas capacidades dos(as) alunos(as) envolvidos(as). É de suma importância reconhecer que a essência da abordagem reside na maneira como os(as) participantes constroem o conhecimento, integrando os conteúdos das práticas corporais da EF com os princípios da educação inclusiva, os quais são explorados de forma contínua ao longo das aulas. Entendo que as PCAs, que vão além das atividades realizadas dentro da escola, pois ocorrem em ambientes externos, ao serem adaptadas, enriquecem o currículo da EF, proporcionando oportunidades para discutir questões relacionadas à diversidade humana.

Referências

- ARAÚJO, F. Z.; CHICON, J. **Educação física e inclusão**: aspectos relacionais da criança com autismo na brincadeira. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020.
- BALEOTTI, L. R.; DEL-MASSO, M. C. da S. Diversidade, diferença, e deficiência no contexto educacional. *In*: OLIVEIRA, A. A. da S. *et al.* (Org.). **Inclusão Escolar**: as Contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 33-34.
- BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência, Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 abr. 2024.
- CANTORANI, J. R. H. *et al.* A Dimensão da Deficiência e o Olhar a Respeito das Pessoas com Deficiência a Partir dos Recenseamentos no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 159-176, 2015.
- CHICON, J. F. Inclusão e Exclusão no contexto da Educação Física Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3760>. Acesso em: 10 abr. 2024.
- FINARDI, F.; ULASOWICZ, C. **Aprendendo Práticas Corporais de Aventura na Educação Física**: Da escola à universidade. Curitiba: CRV, 2022.
- GRANDIN, T.; SCARIANO, M. M. **Uma menina estranha**: autobiografia de uma autista. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- INACIO, H. L. D. Lazer, educação e meio ambiente: uma aventura em construção. **PENSAR A PRÁTICA**, Goiânia, v. 9, p. 45-63, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/124>. Acesso em: 10 abr. 2024.

- MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A. **Linguagens na educação física escolar**: Diferentes formas de ler o mundo. Curitiba: CRV, 2021.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- PEREIRA, D. W.; ARMBRUST, I. **Pedagogia da aventura, os esportes radicais, de aventura e de ação na escola**. 2. ed. Jundiaí: Fontoura, 2017.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

As práticas corporais de aventura na escola: uma proposta interdisciplinar

Marcelo Zeidan Khalil²¹ e Ana Carolina Capellini Rigoni²²

Introdução

Durante nossa jornada como educadores, é comum que as experiências pedagógicas sejam marcadas por diferentes problemas e situações. Esses desafios nos incentivam a pensar sobre possíveis estratégias em nossa prática de ensino. As reflexões que surgem do cotidiano escolar ressaltam a necessidade de um processo formativo constante, que nos permita expandir nossos saberes e melhorar continuamente nossas abordagens pedagógicas.

Com o objetivo de aprimorar essas abordagens e integrar as áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade tem se destacado no campo

21 Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

22 Docente do Programa de Mestrado Profissional e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Ufes.

educacional. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 e, em nível local, o Currículo em Movimento do Distrito Federal (CM/DF) lançado no mesmo ano, incentivam essa abordagem, destacando seu potencial de tornar o aprendizado mais significativo e proporcionar maior autonomia para professores e estudantes, conectando os conteúdos à realidade dos alunos.

A Educação Física (EF) escolar tem ressignificado os conhecimentos sobre a cultura corporal, estimulando reflexões acerca de suas origens, das diversas manifestações da cultura corporal e de suas transformações ao longo do tempo. No entanto, surge questionamentos sobre como a articulação da EF com outras áreas do saber tem ocorrido nas escolas e se os docentes têm formação adequada para isso. Soares *et al.* (1992, p. 17) enfatizam a relevância de o estudante entender a realidade social de forma complexa, conceito que os autores chamam de “concepção ampliada de currículo”. Para isso, é necessário promover uma reestruturação no currículo, a fim de fomentar uma visão mais crítica da realidade por parte do aluno.

Nesse contexto, a pesquisa em questão, buscou articular a EF com outras áreas de conhecimento, ampliando a espiralidade dos conhecimentos da cultura corporal dos estudantes, utilizando as Práticas Corporais de Aventura (PCAs) como estratégia. Acreditamos que para um projeto inicial, as PCAs seriam adequadas, pois além de estarem previstas na BNCC, oferecem um grande potencial para serem conectadas com outras disciplinas. Como exemplos iniciais, podemos considerar a possibilidade de trabalhar as PCAs em conjunto com Ciências, explorando os diferentes tipos de vegetação e rochas, bem como com a Geografia, destacando aspectos espaciais e territoriais das atividades (utilizando mapas por exemplo), ou desenvolver um trabalho sobre linguagem corporal nas aulas de Artes. A partir desses apontamentos, elaboramos uma proposta interdisciplinar

envolvendo EF²³, Geografia, Língua Portuguesa, Ciências e Artes, com as PCAs como eixo articulador do processo.

Assim, a partir da relevância de discutir a natureza interdisciplinar dos conteúdos e temas escolares, com ênfase principal na EF, a questão central do estudo²⁴ foi: “Quais são as possibilidades e potencialidades de uma proposta interdisciplinar no tratamento pedagógico das Práticas Corporais de Aventura em uma escola pública de Brasília?”.

O objetivo geral da pesquisa foi desenvolver uma proposta interdisciplinar, tendo como conteúdo central as PCAs, para uma turma do 6º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Brasília. Os objetivos específicos se basearam em: a) criar uma proposta interdisciplinar em colaboração com as disciplinas de EF, Geografia, Ciências, Artes e Língua Portuguesa; b) avaliar as potencialidades e desafios dessa proposta interdisciplinar e suas contribuições para o planejamento dos professores envolvidos na pesquisa.

Educação Física, Práticas Corporais de Aventura e interdisciplinaridade: um panorama geral

A interdisciplinaridade tem ganhado destaque no ambiente escolar, sendo essencial para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Fazenda (2008), essa estratégia pedagógica vai além da troca de conhecimentos entre disciplinas, caracterizando-se por uma busca inclusiva

23 O professor de Educação Física é um dos coautores do artigo e responsável pela implementação da pesquisa-intervenção na escola. Vale ressaltar que, embora todos os professores da escola tenham sido convidados a participar, alguns optaram por não aceitar o convite, por razões diversas.

24 Este texto é um recorte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF), na Ufes. O estudo completo está disponível em <https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPEF/detalhes-da-tese?id=21068>.

que visa integrar o saber e superar a fragmentação do conhecimento. A interação entre as diferentes áreas é vista como uma forma de promover uma educação crítica, rompendo com abordagens convencionais e criando oportunidades para uma aprendizagem que faça mais sentido aos estudantes.

Caracterizada como um fenômeno contemporâneo, a interdisciplinaridade, presente nas esferas da epistemologia e da pedagogia, representa o rompimento com a visão cartesiana e mecanicista do mundo e da educação. Simultaneamente, ela adota uma abordagem mais integradora e dialética na construção do conhecimento e na prática pedagógica, promovendo uma aprendizagem mais significativa na tentativa de promover uma visão ampla e contextualizada da realidade, alinhada com as complexidades do mundo contemporâneo.

Autores como Morin (1999), Frigotto (2011) e Fazenda (2008, 2011) destacam a importância de superar a fragmentação do saber, promovendo uma educação que prepare os alunos para compreenderem essas complexidades do mundo. Para que o trabalho interdisciplinar seja eficaz, é fundamental que os professores colaborem em projetos conjuntos, o que facilita a compreensão dos estudantes e proporciona uma visão mais ampla do conhecimento. A colaboração entre docentes enriquece o ensino, criando um ambiente dinâmico e estimulante para a aprendizagem. Frigotto (2011), com base nessas reflexões, reforça a importância do planejamento coletivo, enfatizando que a educação deve superar o ensino fragmentado e buscar uma formação integral.

Entretanto, a interdisciplinaridade enfrenta desafios, especialmente na EF, que historicamente tem sido limitada a práticas físicas e esportivas. Bracht (1999) e Darido (2012) apontam que, muitas vezes, a EF é vista como um suporte para outras disciplinas, refletindo uma concepção restrita de seu papel na escola. Contudo, quando a EF adota uma abordagem interdisciplinar, ela pode ressignificar seu papel, conectando-se com a cultura e a realidade dos alunos, promovendo experiências mais significativas.

As PCAs, como conteúdo da EF, emergem como possibilidade promissora para se articular com outras áreas do conhecimento. Suas especificidades permitem a exploração de uma variedade de temas, promovendo um aprendizado mais dinâmico e interconectado. Ao adotar esse conteúdo, os educadores podem desenvolver estratégias que conectem práticas corporais com questões ambientais, sociais, culturais entre outras.

Conforme conceitua Inácio (2014, p. 534), as PCAs são caracterizadas como práticas corporais que “objetivam comumente a aventura e o risco, realizadas em ambientes distantes dos centros urbanos, notadamente espaços com pouca interferência humana”. Além disso, o autor enfatiza que essas práticas também se destacam pelo seu alto valor educativo e pela busca de uma relação mais profunda entre os seres humanos e o ambiente ao seu redor. Acreditamos, portanto, que a abordagem pedagógica das PCAs pode auxiliar no resgate de valores humanos, como a cooperação e a solidariedade.

Quanto à temática meio ambiente, França e Domingues (2023) apontam que as PCAs no ambiente escolar oferecem a oportunidade de refletir sobre a relação entre o ser humano e a natureza, além de promover a conscientização sobre atitudes em relação ao meio ambiente e aproximar os estudantes dos espaços verdes, tanto na escola quanto em outros espaços. Essa interação entre os alunos e o meio ambiente, conforme destacam Franco (2008) e Tahara e Carnicelli Filho (2012), pode fortalecer as percepções e as relações dos estudantes com os elementos naturais, como sol, chuva, vento, rios, vegetação e montanhas, incentivando comportamentos de respeito, conscientização e preservação ambiental.

No entanto, apesar do grande potencial das PCAs, existem desafios a serem superados para sua implementação efetiva nas escolas. Autores como Tahara e Darido (2016) apontam a falta de preparação de alguns professores, a carência de materiais adequados e o custo elevado de equipamentos como obstáculos iniciais. Além disso, Inácio (2021) pontua que alguns docentes preferem trabalhar com temas

que consideram mais acessíveis aos alunos. Por outro lado, Soares e Paixão (2010) destacam que práticas como trekking, orientação e *parkour*, por não exigirem equipamentos específicos, facilitam a inserção das PCAs nas escolas, tornando-as mais viáveis para diversos contextos educacionais.

A integração das PCAs com outras áreas do conhecimento, portanto, possibilita a reconfiguração das práticas pedagógicas na EF. Ao incorporar novas abordagens de ensino-aprendizagem, essas práticas incentivam também a reflexão sobre normas, valores e atitudes, na medida em que há o desenvolvimento de competências mais complexas nos estudantes, como o pensamento crítico e a capacidade de estabelecer conexões entre diferentes saberes.

Percurso metodológico

A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou como método a pesquisa intervenção. Esse tipo de pesquisa favorece uma relação mais horizontal entre o pesquisador e o participante, possibilitando que o primeiro vá além da mera produção de dados sobre a realidade (GALVÃO; GALVÃO, 2017). Nesse estudo, o pesquisador adota uma postura crítica e ativa, interferindo no contexto estudado, enquanto também permite ser impactado pelas mudanças geradas durante o processo.

O estudo foi realizado no Centro Educacional 1 do Guará, localizado em Brasília-DF, contando inicialmente com a participação de cinco professores. No entanto, devido à licença-maternidade da professora de Artes, o estudo foi finalizado com a colaboração de quatro docentes. A proposta foi elaborada com base nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, atendendo às diretrizes da BNCC, que estipula essa etapa escolar como o início do trato sistemático das PCAs, garantindo um embasamento teórico para a intervenção.

Os dados da pesquisa foram produzidos a partir de encontros realizados com os professores participantes, que foram identificados

por pseudônimos relacionados às suas disciplinas: Marcelo (EF), Amanda (Artes), Guilherme (Geografia), Letícia (Língua Portuguesa) e Cibele (Ciências). Esses encontros, realizados em Grupo Focal (GF), foram essenciais para o planejamento colaborativo e ocorreram em etapas que incluíram leituras, discussões sobre as diretrizes educacionais, como a BNCC e o CM/DF, e análise das práticas pedagógicas criadas nos encontros. “O GF também teve um papel relevante na avaliação das atividades e na reflexão sobre a metodologia interdisciplinar desenvolvida.

Foram realizados no total sete encontros, cada um com duração aproximada de uma hora e meia. Durante essas reuniões, os professores contribuíram para o aprimoramento dos planos de aula, levantando questões, oferecendo sugestões e debatendo conteúdos. Apesar de alguns desafios logísticos, como a necessidade de remarcações, foi possível manter a continuidade dos encontros e avançar no desenvolvimento da proposta.

A análise dos dados foi realizada de forma contínua, tanto nos encontros do GF quanto fora de campo. Durante os encontros, os professores participaram ativamente, contribuindo para ajustes e reflexões. Fora desses momentos, foi feita uma análise detalhada, revisando as contribuições e avaliando os avanços e desafios na construção da proposta, com o objetivo de garantir um acompanhamento mais preciso do trabalho interdisciplinar.

A dinâmica dos encontros: um breve relato

Os sete encontros realizados na sala de coordenação pedagógica, durante os horários de planejamento, tiveram como propósito estudar os conceitos de interdisciplinaridade, ler e discutir os documentos orientadores, levantar sugestões de conteúdos para o desenvolvimento da proposta interdisciplinar e elaborar planos de aula dentro

da abordagem adotada, que se baseava nos cinco passos delineados por Japiassu (1976)²⁵.

Segundo o autor, os cinco passos para implementar uma abordagem interdisciplinar são: 1) Formação de uma equipe de trabalho; 2) Definição de conceitos-chave; 3) Formulação da problemática de pesquisa; 4) Distribuição de tarefas; 5) Análise dos resultados. Esses passos guiaram tanto o desenvolvimento da pesquisa quanto o andamento GF com os professores envolvidos. As etapas mencionadas forneceram bases para práticas pedagógicas com ideias e reflexões interconectadas, adaptadas às complexidades do mundo contemporâneo. Ao final, concluímos que essa metodologia²⁶ trouxe coesão e consistência ao processo.

O primeiro encontro teve como foco uma introdução teórica sobre as PCAs, abordando suas modalidades e terminologias. Durante o debate, os professores puderam compartilhar seus conhecimentos prévios sobre o tema e discutir as possibilidades de integrar as PCAs às suas disciplinas. A interação entre os participantes foi satisfatória, com várias sugestões de atividades interdisciplinares.

Nessa reunião, também foi discutida a utilização dos espaços disponíveis na escola e nas proximidades para as aulas, e houve consenso de que a área verde, localizada próximo a quadra poliesportiva, seria um local adequado para as práticas planejadas. O encontro foi finalizado com o “compromisso” de elaborar um planejamento coletivo e interdisciplinar para integrar as PCAs às ações previstas.

25 De acordo com a banca de qualificação do estudo em questão, a abordagem interdisciplinar ganharia mais consistência se fosse respaldada por um teórico renomado, por isso optamos por Hilton Japiassu (1976) como referência. Embora datada de 1976, a obra *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber* permanece uma fonte relevante, pois oferece uma compreensão profunda da interdisciplinaridade e suas implicações para a prática educativa e científica.

26 Concordamos, durante as reuniões do GF que, de forma intuitiva, já estávamos aplicando a metodologia de Japiassu (1976) considerando os cinco passos propostos pelo autor.

No segundo encontro, os professores apresentaram suas propostas envolvendo as PCAs. Na ocasião, estudamos as categorias deste conteúdo, conforme sugerido por Betrán e Betrán (2016), que se baseiam nos elementos naturais que caracterizam cada modalidade: terra, água, ar e fogo. A professora de Artes sugeriu que os alunos construíssem seus próprios materiais para vivenciar uma PCAs, enquanto o professor Guilherme propôs uma aula sobre relevo e hidrografia, destacando a transformação dos ambientes naturais.

Ao final do encontro, os professores receberam um material impresso com referências curriculares, como o CM/DF e a BNCC, para facilitar o planejamento. O encontro também discutiu algumas dificuldades do trabalho interdisciplinar, como a falta de formação específica, mas com a compreensão de que, apesar das barreiras, o trabalho coletivo poderia ser um caminho para superá-las.

O terceiro encontro foi dedicado à leitura conjunta de materiais que os professores não conseguiram revisar previamente. A partir disso, os docentes selecionaram as habilidades e conteúdos mais adequados para a articulação das PCAs com as disciplinas. Também foi proposto um portfólio educacional como elemento avaliativo, o que foi bem aceito por todos os professores, pois poderia estimular tanto a reflexão dos alunos quanto dos docentes. Durante as discussões, a professora de Ciências sugeriu um plano de aula sobre o Sistema Nervoso, integrando as reações fisiológicas do corpo humano às práticas de aventura. A professora de Artes propôs a criação de um protótipo do cérebro, enquanto a professora de Língua Portuguesa sugeriu explorar contos de aventura para desenvolver a oralidade e a produção textual dos alunos. O professor de Geografia, por sua vez, propôs uma aula de educação ambiental, abordando a preservação e degradação dos ambientes naturais.

No quarto encontro, os professores discutiram o andamento do trabalho e a aplicação do método interdisciplinar. A reflexão inicial focou no processo de construção do conhecimento coletivo e na revisão dos 5 passos propostos por Japiassu (1976), com destaque para a

formação de uma equipe colaborativa e a definição de terminologias comuns entre as disciplinas.

Embora as terminologias ainda não representassem um grande obstáculo, o encontro permitiu um alinhamento de ideias sobre a importância da linguagem comum para facilitar o trabalho interdisciplinar. Também se discutiu a divisão de tarefas, com cada professor trazendo contribuições relevantes de sua área. O encontro foi finalizado com o acordo de que a elaboração dos planos de aula seria o ponto central para a construção de um processo pedagógico significativo.

O quinto encontro foi marcado por uma troca de experiências pessoais e profissionais, que ajudou a fortalecer os laços entre os professores e a compreensão sobre a interdisciplinaridade. A professora Letícia compartilhou que pesquisou brevemente sobre o tema, e enriqueceu o debate com reflexões da autora Ivani Fazenda. Depois das discussões, surgiu então a ideia de criar um plano de aula sobre *Parkour*, explorando a relação entre essa prática e a urbanização das cidades. Além disso, discutimos a importância de abordar questões ambientais nos planos de aula, a partir da exibição do curta metragem *Man*, de Steve Cutts, que critica a exploração desenfreada do meio ambiente. O grupo também trabalhou em um plano focado na interação humana com a natureza, e a professora Cibele sugeriu um plano de arborismo que envolvesse a conscientização ambiental e a proteção da flora e fauna.

No sexto encontro, os professores receberam seus planos de aula para análise, com o objetivo de aprimorá-los. A professora Cibele elogiou as produções, enquanto o professor Guilherme destacou a importância de criar momentos significativos de encerramento nas aulas, como a apresentação dos portfólios. A professora Letícia sugeriu que os planos ganhassem títulos criativos, o que facilitou a identificação dos objetivos de cada aula. Alguns dos títulos criados foram: *Nervos à flor da pele: descobrindo as conexões entre práticas corporais de aventura* e o *Sistema nervoso e trilhando consciência: explorando*

os impactos ambientais nas práticas corporais de aventura. O encontro também foi uma oportunidade para decidirmos agendar uma reunião final (que não estava prevista previamente) para avaliar a metodologia adotada no processo.

No sétimo e último encontro, os professores participaram de uma avaliação interativa sobre a metodologia interdisciplinar adotada. Utilizamos um *quiz*²⁷ para levantar as percepções sobre os pontos positivos e os desafios do trabalho colaborativo. Os pontos positivos incluíram a interação entre as disciplinas, a comunicação facilitada e a organização do planejamento, enquanto os desafios foram relacionados à falta de tempo, espaço e apoio da coordenação. A professora Letícia destacou a boa interação entre os colegas, e o professor Guilherme ressaltou a importância da clareza na comunicação. Também se discutiu a necessidade de mais capacitação para que os professores possam trabalhar de forma mais eficaz em projetos interdisciplinares.

Embora o objetivo principal do encontro fosse avaliar o processo de construção interdisciplinar, acreditamos que os planos de aula podem contribuir significativamente para a desfragmentação dos conhecimentos, tornando-os mais “palpáveis” para os alunos, que passam a perceber a conexão entre as disciplinas. A conclusão da reunião evidenciou a fluidez do trabalho coletivo, com apoio coletivo e contribuições pertinentes entre as áreas, promovendo um ambiente colaborativo que reforçou a viabilidade do trabalho interdisciplinar e fortaleceu a relação profissional entre os docentes. O encontro foi finalizado com um café da manhã, proporcionando um momento de confraternização e celebração do trabalho realizado.

27 O quiz foi realizado pelo *site Mentimeter*, disponível em <https://www.mentimeter.com/pt-BR>.

Planos de aula desenvolvidos: alguns exemplos

Os planos de aula abrangeram diversas áreas do conhecimento e abordaram temas que relacionam PCAs com questões ambientais, surgimento das cidades, corpo humano entre outras. No total, foram desenvolvidos 11 planos, distribuídos da seguinte forma: três para Educação Física, um para Artes, dois para Ciências, dois para Língua Portuguesa, dois para Geografia e um que integrava todas as disciplinas envolvidas. No entanto, para este texto, optou-se por apresentar brevemente seis exemplos representativos²⁸, sendo um de cada disciplina, com o último plano abordando o conteúdo de maneira integrada, englobando todas as áreas de conhecimento.

Na Educação Física, o plano intitulado *Arvorismo e o compromisso com o meio ambiente* propõe uma experiência prática que conecta a prática de aventura com o respeito pela natureza. Essa prática proporciona uma experiência singular, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento físico motor, favorece a conscientização ambiental e fortalece a conexão com a natureza. Nesse sentido, Franco, Cavasini e Darido (2014) destacam que, ao introduzir as PCAs em ambientes escolares, abre-se a oportunidade para debater questões como sustentabilidade, reutilização de materiais e os efeitos das ações humanas no meio ambiente.

Em Ciências, o plano *Nervos à flor da pele: descobrindo as conexões entre práticas corporais de aventura e o sistema nervoso* explora as relações fisiológicas entre o corpo e as PCAs. Ao praticar essas atividades, o corpo humano é ativado de várias formas, o que provoca a liberação de hormônios essenciais para lidar com o estresse, regular o humor e potencializar experiências positivas. A proposta dessa

28 Vale reforçar que, para aqueles que desejam uma compreensão mais aprofundada e detalhada de todos os planos de aula, recomendamos consultar a dissertação completa, que oferece uma análise mais minuciosa de cada proposta pedagógica.

aula foi bem recebida pelos professores, pois o entendimento sobre as substâncias químicas liberadas vai além dos efeitos físicos, abrangendo também o impacto psicológico e emocional.

Na Língua Portuguesa, *Contos de aventura e práticas corporais unidas pela imaginação* une narrativas literárias e a prática do movimento. A professora de Português propôs uma atividade em que os alunos criariam seus próprios contos de aventura, nos quais deveriam incluir personagens, a PCA abordada, suas motivações, medos, sonhos, personalidades, entre outros aspectos. Os estudantes escreveriam relatos curtos, integrando elementos aprendidos nas aulas práticas de alguma PCA, o que proporcionaria uma oportunidade de refletir sobre os personagens, suas motivações e traços pessoais, estabelecendo uma conexão mais intensa com a narrativa criada.

De acordo com a BNCC (2018, p. 161), o objetivo 53 propõe que o professor possibilite ao aluno: “ler em voz alta diferentes textos literários, como contos de amor, humor, suspense e terror; crônicas líricas, narrativas de mistério, de aventura e literatura infanto-juvenil”, o que evidencia que o próprio documento enfatiza a importância de incluir narrativas de aventura como parte das propostas de leitura.

A Geografia, por sua vez, traz o plano *Trilhando consciência: explorando os impactos ambientais nas Práticas Corporais de Aventura*, que enfatiza a relação entre os espaços geográficos e as atividades ao ar livre. O professor Guilherme destacou que um dos objetivos de aprendizagem presentes no CM/DF, que pode se conectar com as PCAs, é: “Problematizar as mudanças nas dinâmicas naturais causadas pelas sociedades com fins econômicos, sociais e culturais, seus impactos ambientais e a transformação das paisagens” (Distrito Federal, 2018, p. 266). Com base nesse objetivo, ele sugeriu que seria possível planejar uma aula que abordasse a educação ambiental por meio de determinadas PCAs, ao mesmo tempo em que destacaria a importância de preservar os ambientes onde essas práticas acontecem.

Sobre esta temática, Marinho (2004) destaca que a vivência de diversas emoções e sensibilidades pode levar os indivíduos a novas

formas de percepção e interação com o ambiente ao seu redor. Por isso, é fundamental entender os diferentes significados que a relação entre os seres humanos e a natureza tem assumido ao longo do tempo.

Na disciplina de Artes, o plano *Desenho, aventura e práticas corporais em harmonia criativa* buscou promover a expressão por meio de habilidades artísticas. A BNCC (2018), ao abordar esse tema, destaca uma das dimensões chamada “criação”, que está relacionada ao fazer artístico. Nessa perspectiva, os indivíduos criam, produzem e constroem, adotando uma postura intencional e investigativa. Esse processo dá forma estética a sentimentos, ideias, desejos e representações, seja em produções artísticas individuais ou coletivas, envolvendo acontecimentos e processos criativos (Brasil, 2018).

Por fim, o plano *Uma rota interdisciplinar nas práticas corporais de aventura* articula todas essas áreas de conhecimento. A proposta de elaborar um plano de aula coletivo tinha como objetivo permitir que os alunos compartilhassem suas produções com outras turmas, além de expressarem suas experiências, sentimentos, emoções e aprendizados. Também foi considerada a inclusão de uma experiência com uma PCA que os estudantes ainda não haviam experimentado na escola: o *slackline*²⁹. A ideia foi bem recebida pelos professores, que reconheceram seu potencial para enriquecer o aprendizado.

Para que projetos interdisciplinares como esse sejam bem-sucedidos, Fazenda (2003) defende a necessidade de uma mudança na postura em relação ao conhecimento, passando de uma visão fragmentada para uma abordagem que valorize a unidade do ser humano. Essa transformação no entendimento do conhecimento exige um

29 O *slackline* é uma prática que consiste em equilibrar-se e caminhar sobre uma fita estreita e tensionada, geralmente fixada entre dois pontos, como árvores. É uma atividade que exige concentração, coordenação e equilíbrio, e pode ser praticada em diferentes níveis de dificuldade, desde o básico até desafios mais avançados.

foco no sujeito, com o trabalho docente alinhado às condições e interesses dos alunos.

Dessa forma, a aula foi organizada em três etapas: a primeira consistiu na apresentação dos diferentes tipos de PCAs, relacionadas aos ambientes onde podem ser praticadas (ar, fogo, água e terra); a segunda envolveu a exibição das produções no portfólio dos alunos; e a terceira etapa proporcionou a vivência do *slackline*, integrando teoria e ação.

Os planos de aula tiveram como propósito possibilitar aos estudantes, além dos conceitos essenciais das PCAs, uma compreensão das diversas formas de vivenciar e atribuir significado a essas práticas, reconhecendo a pluralidade de experiências, o que, segundo os professores, contribuiria para uma percepção mais profunda do papel dessas atividades, especialmente ao promover a conscientização sobre a importância da preservação do meio ambiente, sobretudo em práticas como arvorismo, *trekking*, orientação e *slackline*.

Além de proporcionar o contato e a vivência de diversas experiências motoras, cognitivas e emocionais, acreditamos que os planos de aula, quando colocados em prática, podem proporcionar aos estudantes a oportunidade de aprender sobre temas transversais relevantes que permeiam as PCAs, como, por exemplo, os impactos ambientais. No contexto da prática pedagógica, as ideias surgidas têm o potencial de provocar mudanças significativas no comportamento e nas atitudes dos estudantes. A intenção é promover o desenvolvimento da conscientização ambiental nos alunos, por meio das experiências vivenciadas (FRANCO, 2017).

Diante da atual crise ambiental, torna-se imprescindível a inclusão da educação ambiental nas instituições de ensino. Essa discussão pode ser realizada, como temos feito, de forma interdisciplinar, com o objetivo de gerar uma reflexão mais profunda. O intuito é despertar nos alunos a percepção da urgência em preservar o meio ambiente, promovendo uma conscientização mais efetiva sobre a importância de proteger o ecossistema.

Em suma, a criação dos planos de aula foi bem avaliada pelos professores, destacando-se como um processo de planejamento pedagógico bem elaborado. A diversidade e a abordagem criativa presentes nos planos demonstraram o comprometimento dos docentes em oferecer experiências de aprendizado enriquecedoras, especialmente ao utilizar a interdisciplinaridade como estratégia metodológica.

Considerações finais

O texto apresentou um panorama geral da dissertação apresentada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF), na Ufes. O objetivo principal da pesquisa foi desenvolver uma proposta pedagógica interdisciplinar para o ensino das PCAs, escolhidas como eixo integrador entre as disciplinas devido ao seu potencial de se articular com outras áreas bem como sua relação com questões sociais, culturais, ambientais e outras. A partir dessa articulação, foi possível realizar uma análise crítica dos conteúdos abordados, o que ampliou a visão do processo de ensino e aprendizagem. A proposta visava abordar temas relevantes, bem como envolver os alunos de forma mais significativa nas propostas das aulas, promovendo uma compreensão mais contextualizada do conteúdo.

Um dos aspectos positivos observados foi que, quando os professores tiveram tempo de qualidade para trabalhar em conjunto, conseguiram integrar seus saberes de maneira mais fluida e orgânica. A escolha de um tema integrador, como as PCAs, facilitou a implementação do trabalho interdisciplinar, conectando diferentes áreas de conhecimento de forma harmônica.

A pesquisa também evidenciou a importância de espaços adequados para a realização de aulas dinâmicas, como áreas verdes nas escolas. Esses espaços se mostraram fundamentais para temas como as PCAs, especialmente no que diz respeito à relação do ser humano com a natureza e o meio ambiente. Embora muitas escolas não possuam

esses ambientes ao ar livre, a criatividade dos professores se torna essencial para adaptar os recursos disponíveis e permitir a implementação dessas práticas de maneira efetiva, mesmo em contextos com limitações estruturais.

O desenvolvimento dos 11 planos de aula se destacou como uma importante potencialidade, pois abordou questões essenciais como a preservação ambiental, a redução dos impactos ambientais, o cuidado com a fauna e flora, e a sustentabilidade. Essas temáticas foram inseridas de maneira contextualizada, visando sensibilizar os alunos para a importância da conservação dos recursos naturais e a responsabilidade socioambiental. Ao fomentar essas ideias, os docentes procuraram desenvolver habilidades nos estudantes que os capacitassem a entender e enfrentar as complexidades e desafios ligados à sustentabilidade na sociedade contemporânea.

Embora tenhamos identificado diversas potencialidades, como a promoção de ambientes democráticos e o incentivo ao planejamento colaborativo, também encontramos pontos a melhorar e reconhecemos limitações como a sobrecarga de tarefas dos professores, combinada com a falta de tempo para realizar um planejamento coletivo mais efetivo. Esse desafio aponta para a necessidade de repensar a carga horária e os tempos escolares, a fim de garantir que os docentes tenham as condições necessárias para aplicar práticas pedagógicas mais eficazes e atrativas. Outros entraves mencionados foram a falta de formação específica e questões estruturais. Reconhecer e equilibrar esses aspectos é essencial para garantir a efetividade dessa prática pedagógica.

É importante reforçar que os planos de aula, cuidadosamente elaborados, não foram implementados com os alunos, o que limita a possibilidade de avaliar sua eficácia na prática pedagógica. Embora tais planos possam, em teoria, proporcionar experiências enriquecedoras ou desafiadoras quando aplicados, seja na escola onde a pesquisa foi realizada ou em outros contextos educacionais, é importante

reconhecer que nem todas as aulas poderiam transcorrer conforme o planejamento.

Assim, o “plano ideal” frequentemente entra em conflito com as complexidades da dinâmica da sala de aula. Nessa perspectiva, a adaptação e a flexibilidade surgem como estratégias essenciais para a implementação bem-sucedida de inovações pedagógicas, permitindo que os docentes ajustem suas abordagens conforme as demandas do ambiente educacional.

Este estudo destacou a importância da “interdependência”, um princípio essencial tanto para a prática pedagógica quanto para o trabalho interdisciplinar. A análise dos resultados mostrou que a colaboração e a integração de conhecimentos são fundamentais para alcançar resultados significativos para professores e estudantes. A compreensão de que soluções e ideias não podem ser desenvolvidas de maneira isolada reforça a relevância da interconexão e do compartilhamento de perspectivas. Esse entendimento sublinha a importância de uma abordagem colaborativa no ambiente escolar e também na vida cotidiana, promovendo uma cultura de interdependência nas nossas interações.

Referências

- BETRÁN, J. O.; BETRÁN, A. O. *Las actividades físicas de aventura en la naturaleza (AFAN): revisión de la taxonomía (1995-2015) y tablas de clasificación e identificación de las prácticas*. **Apunts. Educación Física y Deportes**, Barcelona, n. 124, v. 2, p. 53-88, 2016.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. *In: Caderno de Formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 16, p. 51-75.
- DARIDO, S. C.; TAHARA, A. K. Práticas corporais de aventura em aulas de educação física na escola. **Conexões**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 113-36, 2016.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais**. 2. ed. Brasília, 2018.
- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.
- FAZENDA, I. Interdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. *In: FAZENDA, I. (Org.). O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.
- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- FRANÇA, D. L.; DOMINGUES, S. C. Práticas corporais e esportes de aventura nas aulas de educação física. **Brazilian Journal of Development**, v. 9, n. 4, p. 13136–13151, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv9n4-038>. Acesso em: 30 jan. 2025.
- FRANCO, L. C. P. **Atividades físicas de aventura na escola: uma proposta nas três dimensões do conteúdo**. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/96064>. Acesso em: 4 fev. 2025.
- FRANCO, L. C. P. Práticas Corporais de Aventura. *In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Org.). Lutas, Capoeira e Práticas Corporais de Aventura*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2017. p. 139-189.

- FRANCO, L. C. P.; CAVASINI, R.; DARIDO, S. C. Práticas corporais de aventura. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. (Ed.). **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura: práticas corporais e a organização do conhecimento**. Maringá: Eduem, 2014. p. 101-35.
- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade para Além da Filosofia do Sujeito**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- GALVÃO, E. F. C.; GALVÃO, J. B. Pesquisa Intervenção e Análise Institucional: alguns apontamentos no âmbito da pesquisa qualitativa. **Revista Ciências da Sociedade**, Belém, v. 1, n. 1, p. 54-67, 2017. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistacienciasdasociedade/article/view/373>. Acesso em: 22 jan. 2025.
- INÁCIO, H. L. D. Práticas corporais de aventura na natureza. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 680. (Coleção educação física).
- INÁCIO, H. L. D. Proposta de classificação das práticas corporais de aventura para o ensino na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, p. e005321, 2021.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MARINHO, A. Atividades na natureza, lazer e educação ambiental: refletindo sobre algumas possibilidades. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 16, n. 22, p. 47-70, jun. 2004.
- MORIN, E. **A complexidade do real**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- SOARES, C. J. dos S.; PAIXÃO, J. A. da. Atividades de aventura e educação ambiental: possibilidades nas aulas de educação física escolar. **Lecturas: educación física y deportes**, Buenos Aires, v. 142, p. 1-1, 2010.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física.**

São Paulo: Cortez, 1992.

TAHARA, A. K.; CARNICELLI FILHO, S. A presença das atividades de aventura nas aulas de Educação Física. **Revista Arquivos de Ciências do Esporte**, v. 1, n. 1, p. 60-66, 2012.

Proposta pedagógica no ensino dos esportes coletivos de invasão no Ensino Médio

Dilson Caetano Gomes e Ubirajara de Oliveira

Introdução

O Ensino Médio representa a última etapa da educação básica, sendo o momento em que os alunos se preparam para o mercado de trabalho ou para a continuidade dos estudos no ensino superior. Originalmente voltado para as elites, esse modelo foi consolidado pela Reforma Francisco Campos de 1930, no governo de Getúlio Vargas. Conforme Nascimento (2007, p. 81), apesar de organizar o ensino secundário, a reforma não atendeu às demandas do período pós-1930, marcada pelo crescimento populacional urbano e pela industrialização. Com um caráter enciclopédico e alto nível de exigência para aprovação, o ensino secundário uma educação para elite. Até essa reforma, a Educação Física (EF) possuía um caráter higienista, conforme definição de Neto *et al.* (2019, p. 4), sendo considerado um instrumento de saneamento público, com ênfase na promoção da saúde. Seu objetivo principal era formar cidadãos fortes e saudáveis,

prevenindo doenças infecciosas e vícios que comprometessem a integridade física e caráter dos homens. Nesse contexto, enquanto a elite frequentava o ensino secundário para ingresso nas universidades, a população trabalhadora era direcionada ao ensino profissionalizante, buscando qualificação para o setor industrial emergente. Esse modelo se manteve até a reforma do Ensino Médio no final da década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que desvinculou o ensino técnico do Ensino Médio, permitindo que ele fosse oferecido de forma sequencial e concomitante. Apesar dessa reestruturação, o acesso ao ensino superior ainda reflete desigualdades socioeconômicas.

A Educação Física no Ensino Médio enfrenta desafios crescentes, com a falta de interesse dos alunos como uma das questões principais. Fatores como a deficiência de materiais, infraestrutura tecnológica e limitações dos professores impactam as qualidades das aulas. Do ponto de vista dos estudantes, o desinteresse pode ser atribuído à necessidade de trabalho após a escola, à reprodução de conteúdo desde o Ensino Fundamental e à falta de reconhecimento da disciplina como essência.

Gambini (1995, p. 52) investigou os motivos pelos quais os alunos solicitaram dispensa das aulas de Educação Física e as disposições que a principal justificativa era a exigência de trabalho. Outros fatores incluem a ausência de materiais e a falta de envolvimento dos professores. Apenas uma pequena parcela relatada problemas de saúde como motivo para a dispensa. Curiosamente, 37,5 % dos alunos dispensados realizavam atividades físicas.

Diante desse cenário, torna-se essencial compensar o ensino da Educação Física, adotando metodologias que promovam maior autonomia dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e envolventes. Chaves (2015, p. 20) destaca que, por meio do esporte e da interação social, é possível desenvolver habilidades como foco, controle e com base nesses pressupostos, foi realizada uma pesquisa-intervenção com turmas do primeiro ano do turno matutino do Colégio Estadual do

Espírito Santo, instituição pública fundada em 1906 e pioneira no ensino secundário no estado (POLEZE, 2016, p. 14). A escolha dessas turmas se justificou pelo fato de que, no Novo Ensino Médio, apenas os primeiros anos possuem aulas regulares de Educação Física, além de serem menos impactados por feriados e outras atividades.

A intervenção foi baseada na prática dos Jogos Esportivos Coletivos (JECs), com foco no futsal, basquetebol e handebol, fundamentada na Pedagogia do Esporte e em autores contemporâneos. A escolha desses esportes deve à sua lógica comum e ao fato de que os alunos, ainda que não possuam um conhecimento aprofundado, geralmente já têm um conhecimento básico de futebol.

Para enfrentar os desafios da Educação Física no Ensino Médio, foi desenvolvido um roteiro de ensino baseado na literatura acadêmica, analisando as especificidades do ensino esportivo nesse nível de escolarização. Em seguida, foi descrita a aplicação da Pedagogia do Esporte na prática e, por fim, foi proposta uma intervenção com esportes coletivos de invasão. O estudo teve como objetivo produzir um material didático que auxilie professores de Educação Física, contribuindo para uma abordagem mais significativa.

O Ensino Médio, a Educação Física e a Escola

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) do IBGE, divulgada no segundo semestre de 2023, 91,9 % da população de 15 a 17 anos está matriculada na escola. A maioria desses estudantes (83,6 %) frequenta a rede estadual, totalizando 6,4 milhões de alunos. As escolas estaduais concentram a maior parte dos estudantes da rede pública (95,9 %), enquanto a rede federal atende 236 mil alunos (3,1 %) e a rede privada registra aproximadamente 986,3 mil matrículas (12,8 %).

O Ensino Médio, última etapa da educação básica no Brasil, tem duração de três anos e visa aprofundar os conhecimentos adquiridos

no Ensino Fundamental I e II. Seu objetivo é preparar os estudantes tanto para o ingresso no mercado de trabalho quanto para a continuidade da formação acadêmica. Historicamente, o Ensino Médio no Brasil surgiu como um espaço elitizado, conforme aponta Moehlecke (2012, p. 40). Inicialmente, era baseado no modelo de seminário-escola dos jesuítas, voltado para a preparação da elite local para os exames de ingresso no Ensino Superior, com ênfase nas humanidades e pouca relação com as ciências experimentais.

Durante a Era Vargas (1930-1945), o Ensino Médio passou por grandes transformações. Nesse período, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública (MESP) e implementadas duas importantes reformas educacionais: a reforma Francisco Campos e a reforma Gustavo Capanema. Segundo Montalvão (2021, p. 8), a reforma de Francisco Campos, em 1931, priorizou a expansão do sistema escolar e a criação de universidades, atendendo às elites e inserindo o ensino religioso. Essa reforma estabeleceu a frequência obrigatória, estruturou o currículo em séries e ampliou a duração do ensino secundário de cinco para sete anos, organizando-o de modo que os dois últimos anos fossem destinados à formação específica para cursos superiores como Direito, Medicina, Engenharia e Arquitetura (ANDRADE *et al.*, 2022, p. 38).

Já a reforma de Gustavo Capanema introduziu a divisão do Ensino Médio em duas modalidades: uma voltada para o ingresso no Ensino Superior e outra com caráter profissionalizante. Moehlecke (2012, p. 40) destaca que essa formação profissionalizante foi direcionada às massas, preparando mão de obra para a indústria. Andrade *et al.* (2022, p. 43) reforçam que, enquanto o ensino secundário tradicional visava o ingresso no Ensino Superior, a vertente técnico-profissionalizante atendia às classes populares, conforme as demandas do mercado.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi promulgada em 1961, durante o governo de João Goulart. Entre suas principais diretrizes estavam a obrigatoriedade do ensino

primário, a criação do ensino normal para a formação de professores, a liberdade de ensino permitindo a coexistência de escolas privadas e públicas, a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o fortalecimento do ensino técnico nas áreas industrial, agrícola e comercial. A LDB de 1961 também tornou obrigatória a Educação Física para alunos até 18 anos. Segundo Arantes (2008, p. 12), essas aulas seguiam o Método da Desportiva Generalizada, sem previsão de inclusão para estudantes que não se adequassem aos padrões normativos.

Em 1971, uma nova LDB reforçou o caráter instrumental da Educação Física, tratando-a como uma atividade prática voltada ao desempenho técnico e físico dos alunos (MOMMAD, 2020, p. 7). No Ensino Médio, a disciplina adquiriu um viés esportivo e foi regulamentada para aprimorar as potencialidades físicas, morais e psíquicas dos estudantes, promovendo hábitos saudáveis e fortalecendo a liderança. No entanto, a legislação permitia a dispensa da disciplina para trabalhadores com jornada superior a seis horas diárias, maiores de 30 anos, militares e pessoas fisicamente incapacitadas, reforçando a visão da Educação Física apenas como prática corporal.

A Constituição de 1988 trouxe uma nova LDB, promulgada em 1996, que consolidou a Educação Básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O artigo 35 estabeleceu que o Ensino Médio deveria consolidar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, preparar o estudante para o trabalho e a cidadania, desenvolver autonomia intelectual e pensamento crítico e articular teoria e prática nos processos produtivos. A Educação Física tornou-se componente curricular obrigatório, mas facultativo para cursos noturnos (Brasil, 1996). Darido e Rangel (2005, p. 55) observam que essa legislação não garantiu a presença da disciplina em todas as etapas da Educação Básica nem a exigência de profissionais especializados para ministrá-la.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2012 durante o governo Dilma Rousseff, estabeleceu metas para universalizar o Ensino Médio e expandir a educação em tempo integral. As discussões

sobre a reforma do Ensino Médio começaram em 2014, impulsionadas pela baixa qualidade da educação e pela necessidade de torná-la mais atrativa, reduzindo a evasão escolar.

Com o impeachment de Dilma Rousseff em 2016, o governo Michel Temer impôs a reforma do Ensino Médio por meio de Medida Provisória, sem amplo diálogo com a sociedade. A Lei 13.415/17 priorizou a comercialização da educação pública e precarizou a carreira docente. A reforma reduziu a carga horária de disciplinas como Educação Física, Arte, Geografia, História, Sociologia e Filosofia, enfatizando conteúdos voltados ao mercado de trabalho (ROSA, 2018, p. 31).

A Educação Física passou a integrar a área de Linguagens e suas Tecnologias, juntamente com português, Arte e Línguas Estrangeiras (Brasil, 2018, p. 482). Seu enfoque busca o enriquecimento cultural dos estudantes, incluindo saberes corporais e experiências estéticas e lúdicas. Betti (1995, p. 81) defende que a Educação Física favorece a interdisciplinaridade, essencial para lidar com a complexidade da área. Darido (2012) reforça a importância da Educação Física no currículo escolar, destacando que a disciplina deve ir além da prática corporal e abranger a formação crítica dos alunos.

O aluno e a cultura esportiva

O jovem da escola pública, muitas vezes, assume a responsabilidade financeira da família, o que o leva a colocar os estudos em segundo plano. Um estudo realizado pela UNICEF, em agosto de 2022, revelou que 2 milhões de adolescentes entre 11 e 19 anos abandonaram a escola antes de concluí-la. Dentre esses, 48 % afirmaram ter deixado os estudos para trabalhar. Esse fenômeno está relacionado às políticas educacionais, que priorizam índices e aprovações automáticas, sem garantir que os alunos estejam preparados para avançar.

Outro fator relevante é a origem desses estudantes. Enquanto alunos de escolas particulares geralmente residem em bairros menos

violentos, aqueles das escolas públicas convivem cotidianamente com abordagens policiais, disputas territoriais e insegurança. Segundo Sobrinho (2010, p. 9), os estudantes são produtos diários da cultura em que estão inseridos, construindo socialmente sua realidade. Nesse contexto, a Educação Física se torna um espaço de expressão e alívio, sendo amplamente apreciada pelos alunos. No entanto, há um crescimento na evasão das aulas ao longo das séries. A Educação Física é vista por muitos como um momento de brincadeiras sem sentido ou como um treinamento desportivo, reforçando a relação “professor-treinador e aluno-atleta”. Além disso, a repetição de conteúdos desde o Ensino Fundamental contribui para a desmotivação, apesar das diretrizes da BNCC (Brasil, 2018).

Barbanti (2000, p. 57) define o esporte como uma atividade competitiva institucionalizada, que envolve esforço físico vigoroso ou habilidades motoras complexas, motivadas por fatores intrínsecos e extrínsecos. Marques (2015, p. 149) enfatiza que o esporte é um fenômeno sociocultural em constante transformação. Galatti (2006, p. 17) destaca sua pluralidade, abrangendo contextos como profissional, lazer, infantil, para-esporte, terceira idade e escolar. No Ensino Médio, o esporte tem um papel fundamental no desenvolvimento físico e social dos alunos, promovendo habilidades interpessoais e valores transferíveis para outras áreas da vida.

Contudo, sua implementação eficaz requer um compromisso das instituições e recursos adequados. Garcia e Martinez (2020) ressaltam a importância de garantir a acessibilidade dos programas esportivos a todos os alunos, independentemente de suas habilidades. Assim, o esporte no Ensino Médio não deve ser apenas extracurricular, mas parte essencial da educação integral.

O esporte é um fenômeno culturalmente enraizado e deve ser trabalhado na Educação Física escolar de forma reflexiva (BARROSO e DARIDO, 2006, p. 103). Magalhães e Oliveira (2022, p. 303) argumentam que seu ensino deve ir além da técnica, abordando questões atitudinais e táticas. No entanto, Sadi *et al.* (2004, p. 23) alertam para

a exclusão e desigualdade nas práticas esportivas escolares. Para reduzir essas diferenças, sugerem ampliar o número de alunos envolvidos e garantir a continuidade da participação esportiva na vida escolar.

A presença do esporte na BNCC (2017) reforça sua relevância. A Educação Física foi integrada ao currículo escolar no século XIX, sendo inicialmente voltada à promoção da saúde sob influência militar (DARIDO, 2012, p. 25; BRACHT, 2001). Nos anos 1960 e 1970, priorizava-se a identificação de talentos esportivos (RODRIGUES e DARIDO, 2018), caracterizando um modelo esportivista. A partir dos anos 1980, abordagens como psicomotricidade e cultura corporal ganharam espaço (MACIEL, 2021, p. 1). O lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais ampliou a discussão sobre a integração do esporte com outros conteúdos da cultura corporal (MALDONADO, 2015, p. 215).

O ensino do esporte no Ensino Médio enfrenta desafios como a falta de infraestrutura e a escassez de professores bem-preparados (Censo Escolar da Educação Básica, 2020; Rosa e Marinho, 2016). Santos e Piccolo (2011, p. 75) observam que a repetição de gestos técnicos, sem contextualização, pode afastar os alunos. Barroso (2020, p. 91) enfatiza que a perfeição técnica é relevante para o treinamento, mas não deve ser obrigatória nas aulas escolares. Freitas (2008, p. 10) destaca que a compreensão do esporte vai além da técnica, incluindo tomadas de decisão e estratégias táticas (BARROSO, 2020, p. 98).

O desporto pode ser trabalhado tanto no currículo regular quanto de forma extracurricular (CAMBRAIA, 2010). No entanto, a inatividade física e a violência urbana impactam a prática esportiva (FERNANDES e PALMA, 2014). O avanço tecnológico também influenciou negativamente a interação social e a participação em atividades físicas (SOBRINHO, 2010, p. 11; CORREIA e MOURA, 2018). Bonvicini, Ribeiro e Borges (2012, p. 105) alertam para o sedentarismo crescente.

O esporte no sistema educacional é tão presente que se fala em “esporte na escola” e não apenas “esporte da escola” (DARIDO, 2003),

Bastos (2011) ressalta que a abordagem varia conforme as experiências pessoais e profissionais dos professores. No ensino dos esportes de invasão, como futsal, basquete e handebol, a experimentação promove desenvolvimento motor e social, além da formação crítica dos alunos (SOARES, 2005; RODRIGUES, 2010). Bonvicini, Ribeiro e Borges (2012, p. 117) defendem a necessidade de adaptar as práticas esportivas às características e necessidades de cada grupo.

Dessa forma, é essencial que a Educação Física escolar ofereça experiências diversificadas e reflexivas, garantindo que todos os alunos possam se beneficiar dos aspectos físicos, cognitivos e sociais proporcionados pelo esporte.

Proposta pedagógica para o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos (JECS) de Invasão

Os estudantes que ingressam na primeira série do Ensino Médio frequentemente apresentam um conhecimento limitado sobre as modalidades esportivas, o que torna essencial a aplicação de metodologias como a Pedagogia do Esporte. Essa abordagem amplia o repertório esportivo, especialmente nos esportes coletivos.

Segundo Bento (2016), a Pedagogia do Esporte é uma abordagem educacional que utiliza o esporte como ferramenta pedagógica para desenvolver valores, habilidades e competências em crianças e adolescentes, promovendo uma educação integral e a formação crítica e consciente. Paes, Montagner e Ferreira (2013) definem essa pedagogia como um campo de conhecimento que investiga a prática educativa pelo esporte, buscando refletir, sistematizar, avaliar, organizar e criticar o processo educativo. Brotto (1999) complementa essa visão ao destacar que a Pedagogia do Esporte se insere nas Ciências do Esporte, difundindo princípios socioeducativos para otimizar o ensino e a aprendizagem esportiva.

Além disso, essa abordagem permite superar a visão limitada e excessivamente competitiva do esporte (BENTO, 2016). Oliveira, Batista e Santos (2023) enfatizam que a Pedagogia do Esporte valoriza a cooperação, o respeito mútuo, o trabalho coletivo, a inclusão e a diversidade. Seu desenvolvimento ocorreu a partir do crescente interesse da sociedade pelas práticas esportivas corporais, analisando seus métodos de ensino, origens e transformações ao longo do tempo.

Para Garganta (1997), a Pedagogia do Esporte busca alternativas pedagógicas para o ensino-aprendizagem do esporte, com o objetivo de formar cidadãos autônomos, responsáveis e críticos. Dessa forma, possibilita a criação de situações de aprendizagem que desenvolvem aspectos físicos, cognitivos e socioafetivos dos alunos.

Os jogos de invasão, por sua natureza competitiva, contribuem para o desenvolvimento mental e emocional dos jogadores. A Pedagogia do Esporte reforça a necessidade de equilibrar competitividade com o desenvolvimento de valores e habilidades. Conforme Brasil (2017), os esportes de invasão são caracterizados pela disputa entre equipes que tentam avançar sobre o território adversário para alcançar a vitória. Exemplos incluem basquetebol, handebol, futebol, futsal, futebol americano e rúgbi.

Grecco (2012) e Kroger e Roth (2010) destacam que os esportes de invasão exigem participação ativa dos jogadores, movimentação constante, contato físico e adaptação a diferentes situações do jogo. Menezes, Marques e Nunomura (2014) apontam que os Jogos Esportivos Coletivos (JECs) combinam elementos técnicos e táticos individuais e coletivos, tornando o jogo mais complexo e promovendo protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem.

O futsal, o handebol e o basquetebol fazem parte dos JECs, que envolvem cooperação e oposição, com interação constante entre jogadores para alcançar vantagens individuais e coletivas (GALATTI, SCAGLIA, REVERDITO, PAES e SEOANE, 2014). Esses jogos exigem autonomia na tomada de decisões, variabilidade das ações e rapidez na execução tática e motora. Silva e Greco (2009) reforçam que

os JECs demandam tomadas de decisão constantes, integrando processos cognitivos e motores.

Historicamente, o ensino dos JECs foi influenciado por uma abordagem tradicional baseada na simplicidade, estabilidade e objetividade. Esse modelo fundamentou o método analítico-sintético, descrito por Vasconcellos (2002) como uma visão mecanicista do esporte, que segmenta os sistemas esportivos em partes interconectadas. Essa abordagem enfatiza a repetição técnica isolada, negligenciando o desenvolvimento da inteligência do jogador em relação ao jogo. Mesquita (2013) critica essa abordagem tradicional, destacando que o ensino frequentemente ocorre por meio de jogos desestruturados ou formalizados, com foco excessivo na técnica isolada e pouca valorização dos elementos críticos do jogo. Em contraposição, o método global considera o jogo como um todo, utilizando situações-problema para favorecer a compreensão do esporte (GALATTI, SCAGLIA, PAES, REVERDITO e SEOANE, 2014). Essa abordagem enfatiza a contextualização e a resolução de problemas no ensino do esporte.

Metodologias como Teaching Games for Understanding (TGFU) (BUNKER e THORPE, 1982), Pedagogia do Jogo (SCAGLIA, 2018) e Iniciação Esportiva Universal (GRECO, 1998) promovem o ensino dos JECs a partir do princípio “jogar para aprender e aprender jogando” (GRECO, 2012). No TGFU, o jogo é visto como um espaço para resolução de problemas, tornando as aulas mais criativas e desafiadoras (GRAÇA e MESQUITA, 2007). A iniciação esportiva universal segue um processo de ensino-aprendizagem incidental, em que os alunos aprendem jogando. No passado, as práticas esportivas eram espontâneas e promoviam o desenvolvimento motor de crianças e adolescentes (GRECO, 2012). A introdução dos jogos populares na escola resgata a cultura lúdica e favorece o aprendizado dos JECs. Kroger e Roth (2002) destacam que o ensino dos JECs deve desenvolver habilidades como acertar o alvo, transportar a bola, ocupar espaços vazios e criar superioridade numérica, elementos essenciais tanto para o ataque quanto para a defesa. O ensino dos JECs pode

se iniciar com jogos populares, que promovem inteligência tática e criatividade. Scaglia (2017) explica que os jogos possuem estruturas organizadas que geram emergências (conhecimentos em ação) e potencializam emoções, tornando-se eficazes no ensino dos JECs. O jogo, por sua natureza imprevisível, desafia os alunos a resolver problemas, trabalhar em equipe e desenvolver criatividade e cooperação.

Para ensinar os JECs de forma eficaz, é necessário compreender suas lógicas operacionais e princípios fundamentais. Aquino, Menezes e Marques (2022) identificam princípios de ataque (conservação da posse de bola, progressão no campo adversário e finalização) e de defesa (recuperação da posse, proteção do campo e defesa do alvo). Além disso, Daolio (2002) aponta seis invariantes dos esportes coletivos: bola, espaço de jogo, parceiros, adversários, alvo e regras específicas. Os JECs possuem duas fases fundamentais: ofensiva e defensiva. Praça, Cabral e Greco (2013) defendem que compreender essas fases auxilia na criação de atividades adequadas e na adaptação dos jogadores a diferentes situações. Santana, Michelini e Marques (2012) destacam elementos táticos essenciais, como marcação individual, pressão, desmarcações e coordenação ofensiva. As novas abordagens da Pedagogia do Esporte enfatizam a resolução de problemas e a complexidade dos JECs, utilizando metodologias que incentivam a tomada de decisões e o desenvolvimento crítico dos estudantes. Dessa forma, o ensino dos JECs na escola se torna um processo dinâmico e interativo, valorizando o aprendizado ativo e a participação dos alunos.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-intervenção. No campo das ciências humanas, o método de pesquisa ainda é frequentemente concebido de maneira que separa o pensar do fazer, teoria e prática. Tal perspectiva tem influenciado a formação de profissionais das ciências humanas e da saúde, suscitando debates relevantes.

O método de pesquisa é comumente entendido como um conjunto de regras e normas que guiam a produção do conhecimento. O método científico, por sua vez, parte de hipóteses para explicar processos e fenômenos, utilizando experimentos e técnicas para testá-las, confirmando-as ou refutando-as. O pesquisador deve explicar um fato, deduzir suas consequências e prever eventos decorrentes. Entretanto, argumentamos que o método deve ser entendido como um modo de caminhar e de fazer pesquisa, sem dissociar-se de seus princípios e do campo problemático (BENEVIDES & PASSOS, 2005).

A pesquisa será realizada no EEEM Colégio Estadual do Espírito Santo, localizado no município de Vitória, onde atuo como docente. Os participantes serão estudantes de duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, no turno matutino, totalizando 60 alunos com idades entre 15 e 18 anos. Para viabilizar a pesquisa, foi enviado um termo de autorização à Escola, solicitando permissão para a realização do estudo com os respectivos alunos. Os estudantes serão informados sobre sua participação na pesquisa de Dissertação de Mestrado e receberão um Termo de Assentimento para leitura e assinatura. Além disso, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será entregue para que os pais ou responsáveis assinem, autorizando a participação dos alunos, bem como o uso de imagem e voz.

O estudo apresenta risco mínimo para os estudantes, embora seja possível que ocorram pequenos desconfortos durante as aulas de Educação Física ou ao responder questionários. Caso isso ocorra, o professor atuará para garantir a integridade dos participantes. As aulas serão realizadas em turmas mistas, duas vezes por semana, com duração de 50 minutos cada. O projeto está previsto para ocorrer ao longo de 21 aulas, divididas em seis etapas:

- a) **Etapa Diagnóstica (Aulas 1 a 3):** Apresentação da pesquisa aos alunos, seguida de revisão de experiências prévias com jogos esportivos, analisando regras, objetivos e desenvolvimento. A análise diagnóstica será conduzida por meio de rodas de conversa, questionários investigativos e práticas sugeridas.

b) **Intervenção 1 (Aulas 4 a 7):** Experimentação de jogos de invasão da cultura popular, explorando suas diferenças e objetivos, buscando compreender a lógica dos jogos futuros.

c) **Intervenção 2 (Aulas 8 a 11):** Vivência do basquetebol por meio de jogos populares e pré-desportivos, inicialmente de forma livre, com progressiva introdução de regras básicas. As rodas de conversa permitirão aos alunos sugerirem modificações, transcendendo o ensino tradicional. As opiniões serão registradas em um diário de campo.

d) **Intervenção 3 (Aulas 12 a 15):** Aplicando a mesma metodologia da etapa anterior, os estudantes vivenciarão o handebol, com espaço para reflexões e ajustes sugeridos pelos participantes.

e) **Intervenção 4 (Aulas 16 a 19):** Replicando o processo, os alunos vivenciarão o futsal, discutindo e adaptando as práticas com base em suas experiências.

f) **Avaliação (Aulas 20 e 21):** Os alunos relatarão suas percepções sobre o processo, além de responderem a um questionário avaliativo para mensurar a importância de seu protagonismo e opiniões sobre o projeto.

Durante a execução do projeto, fotografias e filmagens serão utilizadas para documentação e análise. Além disso, um diário de campo será mantido para registrar as intervenções, debates, conflitos e demais aspectos do processo pedagógico. A retenção exclusiva na memória poderia resultar na perda de informações relevantes para a pesquisa. Nesse sentido, Pérez Gómez (2000, p. 109) defende a importância desse instrumento, afirmando que “[...] costuma-se registrar [...] a corrente de acontecimentos e impressões que o investigador observa, vive, recebe e experimenta durante sua estada no campo”.

Ao final da pesquisa, será apresentado um produto educacional, possibilitando consulta por professores e futuros docentes.

Resultados e discussão

A avaliação diagnóstica desempenha um papel essencial na prática docente, servindo como ponto de partida para o planejamento educacional. De acordo com Freitas, Costa e Miranda (2014), essa avaliação verifica a presença ou ausência de habilidades e conhecimentos previamente estabelecidos, determinando se os alunos possuem os pré-requisitos necessários para novas aprendizagens. Libâneo (1994) define a avaliação como uma tarefa didática contínua que acompanha o ensino-aprendizagem, sendo um componente do ensino que permite verificar resultados e orientar decisões pedagógicas. Luckesi (1997) complementa essa ideia ao caracterizar a avaliação como um julgamento da qualidade do objeto avaliado, permitindo sua aceitação ou transformação.

A primeira aula incluiu a apresentação da pesquisa e a aplicação de um questionário diagnóstico. Segundo Lakatos e Marconi (2003), o questionário é um instrumento de coleta de dados composto por perguntas organizadas e respondidas por escrito. Ele tem como objetivo identificar o conhecimento prévio dos alunos, conceito definido por Ausubel (2003) como declarativo, mas também composto por aspectos procedimentais, afetivos e contextuais.

A aula foi estruturada em três momentos: apresentação dos objetivos da pesquisa, aplicação da avaliação diagnóstica e explicação da metodologia. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) foram entregues, garantindo os direitos dos participantes. Os alunos demonstraram receptividade, especialmente devido à abordagem esportiva inovadora adotada.

No questionário, as respostas à primeira questão, “O que você entende por esporte?”, foram distribuídas da seguinte forma: (35,7 %) dos alunos associaram o esporte à manutenção da boa saúde, (28,6 %) o definiram como um jogo com táticas e regras, (21,4 %) como fonte de renda, e (14,3 %) como lazer. Machado, Galatti e Paes (2014)

afirmam que o esporte é um fenômeno sociocultural de natureza educacional e pode contribuir significativamente para a formação cidadã quando tratado pedagogicamente.

As definições de esporte nem sempre são abordadas em profundidade nas aulas de Educação Física. Segundo Elicker *et al.* (2021), os estudantes constroem sua percepção sobre esporte principalmente por meio de experiências vivenciadas e das informações veiculadas na mídia. Quanto à segunda questão, “Quais esportes vocês tiveram durante o Ensino Fundamental?”, as respostas indicaram uma predominância de esportes coletivos, como futsal (29,6 %), queimado (20 %), handebol (16,7 %), voleibol (11,9 %), basquete (7,4 %) e tênis de mesa (2,2 %). Elicker *et al.* (2020) explicam que os esportes coletivos são mais utilizados nas aulas por envolverem um maior número de alunos e demandarem menos estrutura em comparação a modalidades individuais, como natação e tênis. Na terceira questão, que investigou as experiências esportivas ao longo da vida, (47,2 %) dos alunos relataram vivências positivas, destacando melhoria física, trabalho em equipe, aprendizado com derrotas e contato com novos esportes. Em contrapartida, (52,8 %) mencionaram experiências negativas, como lesões, cansaço, falta de orientação, exclusão por desconhecimento das regras ou participação obrigatória. Na quarta questão, sobre quais esportes deveriam ser ensinados no Ensino Médio, as respostas incluíram futsal (32,3 %), handebol (22,6 %), voleibol (14,2 %), basquete (6,5 %), natação (11,6 %) e outros (12,9 %).

Os alunos relatam que optam pelo Colégio Estadual por ser a única escola com piscina, permitindo o ensino de natação. No entanto, essa estrutura encontra-se interditada, sem previsão de liberação. As respostas evidenciam a influência da mídia nas preferências esportivas dos jovens. Campos *et al.* (2015) afirmam que a sociedade absorve como verdadeiras as informações amplamente divulgadas, explicando a crescente valorização de determinados esportes. Ademais, Campos (2015) destaca que atletas se tornam figuras heroicas, influenciando diretamente a cultura esportiva.

As aulas subsequentes aplicaram diferentes atividades para avaliar o conhecimento prévio e a dinâmica dos alunos. Na segunda aula, os estudantes foram orientados a jogar handebol e basquete conforme seus conhecimentos. Na Turma 1, poucos meninos dominavam as regras, enquanto as meninas participavam minimamente. Na Turma 2, houve maior envolvimento feminino, com algumas alunas optando por jogar apenas entre si. A terceira aula, sobre futsal, apresentou alta adesão, com três times masculinos e dois femininos. Oliveira (2020) destaca que o futsal gera grande interesse nos alunos e é amplamente praticado em momentos livres na escola.

Outras aulas incluíram brincadeiras como pique-bandeira e pique-pegas de equipes, utilizadas para introduzir conceitos de esportes de invasão. Nessas atividades, os alunos começaram com pouca cooperação, mas desenvolveram estratégias ao longo do jogo. Gonzales, Darido e Oliveira (2017) enfatizam que jogos recreativos são eficazes para ensinar princípios esportivos fundamentais.

Atividades inovadoras também foram incorporadas, como tapembol e basquete de zumbis. O tapembol, jogo acessível e de regras simples, permitiu uma participação equilibrada entre meninos e meninas. Rocha (2016) destaca sua importância como alternativa inclusiva na Educação Física escolar. No basquete de zumbis, uma adaptação do basquete tradicional, apenas parte dos jogadores podia se movimentar, estimulando a percepção tátil.

O projeto também incluiu jogos de passes, estafetas e modalidades reduzidas, como basquete 3x3. Essas atividades incentivaram a tomada de decisão rápida e melhor aproveitamento dos espaços. Arede (2016) argumenta que jogos reduzidos intensificam a dinâmica e a variabilidade do jogo, preparando os alunos para modalidades tradicionais.

A queimada foi outro destaque, promovendo alta interação e engajamento. Melhem (2004) a compara ao handebol, ressaltando seu papel no desenvolvimento de habilidades motoras. O handebol

de praia, também abordado, se destacou pela dinâmica diferenciada e valorização do fair play.

Tivemos o “Defenda sua Área”, nesta atividade, a quadra foi dividida em três áreas defensivas, ajustáveis conforme o número de participantes. A equipe defensora, em maior número, deveria impedir que os atacantes recebessem a bola nessas áreas. Para isso, era permitido empurrar adversários para fora da zona delimitada. A principal preocupação era o uso excessivo da força. Após uma conversa sobre respeito, os próprios alunos sugeriram a punição de um minuto para quem exagerasse. O jogo ocorreu sem problemas e, ao final, uma roda de conversa abordou conceitos de defesa por zona (GOMES, 2023). Segundo Krahenbühl e Leonardo (2018), o handebol, por ser uma modalidade de invasão, exige contato físico e organização defensiva coletiva.

Handebol com Regras Adaptadas, os alunos tiveram liberdade para modificar as regras do jogo. As principais mudanças incluíram a permissão de dribles ilimitados e, em outra variação, a proibição do drible, tornando o jogo similar ao “10 passes”. Essas adaptações melhoraram a organização defensiva e a ocupação do espaço (GOMES, 2023). Segundo André, Hastie e Araújo (2015), os jogos transformados permitem ajustes conforme as necessidades dos participantes, estimulando criatividade e estratégias (SILVA & SAMPAIO, 2012).

Jogos de Futsal em Espaço Reduzido nos formatos 1x1, 2x2 e 3x3, esses jogos utilizaram pequenas traves e quadras reduzidas. No 1x1 e 2x2, a quadra foi dividida em três partes, com partidas encerradas após um único gol, aumentando a rotatividade. No 3x3, os jogos ocorreram em meia quadra e foram cronometrados. Inicialmente, os alunos trocavam de quadra frequentemente, mas, ao longo da atividade, um dos espaços tornou-se predominante para as meninas. No 3x3, os passes foram priorizados em relação às jogadas individuais (GOMES, 2023).

Pesquisas indicam que jogos reduzidos aumentam a participação, reduzem a passividade e proporcionam maior contato com a

bola (BASTOS, GRAÇA & SANTOS, 2008). Além disso, favorecem a tomada de decisão e a inteligência tática (ARAÚJO, 2014; SAAD *et al.*, 2014). Futsal com traves extras, nesta adaptação, foram adicionadas duas traves menores a cada lado da quadra, valendo um ponto cada. Inicialmente, os alunos focaram apenas no gol principal, mas, ao perceberem o potencial das traves extras, passaram a usá-las estrategicamente (GOMES, 2023). A inclusão de novas possibilidades de pontuação tornou o jogo mais dinâmico e desafiador, estimulando decisões rápidas e engajamento, conforme apontado por Machado (2010).

Avaliação da evolução dos alunos

Para medir a evolução dos alunos, foi aplicado um questionário com duas perguntas: 1. “O que você entende por esporte?” e 2. “O que são jogos de invasão?”. As respostas revelaram uma melhor compreensão dos conceitos abordados. Sobre esporte, 64,8 % relacionaram à existência de regras, 18,5 % à saúde e 11,1 % à competição. Em relação aos jogos de invasão, 60 % mencionaram a lógica de invadir o campo adversário, enquanto 25,7 % destacaram a necessidade de marcar gols ou cestas.

Esses resultados se alinham à definição de Marques, Almeida e Gutierrez (2007), que veem o esporte como um fenômeno sociocultural estruturado por regras e voltado para a competição. A análise indica que os alunos compreenderam a lógica dos jogos de invasão e seus princípios estratégicos.

Roda de Conversa e Avaliação do Trimestre, e uma ferramenta pedagógicas que promovem reflexão e troca de experiências (MÉLLO *et al.*, 2007). A atividade ocorreu na quadra, onde os alunos compartilharam percepções sobre as aulas. A maioria expressou satisfação, principalmente aqueles que antes participavam menos. Comentários como “foi bom jogar outras coisas além de futebol” e

“todos jogaram, não só os meninos” evidenciaram uma maior inclusão (GOMES, 2023).

A Educação Física escolar deve ir além da simples reprodução de conteúdo, estruturando-os de forma pedagógica para garantir aprendizagem significativa. Durante minha pesquisa, analisei os desafios do Ensino Médio, como a necessidade de trabalhar e a desmotivação com aulas repetitivas. A escolha pelos Jogos Esportivos Coletivos de Invasão (JECs) baseou-se na familiaridade dos alunos com essas modalidades, embora muitos tivessem experiências superficiais no Ensino Fundamental.

Os resultados demonstraram que a abordagem adotada ampliou a compreensão do esporte e incentivou a participação feminina, reforçando a necessidade de ressignificar o ensino da Educação Física. Espero que este trabalho inspire outros profissionais a adotarem metodologias mais inclusivas e eficazes.

Considerações finais

As aulas de Educação Física não devem se limitar à simples aplicação dos conteúdos previstos no currículo escolar. É essencial organizá-los pedagogicamente, considerando a lógica do ambiente escolar e aprimorando as metodologias para garantir uma aprendizagem efetiva. O mestrado proporcionou uma reflexão sobre minha prática docente, resultando na reorganização das aulas para torná-las mais dinâmicas e atrativas. Assim, aulas técnicas e repetitivas foram substituídas por abordagens mais envolventes. A pesquisa teve como foco analisar o ensino de uma unidade didática sobre os Jogos Esportivos Coletivos (JECs), especificamente os esportes de invasão, utilizando metodologias baseadas no jogo. Inicialmente, investiguei as transformações do Ensino Médio e o papel da Educação Física ao longo do tempo. Historicamente, ela já teve diferentes enfoques: promover saúde para o trabalho, proporcionar lazer, identificar talentos esportivos e, mais

recentemente, contribuir para a formação crítica do cidadão. Reformas como as de Francisco Campos, Capanema, a LDB e a BNCC influenciaram essa trajetória, sendo que a última reduziu significativamente a carga horária da disciplina. Outro aspecto estudado foi o afastamento dos alunos das aulas, motivado por fatores como trabalho, desigualdade social e metodologias desmotivantes. A escolha dos JECs ocorreu pela familiaridade dos estudantes com essas modalidades, porém, muitos relataram experiências superficiais no Ensino Fundamental. Aplicando a Pedagogia do Esporte, propus um ensino mais reflexivo e participativo, valorizando o conhecimento prévio dos alunos. Ao final, a maioria demonstrou evolução conceitual e corporal, refletindo sobre suas decisões no jogo. A participação das meninas aumentou, evidenciando a importância de uma abordagem inclusiva. Isso reforça que o esporte deve ser ressignificado na escola, garantindo uma Educação Física democrática e acessível a todos.

Referências

- AQUINO, R. L. de Q. T. de; MENEZES, R. Abordagens tradicionais e centradas no jogo para o ensino dos esportes coletivos de invasão: um ensaio teórico. **Conexões**, Campinas, SP, v. 20, e022006, 2022.
- ARANTES, A. C. A História da Educação Física escolar no Brasil. **EFDeportes.com**, Revista Digital, Buenos Aires, n. 124, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd124/a-historia-da-educacao-fisica-escolar-no-brasil.htm>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- ARAÚJO, S. N. O ensino do handebol por meio de jogos reduzidos (jogo possível). In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE, 7, 2014, Matinhos**. Anais [...]. Matinhos: Secretarias do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2014.

- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BARBANTI, V. J. **Teoria e prática do treinamento esportivo**. São Paulo: Edgard Blucher, 2000.
- BARROSO, A. L. R. Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, D. I. de P.; DEL-MASSO, M. C. da S. (Org.). **Desafios da Educação Física Escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.
- BASTOS, A. P. P. **Legados do ensino do esporte na escola**: um estudo sobre o que os professores de Educação Física pensam em deixar para seus alunos ao final do Ensino Médio. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/36109>.
- BENTO, J. O. O esporte na escola e a Pedagogia do Esporte: formação de valores, habilidades e competências para a vida. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 1013-1033, 2016.
- BETTI, M. A Educação Física não é mais aquela. **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 81-83, jun. 1995. Disponível em: http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n1/10_Betti_ponto_form.pdf. Acesso em: 9 out. 2023.
- BRACHT, V. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARROZ, F. E. (Org.). **Educação Física escolar**. Vitória: Proteoria, 2001. v. 1.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

- BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos**: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- CAMBRAIA, V. **Esporte escolar**: o que dizem os autores. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2020. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. [S. l.: s. n.], [2020]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/disponiveis-os-resultados-finais-do-censo-escolar-2020>. Acesso em: set. 2023.
- CHAVES, A. D. **O clima motivacional nas práticas pedagógicas do esporte educacional**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Física e Esporte) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- CORREIA, W. R.; MOURA, D. Educação Física no Ensino Médio: demanda social legítima. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 32, p. 709-714, 2018.
- DARIDO, S. C. A avaliação da Educação Física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 16, p. 127-140.
- DE LIMA AREDE, J. F. **Jogos reduzidos em basquetebol**. Manipulação do número de faltas defensivas e o comportamento defensivo – avaliação das modificações comportamentais e do conhecimento dos atletas. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal, 2016.
- ELICKER, E. *et al.* Conhecimentos e práticas de esporte de estudantes do Ensino Médio das regionais do Estado do Acre. **LICERE**: Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 687-708, 2020.

- FERNANDES, P. S.; PALMA, M. S. N. Nível de desempenho motor de escolares praticantes e não praticantes de Educação Física. **Kinesis**, Santa Maria, v. 1, n. 32, p. 24–40, 2014.
- FREITAS, M. C.; RINALDI, I. P. B. Abordagens pedagógicas no ensino da Educação Física pós década de 1970. **Paraná: Programa de Desenvolvimento Educacional**, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2148-6.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2023.
- GALATTI, L. R. **Pedagogia do Esporte**: o livro didático como mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- GALATTI, L. R. *et al.* Pedagogia do Esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 25, p. 153–162, 2014. DOI: 10.4025/reveducfis.v25i1.21088.
- GAMBINI, W. J. J. **Motivos da desistência em aulas de Educação Física no segundo grau**. 1995. Monografia (Graduação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 1995.
- GARCIA, L.; MARTINEZ, J. Ensuring Access to High School Sports for All Students: A Framework for Equity. **Journal of Educational Equity and Access**, v. 3, n. 1, p. 45–58, 2020.
- GARGANTA, J. **A pedagogia do desporto**: pistas para um debate. Porto, Portugal: Livpsic, 1997.
- GRAÇA, A.; MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 7, n. 3, p. 401–421, 2007.
- GRECO, L. A. C. **Esportes**: uma escolha necessária. São Paulo: Editora Manole, 2012.
- GRECO, P. J. *et al.* **Manual de handebol da iniciação ao alto nível**. São Paulo: Instituto Phorte.

- KRAHENBÜHL, T.; LEONARDO, L. O ensino do sistema defensivo individual no handebol e suas considerações para a iniciação esportiva. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 194-206, 2018.
- KROGER, C.; ROTH, K. **Psicologia do Esporte e do Exercício**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. A avaliação escolar. In: LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 195-220.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MACHADO, A. M. F. **A motivação das aulas de Educação Física para estudantes do Ensino Médio**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/133194/000983818.pdf?sequence=1&i-sAcesso>*. Acesso em: 18 mai. 2024.
- MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do Esporte e o referencial histórico-cultural: Interlocução entre teoria e prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, p. 414-430, 2014.
- MACHADO, H. F. R. **Escola de Futebol “Geração Benfica”**. 2018. 68 p. Monografia (Licenciatura) - Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal, 2018.
- MACIEL, J. P. da S. Transformações da Educação Física escolar no Brasil: entrelaçando os relatos de experiência a uma revisão sistemática de literatura. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 26, 13 jul. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/26/transformacoes-da-educacao-fisica-escolar-no-brasil-entrelacando-os-relatos-de-experiencia-a-uma-revisao-sistemica-de-literatura>. Acesso em: 9 jul. 2023.
- MAGALHAES, U. M.; OLIVEIRA, U. Proposta Metodológica para o ensino do voleibol escolar: Possibilidades de intervenção na prática pedagógica. In: ALMEIDA, U. R.; RIGONI, A. C. C.;

- ANDRADE FILHO, N. F. de. (Org.). **Intervenção, pesquisa e produção do conhecimento**. 1. ed. São Paulo: Dialética, 2022. v. 1, p. 299-322.
- MALDONADO, D. T. Ensino dos esportes na escola pública e o desenvolvimento do pensamento crítico de alunos do Ensino Médio. **Conexões**, Campinas, v. 3, n. 13, p. 213-230, jul./set. 2015.
- MARINHO, M. Qual impacto da ausência da Educação Física aos alunos do Ensino Médio? **Cultura UOL**, 2022. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/noticias/50898_a-importancia-da-educacao-fisica-para-alunos-do-ensino-medio.html. Acesso em: 8 out. 2023.
- MARQUES, R. F. R.; ALMEIDA, M. A. B.; GUTIERREZ, G. L. Esporte: um fenômeno heterogêneo: estudo sobre o esporte e suas manifestações na sociedade contemporânea. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 225-44, set./dez. 2007.
- MELHEM, A. **Brincando e aprendendo Handebol**. 2. ed. Rio de Janeiro: SPRINT, 2004. 86 p.
- MENEZES, R. P.; MARQUES, R. F. R.; NUNOMURA, M. Especialização esportiva precoce e o ensino dos jogos coletivos de invasão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 351-373, 2014.
- MESQUITA, I. M. R. Perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino do jogo. In: NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; TAVARES, F. (Org.). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, 2013. p. 103-131.
- MICHELINI, M. C. *et al.* Jecs: tática defensiva contemporânea e a teoria de ensino dos jogos esportivos coletivos de Claude Bayer. **Conexões**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 20-37, 2012.
- MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2024.

- MOMMAD, M. L. A história da Educação Física escolar no Brasil: leis e decretos norteadores. **Horizontes – Revista De Educação**, v. 9, n. 16, p. 1–11, 2020. DOI: 10.30612/hre.v9i16.13118. Acesso em: 20 jan. 2024.
- MONTALVÃO, S. de S. Gustavo Capanema e o ensino secundário no Brasil: a invenção de um legado. **Revista História da Educação** (online), Porto Alegre, v. 25, e108349, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/Y9mMQd66DF8Gdr8NpwR-bBhB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 9 jan. 2024.
- MOURA, D. H. *et al.* Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação Brasília. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 219–222, jan./abr. 2012.
- NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG**. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77–87, 2007. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewfile/594/581>. Acesso em: 1 out. 2023.
- NETO, J. A. *et al.* Aspectos históricos das fases da Educação Física no Brasil e reflexões sobre a relação com o tema saúde. In: **CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DO CEARÁ, 2019, Fortaleza**. Congresso de Educação Física Escolar do Ceará. Fortaleza, 2019. v. 3.
- OLIVEIRA, U.; BATISTA, G. S.; SANTOS, F. S. O ensino do futsal através dos jogos na Educação Física Escolar. **Corpoconciência**, Belo Horizonte, p. e16605–e16605, 2023.
- PAES, R. R.; MONTAGNER, P. C.; FERREIRA, H. B. A pedagogia do basquetebol. In: PAES, R. R.; MONTAGNER, P. C.; FERREIRA, H. B. **Pedagogia do Esporte**: iniciação e treinamento em basquetebol. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. p. 1–17.
- POLEZE, G. *et al.* Entre espaços e tempos: a Educação Física no Colégio Estadual do Espírito Santo (1943–1957). **Revista Brasileira**

- de História da Educação**, Maringá, v. 16, p. 36-58, 2016. DOI: 10.4025/robe.v16i3.672.
- PRAÇA, G. M.; CABRAL, F. A.; GRECO, P. J. Comparação do padrão de finalização de praticantes de Futsal de diferentes idades. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 11, n. 4, p. 24-44, 2013.
- RANGEL-BETTI, I. C. Os professores de Educação Física atuantes na educação Infantil: intervenção e pesquisa. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 83-94, 2001.
- RESENDE, R.; SÁ, P.; LIMA, R. Ensino dos Jogos Desportivos Coletivos: Professores experientes *vs* estagiários. **Journal of Sport Pedagogy and Research**, v. 3, n. 2, p. 11-19, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/323737640>. Acesso em: 23 jan. 2024.
- RODRIGUES, H. A.; DARIDO, S. C. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de Educação Física com mestrado: um estudo de caso. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 51-64, 2018.
- ROSA, I. B. da L. **Estratégias didático-metodológicas para a adesão das jovens meninas aos esportes coletivos no Ensino Médio**. 2020. 199 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) - Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória; Universidade Estadual Paulista – UNESP, São Paulo, 2020.
- ROSA, R. F.; MARINHO, A. **Educação Física Escolar**: Novas Propostas. São Paulo: Edições Loyola, 2016.
- SAAD, M. A. *et al.* Impacto das metodologias empregadas pelos treinadores no desenvolvimento técnico-tático individual dos jogadores de futsal das categorias sub-13 e sub-15. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Taguatinga, v. 22, n. 2, p. 96-105, 2014.
- SADI, R. S. *et al.* **Pedagogia do Esporte**. Brasília: Universidade de Brasília, CEAD, 2004.

- SANCHES, S. M.; RUBIO, K. A prática esportiva como ferramenta educacional. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 825-842, 2011.
- SANTANA, W. J. **JECs: Metodologia da participação**. São Paulo: Companhia Esportiva, 2018.
- SANTOS, E. S. **Esporte de Invasão: inovações para o ensino do futsal no Ensino Fundamental**. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.
- SANTOS, M. A. G. N. dos; NISTA-PICCOLO, V. L. O esporte e o Ensino Médio: a visão dos professores de Educação Física da rede pública. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 65–78, 2011.
- SANTOS, R. M.; DUQUE, L. F. Evasão na aula de Educação Física: fatores que interferem na participação do aluno. **EFDeportes.com**, Revista Digital, Buenos Aires, Ano 15, n. 149, out. 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd149/evasao-na-aula-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 21 mai. 2023.
- SCAGLIA, A. J. Pedagogia do Jogo: O processo organizacional dos Jogos Esportivos Coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 17, p. 385-397, 2017.
- SCAGLIA, A. J. Pedagogia, futebol e rua. **Crônicas em Pedagogia do Esporte**, 2018.
- SEBASTIÃO, L. L.; DOS SANTOS FREIRE, E. A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de Educação Física: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 3, 2009.
- SILVA, D. A. da S. Retrospectiva da legislação educacional brasileira, contextualizando com a rede de ensino do estado de Sergipe. **EFDeportes.com**, Revista Digital, Buenos Aires, Ano 13, n. 119, abr. 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd119/legislacao-educacional-brasileira.htm>. Acesso em: 30 abr. 2024.

- SILVA, M. V.; GRECO, P. J. A influência dos métodos de ensino aprendizagem-treinamento no desenvolvimento da inteligência e criatividade tática em atletas de futsal. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 297-307, 2009.
- SILVA, J. V. P.; SAMPAIO, T. M. V. O jogo como conteúdo da Educação Física e suas Possibilidades coeducativas. **Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 10, n. 3, p. 87-100, set./dez. 2012.
- SILVA, S. P. da (Org.). **Conhecimento e Formação no Mestrado Profissional em Educação Física Escolar (ProEF)**. Ijuí: Unijuí, 2023. 190 p. (Coleção Educação Física). Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Sidinei-Silva-2/publication/369649912_Educacao_Fisica_Escolar_ProEF/links/6425ec6e92cfd54f843dc4f3/Educacao-Fisica-Escolar-ProEF.pdf#page=17. Acesso em: 21 jun. 2024.
- SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. de S. V.; CÂNDIDO, P. T. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- SOARES, C. Educação Física: Cinco Sugestões para a Garotada Aprender e se Divertir. **Nova Escola**, São Paulo, v. 20, n. 181, p. 54, abr. 2005.
- SOBRINHO, A. F. O aluno não é mais aquele! E agora, professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação. In: **SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte**. Anais Eletrônicos... Belo Horizonte, 2010.
- VAZ, A. F. Jogos, esportes: desafios para a Educação Física escolar. **Cadernos de Formação CBCE**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 2010.

Experiências de movimento corporal das crianças: diálogos a partir das práticas pedagógicas das docentes de um CMEI de Vitória

Júlia Nascimento Pizzol e Nelson Figueiredo de Andrade Filho

Introdução

Olhar para trás é uma boa forma de refletir sobre as experiências vividas. Olhando para minha trajetória, pessoal e profissional, como professora de Educação Física, considero que as experiências de movimento corporal sempre foram a expressão sublime e a principal forma de apreender, externar e mostrar o diálogo do meu “eu” com o mundo exterior nas relações sociais. Essas experiências não foram interditas ou podadas, pelo contrário, foram sempre incentivadas, fruídas³⁰,

30 Fruídas vem do verbo fruir e significa desfrutado; gozado; usufruído; logrado, deleitado. Entende-se também como deleitar-se com alguma coisa; fazer o uso

por vontade própria, principalmente no meu percurso pessoal e escolar, e influenciaram na construção de minha identidade.

Depois, como professora de Educação Física na Educação Infantil, em 16 anos de experiência, pude perceber que as aulas que ministrei nos CMEIs pelos quais passei foram sempre destaque para as crianças. Cheguei a essa conclusão pela observação diária da reação delas. Ao mostrarem extremo interesse e expectativa quando professores e professoras de Educação Física as buscam em sala, e, também, ao observar o comportamento de satisfação, alegria e bem-estar pleno durante as aulas. Então, o que teria a aula da professora de Educação Física de tão especial para cativar tanto as crianças? A reação delas diante desse momento da rotina nos fornece a percepção e aponta caminhos quanto aos reais interesses das crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil? Nesse contexto, para Andrade Filho (2011), as “[...] experiências de movimento corporal” seriam momentos potentes de aprendizado que trariam mais sentido e significado para os projetos e as rotinas no CMEI, se pensadas a partir dos anseios das crianças.

Todo esse percurso pessoal (que leva ao profissional), vendo o quanto essas experiências de movimento foram imprescindíveis para meu crescimento como cidadã, e toda essa problematização envolvendo as necessidades e interesses das crianças com aulas com maior movimentação corporal levaram-me à preocupação de estudar o tema sobre as experiências de movimento corporal das crianças nas práticas pedagógicas docentes. A fim de analisar como, do ponto de vista das professoras, pedagogas e coordenadora, essas práticas pedagógicas são ou podem ser promovidas e valorizadas não só nos momentos de aulas das professoras de Educação Física, mas em outros momentos do cotidiano do CMEI.

de alguma coisa com prazer (www.dicio.com.br).

O desaprisionamento das crianças através das experiências de movimentos corporais

A expressão “experiência de movimento corporal (EMC)”, criada pelo autor em sua tese de doutorado, sugere que as EMC são uma necessidade e um interesse típico da criança. Em outras palavras, são parte significativa do seu ofício de criança.³¹ Quando vividas, são possibilidades de estruturação e fonte de construção de conhecimentos, relação com os outros e com o ambiente. Nesse cenário, Souza e Gracioli (2014, p. 102) refletem que “[...] a criança em si é movimento, e é através do movimento que ela explora seu corpo e interage com o meio e com as pessoas”. Concomitantemente, tomando as experiências de movimentos corporais das crianças como fator de diálogo e de criação de subjetividades, afirmamos que, [...] “quando a criança se movimenta, seu movimento é carregado de sentidos, pois é através do movimento e do corpo que a criança expressa seus sentimentos, emoções e vontades. Impõe sua presença no meio” (SOUZA; GRACIOLI, 2014, p. 103).

Nessa linha de raciocínio, aproximei-me do tema experiências de movimento corporal (ANDRADE FILHO, 2011), com a reflexão de que é preciso oportunizar mais momentos dentro do CMEI em que as crianças tenham variadas possibilidades de se movimentar, não só nos momentos das aulas de Educação Física.

Entendemos as EMC como um desdobramento de uma concepção de infância, tendo em vista a criança como sujeito de direitos, o seu protagonismo e as suas autorias. Para nós o corpo e o movimento são dimensões constituintes das crianças, pelas quais elas constroem as suas experiências no e com o mundo (MELLO *et al.*, 2020). Dessa

31 Segundo Sirota (2001), a expressão “ofício de criança” se refere ao ingresso da criança na cena sociológica, considerando a infância como uma construção social que possui traços específicos, tomando a sério as experiências sociais que as crianças vivenciam neste período da vida.

forma, entendemos que as EMC podem ser elementos articuladores fundamentais, sob um outro olhar, entre o currículo e a criança. Hoje “novos olhares” consideram as crianças como coconstrutoras de conhecimento, identidade e cultura, atribuindo a elas centralidade nos processos de ensino-aprendizagem, valorizando seu protagonismo, escuta e diálogo (MELLO *et al.*, 2020). Dessa forma, em espaços educativos precisamos compreender que:

A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento, pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também educar a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros em outra terra, no desterro, no estrangeiro e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa terra pátria, de nosso cômodo lugar (KOHAN, 2007, p. 131).

Dessa forma, percebemos que o modo de ver a criança e o caminho para sua compreensão é o pilar na construção do trabalho docente e a partir de onde decorrerão as contribuições metodológicas, conceituais e educacionais para outra perspectiva pedagógica. É importante que as formas de expressão, as práticas, os valores e conhecimentos, partilhados nas interações entre as crianças sejam valorizados, havendo o entendimento de que elas constituem culturas próprias e modos específicos de organização, e, assim, possam ser levadas em conta no planejamento das ações pedagógicas.

Porém, apesar dessa transformação nas perspectivas de infância e dos processos educativos baseados nas proposições teóricas, ainda hoje, muitos educadores da infância, ancorados na cultura escolar arcaica e tradicional, tendem a interditar, fragmentar e compartimentar os processos de ensino-aprendizagem e os objetivos educacionais, principalmente aqueles ligados ao corpo e ao movimento das crianças. Não percebem que as limitações das possibilidades de realização

de experiências de movimento corporal negam à criança a oportunidade de vivenciar a sua cultura infantil; evidenciam equívocos dos educadores na relação com as crianças e, conseqüentemente, nas suas escolhas metodológicas das suas práticas pedagógicas, até porque, atribuem atividades que envolvam o corpo e o movimento como competência, única e exclusiva, dos professores de Educação Física.

Numa visão ampliada diante da Educação Infantil, compreendemos que as relações entre diferentes campos do conhecimento qualificam os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem no CMEI. Nessa lógica, nenhum conhecimento deveria ser exclusividade de um campo de saber, portanto o trato com o movimento corporal humano, especialmente o infantil, deveria ser oportunizado por todos os profissionais envolvidos com as crianças. Nesse raciocínio, é necessário o diálogo entre todas as áreas que compõem o currículo da Educação Infantil, e não um fazer isolado, sem articulação, reforçando a fragmentação do conhecimento. A criança deve sempre ser o centro do planejamento, de modo a ser reconhecida como sujeito integral, histórico, de direitos e produtor de cultura.

Salientamos a legitimidade da Educação Física e sua importância no contexto da Educação Infantil e o quanto os conhecimentos específicos das áreas podem e devem contribuir para a educação integral de nossas crianças, compreendemos que o objeto de ensino e conhecimentos da área da Educação Física extrapola o campo de experiência corpo, gestos e movimento, prescrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), bem como o tema linguagens, prescrito nos Temas Infantis de Vitória (TIVs) (Vitória, 2020). Assim, concordando com Andrade Filho (2011), consideramos que interessante e oportuno seria pensar o movimento corporal das crianças como possibilidade em si, com subjetividades, interesses e vontades, assim como:

[...] modo ético que a criança, também na condição de “aluno”, dispõe de mover a si e ao seu mundo e, por essa via, como um

modo pedagógico de o sujeito infantil relacionar a si com a sua realidade e produzir os sentidos da sua cultura dentro da cultura geral (ANDRADE FILHO, 2011, p. 22).

Trajetória Metodológica

Ciente da necessidade de discutir esse tema, enxerguei nessa intervenção a oportunidade de envolver minhas colegas de trabalho, de ouvir suas opiniões, para que juntas pudéssemos refletir, (re) pensar, (re) avaliar nossa prática e planejar possibilidades de promover experiências de movimento corporal com as crianças no CMEI onde atuamos. Nesse sentido, considerando a importância da organização de um ambiente coletivamente planejado, este estudo partiu da seguinte pergunta: como as EMC das crianças estão sendo oportunizadas/favorecidas/valorizadas nas práticas pedagógicas docentes, do ponto de vista das colaboradoras e como elas dialogam interpretativamente com os documentos norteadores?

A partir dessa questão de partida, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as possibilidades de favorecer/oportunizar/valorizar as EMC das crianças nas práticas pedagógicas docentes, na opinião das professoras do turno matutino do CMEI Darcy Castello de Mendonça (DCM), e dialogar interpretativamente com os documentos pedagógicos norteadores mais recentes. Como objetivos específicos pensamos em a) Dialogar com as docentes sobre as EMC em favor de uma concepção de desenvolvimento e de educação mais significativa para as crianças; b) Refletir coletivamente sobre a interpretação e a ressignificação dos campos de experiências prescritos na BNCC (2017) e nas Diretrizes Curriculares de Vitória (ES) (2020) e as possibilidades de articulação com as EMC das crianças; c) Recolher sugestões de reorganização de rotinas e planejamentos coletivos advindos das reflexões emergentes das discussões coletivas resultantes dos movimentos de formações e investigações anteriormente

realizadas; d) Discutir e recolher sugestões de práticas pedagógicas que valorizem as EMC das crianças; e) Gerar um recurso educacional que sugira práticas pedagógicas que valorizem as EMC das crianças como coroamento dessa investigação.

Essa pesquisa se justificou, portanto, na medida em que colocou em questão o investimento em práticas educacionais relacionadas às experiências de movimento corporal das crianças (Andrade Filho, 2011), quando despertou nossa percepção sobre a necessidade pedagógica da observação diária dos interesses e necessidades das crianças nos CMEIs e nos convocou a pensar e refletir sobre metodologias que conversem e compreendam melhor as culturas infantis, tomando o corpo e o movimento como ponto de partida, “[...] como ação social, pedagógica de iniciativa do próprio sujeito criança, ou ainda, como o mais próprio modo de a criança aceder, acontecer e conhecer a realidade pelo seu próprio ponto de vista” (ANDRADE FILHO, 2011, p. 138).

Mas, como fazer essa investigação? Como aproximar o tema da pesquisa das profissionais alvo do estudo? Como cativá-las, como fazê-las participar de forma ativa e reflexiva desse processo de produção de conhecimento?

A metodologia pensada inicialmente pretendia promover ações formativas com os professores e com a equipe gestora em reuniões coletivas, em vários encontros presenciais e on-line. Porém, sabíamos que haveria a necessidade de nos adequarmos à realidade institucional.

Houve uma grande preocupação em ajustar as ideias metodológicas pensadas ao contexto real vivido. Por isso, tivemos uma reunião com a equipe gestora do CMEI DCM, que foi muito receptiva e acolhedora com as ideias propostas. Houve um entendimento positivo quanto à importância de promover ações formativas que oportunizassem momentos de diálogo e trocas de ideias entre os educadores e a pesquisadora. Ficou evidente a satisfação da realização da pesquisa na instituição ser feita por uma profissional do próprio CMEI.

A primeira adequação pensada se referiu à nossa reunião da ação formativa inicial. Anteriormente pretendíamos realizar uma reunião coletiva presencial com as participantes do turno matutino, dentro do calendário formativo da PMV/Seme/CMEI DCM. A readequação surgiu porque o CTA³² já havia organizado uma discussão do plano de ação previsto para o ano de 2023 com os técnicos e docentes dos dois turnos juntos à noite, por meio remoto.

Devido aos prazos do Mestrado e à necessidade de iniciarmos a pesquisa o quanto antes, optamos por realizar micro reuniões com ações formativas presenciais, dentro dos tempos de planejamentos das professoras. Assim, na semana planejada para essa ação, ocorreriam reuniões com pequenos grupos e a vivência pretendida poderia ser realizada, já que o CMEI dispõe de uma sala apropriada para esse tipo de reunião. As discussões ocorreram com os grupos de docentes e as informações foram registradas, possibilitando trocas importantes entre nós para posterior análise.

A segunda ação formativa seria uma reunião no formato *on-line*. Então surgiu a segunda adequação. No processo de pesquisa analisamos que as formações *on-line* não resultavam ou propiciavam uma atmosfera de interações e discussões suficientes. Sempre observamos o público com pouca interatividade e participação nesses momentos. Optamos por fazer todos os outros encontros dentro dos horários de planejamento das profissionais, de maneira presencial, para que a interação fosse mais produtiva. Esses encontros ocorreram na sala do Grupo 1, que fica vazia no turno matutino, já que nesse período não há turma desse período etário.

Com as estratégias traçadas, tendo em vista as especificidades de calendário e organização do CMEI, as profissionais alvo da pesquisa foram procuradas individualmente. Foi-lhes apresentado um convite

32 Corpo Técnico-Administrativo (CTA). Composto pelas pedagogas, pela coordenadora e pelo diretor da unidade.

de participação, por meio do TCLE³³. A ideia era que as pedagogas, a coordenadora e as professoras fossem informadas da pesquisa e concordassem em participar dentro dos seus tempos de orientações e planejamentos (PLs); sabendo que as reuniões seriam gravadas para posterior análise. Informamos, por fim, que receberiam um convite para preenchimento de um questionário reflexivo.

Depois dos termos (TCLE) devolvidos pelas participantes, realizamos a organização dos grupos. Os grupos foram organizados de acordo com o horário de planejamento, com pequenas alterações de trocas de aulas entre as colegas. Todas foram muito receptivas e concordaram em adaptar os horários durante aquelas semanas de micro reuniões. Os ajustes de horários não interferiram negativamente no andamento e na rotina do CMEI. No quadro abaixo, podemos entender a estruturação desses períodos de intervenções.

Quadro 1 – Organização das intervenções realizadas no período da pesquisa

Intervenção/proposta	Datas/período de intervenção	Grupo de profissionais envolvidos convidados
Intervenção 1: Ação Formativa 1 Presencial, dentro dos tempos de planejamento. “Promoção das Experiências de movimento corporal das crianças nas práticas pedagógicas docentes: referências curriculares e seus desdobramentos”	10 de abril	Professoras regentes dos grupos 4A, 4B, 5A, 6B, coordenadora e pedagoga dos grupos maiores.
	11 de abril	Professoras regentes dos grupos 2A, 2B, 3A, 3B, 5B e professoras de Educação Especial.
	13 de abril	Professores dinamizadores de Educação Física e articuladoras.
	20 de abril	Professoras de Artes, regente do grupo 6A, pedagoga dos grupos menores.

continua

33 Apêndice A na dissertação.

Intervenção/proposta	Datas/período de intervenção	Grupo de profissionais envolvidos convidados
Intervenção 2: Questionário Google Formulário Virtual e impresso	Período de resposta: 13 de junho a 3 de julho	Todas as participantes envolvidas
Intervenção 3: Ação formativa 2 Presencial, dentro dos tempos de planejamento. “Planejamento das ações educativas docentes que valorizem as experiências de movimento corporal das crianças”	3 de julho	Professoras regentes dos grupos 4A, 4B, 5A, 5B, 6A, 6B, pedagoga dos grupos maiores.
	4 de julho	Professoras regentes dos grupos 2A, 2B, 3A, 3B, Professoras de Educação Especial, coordenadora e pedagoga dos grupos menores.
	6 de julho	Professores dinamizadores de Artes e Educação Física e professoras articuladoras.

Fonte: Elaboração própria.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, o estudo se caracterizou como qualitativo e exploratório. Utilizamos a técnica de micro reuniões para a produção e coleta de dados e informações, além de questionários com perguntas abertas e fechadas. As micro reuniões foram realizadas dentro dos tempos de planejamento dos profissionais e os questionários entregues a 23 colaboradoras da pesquisa, sendo que 21 retornaram completos e 2 incompletos.

As micro reuniões e o questionário objetivaram recolher e compreender informações da carreira – como formação acadêmica, tempo de atuação na Educação Infantil, cargo/função em que atua no CMEI –; a influência da corporeidade das colaboradoras nas suas práticas pedagógicas; como é a sua relação com os documentos norteadores; que práticas pedagógicas são realizadas; se a organização dos tempos/espacos favorece ou não as experiências de movimento corporal das crianças; sugestões de possibilidades de atividades para a

valorização das EMC das crianças . Os dados e as informações obtidos foram sistematizados em gráficos e quadros, permitindo uma melhor organização para posterior análise.

Com vistas a romper com modelos já vivenciados anteriormente pelas participantes de ações formativas no CMEI, em que o apresentador é o centro das atenções, utilizamos no segundo encontro presencial vivências em grupo. Assim, construímos uma estratégia na qual as colegas poderiam brincar e refletir. Nessa situação pensamos que ao experienciarem um momento lúdico, utilizando o corpo em movimento nas próprias interações, elas interagiriam plenamente com o assunto em pauta.

A ação formativa com o tema “Promoção das Experiências de movimento corporal das crianças nas práticas pedagógicas docentes: referências curriculares e seus desdobramentos” foi organizada da seguinte maneira: no primeiro momento, foram apresentados *slides* que descreviam aspectos da pesquisa proposta, como relevância, objetivos, aspectos éticos, desenvolvimento e planejamento das ações. Depois, discorremos sobre os documentos norteadores BNCC e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil da Prefeitura de Vitória. Mostramos a estruturação da BNCC, os campos de experiências e sua organização. Já sobre as Diretrizes do município, contamos a história da sua construção, sua visão, objetivos primordiais, convergências e divergências com a BNCC, foco do currículo e, por último, a estruturação, organização e significados dos Temas Infantis de Vitória (TIVs).

No segundo momento, foram realizadas duas vivências em grupo. Antes de começar, foi explicado às participantes que era necessário que elas se desprendessem de julgamentos e que apenas se preocupassem em vivenciar integralmente os momentos.

Encontros formativos: vivências, questionário, micro reuniões

A primeira vivência em grupo iniciou com as participantes sentadas nas cadeiras das mesas organizadas. Foram distribuídas folhas de atividades e lápis coloridos para que as participantes fizessem os exercícios num determinado tempo, de maneira individual. Durante a execução da atividade mediamos o processo com postura de professora impositiva, de fala firme, que cobrava execução perfeita. Os exercícios objetivavam a execução de traços retos, identificação das cores primárias, tracejados de numerais, ordenação dos numerais nas cores indicadas.

Figura 1 – Foto da organização das colaboradoras e ilustração da “folha de atividades” utilizada no 1º momento da intervenção



Fonte: Elaboração própria.

Na segunda vivência, foi colocada uma música ao fundo, com sons da floresta, pedimos que as participantes tirassem seus calçados. Com todas em pé, em um canto da sala, iniciamos a vivência contando uma história criada pela pesquisadora. A história falava de irmãos que estavam perdidos numa floresta encantada (título: *Nos encantos da floresta encantada*). Na sala, previamente, montamos um circuito com obstáculos que representavam os desafios que elas encontrariam no trajeto do caminho da floresta. Também escondemos elásticos coloridos. A ideia era surpreendê-las e encantá-las.

Figura 2 – Fotos da organização da vivência da história e dos significados dos obstáculos utilizados no segundo momento da intervenção 1



Fonte: Elaboração própria.

À medida que a estória ia sendo contada, as participantes foram convidadas a vivenciar a experiência dos desafios sugeridos na história. Cada uma passou, à sua maneira, pelos obstáculos. Algumas tiveram mais dificuldades. Outras tiveram facilidade. Ao final era necessário trabalho coletivo para encontrar o caminho de “casa”.

Figura 3 – Fotos das colaboradoras da pesquisa realizando a vivência proposta na intervenção



Fonte: Elaboração própria.

Após as vivências, voltamos a nos reunir para encaminhar o 3º momento do encontro, que foi caracterizado pelo diálogo/debate das

impressões das participantes. Sobre a vivência anteriormente experimentada, usamos perguntas disparadoras para iniciar e conduzir a discussão: 1. O que vocês sentiram na experiência proporcionada nas duas vivências? 2. Nas suas ações pedagógicas, vocês oportunizam práticas como estas que valorizem as experiências de movimento corporal das crianças? Como? 3. Vocês percebem como essas experiências estão colocadas (aparecem) nos documentos norteadores mais atuais, principalmente as que se referem às experiências de movimento corporal das crianças? 4. Com relação aos documentos norteadores mais atuais (BNCC e Diretrizes Curriculares de Vitória), já conseguiram lê-los? Já os visualizaram? Como eles fazem parte (ou não fazem parte) da sua prática pedagógica? Essas perguntas desdobraram em outras à medida que o debate fluía. E, assim, encerramos essa primeira ação formativa, realizada por meio das micro reuniões.

Finalizada a primeira fase, composta por 4 micro reuniões com o mesmo tema (ver quadro 3), partimos para a segunda fase da intervenção. Ela se caracterizou pela aplicação do questionário reflexivo, com o objetivo trazer à tona assuntos que poderiam influenciar toda a dinâmica relacionada às experiências de movimento corporal das crianças no CMEI. Com isso, o próprio ato de rememorar aspectos do seu contexto de vida e da sua própria prática poderia trazer reflexões quanto ao tema pesquisado, e, assim, gerar dúvidas e instigar uma observação maior e mais aguçada das práticas e das formas de organização ocorridas no CMEI.

O terceiro momento da intervenção, denominado “Ação formativa 2” (ver quadro 3), com o tema “Planejamento de ações educativas docentes que valorizem EMC”, foi realizado no mesmo formato do primeiro encontro formativo: dentro dos tempos de planejamento das professoras. Totalizaram três micro reuniões tratando o mesmo tema, com grupos diferentes em cada encontro.

Iniciamos com a retomada do tema da discussão do desenvolvimento das intervenções e sobre os processos nelas realizados. Como introdução falamos sobre as EMC das crianças, sua importância no

nosso contexto vivido, suas nuances e especificidades. Também retomamos sobre os documentos norteadores de maneira mais geral. Em seguida entramos nas discussões sobre o planejamento de ações educativas que serviriam de indicadores para pensar a construção do recurso educacional final do nosso estudo. Para incentivar o debate apresentamos algumas questões: 1. Vocês valorizam experiências de movimento corporal das crianças nas suas práticas pedagógicas? 2. Como podemos pensar ações pedagógicas que valorizem as experiências de movimento corporal das crianças no nosso CMEI? 3. Quais são as influências delas para o planejamento/execução das suas ações docentes? 4. O espaço disponível é propício? Quais espaços temos? 5. A sala de aula tem espaço para alguma atividade com movimento? 6. Você realiza ou já realizou alguma atividade com movimento na sala? Qual? 7. Você realiza ou já realizou alguma atividade com movimento fora do espaço de aula? Onde? Qual? 8. Qual estratégia você utiliza para pensar essas atividades? 9. Em que momentos da rotina essas experiências estão inseridas? 10. Você tem algum receio de oportunizar estas experiências para as crianças? 11. Como podemos oportunizar e valorizar essas experiências de movimento corporal das crianças no CMEI? Por fim perguntamos 12. Como você avalia esse formato de ação formativa/debate ocorrido durante este processo de pesquisa no CMEI?

Depois de colher as informações nesses diferentes momentos formativos, elencamos os principais assuntos tratados com as colaboradoras, os categorizamos em temas para melhor discutir e compreender em diálogos com a bibliografia pertinente.

Temas colhidos nos encontros formativos trazidos para análise

Caminhando para o encerramento, a partir do estudo produzido dentro do CMEI Darcy Castello de Mendonça (DCM/SEME/PMV)

com as colaboradoras do período matutino, trazemos seis (6) temas para análise:

Tema 1 – Levar a docente a refletir sobre seu próprio corpo, sobre suas próprias experiências de movimento corporal, é importante para que ela compreenda a necessidade de promover as experiências de movimento corporal de interesse das crianças nos seus atos de ensino.

Na análise desse primeiro tema entendemos que se a docente tomar consciência das suas Experiências de Movimento Corporal (EMC) (ANDRADE FILHO, 2011, 2013), rememorar suas experiências da infância, poderá se sensibilizar e ver sentido em colocar tais experiência de movimento corporal como objeto e objetivo da sua interação educativa com as crianças no CMEI. Até porque, concordamos com Bondía (2002, p. 25) quando refletindo pondera, *“A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”*. Portanto, para nós, entender como as professoras “provaram” a experiência corporal vivenciada na primeira reunião da primeira fase da investigação, bem como as sentiram e refletiram ao responder a primeira pergunta da segunda parte do questionário, nos pareceu ser um fundamento didático empírico importante no processo de formação para sensibilizar docentes que trabalham na Educação Infantil, especialmente para que possam tomar consciência de que as EMC precisam ser promovidas por meio dos seus atos de ensino. Nesse sentido, para nós foi muito significativo perceber a alteridade refletida pela colaboradora 8: *“E se a criança fosse eu?”*.

Desse modo, provocadas a perceber refletir o próprio “saber da experiência” (BONDÍA, 2002), percebemos que fazer que a docente experiencie e reflita as suas próprias EMC é um modo didático concreto de lhe proporcionar a tomada consciência sobre a sua própria experiência e história de vida, ou seja, é uma chave para fazer com que as professoras abram a percepção de si sobre si e na relação com o

outro, um caminho seguro para elas sensibilizem a si sobre a importância de promover as EMC das crianças nos seus atos de ensino com elas. Ainda conforme Bondía:

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (BONDÍA, 2002, p. 27).

Como consequência da aplicação dessa estratégia de sensibilização, percebemos que provocá-las a experienciar e a pensar sobre as suas EMCs, fez aflorar em suas falas e consciências o discurso da autocompreensão de que elas percebem que tomando consciência da sua própria experiência de brincar com as EMCs, podem compreender tal tipo de experiência como fundamento, objeto, da prática pedagógica que realizam com as crianças. Conforme Bondía, um processo assim fruído pode nos fazer compreender que:

[...] o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida (BONDÍA, 2002, p. 27).

Enfim, podemos compreender sobre esse assunto que o outro tem experiência e pode ter conhecimento próprio dela, e, portanto, compreendemos que o conhecimento da experiência da docente com

quem dialogamos precisa ser respeitado, já que é assim que o conhecimento da experiência se constitui na história de vida e trabalho de cada sujeito.

Tema 2 – Dentro do CMEI, decorrente da prática pedagógica das professoras, tem conhecimento a ser conhecido.

Na análise desse tema percebemos que ele reforça a ideia de que vale a pena fazer pesquisa e conversar com quem está na prática pedagógica no CMEI ou na escola. Porque ali tem conhecimento a ser conhecido e dali, investigando eticamente, podemos extrair conhecimentos que não estão assentados em textos ou em documentos orientadores existentes. Por essa mesma lógica, compreendemos que também vale a pena buscar o conhecimento na prática pedagógica das professoras que atuam no CMEI, ou seja, podemos buscar conhecimento em um lugar desde de dentro das unidades que compõem o sistema de ensino para produzir conhecimento válido para o orientar a organização, o funcionamento e o sentido pedagógico para o qual o próprio sistema de ensino se diz determinado a realizar.

Por outro lado, entendemos que considerar que dentro do CMEI e do próprio sistema tem conhecimento a ser conhecido não indica considerar que na universidade não tem conhecimento válido para orientar a organização, o funcionamento e o sentido pedagógico do sistema de ensino, indica considerar que na universidade também se pode reconhecer que no CMEI tem conhecimento e se aprender/apreender dessa constatação as lições ótimas para realizar o processo de formação docente inicial que realizamos na universidade.

Nesse sentido, vamos aprendendo/apreendendo/constatando, com o conhecimento que estamos produzindo, que investigar em formação e formar em investigação, ante a prática pedagógica que docentes realizam no CMEI, na escola e na universidade, é uma forma válida de mostrar que temos, sim, experiência e conhecimento, e, essencialmente, que o conhecimento do nosso conhecimento nos orienta a

fazer melhor o que já fazemos bem, apesar das dificuldades normalmente interpostas aos nossos afazeres profissionais.

Tema 3 – É necessário que no curso de formação inicial de pedagogia mais disciplinas falem da corporeidade infantil e, consequentemente, das experiências de movimento corporal das crianças.

Analisando esse tema consideramos que é necessário que disciplinas que estudam a corporeidade infantil, o desenvolvimento da sua motricidade, como professores podem/devem promover as experiências de movimento corporal das crianças (Andrade Filho, 2011), sejam ofertadas em cursos de formação inicial de pedagogas/professoras que vão trabalhar na educação básica. Assim, as professoras regentes poderão dialogar melhor, principalmente com os profissionais da área de Educação Física, em benefício do planejamento e da realização de atos de ensino coletivos que visem atender as necessidades e os interesses das crianças/alunos com as quais interagem no CMEI e na escola básica. Precisamos ir além da perspectiva de alfabetização tradicionalmente orientada e praticada, particularmente na etapa Educação Infantil. Nesse sentido, é preciso romper o engessamento da cultura escolar predominante no sistema de educação básica, onde ainda se toma as crianças mais como objeto e menos como sujeitos ativos do processo de ensino docente³⁴.

Dialogando sobre a questão da corporeidade no processo educativo que realizamos na Educação Infantil, buscamos foi colocar a discussão da observação e da percepção da corporeidade das crianças nos nossos atos de ensino e na prática pedagógica da professora

34 A concepção de infância, segundo a Sociologia da Infância, apresenta novos discursos e conceitos acerca da criança, considerada, nesta perspectiva teórica como ator social e histórico, pertencente a uma categoria geracional permanentemente de estatuto próprio: a infância. As crianças, também são produtoras de culturas, concebidas como formas específicas de construção de inteligibilidade, comunicação e expressão (SARMENTO, 2008).

na Educação Infantil. Chamamos a atenção delas para perceberem a corporeidade que está acontecendo e, por vezes, não está sendo percebida e vista pelas docentes nas suas próprias práticas educativas.

Nos momentos propiciados pela investigação em formação, quando foi pertinente, procuramos conversar com elas sobre as experiências de movimento corporal das crianças, tanto em termos de manipulação de objetos, deslocamentos espaciais, orientação espaço-temporal, quanto em termos de riscos e vertigem fruídas pelas crianças durante a realização das nossas ações educativas no CMEI (ANDRADE FILHO, 2011). Destacamos que a observação e a percepção das EMC das crianças pelas professoras precisam ser reconhecidas como modo de orientar a organização e a realização do trabalho pedagógico docente coletivo e, também, como modo de superar lacunas que, eventualmente, permeiem a formação inicial das nossas colaboradoras.

Com essas reflexões sobre esse assunto, satisfeitos, percebemos que nossas colaboradoras começam a, dia a dia, compreender melhor que precisamos educar com cuidado as crianças como seres/sujeitos em formação integral; e, por isso, temos que nos atentar que a formação inicial que recebemos na universidade pode não ter sido suficientemente bem fundamentada ou orientadora de perspectivas pedagógicas como essas que discutimos, assim, possa ter dificuldade de instigar esse olhar para a corporeidade na Educação Infantil. Portanto, esse é um tema que precisa continuar em discussão e continuar a ser explorado, pois, na nossa compreensão, não dá para se fazer educação básica de qualidade sem se discutir a corporeidade e as experiências que constituem as crianças com quem interagimos no CMEI e na escola.

Tema 4 – É possível modificar, se for necessário, o funcionamento, a organização das rotinas do CMEI e a partilha do trabalho.

Analisando o quarto tema que emergiu das “conversas” com nossas colaboradoras, percebemos que é possível reinventar a rotina³⁵, melhorar a divisão do trabalho pedagógico no CMEI, partilhar projetos em nome de superar as limitações que a formação inicial pode ter trazido, superar isolamentos e a cultura escolar predominante, estabelecer cultura escolar, procurar meios para agregar e compartilhar esforços, mudar as condições de trabalho para fazer melhor o que já fazemos bem dentro das instituições de Educação Infantil.

Se as professoras em comum acordo com a equipe administrativas atuante no CMEI, observarem que tais mudanças podem existir, ao nosso ver, seria interessante que a Secretaria de Educação municipal abrisse escuta e dialogasse com calma e sistematicamente sobre as propostas das profissionais que estão no dia a dia dos CMEIs, e, por esse caminho, buscasse caminhos para ressignificar a organização e o funcionamento da Educação Infantil; a comunidade do CMEI, as famílias das crianças, fosse sistematicamente orientadas para melhor compreender e participar da construção do projeto pedagógico da unidade. Nesse sentido, consideramos que é urgente conversar sobre o ato de ensino com as famílias, para que possam melhor compreender e assimilar as perspectivas pedagógicas que respeitam as crianças como sujeitos, os objetivos na Educação Infantil na atualidade, a metodologia utilizada nas mediações dos atos de ensino, e, assim, possam entender, apoiar e respeitar as profissionais que lidam dia a dia com seus filhos durante essa etapa de ensino.

Nas nossas conversas e reflexões percebemos que, de modo geral, em razão da escolarização que receberam e da cultura pedagógica que dispõem, os pais têm ideias preconcebidas que normalmente divergem das necessidades pedagógicas das crianças que estão

35 Sobre reinventar a rotina, ver Lucindo (2020); Lucindo; Andrade Filho (2022).

sendo educadas na Educação Infantil institucionalizada. Por essa percepção, reafirmamos que é importante e necessário dialogar sobre essas questões com as famílias das crianças que educamos e entendemos que essa deve ser uma pauta permanente da própria gestão do CMEI, afinal o que está em questão é a busca por melhores perspectivas para a educação dos filhos e das filhas das famílias que compõem a comunidade escolar.

Tema 5 – É preciso observar as crianças e aprender com elas, fazer com elas. Brincar com brincadeiras que promovam as experiências de movimento corporal das crianças conforme os caminhos indicados por elas.

No que refere o tema cinco, ao colocar as professoras em sintonia com as experiências delas, levando-as a “sentir na pele” como é ruim ficarem sentadas escrevendo, estáticas, e fazendo-a refletir sobre as decisões didáticas que tomam para viabilizar os atos de ensino que realizam com as crianças, consideramos essencial observar as crianças e aprender com elas como fazer o processo de ensino e educação delas com elas. Nesse sentido, consideramos que todos os envolvidos no processo de educação das crianças no CMEI, corpo técnico, professoras, familiares, dirigentes, precisam rever suas concepções de criança e seus modos de interagir com elas.

Os adultos que trabalham/lidam com as crianças, precisam entender que quando a criança vive a experiência, mesmo que seja a experiência sugerida pelo adulto, ela vive conforme as condições que ela tem, com os interesses que ela tem, com as possibilidades que ela tem. Então, ela significa a experiência que vive e a reproduz ao seu modo e, assim, produz cultura. Ou seja, ela reproduz aquilo que nós orientamos que ela faça, porém do jeito dela. Portanto, cabe às professoras perceber que, assim, ela faz, pode, aprende e sabe. Isso ocorre porque a criança que educamos é um sujeito em desenvolvimento e formação, não é um objeto que reproduz a experiência que propomos exatamente como nós gostaríamos que fizesse.

Corsaro (2002) chama essa ação da criança de “reprodução Interpretativa”. A ideia de reprodução interpretativa foi proposta pelo sociólogo da infância William Corsaro na tentativa de desconstruir a maneira linear e individualizada pela qual o conceito de socialização das crianças era tradicionalmente abordado:

É na esfera interpretativa da Sociologia da Infância – que concebe a infância como uma categoria social e a criança como um ator que constrói seus processos de subjetivação a partir dos elementos simbólicos dos seus mundos de vida – que este conceito vai se tornar central em estudos etnográficos sobre temas voltados para as atividades coletivas das crianças e as formas como elas (re)produzem, negociam e compartilham cultura entre elas e com os adultos (CORSARO, 2011 *apud* EVANGELISTA; MARCHI, 2022, p. 3).

Quando a criança vive a experiência, mesmo que seja a experiência sugerida pelo outro adulto, ela vive conforme as condições que ela tem, com os interesses que ela tem, com as possibilidades que ela tem. Então, ela acaba ressignificando. Ela reproduz ao modo dela. É assim que a criança produz cultura. Ela produz aquilo que nós orientamos que ela faça, porém do jeito dela. Cabe ao professor perceber que, assim, ela pode, sabe fazer e aprender.

A criança age desse modo porque é um sujeito, ou seja, não é um objeto que vai reproduzir a ação exatamente como os adultos gostariam. As colegas com quem conversamos admitem que algumas professoras agem de maneira impositiva e sem diálogo. cobram da criança um modo de fazer as coisas exatamente igual ao modo como elas querem que a atividade seja feita. Admitem também que essa visão pedagógica não é adequada para a atualidade, entre outras ideias, porque, “Com o advento da Sociologia da Infância, portanto, o processo de socialização e educação das crianças passa a ser pensado levando em conta também a participação ativa das crianças, que ora aceitam, ora resistem, ora reinventam os termos da cultura

adulta” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010; MONTANDON, 2001; SARMENTO, 2009; SIROTA, 2001 *apud* EVANGELISTA; MARCHI, 2022, p. 9).

Nessa perspectiva, professoras de Educação Física têm considerado que o caminho que precisam seguir para realizar seus atos de ensino vai na direção da realização da ação e do diálogo permanente com as crianças. Vai na direção de brincar com brincadeiras que promovam as experiências de movimento corporal das crianças, conforme as possibilidades indicadas por elas. Nesse sentido, na nossa compreensão, as crianças dizem o tempo todo, com suas ações, seu corpo, com suas expressividades, com palavras, quem elas são, como estão se desenvolvendo, qual sua realidade sociocultural, o que já sabem e o que ainda não sabem, do que e como gostam de brincar, etc.

Dizem também que a partir do que e como brincam, vão nos mostrando quais brincadeiras fazem sentido para elas no período etário no qual se encontram, nos permitindo melhor entender como devemos e podemos brincar, cometer atos de ensino, com elas, objetivando contribuir com seu desenvolvimento e sua educação básica. Por isso, o objeto de ensino e estudo que temos proposto para nosso trabalho com as crianças na Educação Infantil (e no Ensino Fundamental, por que não?) são as experiências de movimento corporal. A promoção da experiência corporal faculta o direito à reprodução interpretativa das crianças, respeita seus interesses, necessidades e vontades, favorece a realização dos atos de ensino e o modo como as docentes mediar os aprendizados das crianças.

Tema 6 – A metodologia escolhida para o estudo foi acertada.

No 6º tema consideramos que a metodologia escolhida para o estudo foi acertada, porque foi dialógica e respeitou as condições de trabalho cotidiano delas do CMEI. Provavelmente, por isso, não houve resistência para organizar horários de participação nos tempos de planejamentos/estudos rotineiros do CMEI. Pelo contrário, houve engajamento, disponibilidade de tempo e interesse da parte

delas em participar, falar, exprimir suas opiniões e pontos de vistas, trazer à tona reflexões que revelaram sentidos invisibilizados e, até então, inauditos, presentes nas suas vozes.

Com o uso dessa abordagem metodológica, vimos uma possibilidade potente de “extrair” conhecimento da própria experiência pedagógica docente que acontece no dia a dia do CMEI. Vimos que é possível valorizar o conhecimento que emerge do “chão da escola”, dando visibilidade ao trabalho cotidiano das professoras, colocando as professoras não só como consumidoras, mas, sobretudo, ocupando o lugar de sujeitos produtores de conhecimentos.

Por fim, queremos destacar que a investigação propôs e as professoras aceitaram refletir a questão da promoção das Experiências de Movimento Corporal das crianças nos seus atos de ensino. Elas podiam ter rejeitado tais ideias, podiam não ter aderido e realmente não ter dito nada interessante. Mas, diferente da negação, colaboraram, se empenharam, se esforçaram, mostraram a compreensão que têm. Mostraram-se honestas, compromissadas e companheiras na colaboração com a pesquisa. Dessa forma, reconhecemos todo o esforço despendido pelas colaboradoras de dizer, de exprimir, de expressar, de nos ajudar a construir um entendimento mais coletivo da questão em estudo. Isso foi fundamental para podermos trazer sugestões e orientações que decorrem da própria conversa que nós fizemos.

Referências

ANDRADE FILHO, N. F. de. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da Educação Infantil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2011. Disponível em: <https://old.cev.org.br/arquivo/biblioteca/4021212.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

- BONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versao-final.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.
- CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças:** diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.
- EVANGELISTA, N. S.; MARCHI, R. de C. Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil. *Educação E Pesquisa*, São Paulo, n. 48, e241891, 2022.
- GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância:** ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LUCINDO, J. S. **Educação Física na Educação Infantil:** por uma rotina em prol da promoção das experiências de movimento corporal das crianças no CMEI. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, 2020. Disponível em: https://sappg.UFES.br/tese_drupal//tese_14820_Julyeverson%20da%20Silva%20Lucindo%20-%20Disserta%E7%E3o.pdf. Acesso em: 3 dez. 2023.
- LUCINDO, J. S.; ANDRADE FILHO, N. F. **Educação Física na Educação Infantil:** por uma rotina em prol da promoção das

- experiências de movimento corporal das crianças no CMEI. In: ALMEIDA, U. R. *et al.* (Org.). **Educação Física escolar**: intervenção, pesquisa e produção do conhecimento. São Paulo: Dialética, 2022. p. 77-102.
- MELLO, A. da S. *et al.* Por uma perspectiva pedagógica para a Educação Física com a educação infantil. **Revista Humanidade e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 10, p. 327-342, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2868>. Acesso em: 23 mar. 2024.
- SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (Org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.
- SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 07-31, 2001. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/612>. Acesso em: 11 nov. 2023.
- SOUZA, S. A. F.; GRACIOLI, M. M. O movimento corporal na educação infantil. **Nucleus**, São Paulo, v. 11, n. 2, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.3738/1982.2278.941>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- VITÓRIA (Espírito Santo). Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Infantil. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil**. Vitória, ES, 2020.

Educação sensível e saúde na educação de jovens e adultos: práticas corporais e cuidado de si

Laís Albuquerque Rodrigues e Felipe Quintão de Almeida

Introdução

Este capítulo é um recorte da dissertação *Educação sensível e saúde na educação de jovens e adultos: práticas corporais e cuidado de si*, defendida, em 2024, no âmbito do Mestrado Profissional de Educação Física (ProEF) pela Universidade Federal do Espírito-Santo (Ufes). Seu objetivo foi desenvolver experimentações corporais no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Vila Velha, fundamentadas pelas Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) no sentido de desenvolver uma educação sensível para a produção do “cuidado de si”. Para isso, alguns objetivos específicos foram traçados: a) mapear o que os alunos compreendiam como corpo e saúde; b) mapear as experiências corporais dos alunos; c) propor uma unidade didática com o tema da saúde norteadas pelas PICS;

e d) analisar/acompanhar os processos/efeitos das experimentações corporais produzidas com os alunos.

O estudo teve como orientação uma concepção de metodologia que se mantém aberta ao diálogo constante com a realidade em que a pesquisadora está envolvida. Baseou-se na proposta da “pesquisa-ensino” (ZAIDAN; FERREIRA; KAWASAKI, 2018) e da pesquisa cartográfica, as quais compreendem pesquisa como “acompanhamento de processos” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 53). Nessas perspectivas, entende-se que a pesquisadora ou o pesquisador estão sempre implicados no processo de investigação. O campo de pesquisa ou “plano”, como é denominado no método cartográfico, é uma realidade dinâmica e múltipla, por isso não se deve ter a pretensão de aprisioná-la em caixas metodológicas. O método de pesquisa é produzido na própria caminhada. As ferramentas metodológicas são utilizadas de acordo com os processos, não como uma meta constituída a priori. Isso não significa deixar com que o percurso corra solto:

Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo, de que fala Canquilha. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, p. 11).

O estudo foi desenvolvido com a Unidade Municipal de Ensino Fundamental (UMEF) “Senador João de Medeiros Calmon”, instituição da Prefeitura de Vila Velha, onde é oferecida a modalidade EJA, de segunda-feira a quinta-feira, no horário noturno, de 18h a 22h.

A turma participante da pesquisa era do 1º segmento (1º ao 4º ano), dividida em duas turmas de 1º e 2º ano e 3º e 4º ano. As duas turmas juntas possuíam em média 30 estudantes, com idade entre 16 e 70 anos. A expressão “em média” é utilizada porque a modalidade da EJA tem uma rotatividade constante de estudantes, ou seja, os alunos se

matriculam e evadem com frequência. Dessa forma, esse número foi dinâmico ao longo do processo investigativo. Desses 30 estudantes, 12 concordaram em participar efetivamente da pesquisa. Em outras palavras, concordaram em serem entrevistados e autorizaram o registro e a publicação de imagens e áudios. Desses 12 estudantes, alguns trocaram de escola, se afastaram por questões de saúde etc.

Além disso, vale ressaltar que a escola oferece uma aula de Educação Física por semana, que dura em média quarenta minutos. Essa questão do tempo de aula foi um fator que influenciou o processo de construção das práticas pedagógicas e, por isso, vale esclarecer que, por conta do curto tempo de aula, fez-se um acordo com a escola para que as aulas pudessem acontecer quinzenalmente e fossem bloqueadas, ou seja, duas aulas juntas, uma seguida da outra. Dessa forma, os encontros foram desenvolvidos em uma hora vinte minutos, o que facilitou o desenvolvimento das intervenções.

Como estratégia metodológica, o processo de conhecer os sujeitos participantes da pesquisa aconteceu ao longo das três primeiras aulas de Educação Física que aconteceram quinzenalmente, ou seja, levamos dois meses para finalizar essa etapa. O objetivo desse primeiro momento foi tomar conhecimento dos sentimentos, das emoções, dos pensamentos, dos anseios e das sensações que o grupo apresentava com relação às suas realidades e ao que esperavam das aulas de Educação Física.

Com relação aos instrumentos metodológicos para a produção dos dados da pesquisa, optou-se pelo questionário socioantropológico para traçar o perfil dos estudantes no sentido de conhecer seus contextos e suas histórias, na medida em que a pesquisa trata de aspectos relativos ao campo social. Esse questionário foi utilizado como roteiro de entrevista. Também lancei mão de questionário relativo às experiências corporais e o que os participantes pensavam sobre corpo e saúde, no sentido de produzir uma avaliação diagnóstica sobre suas relações com esses dois temas. Esses questionários também foram transformados em roteiro de entrevista.

Como forma de captar detalhes de gestos, olhares, tons de voz e expressões durante as experimentações, fiz uso de registros audiovisuais, bem como de rodas de conversa orientadas por meio de roteiro previamente planejado, para acompanhar o processo conjuntamente à visão dos participantes.

Além disso, utilizei o diário de campo para apreender as observações e as próprias reflexões sobre as experimentações produzidas com os alunos, quais suas impressões sobre os efeitos e as implicações no campo de pesquisa. Esses registros foram produzidos impreterivelmente ao final de cada encontro com os estudantes. Para avaliação dos efeitos das intervenções, foram realizadas rodas de conversa ao final das aulas e final do bimestre.

Neste capítulo de livro o propósito é apresentar as análises produzidas ao longo da unidade didática: saúde como relação com o corpo e “cuidado de si”. Para tanto, o texto está organizado em dois tópicos, que são seguidos das considerações finais.

Corpo, saúde e cuidado de si nas aulas de Educação Física na EJA

Quando iniciei minha trajetória na EJA escutei a seguinte fala de uma aluna: “Mas eu tenho calo nos pés, como eu vou fazer?”. O corpo da EJA é um corpo heterogêneo, é o corpo da diversidade de gênero, étnico-racial e fruto da desigualdade social. É o corpo do trabalho ou já nascido do trabalho e da pobreza. É o corpo que vive a violência e as marcas cotidianas da corrupção. É o corpo daquele que vai para a escola à noite a pé, de ônibus ou de bicicleta. É o corpo que não produziu tantos afetos alegres em grande parte de seus encontros com outros corpos, mas que trabalhou desde os seus oito anos de idade, que lavrou na roça, que limpou 14 quartos da casa “dos outros”, que cuidou dos filhos “dos outros”, é o corpo que levou para a escola os filhos “dos outros” com o desejo oprimido por esses “outros” de ir

para a escola. É um corpo-sujeito-sujeitado pelas condições precárias de um país construído na base da exploração:

Suas experiências, desde a infância, têm o trabalho, o sem-trabalho, o ganhar a vida, o sobreviver como uma constante. Como uma condição de classe, de raça. Ganhar a vida, fugir da morte. Bem cedo, na infância, aprendem-se membros da classe trabalhadora empobrecida. Explorada desde a infância (ARROYO, 2015 *apud* ARROYO, 2017, p. 56).

Além disso, em meio ao percurso investigativo, ao serem questionados sobre a relação com seus próprios corpos, grande parte dos alunos relatou sobre essa relação ser marcada por processos de dor, cansaço, limitações físicas e, conseqüentemente, adoecimento, descrevendo queixas acerca de seus corpos:

Meio cansado, meio reclamão, meio reclamão. Joelho, tava todos os dois esses dias, tava tudo danado. Inchou um, aí melhorou o daqui passou para o de cá, tanto que segunda-feira eu nem vim. Tava com o joelho desse tamanho, grossão. Tomei um remédio... aliviou um pouco (Aluno A1).

Atualmente eu tenho me sentido muita dificuldade, porque eu tenho vários problemas de saúde, por exemplo eu tenho problema de coluna, eu tenho nervo ciático, eu tenho artrose nos dois joelhos, já operei os dois joelhos, e melhorou por uns 3 anos, depois voltou de novo. Hoje, devido a essa situação minha do joelho, eu já tenho esse ombro aqui meio deslocado também, por queda que eu já levei lá no centro de Vitória, por causa de perder o equilíbrio com a perna, se eu der uma pisada, principalmente com a perna esquerda em falso, eu não consigo firmar não, eu caio (Aluno H).

Assim, as práticas pedagógicas começaram a ser pensadas a partir das seguintes questões: precisam mesmo mover o corpo dolorido? Precisam se mover com “calos nos pés”? Como propor aulas de Educação Física com o “corpo vivido” que tem “calos nos pés” “no mundo de toda gente”? “Dessa forma, pensar nesses sujeitos da EJA é trabalhar para a diversidade, reconhecendo as especificidades deles e delas e as diversas desigualdades que sofrem [...]” (Vila Velha, 2021, p. 12).

Assim, compreendi que a problemática girava em torno da necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que lançassem um olhar cuidadoso sobre esses corpos (sujeitos). O objetivo passou a ser promover uma proposta educacional que provocasse um movimento nas relações com o corpo, na direção da (re)descoberta de seus saberes e suas potências e na produção do “cuidado de si”.

Aqui, o conceito de “cuidado de si” é compreendido pelos significados extraídos por Foucault (2010). Segundo o filósofo, a noção de “cuidado de si” é:

[...] uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência (FOUCAULT, 2010, p. 11).

O interesse era o de provocar movimento, desejo, reflexão e vida. Promover o toque, a sensibilidade, a noção de contato e a relação com o corpo como imperativo para o cuidado. Ao operar com esse conceito, o esforço seguiu na direção de entender de que forma ele nos ajuda a repensar os usos que fazemos de nós mesmos nas relações com si mesmo e com o outro, além de compreender o quanto os encontros são potentes para produzir esse movimento de autocriação, instigando o olhar para nós próprios em relação. Foucault aponta que se trata de restauração urgente de uma “ética do eu”, mas não engessada ou fixada em si mesmo, sem conteúdo e significado,

pois isso seria exacerbar ainda mais o individualismo, mas uma “ética do eu” em relação com o outro:

O que tudo isso tem a ver com as práticas corporais e com o cuidado com o corpo? Foucault está descrevendo a maneira como o sujeito faz a experiência de si mesmo, como se relaciona consigo e com os outros e, ao mesmo tempo, como é um sujeito de ação. Ele está nos chamando a atenção para um ‘si’ que nos remete às relações. O EU não aparece. O indivíduo não é o foco. O que interessa são as relações (CARVALHO, 2010, p. 39).

Essa é uma questão-chave no conceito de “cuidado de si”: as relações são o ponto de atrito e incubação das mudanças e transformações nos processos de subjetivação. O que se fez neste trabalho, ao operar com esse conceito, é pensar nas práticas corporais como oportunidades de provocar movimentos na direção desses processos de transformação nas relações com o próprio corpo e o corpo do outro. O “cuidado de si” remonta à relação do sujeito com o corpo, em que o corpo passa a ser a própria matéria-prima de um cuidado de si, de reinvenção. O corpo não é apenas um instrumento que carrega a alma, mas um fluxo permanente de tese, antítese e síntese das experiências, dos encontros, das memórias, dos afetos, das marcas, das histórias, do fazer-se constante, do exercício de devir. A autora Yara Maria de Carvalho nos ajudou como interlocutora ao articular o “cuidado de si” às práticas corporais como potente relação na promoção da saúde. Para a pesquisadora, as práticas corporais facilitam uma relação de intimidade entre os corpos nos seus vários aspectos biológicos, afetivos e sociais, funcionando como fortalecedoras de vínculos, bem como poderosos recursos culturais para criação de modos de vida mais satisfatórios.

Ao se realizar a análise do documento das diretrizes curriculares da EJA do Município de Vila Velha, identifiquei a discussão dos chamados “Temas Integradores”, conceituados nessas diretrizes como

“[...] temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global [...]” (Vila Velha, 2021, p. 21). Adotei o tema Educação em (para) Saúde devido à sua aproximação histórica com a Educação Física e, da mesma forma, ao contexto da pesquisa, composto por corpos adoecidos e precarizados pelas condições sociais. No campo desse tema integrador, há uma citação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que aponta a Educação em Saúde como um caminho de aprendizado a respeito do processo saúde/doença.

No Dicionário crítico de Educação Física, o conceito de Educação em Saúde é esclarecido por Ivan Marcelo Gomes e Alex Branco Fraga através da reconstituição histórica do termo e como foi se formando em meio a disputas de forças político ideológicas. De um lado, observam-se o cultivo de Educação em Saúde, que responsabiliza completamente o indivíduo e o entendimento do processo de ensino e aprendizado das práticas de cuidado apenas como mera transferência de informações técnicas, executada racionalmente por parte dos profissionais de saúde. De outro, existe uma compreensão de Educação em Saúde que busca produzir junto à comunidade um conhecimento sobre/de/em saúde como fenômeno complexo que é determinado também pelas condições sociais, bem como visa à autonomia e à participação dos sujeitos na elaboração e concretização de políticas públicas em saúde:

Neste primeiro eixo destacam-se duas perspectivas que, como recurso heurístico, podem ser denominadas da seguinte forma: vertente ‘comportamentalista’ e vertente ‘empoderadora’. A primeira vertente foca a mudança de estilos de vida e fatores comportamentais, dando ênfase à aprendizagem sobre as doenças e os fatores de risco. Assim, perspectiva uma Educação em Saúde pautada na racionalidade científica e na crença cognitivista sobre a mudança de comportamentos. A outra vertente privilegia os aspectos sociais que constituem e afetam a saúde, contendo uma visão ampliada da promoção da saúde com foco nas

políticas públicas e na intersetorialidade, bem como em ações comunitárias com o intuito de elaborar prioridades, planejamentos estratégicos e tomadas de decisão (BUSS, 1999) (GOMES; FRAGA, 2014, p. 230).

Com base nessa explanação, como seria desenvolver práticas pedagógicas sobre esse tema Educação em Saúde nas aulas de Educação Física? Como é possível produzir encontros potentes nas aulas de Educação Física, nos quais os alunos podem refletir e, ao mesmo tempo, experimentar práticas de cuidado? Como a Educação Física escolar pode se (re)aproximar deste tema?

Para enfrentar estes desafios, a experiência que desenvolvi no mestrado tomou como referência as PICS. Além da longa experiência que possuo com esse conjunto de práticas, elas têm se mostrado como saberes/conhecimentos potentes para a produção de relações alegres e cuidadosas consigo e com o outro, como também possuem uma cosmovisão ou, nas palavras de Madel Luz (2013), uma “racionalidade médica” diferente da hegemônica nos processos de promoção de saúde.

As PICS são um grupo de saberes e conhecimentos ancestrais que compreendem uma cosmovisão de ser humano, mundo e universo, diferentemente da lógica e racionalidade da biomedicina praticada no Ocidente. O Programa Nacional de Práticas Integrativas Complementares em Saúde (PNPICS) nasceu com o intuito de produzir práticas de saúde que pudessem atender à população de uma forma diferente da hegemônica, ou seja, que tivesse um olhar holístico sobre os processos de saúde e doença além do patogênico e, de outra forma, além da visão reducionista de eliminação de sintomas e consequentemente da doença. Além disso, essa política pública aposta na possibilidade de atendimentos humanizados que favorecem um olhar sensível dos profissionais em relação aos pacientes/usuários do Sistema Único de Saúde (SUS), bem como o desenvolvimento de práticas

que corroborem a produção de autonomia dos sujeitos perante os cuidados consigo mesmo através do resgate desses saberes antigos.

Para Souza e Luz (2009), as PICS ou, como os pesquisadores denominam, “práticas terapêuticas alternativas”, ocupam espaço nas práticas de saúde, não apenas por uma questão de insatisfação dos atendimentos médicos ou dos sistemas de saúde, mas também pela necessidade dos sujeitos atuais de uma mudança no paradigma de saúde, pela busca de uma visão de indivíduo e natureza integrados, o que consequentemente modifica a lógica dos processos terapêuticos, que passam de uma relação de “calar” os sintomas para uma visão de aprendizado de si na relação com a doença.

Os corpos dos estudantes que participaram da pesquisa eram desamparados, descuidados, adoecidos, cansados e marcados pela exploração e pelas instabilidades do mundo do trabalho, pelo estresse do mundo competitivo e da exaltação da imagem, assim como pela vulnerabilidade social constante, em suma, pela precariedade da vida. Dessa forma, segundo Oliveira e Mezzaroba (2021), abordar as PICS no espaço escolar pode ser um esforço interessante no sentido de desenvolvermos metodologias que abordem e investiguem a construção de fatores salutareis:

Quando focamos nas pessoas, pensamos nelas como seres integrais. Nesse sentido, uma possibilidade atual pode estar, também, nas Práticas Integrativas Complementares em Saúde (PICS) para o contexto da [Educação Física] EF escolar. Obviamente não as pensamos com o mesmo sentido prático em que elas ocorrem no Sistema Único de Saúde, mas enquanto conteúdo teórico-prático que permite ampliar as formas de compreender/praticar/ refletir/dialogar corporalmente nas aulas de EF, com os pressupostos salutogênicos. Isto é, como mecanismos que se dedicam a impulsionar a vida, o bem-estar, o prazer, a segurança, o contato, as boas experiências, as superações de desafios, sempre com o pensamento crítico e ampliado sobre as questões do contemporâneo

que impactam no corpo, na saúde e na vida das pessoas (OLIVEIRA; MEZZAROBBA, 2021, p. 21-22).

Atualmente, segundo o site da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC), as PICS conformam um grupo de 29 práticas, sendo que inicialmente eram ofertadas apenas serviços e produtos da homeopatia, da medicina tradicional chinesa/acupuntura, de plantas medicinais e fitoterapia, além de medicina antroposófica e termalismo social/crenoterapia:

Nos anos de 2017 e 2018, a política foi ampliada em 24 novas práticas com a publicação das portarias GM nº 849/2017 e GM nº 702/2018: arteterapia, ayurveda, biodança, dança circular, meditação, musicoterapia, naturopatia, osteopatia, quiropraxia, reflexoterapia, reiki, shantala, terapia comunitária integrativa, yoga, aromaterapia, apiterapia, bioenergética, constelação familiar, cromoterapia, geoterapia, hipnoterapia, imposição de mãos, ozonioterapia e terapia de florais. O total de 29 práticas contribuem para a ampliação das abordagens de cuidado e das possibilidades terapêuticas para os usuários, garantindo uma maior integralidade e resolutividade da atenção à saúde (Sobre o programa, acesso em 9 nov. 2023).

Para fundamentar as experimentações corporais produzidas no presente trabalho, busquei me inspirar e aprofundar nas seguintes práticas: terapia comunitária integrativa, hatha yoga, meditação, dança circular, reflexologia, tai chi chuan, aromaterapia e bioenergética. A escolha se deu devido à minha familiaridade com tais práticas. A seguir, e a luz de minhas referências teóricas, apresento uma síntese de três aulas desenvolvidas com a reflexologia. Meu objetivo foi problematizar alguns aspectos da compreensão humana, como a autoestima e as relações interpessoais, como fundamentos no processo de produção de saúde.

Reflexologia como “cuidado de si” nas aulas de Educação Física na EJA de Vila Velha

Nesse tópico do texto, destaco um dos eixos no processo de construção das práticas pedagógicas: a relação com o corpo, a criação de vínculos afetivos e as sensibilidades como elementos potentes no cuidado em saúde. Em outras palavras, objetivou-se a compreensão de aspectos da vida humana, como a autoestima e as relações interpessoais, como fundamentos no processo de produção de saúde. Nesse momento da pesquisa, a proposta das intervenções foi intensificar o contato com o corpo de diferentes maneiras que os alunos ainda não tivessem experienciado. A prática corporal escolhida foi a reflexologia e foi desenvolvida em uma sequência de três aulas.

Na primeira aula proposta o objetivo era olhar nos olhos do outro, olhar no espelho, tocar o outro a fim de provocar um fluxo de aprendizado e conhecimento sobre si por meio do olhar cuidadoso do outro e pelo olhar cuidadoso sobre si mesmo. Para isso, mobilizei o conceito de “cuidado de si”, estudado detalhadamente por Foucault nas aulas do curso desenvolvido no Collège de France, entre 1981 e 1982, e reunidas no livro “A hermenêutica do sujeito”. Essa noção de “cuidado de si” aprofundada pelo filósofo ajuda a pensar esse ocupar-se de si mesmo como uma extensão do cuidado social. O autor enfatiza: quando cuido de mim mesmo, quando me ocupo de mim mesmo também cuido do outro, uma forma de “ética do eu”, como ele mesmo emprega. Para Foucault, essa é uma das primeiras compreensões que devemos reter da noção de “cuidado de si”:

Primeiramente, o tema de uma atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro. A epiméleia heautoû é uma atitude – para consigo, para com os outros, para o mundo (FOUCAULT, 2010, p. 11).

Para Foucault, o “cuidado de si” precisa de um resgate urgente de conteúdo e significado, pois se caiu na sua forma vazia, individualista e competitiva, fixados em ser melhor do que o outro e não melhor para o outro. Cabe um alerta ao discurso neoliberal que capturou as pautas sociais e as toma de uma forma como se o sistema que vivemos estivesse de acordo com nossa liberdade de ser. É importante que se saiba o quanto a noção de “cuidado de si” desenvolvida por Foucault também passa por esse processo, tornando o conceito um dos protagonistas da sofisticação desse sistema de consumo incessante, que, ao invés de nos libertar, torna as pessoas ainda mais escravos com a prerrogativa de sermos o que quisermos ser, transformando as vivências humanas em processos egóicos e econômicos, em outras palavras, em “empresários de si”:

Em todo caso, o que gostaria de assinalar é que, de qualquer maneira, quando vemos hoje a significação, ou antes, a ausência quase total de significação e pensamento que conferimos a expressões – ainda que muito familiares e percorrendo incessantemente nosso discurso, como: retornar a si, libertar-se, ser si mesmo, ser autêntico, etc. – quando vemos a ausência de significação e pensamento em cada uma dessas expressões hoje empregadas, parece-me não haver muito do que nos orgulharmos nos esforços que hoje fazemos para reconstituir uma ética do eu. E é possível que nesses tantos empenhos para reconstituir uma ética do eu, nessa série de esforços mais ou menos estanques, fixados em si mesmos, nesse movimento que hoje nos leva, ao mesmo tempo, a nos referir incessantemente a essa ética do eu sem contudo jamais fornecer-lhe qualquer conteúdo, é possível suspeitar que haja uma certa impossibilidade de constituir hoje uma ética do eu, quando talvez seja uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo (FOUCAULT, 2010, p. 225).

Como ficam os alunos da EJA nesse processo de sofisticação das desigualdades? Ficam sem oportunidades, cada vez mais isolados e relegados às realidades degradantes. Nesse sentido, na prática, seguiu orientada pelo pensamento de Foucault, colocando esforços pedagógicos no resgate desse significado ético e estético do “cuidado de si”, da vida como arte de fazer-se, de cultivar-se, de tecer encontros e experiências – um modo artesão de viver e ser.

Escolhi a música chamada *Seu Olhar*, da cantora Ceumar Coelho. A música tem um verso que diz: “O seu olhar, o seu olhar melhora, melhora o meu”. A proposta da experimentação era que, por meio do olhar do outro, se possa “melhorar” o olhar sobre nós mesmos, como uma criança que precisa do olhar do adulto para que ela constitua sua autoimagem, seu amor por si mesma. Muitos alunos da turma tiveram infâncias difíceis e a construção de vínculos afetivos foi marcada por violência. A ideia da experimentação era produzir uma memória amorosa nessa apreciação do outro sobre nós mesmos e o corpo é atributo/elemento fundamental nesse processo de constituição do sujeito. Nesse momento, expliquei que o colega seria esse olhar da mãe sobre nós, um olhar amoroso, acolhedor, carinhoso e cuidadoso. Todos seriam nesse momento um espelho do outro.

Antes de iniciar o exercício, sugeri aos alunos que fechassem os olhos e respirassem profundamente com esse propósito de olhar cuidadosamente para o outro. Foi um momento muito bonito. Já no início, a aluna O começou a chorar. Alguns ficaram sérios e concentrados, outros conversaram, riram, mas, de modo geral, todos que estavam presentes e se envolveram no exercício. Em seguida, pedi para que falassem o que “viram” ou o que veem de melhor no colega.

Outro momento significativo consistiu em exercitar esse olhar sobre o outro, agora sobre si próprio mesmos por meio do espelho. Essa sala na qual desenvolvi as intervenções possuía um espelho enorme que toma uma parede da sala inteira. A aula foi pensada exatamente para explorar essa ferramenta potente no processo de “cuidado de si” a partir do corpo. Pedi para que eles se sentassem todos de

frente para o espelho, coloquei a mesma música da experimentação anterior e reiterei que nesse momento eles olhassem para eles mesmos com carinho, para cada parte do rosto. Primeiramente, notei um certo desconforto para alguns, principalmente por parte dos homens. Alguns até se criticaram nesse momento, dizendo estarem velhos e cheios de rugas. Fui narrando as partes do rosto que deveriam levar atenção ao longo de toda a experiência: a testa, as sobrancelhas, os olhos, as orelhas, o nariz etc. Enfatizei os detalhes, inclusive as rugas, como marcas importantes das trajetórias deles e que fazem parte de quem eles eram naquele momento: “Observe cada detalhe do seu rosto, pois cada um desses detalhes são marcas de sua experiência de vida, elas constituem quem você é hoje, olhe para elas com amor”.

O segundo exercício que propus no espelho foi a experimentação da reflexologia facial. Para ajudar os alunos a entenderem a técnica, distribuí uma folha com o mapa dos pontos reflexos da face e expliquei o que constitui a reflexologia. Em seguida, executei as manobras da reflexologia facial e fui destacando onde aquela região do rosto refletia os órgãos ou outras regiões do corpo. Uma aluna questionou: “Mas o intestino não é lá embaixo?” e antes que eu respondesse a aluna S falou: “Mas está tudo conectado, o corpo todo”.

Para intensificar o toque e despertar uma sensação de maciez e prazer, além de contribuir para o deslizamento das mãos na pele, fiz uso do óleo de jojoba com óleo essencial de lavanda, que possui efeitos terapêuticos tranquilizantes e é considerada uma prática integrativa, a aromaterapia. Quando comecei a explicar que jojoba era uma planta, uma aluna falou: “É uma planta medicinal”, em seguida falei: “Exatamente, esse óleo regula a produção de sebo da pele, e a lavanda é calmante”. Uma das alunas gostou tanto que ela me pediu o nome para adquirir o óleo.

Assim, organizei a sequência da reflexologia facial da seguinte maneira:

1º) Técnica do “Tap”: batidas suaves sobre o rosto.

2º) Manobras de deslizamento e acupressão com os dedos sobre alguns pontos reflexos do rosto.

3º) Auto Percussão sobre a cabeça, pressão e deslizamento dos dedos sobre o couro cabeludo.

Ao final, pedi para os alunos voltarem para a roda e utilizei o último material pedagógico planejado para essa intervenção: “caixa do tesouro”, que consiste em uma caixa simples e em cima da tampa escrito “Tesouro”. Por dentro, há um espelho. Os alunos não sabiam o que tinha dentro da caixa, exatamente para produzir um efeito de surpresa. Passei a caixa de um por um dizendo: “Esse é o seu maior tesouro”. Muitos se surpreenderam e disseram isso no momento da roda de avaliação. Enfatizaram que foi uma aula surpreendente, muito diferente do que já haviam vivenciado. Uma aluna falou: “Professora, eu cheguei na escola reclamando de dor de cabeça e agora ela passou, não estou sentindo mais”. Ao final, eles aplaudiram. Estavam se sentindo muito satisfeitos com a experiência. Quando estavam de saída da sala, duas alunas vieram me abraçar e beijar dizendo: “Professora maravilhosa”. A pedagoga da escola também entrou na sala e teceu elogios pela segunda vez dizendo: “Professora, como você é animada, me lembra meu início de carreira, que alegria ver isso acontecendo, não entrei na sala porque eu vi que eles estavam todos envolvidos na proposta, concentrados, vejo o quanto faz bem a eles”.

Na aula seguinte, continuei com essa mesma proposta de ocupar-se consigo, de voltar-se para si por meio da reflexologia manual. Dessa vez, o olhar seria “levado” para si além da imagem. O encontro consigo mesmo seria apenas pelas sensações de toque. Expliquei aos alunos que nessa aula faria um esforço de “vermos com as mãos” e por isso todos usariam vendas e ficariam de costas um para os outros para que pudessem concentrar em si próprio. Lancei a pergunta: será possível “ver” com as mãos? Uma aluna disse prontamente que não. Outros já disseram em seguida: “Claro que sim, assim como as pessoas cegas, usam o tato para sentir e ver as coisas, já que não enxergam”. Também pedi para que pudessem permanecer de olhos

fechados, pois a venda era um pouco transparente e seria interessante que eles se entregassem à experiência. Coloquei uma música de fundo e fui pedindo para que tocassem o próprio corpo, fui narrando cada região: “mãos nas mãos, se acariciando e se percebendo”. Fiz como que um rodízio por todo o corpo, sentindo cada parte dele de uma forma livre, sem uma técnica específica. Os alunos demonstraram entrega à experiência.

Figura 1 – Experimentação de si de olhos vendados



Fonte: Acervo da autora (2023).

Em seguida, dei sequência à segunda parte da aula, que inicialmente havia sido planejada para a realização da reflexologia das mãos no outro, mas senti que faria mais sentido aproximar aos poucos do corpo do colega e pedi para que apenas apoiassem suas mãos sobre as mãos do colega à frente. Segui a experimentação com essa ideia de massagear-se primeiro e se aproximar do “campo corporal” do outro de forma gradativa. Fiz essa experimentação de massagear-se nas mãos, assim como fiz com a experimentação da massagem facial, de uma forma mais intuitiva. Não iniciei o estudo dos pontos do mapa da reflexologia manual, apenas fomentei o contato com as próprias mãos, utilizando o óleo para tornar a experiência macia e prazerosa,

para depois incentivar manobras possíveis. A maioria, para não dizer todos, também se engajou nesse momento. Antes de iniciar com a massagem, uma aluna que trabalha como diarista disse que havia utilizado bastante suas mãos para limpar a casa na qual trabalhou. Ao final, na roda de conversa de avaliação, ela destacou novamente o quanto a aula havia feito sentido para ela devido ao dia intenso de trabalho usando as mãos.

Na última intervenção com a reflexologia, propus a experimentação dos pontos reflexos manuais. Pedi aos alunos que se sentassem em dupla, um de frente para o outro e as duplas uma ao lado da outra. Inicialmente pedi para que massagassem as mãos uns dos outros, sem preocupação com a técnica. No início, alguns se mostraram tímidos, até mesmo um pouco resistentes. Solicitei que trocassem de função e todos pudessem ter as duas oportunidades, de fazer e receber a massagem; destaquei bastante essa troca de dar e receber. Em seguida, distribuí os mapas da reflexologia. Fiz uma breve explicação sobre o que é um ponto reflexo e os efeitos terapêuticos dessa técnica de massagem e falei que, da mesma forma que existem os pontos reflexos da face (como eles já aprenderam), também existem os pontos reflexos das mãos, que correspondem aos órgãos. Logo depois pedi para que um deles escolhesse um ponto do mapa e massagasse o ponto da mão do colega e vice-versa. Uma das alunas até falou que trabalha limpando peixe e que aquele momento seria muito bom para suas mãos. Vários alunos que pensei que não iriam topa participaram com envolvimento.

Ao final da aula, essa mesma aluna, que trabalha cortando peixe, pediu para que pudesse ficar com o mapa da reflexologia; ela disse que iria ensinar às suas crianças e praticar em casa. Fiz questão de dar o único mapa colorido. Entendi esse pedido como uma validação por parte da aluna de que essas práticas fazem sentido para sua realidade. É interessante destacar que essa aluna era nova; era a sua primeira vez na aula de Educação Física e ela destacou a mesma coisa que a outra aluna pontuou na aula anterior: como aquele momento

de contato com o corpo era recompensador devido ao trabalho com as mãos. O que nos faz pensar: corpos do trabalho estão nos dizendo que as aulas de Educação Física precisam propor momentos de aprendizado sobre cuidado. Trata-se de um cuidado não apenas com seus “corpos físicos”, mas com a precariedade a que esses corpos são submetidos. Não apenas a precariedade do trabalho, mas a precariedade do conhecimento e do tempo de cuidado.

Figura 2 – Experimentação da massagem



Fonte: Acervo da autora (2023).

Ao longo das intervenções, mantive o compromisso de acompanhar o processo a cada aula. Também considerei que, ao final de um ciclo de aprendizagem, seria necessário produzir uma síntese e uma visão global das experiências desenvolvidas. Para isso, organizei duas rodas de conversa com todos os alunos que participaram das intervenções, as quais foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. As rodas de conversa seguiram um roteiro de perguntas que foi planejado anteriormente às intervenções, mas que, ao final

do processo, sofreram pequenas reformulações. Das dez perguntas que fiz, elegi três das quais tive respostas significativas, ou seja, que apresentava pistas com relação aos sentidos que as experimentações provocaram nos alunos. Abaixo, segue amostra de uma das perguntas e respostas escolhidas:

Pergunta: Teve alguma experimentação que vocês levaram para vida de vocês? Ou pretendem praticar ou planejaram em algum momento de levar isso pra vida, para casa. Alguma coisa que a gente fez ficou que vocês continuam reproduzido na intimidade de vocês?

Segue uma das respostas que avalio ser significativa, pois a aluna relata que levou a experimentação do espelho para a atividade matinal da igreja que frequenta:

Aquela que você deu sobre se amar. Tirar aquele tempo pra se amar. Eu levei esse até pra igreja. Dia de segunda-feira eu vou pra oração de manhã, aí foi as irmãs comigo, aí eu falei assim pra elas lá 'Ó eu vou falar a aula que a professora deu lá tá, de se amar, que a gente não tem tempo, que é uma correria tão grande, que a gente não tira um tempo pra se amar. A professora Laís deu uma aula lá. Pra se amar, tocar no couro cabeludo, no rosto, se abraçar. Se abraçamos. Só trabalha, só come, só cansa. Aí chega aqui, é o momento pra você se amar. Elas disseram 'Nossa que legal'. Eu tava aqui quietinha tentando lembrar, meu Deus do céu, que aula que eu levei lá pra igreja, agora eu lembrei. Elas amaram. Falei pra elas, vamos parar um tempo aqui pra fazer o que a professora falou, que o tempo é corrido. Um dia a professora chegou lá e deu essa aula pra todo mundo (Aluna A1).

De modo geral, as respostas apresentadas demonstraram o quanto as experimentações corporais provocaram um movimento

ético de reflexão sobre as relações. Escutei sobre como o encontro, o contato real e cuidadoso com o próprio corpo e o corpo do outro produz encanto e carrega a potência de gerar “afetos alegres”. Esses afetos mobilizaram crenças, produziram satisfação, dobraram certezas e foram capazes de contorcer pensamentos, como também encorajaram a tecer modos de ser que ainda eram desconhecidos. Os sujeitos contaram sobre a sensação de leveza que é escutar e reinventar histórias; que cura é uma questão de perspectiva e o quanto é prazeroso ser esse movimento “autopoi(-)ético” de “cuidado de si” como cuidado com o outro.

Considerações finais

Para fins de tornar público os processos e os resultados desta pesquisa, apresentei este recorte fruto de um estudo proposto no contexto da EJA de uma escola do município de Vila Velha, com 30 sujeitos de idade entre 16 e 70 anos. A pesquisa foi realizada no período de março a outubro de 2023, no horário noturno, quando foram realizadas 16 intervenções no total, com encontros que aconteceram quinzenalmente, nas quartas-feiras, no horário de 18h a 19h20min. Como atuei com uma turma multisseriada com diferentes corpos, marcados pela precariedade de condições de vida, apostei em práticas que levassem um olhar cuidadoso e sensível para os corpos.

No processo de delimitação do tema de fundo das intervenções, procurei dialogar com as diretrizes curriculares do município que tinham como um dos temas integradores a “educação em saúde”. Fiz o esforço de retomar o tema saúde no contexto da Educação Física escolar, sobre o qual pesquisadores da área trazem evidências de que é necessário construir práticas pedagógicas que tenham como referência uma visão ampliada de saúde. Nesse sentido, defini o tema saúde como cenário para desenvolver experimentações corporais

nas quais a relação com o corpo de uma forma sensível é preponderante para o “cuidado de si”.

Assim, tracei uma unidade didática fundamentada nas Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) na tentativa de favorecer o “cuidado de si”, conceito profundamente analisado por Foucault. Neste trabalho, tive como sua interlocutora a pesquisadora Yara Maria de Carvalho. O processo de pesquisa consistiu em avaliar os efeitos que essas experimentações provocaram na relação que esses estudantes têm com o próprio corpo e se repercutiram em movimento de produção de novas práticas de cuidado consigo mesmo e com o outro. Deste modo, observei que o aspecto da coletividade e da relação afetiva entre os companheiros de escola foi um dos elementos-chave para a produção das experimentações e um dos efeitos a serem destacados na pesquisa.

As aulas foram construídas e examinadas a partir de três eixos de desenvolvimento e análise. Para efeito deste capítulo, delimitei a apresentação do eixo: saúde como relação com o corpo e “cuidado de si”. Nessa perspectiva, busquei associar as experiências com as práticas corporais como caminho de ampliar “modos de vida”. Para isso, apresentei a relação com o próprio corpo e o corpo do outro, por meio da prática da massagem, do contato com o espelho etc., como fonte para a descoberta de afetos potentes sobre si e como oportunidade de criar maneiras de se relacionar consigo mesmo e com o outro, como também expandir o acervo de práticas corporais na direção de contribuir para a autonomia do cuidado em saúde.

Nesse sentido, sinalizei que essa forma de desenvolver o tema saúde nas aulas de Educação Física no contexto da EJA, a qual foi se constituindo ao longo dos encontros, se mostrou potente tanto para os alunos quanto para a construção de novas metodologias de ensino do campo de estudo da Educação Física escolar e da área da saúde.

Referências

- AGUIAR, J. *et al.* Práticas Integrativas e Complementares na atenção básica em saúde: um estudo bibliométrico da produção brasileira. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 123, p. 1205–1218, out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-1104201912318>.
- ALVES, F. S.; CARVALHO, Y. M. de. Práticas corporais e grande saúde: um encontro possível. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 4, p. 229-244, out./dez. 2010.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite – do trabalho para a EJA:** itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- CARVALHO, Y. M. de. **As práticas corporais como práticas de saúde e de cuidado no contexto da promoção da saúde.** 2010. Tese (Livre Docência em Práticas de Saúde) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública, São Paulo, 2010. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.6.2019.tde-19082019-132923>.
- CARVALHO, Y. M. de. Saúde, sociedade e vida: um olhar da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 153-168, maio, 2006.
- CRUZ, E. X. C.; MENDES, M. I. B. de. Analisando a saúde na Base Nacional Curricular Comum. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 8.,** Natal. Anais [...] Natal: CBCE, 2019. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2019/8conice/paper/view-File/12362/6276>. Acesso em: 9 nov. 2023.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito.** Tradução Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- GOMES, I. M.; FRAGA, A. B. Educação em saúde. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física.** 3. ed. rev. e amp. Ijuí: Ed. Injuí, 2014. p. 228-233.

- LIMA, E. M. F. de A.; MAXIMINO, V. S.; CARVALHO, Y. M. de. Práticas corporais e artísticas, aprendizagem inventiva e cuidado de si. **Fractal**: Revista de Psicologia, Niterói, v. 29, n. 2, p. 118-126, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v29i2/2163>.
- LUZ, M. T. **Novos saberes e práticas em saúde coletiva**: estudos sobre racionalidades médicas e atividades corporais. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil). **Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS**: atitude de ampliação de acesso. 2. ed. Brasília, 2015. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_praticas_integrativas_complementares_2ed.pdf. Acesso em: 9 nov. 2023.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil). Sobre o programa. In: **Política Nacional de Práticas e Complementares**. [S. l.]: [s. n.], [20--]. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/pnpic>. Acesso em: 9 nov. 2023.
- OLIVEIRA, V. J. M. de; MEZZAROBÀ, C. Salutogenia na Educação Física escolar: um ensaio para debater a saúde ampliada. **CADERNOS DE FORMAÇÃO RBCE**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 12-24, set. 2021. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/2560/1480>. Acesso em: 9 nov. 2023.
- PASSOS, E. *et al.* Apresentação. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 7-16.
- PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.
- SOUZA, E. F. A. de; LUZ, M. T. Bases socioculturais das práticas terapêuticas alternativas. **História, Ciências, Saúde, Manguinhos**,

Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 393-405, jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702009000200007>.

VILA VELHA (Município). Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Infantil. **Programa Educação do Futuro**. Vila Velha, ES, 2021.

ZAIDAN, S.; FERREIRA, M. C. C.; KAWASAKI, T. F. A pesquisa da própria prática no mestrado profissional. **Plurais**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 88-103, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/57315/2/A%20PESQUISA%20DA%20PR%C3%93PRIA%20PR%C3%81TICA%20NO%20MESTRADO%20PROFISSIONAL.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2023.

Perspectivas feministas na pesquisa colaborativa em Educação Física: possibilidades de caminhos metodológicos no ProEF

Isabela Moreira Sant'Anna e Mariana Zuaneti Martins

Introdução

A participação das meninas nas aulas de Educação Física (EF) tem sido objeto de pesquisas desde os anos 1990, principalmente focadas em descrever um cenário de desmobilização e reprodução de relações desiguais entre os gêneros (GOELLNER, 2013; MORAES; DIAS; OLIVEIRA, 2023). Este quadro reafirma a disparidade na participação entre os gêneros, com as meninas brasileiras tendo, em média, 15 minutos a menos de acesso às aulas práticas por semana na EF, conforme dados da Pesquisa Nacional de Saúde dos Escolares (MARTINS; VASQUEZ; MION, 2022).

Esse cenário destaca a urgência de pesquisas que busquem produzir conhecimento não apenas para descrever esse problema, mas para a transformar essa realidade (OLIVER; HAMZEH; MCCAUGHTRY, 2009). Esta demanda é ressaltada pelo fato de que as mudanças recentes nas abordagens pedagógicas da Educação Física ainda não foram capazes de superar a posição de transição em que a disciplina se encontra no cotidiano: se colocando entre a rejeição à cultura tradicional esportivista e excludente, e o fato de ainda não ter sido amplamente substituída por práticas pedagógicas críticas comprometidas com as funções sociais da escola (ALMEIDA; KIRK, 2020; GONZALEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Este hiato expõe a dificuldade do campo acadêmico da EF de dar resposta aos problemas cotidianos da prática pedagógica (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Em 1980, o chamado Movimento Renovador (MR) criticou a influência do esporte e do biologicismo no campo acadêmico da EF brasileira. O MR reivindicava uma mudança de sentido no campo acadêmico da EF, buscando sua legitimação dentro do campo das ciências humanas e de forma comprometida com a justiça social e as funções sociais da escola (ALMEIDA; KIRK, 2020). Embora a justiça social e inclusão fossem questões importantes para o MR, as questões de gênero não eram ainda discutidas amplamente naquele período. A exclusão e a desigualdade foram tratadas como questões político-metodológicas. Como resultado, a crença de que elas seriam resolvidas com a vontade política e uma abordagem pedagógica cultural, que buscasse a diversificação das aulas, sem foco na aptidão, criou um campo fértil para a perpetuação das desigualdades de gênero.

O problema se perpetua por algumas razões. Primeiramente, mais que considerar a cultura como parte da EF, se faz necessário reconhecer como os discursos culturais que envolvem as práticas corporais têm afastado as meninas e mulheres (OLIVER; HAMZEH; MCCAUGHTRY, 2009). Na medida em que esses discursos enviam mensagens cotidianas para elas sobre seus corpos, seria fundamental trabalhar com as meninas essa identificação para que a transformação

possa ocorrer. Em segundo lugar, é preciso apoiar esse processo de (re)construção da EF no “chão de quadra”. Os(as) professores(as) ainda enfrentam dificuldades tanto em operar a partir das pedagogias críticas (CAPARROZ; BRACHT, 2007), quanto em incluir meninas e corpos marginalizados nas aulas de EF.

Deste modo, pesquisas que se aproximem do “chão de quadra”, da própria ação pedagógica, envolvendo os(as) professores(as), podem ser meios de construir um conhecimento que contribua para a mudança (BRACHT, 2015; CAPARROZ; BRACHT, 2007). Alinhado a essa demanda, o Mestrado Profissional em Rede em Educação Física (ProEF) pode contribuir provocando e apoiando professores(as) a resignificar e pesquisar seus contextos e sua própria prática pedagógica, forjando a ideia da/o “professora-pesquisadora” (Bracht, 2015). Para que esse processo seja ancorado em uma postura engajada com a justiça social e de gênero, as perspectivas teórico-metodológicas feministas podem contribuir para repensar a relação teoria e prática, as relações que se desenvolvem na docência e na pesquisa e os sentidos do conhecimento produzido (Fine, 2007; Lather, 2017).

Com vistas a contribuir com essas ideias, esse ensaio apresenta alguns caminhos para a construção de pesquisas engajadas e colaborativas no âmbito do ProEF visando a produção de conhecimentos sobre uma EF crítica e atenta à justiça social e de gênero. Não se trata de propor um caminho prescritivo, mas socializar uma perspectiva que temos trabalhado e contribuir no debate sobre a produção de conhecimentos sensíveis e atentos às desigualdades de gênero, protagonizada pelos(as) professores(as)-pesquisadores(as) e de forma colaborativa. Para tanto, organizamos nossas reflexões em três eixos: i) a relação entre teoria e prática na EF e como as perspectivas feministas podem ajudar a repensar essa relação com pesquisas engajadas e colaborativas; ii) um caminho pedagógico para construção dessas práticas engajadas na escola, a partir da abordagem ativista; iii) e por fim esboçamos nossas considerações acerca das questões metodológicas e possibilidades de desenho para a pesquisa feminista engajada.

A relação teoria e prática sob o olhar feminista: pesquisa engajada e colaborativa

É comum na EF ouvirmos a fala “a teoria na prática é outra”, como se teorias falhassem ao não serem “aplicáveis”. Caparroz e Bracht (2007) advertem que teorias não são feitas para serem aplicadas na prática: elas precisam ser modificadas na prática por meio da autoria docente. A discussão que ora desvaloriza a prática, e ora desvaloriza a teoria é reflexo de uma divisão do trabalho, que não vê na prática, uma práxis reflexiva.

Essa separação entre teoria e prática é acentuada pelas práticas de produção de conhecimento na EF. As pesquisas que se debruçam sobre a escola, em geral, constituem-se como estudos sócio críticos, com foco em criticar e denunciar as desigualdades e injustiças que permeiam a EF (ALMEIDA, 2019). Como consequência, há um distanciamento das preocupações com currículo, didática e avaliação, entre outros problemas advindos do “chão de quadra” (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Para combater esse cenário, são necessárias pesquisas que se direcionem à reflexão e à produção de conhecimento com os(as) docentes, sobre seus modos de fazer e sobre as aprendizagens que ocorrem durante essas investigações. Esse processo requer apoio – demanda essa que se acentua diante da rotina escolar e a precarização do trabalho docente. A cultura escolar acaba individualizando a prática pedagógica e a identidade docente, dificultando processos reflexivos e colaborativos (DINIZ-PEREIRA, 2015).

As perspectivas metodológicas feministas podem ser um caminho para enfrentar esses desafios, já que defendem produzir conhecimento com os(as) envolvidos(as) no processo pedagógico, enfatizando a participação e engajamento, pesquisando os contextos em que as(os) participantes atuam, bem como suas biografias e, por fim, promovendo ações que desencadeiam profunda autorreflexão (LATHER, 2017). São pesquisas engajadas e colaborativas que compreendem

que não há neutralidade na produção do conhecimento e que nossas identidades interferem, já que não há separação entre objeto de pesquisa e sujeito pesquisador(a).

A pesquisa feminista engajada nos convoca a uma primeira reflexão de fundo, sobre o que significa conduzir pesquisa empírica em um mundo injusto. Em nosso caso particular, em um campo acadêmico e social de tradição esportivista (BRACHT, 2015) e generificado (MESSNER, 2010), a desigualdade de gênero é predominante. Essa indagação reverbera em iniciativas que buscam necessariamente o engajamento com a justiça social e de gênero.

Falar da perspectiva feminista não implica dizer que há uma maneira “feminina de pesquisar”, porque isso significaria essencializar e estereotipar gênero, em vez de reconhecer a complexidade dos discursos culturais. Significa, no entanto, reconhecer que o conhecimento é situado e que o campo científico é androcêntrico (LONGINO, 1994). Pesquisar a partir da perspectiva feminista implica indagar sobre as razões pelas quais a maioria dos(as) pesquisadores(as) do campo da educação são homens, a despeito de uma maioria feminina nas escolas (LATHER, 2017). Pesquisar com as professoras (e com os professores também) tem como decorrência distribuir poder e construir conhecimento com as vozes e perspectivas marginalizadas.

Outra reflexão versa sobre as razões da pesquisa engajada. O processo de pesquisar com as(os) participantes (e se auto pesquisar de forma colaborativa), bem como a comunicação dos resultados das pesquisas, deve ser um catalisador, que reflete os/sobre afetos da experiência vivida e, por último encoraja uma profunda autorreflexão entre todas as pessoas envolvidas, informando e energizando-as (nós) para a ação transformadora (LATHER, 2017).

A perspectiva feminista também propõe a construção de conhecimento a partir de três aspectos centrais (LATHER, 2017). O primeiro é reciprocidade entre as pessoas participantes e negociação sobre os significados atribuídos por cada uma delas, em uma relação de diálogo e colaboração. A negociação sobre os significados deve

abranger a descrição e a interpretação das situações vividas e da ação, a fim de encorajar a autorreflexão. Em segundo lugar, a teoria deve servir para energizar e ser catalisadora, mostrando como questões gerais estruturais ocorrem em contextos particulares. Assim, a teoria se torna a expressão e elaboração sobre as experiências e percepções das pessoas participantes, em vez de uma abstração imposta por intelectuais sobre a complexidade da realidade social. Em terceiro lugar, isso requer reciprocidade entre a teoria e os dados, pensando que essa relação é negociada a partir dos diferentes sentidos percebidos pelas pessoas participantes. A reflexão sobre esse processo visa provocar as pessoas a identificarem e nomearem as barreiras e normas que regulam seus corpos e tornam desiguais e injustas suas condições de vida, imaginando outros cenários possíveis. A pesquisa engajada serve para o processo autossustentado de análise crítica e desconstrução.

O conhecimento gerado, diferentemente das pesquisas positivistas tradicionais, não visa a generalização de leis e prescrições protocolares e padronizadas. Busca, por essa via, outras formas de produção de conhecimento. Ao validar as biografias e os contextos particulares, fala do lugar da diferença, onde o processo de aprendizagem é mais importante que o produto das ações realizadas (FRANCO, 2005). Apesar das particularidades, entre vários casos podem existir lições comuns sobre aprendizagens, injustiças, resistência, violência e possibilidades coletivas. Fine (2010) destaca esse olhar antitopográfico, que busca resíduos e formas de resistência comuns entre diferentes contextos, sem esconder a enorme variação entre eles. Como resultado, o conhecimento produzido teria o efeito de uma generalização provocativa, incentivando os(as) leitores(as) a imaginar novas possibilidades e engajarem-se em criar a mudança em seus próprios contextos.

Uma perspectiva pedagógica feminista e colaborativa: a abordagem ativista na EF escolar

As perspectivas feministas contribuem para repensar não somente a produção de conhecimento, como também para problematizar e agir diante das desigualdades de gênero na prática pedagógica. Ancorada nas perspectivas feministas e nas pedagogias críticas, a Abordagem Ativista (AA) constitui um caminho metodológico e pedagógico que busca ir além de identificar e descrever as desigualdades nas aulas, para construir junto com as(os) crianças e jovens “o que poderia ser”, imaginando e criando um ambiente pedagógico mais inclusivo e significativo (LUGUETTI *et al.*, 2017a; OLIVER; HAMZEH; MCCAUGHTRY, 2009).

Três aspectos em particular se destacam para elegermos a AA como um dos possíveis caminhos pedagógicos. Primeiramente, esta abordagem se pauta na educação como espaço de solidariedade, diálogo, esperança e mudança, referendando-se em autores como Paulo Freire e bell hooks (LUGUETTI *et al.*, 2017a), o que permite aproximá-la das abordagens críticas e da teorização pedagógica da EF brasileira (ALMEIDA; KIRK, 2020). Em segundo, seu diálogo com as abordagens feministas e o compromisso explícito com a participação das meninas permite ampliar as discussões das perspectivas críticas da EF brasileira. Por fim, a AA auxilia ao propor uma sistematização da espiral cíclica de escuta, reflexão e planejamento com base na participação e protagonismo discente (OLIVER; KIRK, 2015).

A AA parte de três pilares que dialogam com as práticas epistemológicas feministas (OLIVER; HAMZEH; MCCAUGHTRY, 2009). Em primeiro lugar, a construção do conhecimento deve ocorrer em colaboração com as crianças e jovens, em vez de ser sobre eles, atuando de forma colaborativa e em ações conjuntas para criar conhecimento significativo (OLIVER; HAMZEH; MCCAUGHTRY, 2009). Em segundo, a AA busca estudar o que poderia ser, colaborando com discentes em ação para explorar novas possibilidades e

transformar o cenário das aulas. Por fim, a abordagem vislumbra mudanças que começam no nível micro, em contextos específicos, a partir de onde é possível visualizar como estas são possíveis e necessárias (OLIVER; KIRK, 2015).

Para se efetivar como uma perspectiva pedagógica voltada à transformação e justiça social, a AA possui quatro elementos críticos (OLIVER; KIRK, 2015): i) trata-se de uma pedagogia centrada na(o) aluna(o), em suas necessidades e experiências, colocando-as(os) no centro do processo educacional; ii) coloca como centro a corporalidade para o processo pedagógico, destacando a sensibilidade à maneira como os estudantes percebem e sentem seus corpos, usando essas informações para criar ambientes e aulas que se tornem atraentes, acolhedoras e convidativas; iii) a abordagem é baseada em atitudes investigativas e centrada na ação, visando criar ambientes que atendam às demandas das(os) estudantes. Isso inclui pesquisar com as(os) alunas(os) para entender as barreiras que enfrentam e encontrar maneiras de melhorar as oportunidades de aprendizagem; iv) enfatiza a escuta das crianças e jovens para a tomada de decisão docente. Isso significa não apenas ouvir, mas responder as(os) estudantes ao longo do tempo.

Para operacionalizar o processo de escutar e responder, a AA é sistematizada em ações cíclicas que se concentram em algumas fases. A primeira delas é a construção da fundação, que ocorre no início da intervenção, com o objetivo de refletir sobre o as experiências vividas, os desejos de aprendizagem, identificar as barreiras para a participação de todas(os) e negociar as diferentes percepções sobre o ambiente de aula. Com isso, busca estabelecer um espaço de respeito e de aprendizado entre todas as pessoas envolvidas (LUGUETTI *et al.*, 2017a; OLIVER *et al.*, 2015), constituindo a aula como um ambiente seguro físico e emocionalmente.

A segunda fase é de planejamento, direcionada a estabelecer pontos de conexão com o que foi descoberto ao investigar com as pretensões e sentimentos das(os) discentes e materializá-los no

planejamento das aulas (OLIVER; OESTERREICH, 2013). A abordagem propõe explorar diferentes contextos e modos de aprendizado os quais as(os) estudantes ainda não experimentaram, ampliando as possibilidades do que é possível dentro da Educação Física. (OLIVER *et al.*, 2015). Nessa fase, o(a) professor(a) deve responder por meio de ações pedagógicas ao que escutou e aprendeu com as(os) alunos(as). A partir do que as(os) alunos(as) vivenciam, outras demandas e respostas aparecem, criando espaços de reflexão, escuta e protagonismo delas(es). A partir da análise das respostas dos(as) alunos(as), o(a) professor(a) articula futuras mudanças nos planejamentos.

Esse processo as(os) ajuda a identificar contextos que são mais interessantes e prepará-las(os) para a fase ativista, a terceira fase. Nela, as(os) estudantes, após experimentarem diferentes atividades e métodos, decidem onde querem focar seu aprendizado. Nesta fase, as(os) alunas(os) são encorajadas(os) a tomar decisões sobre suas áreas de interesse, o que promove um senso de autonomia e empoderamento (LUGUETTI *et al.*, 2017b).

Questões metodológicas e possibilidades para o desenho de pesquisa feminista engajada e colaborativa

Pesquisar como se produz pedagogicamente uma EF ativista, comprometida com a justiça social e de gênero, implica olhar para a atuação das(os) professoras(es) e seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (LABOSKEY, 2004). Deste modo, compreender o que pode ser essa EF envolve olhar para os aspectos particulares, biográficos e contextuais das práticas pedagógicas, gerando um conhecimento sensível culturalmente. O autoestudo colaborativo contribui nessa direção a partir dos aspectos biográficos do(a) professor(a), no entanto, não se limita em demonstrar quais são as crenças e opiniões, seus conhecimentos da própria prática, da realidade, mas de provocar,

desafiar e contribuir na resolução de problemas atuais e na realização de reformas educacionais de curto e longo prazo.

Uma das características principais do autoestudo colaborativo é que auxilia as(os) professoras(es) a descrever e analisar a prática pedagógica, permitindo a colaboração de pares para fazer constatações sobre situações pedagógicas que acometem o fazer pedagógico, desenvolvendo uma capacidade de conhecer sua realidade e construir novas possibilidades de intervenção (LUGUETTI; MCLACHLAN, 2021). Os autoestudos possibilitam que professoras(es) investiguem e reformulem problemas específicos de suas práticas pedagógicas, ao desafiar, por meio da colaboração, as compreensões implícitas sobre ensino e aprendizagem e enriquecer a reflexão e o desenvolvimento profissional (BULLOCK; RITTER, 2011). Isto traz à tona a importância dos processos colaborativos para o autoestudo. São diversas as possibilidades de desenho de pesquisa de autoestudo, como comunidades de diálogo, narrativas, memoriais, formas artísticas, investigações reflexivas, entre outras (LABOSKEY, 2004). Aqui, esboçamos duas possibilidades de desenho metodológico: as comunidades de diálogo e as narrativas.

A fim de aprofundar o processo colaborativo, as reuniões de orientação podem tomar o formato de uma Comunidade de Prática (CdP), entre professores(as)–pesquisadores(as) e orientador(a) e podem ser o espaço onde essa reflexão para o autoestudo ocorre. A CdP é o espaço social da aprendizagem e da reflexão coletiva, o qual proporciona distanciar-se do isolamento da sala de aula e trocar experiências e imaginar juntas(os) as possibilidades. A CdP pode ser um suporte essencial nesse caminho, pois os professores que se propõem a aprender e desenvolver sua prática educativa a partir de modelos pedagógicos apontam como principais desafios a in experiência, a falta de confiança e de competência para seguir no desenvolvimento profissional (OLIVER *et al.*, 2018). O apoio e o trabalho colaborativo contribuem para sair do isolamento e da individualização da profissão, pois a participação em comunidades, redes ou

equipes proporciona aprendizagem por meio de conversas autênticas, onde os(as) participantes reforçam e desafiam mutuamente suas experiências e histórias (PATTON; PARKER, 2017). A CdP oportuniza conversas em grupo, em vez de palestras, para construção de conhecimento a partir da troca e da escuta ativa de todas as vozes, encorajando a responsabilidade pessoal das(os) professoras(es) pesquisadoras(es) e desafiando seus pressupostos.

No contexto do ProEF, além da troca com outras(os) professoras(es) pesquisadoras(es), o diálogo com a(o) professora orientador(a) contribui para esse processo de provocação e problematização. Este pode atuar como amiga(o) crítica(o), que atua apoiando e problematizando a atuação das(os) professoras(es) (MACPHAIL; TANNEHILL; ATAMAN, 2021). Por um lado, essa pessoa atua provocando com perguntas, outras possibilidades de análise das respostas das(os) alunas(os) e das situações vividas, bem como apresenta problematizações sobre a atuação docente. Por outro, facilita o desenvolvimento profissional da comunidade, conversa e acolhe, imagina cenários conjuntamente e encoraja. A(o) orientadora como amiga(o) crítica(o) constrói uma relação de confiança, oferece apoio, acolhimento e negocia os significados dos conhecimentos produzidos.

Outra possibilidade de produção de dados são as narrativas, que podem ocorrer, por exemplo, por meio da utilização de um diário de campo. Neste registra-se a memória dos encontros pedagógicos, constituindo uma fonte de informações que será analisada, pois reflete a identidade docente (LABOSKEY, 2004). O diário de campo também reflete as emoções, integrando essa dimensão ao processo de desenvolvimento profissional. Este instrumento também pode ser lido pela(o) amiga(o) crítica(o), problematizando alguns aspectos na CdP ou encorajando outras reflexões.

O processo colaborativo também é fundamental na análise e interpretação de dados da pesquisa, que podem ocorrer durante as conversas ou problematizações da CdP e da(o) amiga(o) crítica(o). Uma possibilidade desse tipo de análise de dados é trabalhar a partir

da identificação dos *pontos de virada* nessas interlocuções (BULLOCK; RITTER, 2011). Os pontos de virada se referem aos momentos importantes, durante o processo de reflexão, que evidenciam transformações na prática pedagógica e no desenvolvimento da identidade docente. A realização dessa prática dialógica e dessa reflexão colaborativa auxiliam e capacitam o(a) professor(a) pesquisador(a) a interpretar e dar sentido às informações de sua pesquisa/contexto, por meio do diálogo contínuo promovida pela/na CdP.

Por fim, questões éticas também merecem cuidado durante esse processo colaborativo. Como parte de uma pesquisa feminista e engajada, a proposta parte da importância da solidariedade, da defesa da justiça social e de gênero. Isso implica, durante o processo de pesquisa e interlocução, ajudar professores(as)-pesquisadores(as) em formação a expressar suas vozes e a organizar suas experiências de sala de aula. Dentro da CdP há vozes plurais e há assimetrias, vinculadas às diferentes biografias e identidades. Por essa razão, uma atenção especial à posicionalidade dos(as) participantes é chave: questões de gênero, raça, classe, geração e nacionalidade/regionalidade podem implicar em mobilizações e acessos distintos dos canais de escuta e valorização. É fundamental, nesse contexto, a atenção às vozes tradicionalmente marginalizadas e um compromisso constante em construir aquele espaço como seguro, acolhedor e democrático.

Isso implica também em uma postura de reflexividade constante sobre a produção de conhecimento e os lugares de privilégio que existem dentro das CdP. As pesquisas engajadas mobilizam seus(as) participantes por questões subjetivas, como valores, experiências e esperanças, de modo que as biografias compõem o interesse de pesquisar e atravessam a participação na CdP todo o tempo. Nesse sentido, uma postura reflexiva é fundamental, a partir da crítica sobre como a posição e a identidade dos(as) participantes podem influenciar os caminhos da pesquisa. A reflexividade implica tornar os(as) professores(as)-pesquisadores(as) visíveis no processo de pesquisa, reconhecendo como suas características identitárias, suposições e

experiências influenciam a produção do conhecimento e a interlocução (FINE, 2007). Além disso, reconhecer a existência de relações de poder, em vez de ignorá-las, parte do(a) orientador(a) enquanto amigo(a) crítico(a), contribuir para navegar por elas, buscando construir relações de confiança para conversas de apoio e suporte crítico (RICHARDS; FLETCHER, 2020).

Considerações finais

Este ensaio apresentou a importância de se (re)pensar as práticas de pesquisa em EF escolar e promover a produção um conhecimento construído a partir da colaboração entre pesquisadoras(es) e professores(as), para o qual o ProEF é bastante potente. Os dilemas da prática cotidiana são muitos, em especial, no que se refere a operar a partir das perspectivas críticas da EF e construir aulas que sejam inclusivas para todos(as), desafiando os discursos culturais que afastam os corpos marginalizados da aula, em particular as meninas. Diante desse cenário, apresentamos como o ProEF, a partir da organicidade da pesquisa com o “chão de quadra” e seus protagonistas, tem o potencial de provocar uma profunda autorreflexão e aprendizagem a partir contexto vivido. Baseadas nas perspectivas metodológicas feministas e na abordagem ativista da EF, apresentamos caminhos pedagógicos e investigativos para que pensar a pesquisa nesse programa de pós-graduação, que reflete a forma como nós, as autoras, temos pensado nossa prática social e investigativa.

Assim, não aspiramos apresentar as proposições como forma única de conduzir pesquisas engajadas no campo, mas apresentar possibilidades e dialogar sobre como produzir conhecimento e pesquisas no ProEF.

Referências

- ALMEIDA, F. Q. Entre o passado e o futuro: uma descrição da pedagogia crítica da educação física na literatura anglófona. **Movimento**, Porto Alegre, p. e25078–e25078, 2019.
- ALMEIDA, F. Q. de; KIRK, D. Pedagogia crítica e “estudos sociocríticos” no Brasil e na literatura anglófona. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 1–21, 2020.
- BRACHT, V. Educação física, método científico e reificação. In: STIGGER, M. P. (Org.). **Educação Física + Humanas**. São Paulo: Autores Associados, 2015.
- BULLOCK, S. M.; RITTER, J. K. Exploring the Transition into Academia through Collaborative Self-Study. **Studying Teacher Education**, v. 7, n. 2, p. 171–181, 2011.
- CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21–37, 2007.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 127–142, 2015.
- FINE, M. An epilogue, of sorts. In: **Revolutionizing education**. London: Routledge, 2010. p. 221–242.
- FINE, M. Feminist Designs for Difference. In: HESSE-BIBER, S. (Org.). **Handbook of Feminist Research: Theory and Praxis**. Thousand Oaks: Sage, 2007. p. 613–620.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 483–502, 2005.
- GOELLNER, S. V. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. In: DORNELLES, P.; WENETZ, I.; SCHWENGBER, M. S. **Educação física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 23–43.

- GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **CADERNOS DE FORMAÇÃO RBCE**, Porto Alegre, n. set., p. 7–24, 2009.
- LABOSKEY, V. K. The Methodology of Self-Study and Its Theoretical Underpinnings. In: LOUGHRAN, J. J. *et al.* (Org.). **International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices**. Dordrecht: Springer Netherlands, 2004. p. 817–869. Disponível em: http://link.springer.com/10.1007/978-1-4020-6545-3_21. Acesso em: 12 jun. 2024.
- LATHER, P. **(Post) critical methodologies**: The science possible after the critiques: The selected works of Patti Lather. New York: Taylor & Francis, 2017.
- LONGINO, H. E. In Search of Feminist Epistemology. **The Monist**, v. 77, n. 4, p. 472–485, 1994.
- LUGUETTI, C. *et al.* Exploring an activist approach of working with boys from socially vulnerable backgrounds in a sport context. **Sport, Education and Society**, v. 22, n. 4, p. 493–510, 2017a.
- LUGUETTI, C. *et al.* ‘The life of crime does not pay; stop and think!’: the process of co-constructing a prototype pedagogical model of sport for working with youth from socially vulnerable backgrounds. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 22, n. 4, p. 329–348, 2017b.
- LUGUETTI, C.; MCLACHLAN, F. ‘Am I an easy unit?’ Challenges of being and becoming and activist teacher educator in a neoliberal Australian context. **Sport education and society**, v. 26, n. 3, p. 297–311, 2021.
- MACPHAIL, A. *et al.* The role of the critical friend in supporting and enhancing professional learning and development. **Professional Development in Education**, v. 48, n. 4, p. 660–673, 2022.
- MARTINS, M. Z.; VASQUEZ, V. L.; MION, M. P. L. Associações entre gênero, classe e raça e participação nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, v. 27, p. 1–8, 2022.

- MESSNER, M. A. **Out of play**: Critical essays on gender and sport. New York: Suny Press, 2010.
- MORAES, B. C. S. L.; DIAS, J. R. A.; OLIVEIRA, R. C. D. As narrativas de gênero na educação física escolar: scoping review da literatura científica brasileira nas ciências da saúde. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. e39104, 2023.
- OLIVER, K. L. *et al.* 'The sweetness of struggle': innovation in physical education teacher education through student-centered inquiry as curriculum in a physical education methods course. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 20, n. 1, p. 97–115, 2015.
- OLIVER, K. L. *et al.* 'Where do I go from here?': learning to become activist teachers through a community of practice. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 23, n. 2, p. 150–165, 2018.
- OLIVER, K. L.; HAMZEH, M.; MCCAUGHTRY, N. Girly girls can play games/las niñas pueden jugar tambien: Co-creating a curriculum of possibilities with fifth-grade girls. **Journal of teaching in physical education**, v. 28, n. 1, p. 90–110, 2009.
- OLIVER, K. L.; KIRK, D. **Girls, gender and physical education**: An activist approach. London: Routledge, 2015.
- 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.
- PATTON, K.; PARKER, M. Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. **Teaching and Teacher Education**, v. 67, p. 351–360, 2017.
- RICHARDS, K. A. R.; FLETCHER, T. Learning to work together: conceptualizing doctoral supervision as a critical friendship. **Sport, Education and Society**, v. 25, n. 1, p. 98–110, 2020.

Educação Física na perspectiva interdisciplinar: a temática étnico-racial

Maria Julia Nunes de Britto e Ueberson Ribeiro Almeida

Introdução

Atualmente notamos³⁶ progressos nas políticas educacionais do Espírito Santo voltadas ao ensino da cultura africana, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas para combater o racismo. Porém, ainda existem obstáculos a serem vencidos visando alcançar uma educação antirracista. A Educação Física como componente curricular obrigatório na educação básica, também precisa promover práticas pedagógicas decoloniais, antirracistas e afrocênticas³⁷. Afinal, essa

36 Escreveremos o texto na primeira pessoa do plural (nós), todavia ressaltamos que a experiência pedagógica aqui narrada foi desenvolvida pela professora-pesquisadora Maria Julia Nunes de Britto na escola que atua sob a orientação do professor Dr. Ueberson Ribeiro Almeida.

37 Termo utilizado por Tarcísio Mauro Vago no artigo científico intitulado Uma polifonia da Educação Física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no

disciplina tem uma dívida com a cultura africana, que sempre foi invisibilizada, ignorada e desconsiderada por muitos de nós da área (VAGO, 2022, p. 5).

Nesse sentido, o presente trabalho emergiu dos diálogos realizados entre os docentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Maria Penedo acerca da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio do país. É importante destacar que muito tempo se passou desde a vigência da lei, mas infelizmente somente nos últimos anos temos visto as instituições de ensino estaduais consolidarem o que é estabelecido legalmente.

É possível percebermos que, em algumas instituições de ensino, os professores são concorrentes uns dos outros, nota-se também a hierarquização dos saberes, distinguindo aqueles mais importantes e os menos importantes segundo uma lógica cognitivista. Somos lançados numa direção disciplinadora excessiva, que impede as trocas, o intercâmbio de ideias e gera uma cegueira diante da totalidade. As disciplinas encontram-se estratificadas, cada uma precisa dar conta do “seu saber”, como se fosse possível aprisioná-los e levá-los ao isolamento. “Quanto mais o conhecimento passa a ser especializado, restrito, fragmentado, segregado colocam-se limites, fronteiras entre as disciplinas com obstáculos difíceis de transpassar” (TRINDADE, 2008, p. 67).

A hierarquização dos saberes também aparece nos projetos interdisciplinares, em que muitas vezes a participação da Educação Física restringe-se a auxiliar no aprendizado das disciplinas consideradas “mais cognitivas”, para que alcancem seus objetivos. Contrariando esse pensamento, Freire (2011) afirma que as relações existentes entre os conteúdos de Educação Física e das demais disciplinas reside na identificação de pontos comuns do conhecimento.

improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras.

Assim, pensar a Educação Física numa perspectiva interdisciplinar não é achar que ela servirá de “muleta” para que as outras disciplinas atinjam seus objetivos, mas que haverá uma ação conjunta e colaborativa de todos os envolvidos no processo, sem se afastar de seus objetos de conhecimento; ao contrário, acham-se os pontos de interseção entre eles, possibilitando que os alunos visualizem e entendam esses “encontros dos saberes”, sem aprendizagem mecânica e na direção de uma aprendizagem significativa. É importante ressaltar que não existe apenas uma definição acerca da interdisciplinaridade. Neste estudo, abordamos o conceito de interdisciplinaridade proposto por Ivani Catarina Fazenda, a qual afirma a relação interdisciplinar “[...] por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando a um enriquecimento mútuo” (FAZENDA, p. 73, 2011).

Desse modo, pensar a união entre disciplinas não se reduz a eliminar as barreiras entre elas, mas principalmente retirar as barreiras entre as pessoas, de modo que os profissionais da escola busquem alternativas para se conhecerem mais e melhor, troquem experiências entre si, sejam humildes diante da limitação do próprio saber, envolvam-se e comprometam-se em projetos comuns, voltados para uma prática de trabalho científico, profissional, de construção coletiva do conhecimento (FAZENDA, 1994 *apud* LIBÂNEO, 2011).

A partir da análise dos documentos que norteiam a educação, como o Currículo do Estado do Espírito Santo e o projeto político-pedagógico (PPP) da EEEFM Maria Penedo, verifica-se que há uma grande aposta nos projetos interdisciplinares e temas transversais, mas é preciso perguntar: como desenvolver uma organização escolar interdisciplinar nas atuais condições de trabalho em educação, em que os docentes possuem pouco tempo para conversar e planejar juntos? Qual a visão dos professores acerca da interdisciplinaridade? Como a Educação Física pode participar e colaborar nesses projetos?

Assim, o presente estudo teve como objetivo geral apontar as possibilidades e as limitações que envolvem o planejamento de Educação Física numa ótica interdisciplinar, a partir da construção de um

projeto escolar, envolvendo as disciplinas de Educação Física, Arte, História, Ensino Religioso, Aprofundamento em Leitura e Escrita (ALE). Para tanto, os objetivos específicos foram: a) compreender as dificuldades enfrentadas por uma docente da área de Educação Física para planejar suas aulas numa perspectiva interdisciplinar; b) traçar caminhos que viabilizem o planejamento interdisciplinar dos professores de Educação Física dentro das escolas; c) desenvolver uma proposta de projeto interdisciplinar no Ensino Fundamental I e avaliar os efeitos desse trabalho para os professores, as disciplinas e os alunos envolvidos.

A pesquisa foi realizada na EEEFM Maria penedo, localizada no município de Serra, com aproximadamente noventa estudantes dos 4º Anos (4º M01, M02 e M03). Do ponto de vista conceitual, nos embasamos na Pesquisa-ensino (Penteado, 2010), uma vez que esse tipo de pesquisa busca a transformação da prática docente, a superação de um ensino fragmentado, a interação e a parceria entre professores e alunos, a busca por práticas pedagógicas inovadoras, além de ser um rico processo de formação continuada. O percurso metodológico foi composto por sete fases, a saber: primeira fase: reunião coletiva para explicar a pesquisa aos professores, gestores e demais funcionários da escola nos dias destinados à Jornada de Planejamento Pedagógico (JPP); segunda fase: organização do cronograma para os planejamentos colaborativos junto aos demais professores envolvidos no trabalho interdisciplinar; terceira fase: construção do projeto educacional interdisciplinar constando suas propostas e finalidades; quarta fase: aplicação da avaliação diagnóstica para os alunos envolvidos no projeto a fim de entender suas compreensões acerca da escola e do lugar que a Educação Física ocupa nas suas vivências e experiências escolares. Concomitante a isso, tivemos a pretensão de elucidar o modo como os alunos enxergam os jogos e as brincadeiras de matriz africana, que lugares ocupam nas suas experiências lúdicas, seus interesses e anseios acerca dessas práticas. A quinta fase destinou-se às intervenções pedagógicas interdisciplinares com os estudantes dos

4º anos. Essas intervenções foram registradas através de diários, fotos e vídeos. Já as produções dos alunos durante as aulas de Educação Física foram avaliadas processualmente em portfólio, constando todas as atividades e trabalhos desenvolvidas nesse período. A sexta fase consistiu na avaliação do projeto, feita pelos docentes e estudantes que participaram do trabalho interdisciplinar. Por fim, na sétima fase, elaboramos um Material Curricular como produto gerado a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto *A África nas brasilidades*. Tal documento é composto pelas sequências didáticas trabalhadas, fotos dos trabalhos realizados pelos alunos e professores, além dos relatos das experiências vividas durante o projeto.

Destacamos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)³⁸ e também teve aprovação da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU), permitindo sua realização na EEEFM Maria Penedo. Para o espaço desse capítulo, elegemos dois principais eixos analíticos da pesquisa : I) o projeto interdisciplinar, o qual teve como título *A África nas brasilidades* e, II) *Por uma Educação Física afrocêntrica: as africanidades que existem em nós*, onde discutimos as potencialidades, belezas e limites da Educação Física como integrante de um projeto interdisciplinar.

O projeto interdisciplinar: *A África nas brasilidades*

Os docentes envolvidos na proposta interdisciplinar, uniram-se para escrever um projeto planejando as intervenções e práticas pedagógicas interdisciplinares desenvolvidas posteriormente, entre os meses de julho a novembro de 2023. O projeto teve como título *A África nas brasilidades*, porque buscou desvelar e apresentar o quanto há de África em nós brasileiros, sua presença nos costumes, nas tradições, na música, na culinária, na dança, enfim, na cultura brasileira em sua

38 CAAE: 68158623.3.0000.5542.

totalidade. Cabe ressaltar que o termo “brasilidade” “[...] é um modo característico e mesmo específico de ser do povo brasileiro, resultado de sua história e da forte miscigenação social e cultural ocorridas (BARROS, 2009, p. 19). Assim, conforme afirma DaMatta (1984 *apud* VARGAS, 2007) pode haver um Brasil, com muitas brasilidades, que o redefinem e o constroem. Elas são baseadas em dados quantitativos ou em dados sensíveis e qualitativos, da cultura, da tradição e da religiosidade (VARGAS, 2007, p. 136). Portanto é necessário refletir e reconhecer que o negro influenciou a vida e a cultura brasileira sob várias dimensões (ética, estética, artística, social e religiosa).

Cada disciplina levantou pontos importantes dentro da temática étnico-racial que foram abordados e problematizados durante as aulas. A disciplina de Arte teve como norte em suas aulas a influência da cultura africana na constituição da identidade brasileira sob o viés da expressão musical e visual. Tendo como ponto de partida o repertório de Naná Vasconcelos, as obras de Adriana Varejão e Angélica Dass³⁹. Adriana Varejão criou suas próprias tintas a óleo baseadas em tons de pele, no trabalho denominado *Polvo Portraits*, com o objetivo de problematizar e trazer à tona questões como miscigenação, colonialismo e “cor da pele”. Já a artista Angélica Dass, realizou a obra intitulada *Humanae (work in progress)*, onde enfatiza a importância de acolher e apreciar as diferenças entre os corpos, sem se esquecer que somos todos humanos. Esta disciplina também fomentou uma proposta de letramento racial, ensinando às crianças sobre a existência de diferentes culturas, etnias e raças, mostrando como essas diferenças podem impactar as relações sociais e a vida em comunidade.

39 Angélica Dass é uma fotógrafa brasileira criadora de *Humanae work in progress*, uma coleção de retratos que revelam a diversidade de cores humanas, muito além da escala Pantone. Já Adriana Varejão é a artista plástica que criou uma série de pinturas intituladas *Polvo Portraits*, fruto da pesquisa que desenvolveu ao longo de mais de 15 anos acerca da representação das cores de pele dos brasileiros e da maneira ambivalente como se define raça no Brasil.

Já a disciplina de Educação Física partiu do ensino de jogos e brincadeiras de matriz africana, destacando seu significado e sua importância para a cultura do nosso país. Houve ainda atividades lúdicas relacionadas com as aulas dos demais docentes, visando à integração dos conteúdos trabalhados. O racismo também foi tema das aulas de Educação Física, principalmente aqueles sofridos por atletas negros em diversas modalidades esportivas, a fim de promover uma educação antirracista, em que sejam valorizadas e respeitadas as diferenças, sejam elas raciais, étnicas ou de gênero.

A professora de Ensino Religioso percorreu sobre os conceitos e os valores que atravessam a diversidade cultural presente no Brasil, enfatizando questões como, a igualdade racial, a ancestralidade, a distinção entre raça e etnia, a valorização das diferenças e a identidade brasileira. Ressalta-se que o material de apoio utilizado nessa disciplina foi a cartilha intitulada: *Igualdade racial na Serra: história e identidade negra I*, um projeto realizado pela Secretaria Municipal de Educação da Serra e organizado por Hileia Araujo de Castro.

Por sua vez, a disciplina de Aprofundamento em Leitura e Escrita (ALE) desenvolveu um trabalho direcionado à leitura de livros infantis que abordam a cultura africana e afro-brasileira de maneira crítica e reflexiva. As aulas foram realizadas através de rodas de leitura e contação de histórias, com debates e atividades escritas acerca do livro estudado. Ao fim desse processo, houve uma proposta avaliativa interdisciplinar para os alunos criarem seus próprios livros com histórias relacionadas ao que aprenderam nas disciplinas envolvidas no projeto.

Por fim, o professor de História, a partir de uma pedagogia decolonial, teve como diretriz o ensino da participação dos negros na edificação da história e da cultura brasileira, a partir dos olhares daqueles que foram escravizados durante séculos. A Pedagogia Decolonial “[...] define-se como um conjunto de Pedagogias que trabalham a ancestralidade, a identidade, os conhecimentos, as práticas e as civilizações excluídas do pensamento único europeu” (GALLINDO; SILVA, 2019, p. 7). A partir dessa perspectiva, a disciplina fez um recorte

histórico sobre a Igreja de Queimados, relatando a importância de Chico Prego na construção do local, bem como sua luta pela liberdade. Como evento de culminância do projeto, foram organizadas visitas ao Museu Capixaba do Negro (Mucane), localizado no Centro de Vitória (ES). Outro ponto interessante tematizado nas aulas foram as comunidades quilombolas e o significado dos quilombos, inclusive o professor também pensou em levar os estudantes a uma das comunidades localizadas no Espírito Santo, mas, devido à distância, não foi possível.

As reuniões e os estudos coletivos que ocorreram durante o projeto interdisciplinar, abriram horizontes e portas para se pensar uma educação do ponto de vista da reciprocidade e da aprendizagem mútua, da colaboração e do enriquecimento de ideias com vistas a avançar e melhorar nossas práticas docentes. No entanto, tal exercício não foi uma tarefa fácil no cenário que atuamos, então valorizamos essa tentativa do grupo. Junto dela, vivenciamos outras dificuldades que exigiram esforços e continuidade da parceria empregada até então, principalmente no momento das intervenções e dos replanejamentos.

Para se pensar o todo, juntando as partes (disciplinas), de modo que se encaixassem e formassem os objetivos traçados, demandou-se um engajamento que alguns não conseguiram seguir igualmente para alcançá-los. Assim, transversalizar as ações docentes para enxergar o todo foi um desafio maior a ser superado. Pensamos a interdisciplinaridade no âmbito abstrato, acreditando que as intervenções dariam conta de concretizá-la, porém recaímos na disciplinaridade sem perceber.

Como dar conta de tal empreitada num contexto cuja direção vai no sentido oposto das práticas coletivas, das junções de aulas, da transversalidade do ensino e da integração entre disciplinas? Isso tornou os momentos das intervenções outro grande obstáculo a ser encarado, uma vez que incorremos no erro de manter a segregação e a compartimentalização das disciplinas, ainda que todas estivessem dialogando

com a temática étnico-racial. Os feudos disciplinares continuavam a existir, o quebra-cabeça ainda estava com as partes desencaixadas.

“Quebrar a cabeça”, movimentar as peças e tentar várias vezes até que haja o encaixe adequado, são tarefas diante das quais a interdisciplinaridade nos colocou durante as intervenções, todavia nem todos manifestaram vontade e interesse de mudar, considerando que o grupo deixou transparecer o desânimo e a falta de engajamento. Agora que o todo existiu no âmbito das ideias, ele poderia ser concretizado e as partes encaixadas, mesmo que o resultado fosse uma caricatura daquela abstração idealizada. Hooks (2017, p. 267) pode explicar esse desânimo e a falta de força para mudar, visto que pelo fato das instituições educacionais investirem no modelo de educação bancária, “[...] os professores são mais recompensados quando seu ensino não vai contra a corrente. A opção por nadar contra a corrente, por desafiar o status quo, muitas vezes tem consequências negativas”.

Ainda assim, o desejo de transgredir permeia as ações e os envolvimento dos sujeitos escolares. A batalha é uma constante, ao menos para aqueles que insistem em lutar para alcançar uma educação como prática de liberdade, que preza o pensamento crítico e intercâmbio dialógico (HOOKS, 2017). Essa vontade fez com que continuássemos tentando, incentivando e dando as mãos uns aos outros a fim de prosseguir. Seguimos adiante, com limitações e entregas diferentes ao propósito, mas dispostos a nos enxergar como partes capazes de formar o todo e não o deformar. Afinal nos comprometemos em lutar por uma sociedade mais justa e antirracista e, para isso, nos dedicamos e procuramos fazer o melhor, aprendendo coletivamente, crescendo profissional, intelectual e moralmente, com erros e acertos, sem nunca deixar de tentar.

Depois de muito “quebrar a cabeça”, entendemos que a interdisciplinaridade se mostra nas reuniões, nas contribuições recíprocas, nos momentos de diálogos que abrem o olhar do outro e fazem enxergar com lentes diferentes. Compreendendo também que a interdisciplinaridade não permeou todas as intervenções, pois ora foram

paralelas, ora transversais, ora disciplinares, ora interdisciplinares e, quem sabe, até transdisciplinares⁴⁰! Uma maneira de não se perder nesse caminho e desfazer os feudos disciplinares existentes foi ampliar e complexificar o espectro pedagógico das matérias de ensino, dando continuidade à prática docente do outro sem causar a ruptura na aprendizagem que o sinal e a troca de aula impõem. Isso não significa ignorar seu objeto de conhecimento, mas trazê-lo para a aula gradualmente, respeitando o processo de transição dos saberes, a fim de que seja mais contínuo do que fragmentado.

Eis então um desafio e tanto: pensemos no todo primeiro antes das partes, deixemos de separar, passemos a juntar. As partes só farão sentido quando relacionarem-se com a totalidade formando um todo significativo (ALVES, 2004). Fica então a esperança de que a interdisciplinaridade seja uma via para que isso se concretize, já que ela busca uma reconexão ou religação com o todo, articulando-se com ele na sua complexidade e riqueza, em todas as suas implicações, pois o todo contém sempre algo mais que a soma das partes (TRINDADE, 2008, p. 72).

Por uma Educação Física afrocêntrica: as africanidades que existem em nós

As aulas de Educação Física adentraram o universo das brincadeiras de matriz africana. Essa foi a primeira vez que abordamos o conteúdo e desejávamos fazê-lo sem cair em exercício de mera reprodução do que era retratado nas mídias que pesquisamos. Nosso interesse era fazer uma imersão na cultura africana por intermédio dos seus jogos

40 Coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral, destina-se a um sistema de nível e objetivos múltiplos – há coordenação com vista a uma finalidade comum dos sistemas (JANTSCH *apud* FAZENDA, 2011, p. 68).

e suas brincadeiras. Tivemos dificuldades de encontrar materiais de estudo com tal proposta. Grande parte do acervo que acessamos resumia-se à descrição e à explicação das regras somente. O pouco que conseguimos aprender nesse processo nos mostrou que existem possibilidades ricas e diversificadas para transpassar as fronteiras culturais, apostando num ensino contra hegemônico e polifônico, que tem um vasto mundo para enxergar, vivenciar e acrescentar à nossa Educação Física (VAGO, 2022).

A fim de estabelecer uma ponte com o que os alunos estavam aprendendo na disciplina de História sobre a chegada dos africanos no Brasil e o regime escravocrata, planejamos as aulas seguintes pensando em brincadeiras de países africanos que possuem uma forte ligação com o Brasil e influenciaram diretamente nossa forma de brincar. Esse estreitamento aconteceu justamente porque a maior parte dos escravizados que chegou aqui e marcou a cultura é oriunda de países como Angola, Moçambique, Congo e Nigéria.

Os primeiros jogos que ensinamos são originários de Moçambique (Amarelinha africana, Matacuzana, Labirinto, Terra e mar). Para isso mostramos um vídeo que abordava a história desse país e pedimos que os estudantes destacassem aquilo que acharam pertinente, bem como as semelhanças desse país com o Brasil. Eles perceberam que Moçambique foi um país colonizado pelos portugueses e permaneceu assim por mais de 400 anos. Também notaram que seu idioma oficial é o português, possui uma ampla extensão de praias, onde seus habitantes vivem principalmente da pesca e da agricultura, além de ser um dos países mais pobres da África. Chamamos a atenção dos estudantes para o fato de Moçambique ser rico em recursos minerais, o que pode explicar alguns jogos com pedras, como a Matacuzana. Vale salientar que essa foi uma das brincadeiras que ensinamos aos estudantes, por esse motivo destacamos a questão dos recursos minerais existentes no país. Impossível não lhes indagar a respeito da contradição nesse fato: como um país rico em recurso minerais pode estar entre os mais pobres do mundo? Além da Matacuzana,

os estudantes também tiveram a oportunidade de conhecer e praticar outras brincadeiras de Moçambique: Amarelinha africana, Labirinto e Terra e mar.

Figura 1 – Brincadeira labirinto



Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 2 – Brincadeira matacuzana



Fonte: Acervo da autora (2023).

Outro jogo de matriz africana que ensinamos foi a Mancala. Pensamos na proposta porque os estudantes trouxeram nas aulas anteriores suas visões acerca do país africano Egito. Percebemos bastante entusiasmo nas falas, no quanto estavam alegres por conhecer um pouco da história desse país, relatando as curiosidades que viram na outra disciplina. A Mancala é um jogo inventado pelos egípcios e é possível notar diversos elementos culturais desse povo à medida que conhecemos as regras, a história e vivenciamos o jogo. Inicialmente os alunos assistiram a um vídeo explicativo sobre a Mancala, mostrando brevemente cenários e curiosidades do Egito. Logo depois, fizemos uma roda de conversa para discutir os sentidos e os significados dessa prática para os egípcios, suas semelhanças com outros jogos e as possibilidades de experimentá-lo durante as aulas.

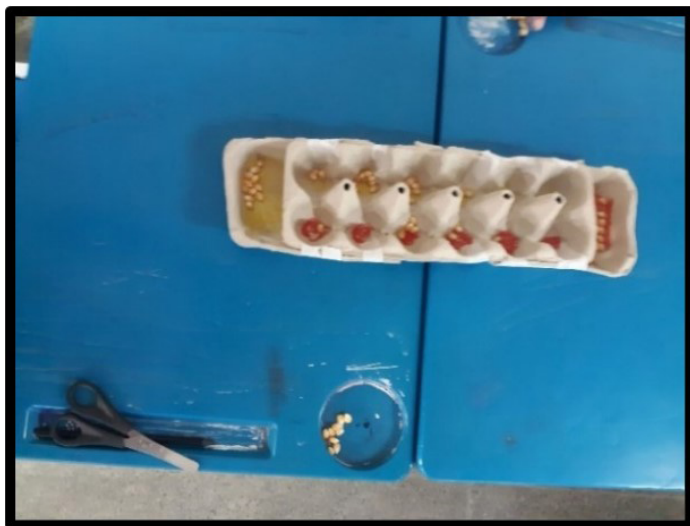
Por ser um jogo que possui algumas variações, com regras mais complexas para a faixa etária dos alunos, decidimos simplificar, adaptar e não seguir todas as orientações estabelecidas no vídeo. Foi um processo trabalhoso, que demandou mais tempo do que previa. Nessas aulas contamos com a ajuda do professor de Arte, que auxiliou e orientou os alunos durante a confecção dos tabuleiros. Ele conseguiu dar continuidade àquilo que nós tínhamos iniciado nas aulas de EF. Essa parceria foi bem produtiva, os alunos gostaram da dinâmica que propusemos. Além disso, a professora de Matemática, embora não estivesse participando do projeto, demonstrou interesse em ajudar, conseguimos trocar ideias com ela e ensinar-lhe o jogo. Desse modo, os alunos puderam experimentar e aprender melhor as regras da Mancala nas aulas de Matemática também. Tivemos devolutivas promissoras por parte dos estudantes e de seus pais, que elogiaram o trabalho, puderam conhecer o jogo e brincar com seus filhos, demonstrando alegria em participar e ajudar nesse processo.

Figura 3 – Estudantes do 4ºM02 assistindo ao vídeo sobre Mancala



Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 4 – Tabuleiro do jogo Mancala confeccionado pelos alunos e vivência do jogo



Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 5 – Tabuleiro do jogo Mancala confeccionado pelos alunos e vivência do jogo



Fonte: Acervo da autora (2023).

As experiências proporcionadas pelos jogos de matriz africana contribuíram para aprendermos sobre uma nova cultura e como ela se comunica com a nossa. É interessante ainda ver como pode ser expressa através do brincar, quantos elementos e riquezas carregam do seu povo. Conhecer, vivenciar e adentrar o universo dos jogos e das brincadeiras africanas trouxe visibilidade para a cultura negra, tão marginalizada e negligenciada, que a sociedade finge não ver e, muitas vezes, desconsidera até sua existência (NEIRA, 2023). Tal abordagem “[...] contribui para os nossos estudantes acessarem outros saberes, valorizando outras belezas e repertórios culturais, ampliando e aprofundando os seus conhecimentos” (CRUZ, 2023, p. 41). Na medida em que tematizamos e trazemos à tona os conhecimentos advindos dessa cultura deixamos desabrochar e florescer as africanidades que existem em cada um de nós, que se manifestam diariamente no lúdico, no viver, no dançar e nas mais variadas formas de ser. Nesse sentido, de acordo com Souza (2023, p. 85) é necessário olharmos para as belezas e potências do patrimônio africano “[...] para que possamos admirar e, efetivamente, valorizar nossa ancestralidade em todo

âmbito social, inclusive reconhecendo a possibilidade desta valorização emergir das aulas de Educação Física”.

A Educação Física, portanto, pode e deve exercer esse potencial multicultural que lhe cabe através da cultura corporal, pois existe uma imensidão de brincadeiras, jogos, esportes, danças, lutas a serem conhecidas, vivenciadas, reconstruídas e ressignificadas. Sendo assim, é necessário querer conhecê-las, estudá-las e trazê-las para as aulas, expandindo o nosso leque de atuação docente, rumo a uma Educação Física polifônica⁴¹ e antirracista.

O racismo foi outro tema trabalhado na disciplina de Educação Física por meio de conversas e questionamentos iniciais. Os estudantes compartilharam os recentes episódios racistas cometidos contra o jogador de futebol Vinicius Junior, após isso assistimos a algumas reportagens que tratavam do assunto. Além disso, apresentamos aos alunos um protesto que os atletas americanos Tommie Smith e John Carlos fizeram contra a desigualdade racial, nas Olimpíadas de 1968. Apresentamos para o debate o momento histórico vivido na época, enfatizando a questão da segregação racial.

Após os debates acerca do protesto realizado nas Olimpíadas de 1968 e dos casos de racismo contra o jogador Vinicius Junior, elaboramos um questionário avaliativo para os estudantes anotarem suas opiniões e compreensões sobre o racismo nos esportes, traçando estratégias para combatê-lo e superá-lo. Solicitamos, ainda, que fizessem uma pesquisa sobre o racismo nos esportes, a ser realizada em casa com a família e registrada em cartazes. É importante ressaltar que a temática do racismo fez com que a transversalização

41 “Uma Educação Física polifônica é aquela que busca contemplar em seu ensino todas as vozes de todos os corpos culturais. [...] rompendo e alargando fronteiras para abrir-se ao aprendizado dessas tantas culturas, deixando-se educar por elas, para então superar as perdas e os empobrecimentos que sua ausência nos programas impôs ao ensino que foi oferecido aos estudantes na escola” (VAGO, 2022, p. 5-6).

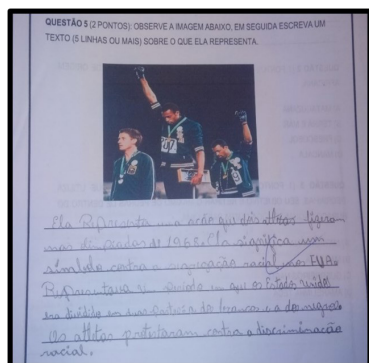
das disciplinas acontecesse de fato, pois todas conseguiram abordar o assunto através de conceituações, atividades, contação de histórias, redações e apreciação de vídeos. Os trabalhos realizados pelos estudantes durante esses momentos fizeram parte da exposição na escola, como culminância do projeto.

Figura 6 – Assistindo à reportagem sobre os ataques racistas contra o jogador Vinicius Junior



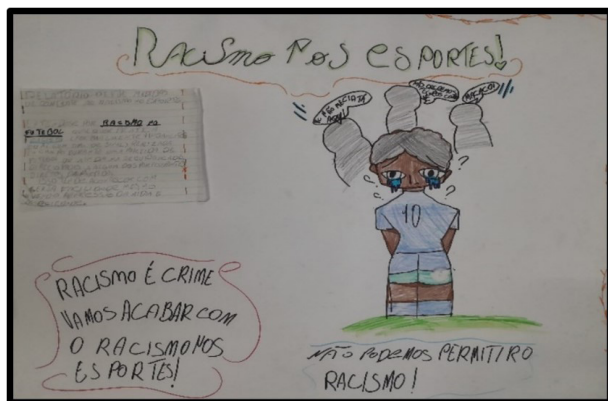
Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 7 – Questionário avaliativo sobre racismo nos esportes



Fonte: Acervo da autora (2023).

Figura 8 – Trabalho de Educação Física sobre racismo nos esportes



Fonte: Acervo da autora (2023).

O próximo passo foi apresentar aos alunos uma atividade chamada Corrida do privilégio, em que era preciso delimitar uma linha de partida e outras linhas à frente até a demarcação do ponto de chegada. Todos deveriam ouvir instruções relacionadas ao racismo e movimentar-se para frente ou para trás, de acordo com a orientação. Os comandos da atividade foram:

- I) dê um passo para frente se você nunca sofreu preconceito por causa da sua cor de pele;
- II) dê um passo para frente se você nunca teve problemas para conseguir amigos ou ser aceito num grupo por causa da cor da sua pele ou do seu tipo de cabelo;
- III) se você nunca desejou ter outra cor de pele ou cabelo dê um passo para frente;
- IV) se nenhum parente seu nunca foi seguido ou abordado por algum policial e segurança somente pelo fato de ser negro dê um passo para frente;
- V) se você já ouviu piadas relacionadas a sua cor de pele ou seu tipo de cabelo dê um passo para trás;
- VI) ande um passo para frente se você nunca sofreu preconceito por causa da sua religião ou por não ter religião;

VII) dê um passo para frente se você nunca presenciou nenhum tipo de racismo nos ambientes que frequenta.

Figura 9 – Corrida do privilégio



Fonte: Acervo da autora (2023).

Na sequência, questionamos por que alguns alunos conseguiram alcançar a linha de chegada primeiro que outros. Imediatamente os estudantes responderam que era por causa do racismo e do preconceito. Notaram que muitos ali já sofreram com a discriminação racial, o que provocou sentimentos de tristeza, surpresa e comoção. Uma estudante ficou abalada e chorou ao fim da dinâmica, de modo que precisamos intervir e solicitar que tentasse se acalmar, pedindo que uma amiga a acompanhasse até o pátio. Os demais estudantes mostraram-se solidários diante do acontecido, aproveitamos a situação para discutir suas percepções acerca daquilo. Um dos estudantes disse que achou muito triste ver o sofrimento de seus colegas, que o racismo era algo muito sério e perigoso. “*A gente estudando todos os dias sobre preconceito, racismo e nem percebemos direito que isso acontece conosco e com quem está do nosso lado*” (Estudante A, 4º M03, Diário de campo). Acrescentamos que nós também temos atitudes racistas muitas vezes sem nos darmos conta disso, que é preciso ficarmos atentos a nossas falas e ações. Quando a aluna retornou para aula, perguntamos se

ela gostaria de manifestar o que sentiu, ela então fez um relato emocionado dizendo que a atividade trouxe lembranças muito ruins que aconteceram na vida dela por causa do racismo, como no dia que foi agredida por uma criança na Educação Infantil por causa da sua cor de pele. Encerrou com a seguinte frase: “*o que senti não dá para explicar só falando*” (Estudante H, 4º M03, Diário de campo).

Isso indica que a estratégia adotada na aula possibilitou experimentar corporalmente o racismo, algo doloroso, difícil, mas necessário. Exercer a empatia causou incômodo, inquietude, raiva, melancolia, sofrimento e mudou algumas maneiras de pensar e agir diante do racismo. Nos questionamos diversas vezes se realmente deveríamos ter realizado a dinâmica, porque fomos tomados pela preocupação de gerar traumas e conflitos psicológicos danosos aos estudantes. Por outro lado, nos perguntamos: será que deixar as feridas raciais adormecidas e esquecidas é o melhor caminho? Será que não falar sobre o racismo e suas consequências desastrosas vai contribuir para erradicar esse problema? Será que somente as palavras dão conta de explicar um fenômeno tão complexo como o racismo? E mais: será que todos vão compreender o racismo da mesma maneira? Será que eu, não sendo negra, posso ensinar e debater com meus alunos acerca do racismo tal qual uma professora negra faria? Quando lidamos com um tema tão sensível, existem receios, medos e inseguranças constantes, pois um erro metodológico ou conceitual pode provocar ruínas e problemas difíceis de serem solucionados.

Além disso, vimo-nos ocupando o lugar de professores chatos, insistentes, repetitivos, aqueles que incomodam, porém que não desistem de assumir e levantar a bandeira antirracista. É com orgulho que o faço, mesmo não sendo negra e não experimentando na pele a injustiça e a injúria racial, mesmo com todos os obstáculos hegemônicos colocados pela branquitude, frequentemente contaminada pelo conservadorismo e elitismo religioso. Ainda não somos capazes de afirmar se nossas práticas são de fato antirracistas e tampouco temos respostas às nossas indagações, contudo pretendemos seguir

obstinados em lutar por uma educação multicultural, contra hegemônica e decolonial porque acreditamos no seu potencial transformador, libertador e conscientizador.

Cabe ressaltar que essa aula foi uma via provocativa para pensar e refletir sobre os privilégios que acompanham a branquitude a fim de que não sejam naturalizados e considerados pelo viés meritocrático (RIBEIRO, 2019). Assim, mesmo num cenário ideal, em que os indivíduos saem do mesmo local, o racismo, a desigualdade social e outras manifestações de preconceito tornam-se grandes obstáculos para que todos atravessem a linha de chegada no mesmo grau de paridade. Destaca-se ainda que os negros escravizados, mesmo após a abolição, nunca conseguiram sequer estar no mesmo patamar dos brancos, pois a sua cor de pele já os colocava num lugar de inferioridade, com menos direitos.

Infelizmente, numa sociedade racista, o branco sempre vai estar à frente do negro apenas por ser branco. Logo, devemos compreender que lugar ocupamos nesse país de privilégios, pois “[...] perceber-se é algo transformador. É o que permite situar nossos privilégios e nossas responsabilidades diante de injustiças contra grupos sociais vulneráveis” (RIBEIRO, 2019. p. 32-33). A turma constatou, através da atividade proposta, que o racismo e outras formas de preconceito ainda estão muito presentes atualmente. Buscamos reforçar que todos possuem um papel importante para combater e ter posicionamentos antirracistas, mirando uma sociedade mais justa e igualitária. Finalizamos nosso discurso enfatizando a importância deles ensinarem e difundirem os aprendizados conquistados durante o projeto, com o objetivo de conscientizar mais pessoas em prol dessa causa e quem sabe assim reduzir o mal provocado pelo racismo.

Num movimento dialógico, os professores de Arte, Ensino Religioso, História e ALE também ampliaram as discussões, ensinando sobre o racismo e suas variações, evidenciando a influência da herança cultural africana na nossa história, nas nossas identidades e nos modos de vida. Realizaram-se análises das atitudes e falas cotidianas em que

o racismo está presente, sendo muitas vezes naturalizado no meio em que vivemos, desvelando assim ações discriminatórias e intolerantes. Houve ainda momentos que exploramos a importância do respeito às diversidades (étnicas, raciais, religiosas, de gênero), da busca por uma sociedade mais justa e igualitária, preparada para enfrentar e lutar contra toda forma de opressão, de violência e injustiça.

O esforço coletivo pedagógico para contemplar aquilo que a Lei nº 10.639/03 exige reiterou ainda mais a relevância de colocá-la em prática efetivamente nas escolas, porque ainda presenciamos, vivenciamos e perpetuamos a discriminação racial, a intolerância religiosa, a exaltação e a valorização exacerbada dos estereótipos eurocêtricos, além de naturalizarmos a hierarquia e a superioridade da branquitude sobre a negritude.

Considerações finais

Iniciamos essas reflexões finais afirmando que o trabalho interdisciplinar que resultou no projeto A África nas brasilidades provocou mudanças no nosso modo de exercer a docência, de pensar os currículos e as formações docentes, de planejar e construir relações dentro da escola, enfim, mudou nosso olhar acerca da educação. Nunca havíamos abordado os jogos e as brincadeiras de matriz africana nas aulas; infelizmente, com tristeza, podemos dizer que nem as conhecíamos. Após os estudos chegamos à conclusão de que, no meu percurso escolar, do Ensino Fundamental ao Superior, não tive acesso a uma educação multicultural e decolonial, pois faltaram vivências e conhecimentos tanto acerca da história e cultura africana, quanto de outras culturas invisibilizadas pela hegemonia europeia.

Atentamo-nos ainda ao fato de que, se não fosse um trabalho interdisciplinar, provavelmente teríamos ficado restritos a pesquisar e conhecer somente as brincadeiras e os jogos de matriz africana. Desse modo, a interdisciplinaridade abriu fronteiras, ampliou nosso

leque de atuação, promoveu diálogos e debates ricos e relevantes para repensar nossa prática docente a fim de participar efetivamente do projeto A África nas brasilidades. Ressaltamos que essa experiência exigiu confrontar os métodos de ensino tradicionais e hierárquicos presentes na escola, uma vez que rompeu as barreiras do particular, do solitário, dos feudos disciplinares, da competitividade, do comodismo, da inércia e da passividade, para dar lugar ao coletivo, à parceria, à colaboração, à interação, ao diálogo, à abertura, à humildade e à ousadia para transgredir. A tarefa não foi fácil, porque nos comprometemos e assumimos uma interdisciplinaridade para além da junção e justaposição de disciplinas. Nossa responsabilidade era de estabelecer trocas recíprocas, colaborar, dialogar e aproximar saberes sem deixar de lado as particularidades de cada área, visando a um progresso mútuo. A palavra que definiu bem esse processo foi encontro: encontro de saberes, encontro de práticas, encontro de ideias, encontro educativo, encontro de encontros (SCHWARTZ, 2007).

Diversas perguntas e questionamentos atravessaram esse processo: como ser interdisciplinar quando a escola se torna um obstáculo para isso? Essa instituição acaba sendo um local em que as exigências burocráticas e as demandas são muitas, o tempo de planejamento para um ensino de qualidade é irrisório e a única preocupação parece ser com o desenvolvimento cognitivo no processo de ensino-aprendizagem. Como abordar a temática étnico-racial sem formação para isso? Como enfrentar uma sociedade racista e intolerante através de atos educativos? Como ser uma docente com práticas pedagógicas antirracistas? Como abordar a história e a cultura africana desvelando aquilo que, durante anos, manteve-se esquecido, marginalizado e invisibilizado? À medida que tentamos elucidar tais questionamentos, através de estudos e debates, avançamos e conseguimos pouco a pouco derrubar os obstáculos que apareciam. Foi uma jornada cheia de erros, acertos, dúvidas, tensões, medos, embates, fraquezas, mas sobretudo de aprendizados.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas para a realização deste trabalho, tudo valeu a pena, porque juntos tentamos e nos comprometemos com a mudança do cenário social atual, que ainda é muito permeado por preconceitos, intolerância e manutenção do status quo. Cada prática e atividade desenvolvida mirou a conscientização e sensibilização frente ao racismo, a busca pelo respeito e a redução de atitudes discriminatórias que machucam, ofendem e adoecem a sociedade. Almejamos com isso “[...] transformar nossa escola em um território de equidade e respeito; um espaço adequado à formação de cidadãos [críticos e engajados na luta antirracista]” (CAVALLEIRO, p. 7), que dê cada vez mais visibilidade às culturas esquecidas, apagadas e inferiorizadas pelo eurocentrismo.

Referências

- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 3. ed. São Paulo: ARS Poética, 1994.
- ALVES, R. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.
- BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. **Educação Física escolar: política, currículo e didática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003.
- CAVALLEIRO, E. Prefácio. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na Educação: repensando nossa escola**. 6. ed. São Paulo: Editora Selo Negro, 2001. p. 7-10.
- CRUZ, A. M. da. Brincadeiras africanas e afrobrasileiras. In: NEIRA, M. G. (Org.). **Escrivências da Educação Física Cultural**. São Paulo: FEUSP, 2023. v. 4, p. 32-56. Disponível em: <https://>

www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/1188/1086/4083. Acesso em: 7 dez. 2023.

- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade e ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- FRAGA, A. B.; GONZÁLEZ, F. J. **Afazer de Educação Física na escola**: planejar, ensinar, partilhar. Porto Alegre: Edelbra, 2012.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2011.
- GALLINDO, L. S.; SILVA, A. M. M. da. Pedagogia Decolonial – Kant-teatro: prática de uma educação antirracista. **Revista Semana Pedagógica**, Recife, v. 1, n. 1, p. 1-24, 2019.
- HOOKE, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NEIRA, M. G. **Educação Física Cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. São Paulo: Paco, 2019. Disponível em: Link do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar – FEUSP/CNPq. Acesso em: 7 dez. 2023.
- PENTEADO, H. D. Pesquisa-ensino e a formação de professores. In: PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. (Org.). **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 45-70.
- RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SCHWARTZ, Y. O trabalho se modifica. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho e ergologia**: conversas sobre atividade humana. Tradução de Jussara Brito *et al.* Niterói: EdUFF, 2007. p. 23-47.
- SOUZA, A. C. C. de. Tematizando práticas afro diaspóricas no ensino remoto. In: NEIRA, M. G. (Org.). **Escrevivências da Educação**

- Física Cultural**. São Paulo: FEUSP, 2023. v. 4, p. 74-85. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/1188/1086/4083>. Acesso em: 7 dez. 2023.
- TRINDADE, D. E. A interdisciplinaridade na contemporaneidade — qual o sentido? *In*: FAZENDA, I. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 135-146.
- VAGO, T. M. **A Educação Física na escola**: para enriquecer a experiência da infância e da juventude. Belo Horizonte: Mazza, 2012.
- VAGO, T. M. Uma polifonia da Educação Física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 25, p. 1-26, 2022.
- VARGAS, E. V. **O legado do discurso**: brasilidade e hispanidade no pensamento social brasileiro e latino-americano. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2007.

As tecnologias digitais como recurso didático potencializador da aprendizagem na Educação Física escolar

Michelly de Menezes Garcia Vilete e Ueberson Ribeiro Almeida

Introdução

É inegável a presença da tecnologia na vida cotidiana das pessoas. Com o desenvolvimento da espécie humana, o homem desenvolveu inúmeros recursos e ferramentas com o intuito de garantir a sobrevivência de sua espécie, bem como facilitar suas ações e afazeres cotidianos. O domínio e o controle sobre o fogo, o manejo da roda, o uso dos sistemas de arado e irrigação, a criação dos meios de transporte, as fábricas e máquinas, a produção de energia a partir de fontes diversas são alguns exemplos marcantes na história que exemplificam como a evolução social do homem esteve intimamente ligada às tecnologias desenvolvidas em cada período. O homem foi e ainda é culturalmente

influenciado pelas tecnologias presentes em seu tempo-espaço, o que resulta em transformações na sua forma de pensar, sentir e agir. É, portanto, um ser que transforma a realidade, ao mesmo tempo em que é transformado por ela (KENSKI, 2003; LIMA JÚNIOR, 2003).

Pensar o uso das tecnologias na educação não é tarefa simples. Tahara e Darido (2016) e Torres *et al.* (2016) apontam em suas pesquisas alguns desafios no que tange à utilização desses recursos no contexto educacional, como: falta de estrutura física e/ou condições materiais (escolas sem estrutura física para utilização dos equipamentos, computadores sucateados ou a ausência deles, *internet* de má qualidade – quando muito, ela está presente nas escolas) e a formação dos(as) professores(as) (no aspecto técnico, no que se refere ao manejo das ferramentas, e no aspecto metodológico, quanto à utilização desses recursos integrados ao planejamento e aos objetivos educacionais).

Bianchi e Pires (2015) problematizam a tentativa de modernização das instituições de ensino a partir de ações governamentais de introdução dos equipamentos tecnológicos no ambiente educacional. Para os autores, as tecnologias têm sido incorporadas nas escolas apenas como ferramentas de uso instrumental, ou seja, para a transmissão dos conteúdos curriculares, deixando de lado a dimensão social, o que acaba por limitar as práticas pedagógicas crítico-reflexivas em vieses colaborativos.

Como possibilidade de superação dessa estrutura instrumentalizadora do uso das tecnologias no contexto educacional, destaca-se a estratégia fundamentada na perspectiva da mídia-educação (BELLONI 2001; RIVOLTELLA, 2007; BÉVORT; BELLONI, 2009; FANTIN, 2005, 2011). Nesse contexto, as tecnologias digitais no campo da educação assumem duas funções indissociáveis: ferramentas pedagógicas e objetos de estudo (BELLONI, 2001). Esse conceito se apropria das tecnologias não apenas como um objeto de uso instrumental, haja vista que essas ferramentas não são neutras, mas um meio que produz e transmite significados.

Portanto, educar para a mídia-educação, bem como para o uso crítico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e dos discursos veiculados por esses recursos, pressupõe a elaboração de estratégias metodológicas que elevem essa abordagem à categoria de objeto de estudo, como conteúdo que precisa ser debatido, problematizado e refletido criticamente em sala de aula.

Sendo assim, pautamos⁴² nossas ações nos princípios da mídia-educação, por entender que essa perspectiva permite avançar no sentido formativo, pois possibilita, por meio das tecnologias digitais, compreendidas como recursos didático-pedagógicos e objetos de estudo, potencializar o processo educativo, voltado para o uso crítico e ativo da educação com as mídias, ou sobre educação para as mídias e através das mídias.

Diante do que até aqui expusemos, o presente estudo buscou planejar e desenvolver estratégias pedagógicas em Educação Física com uso das tecnologias digitais como recurso didático potencializador da abordagem dos conteúdos e aprendizagem de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental II. Nossos objetivos específicos caminharam no sentido de: a) identificar a percepção dos(as) estudantes sobre o uso dos recursos tecnológicos na escola e como a Educação Física tem se apropriado desses recursos em suas aulas; b) planejar e desenvolver estratégias didático-pedagógicas utilizando os equipamentos tecnológicos como recurso didático potencializador da abordagem dos conteúdos nas aulas de Educação Física; c) desenvolver e analisar a intervenção pedagógica com apoio das tecnologias digitais a partir de pressupostos da mídia-educação; d) avaliar as contribuições desses recursos no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos nas aulas de Educação Física na escola.

42 Escreveremos o texto na primeira pessoa do plural (nós), todavia ressaltamos que a experiência pedagógica aqui narrada foi desenvolvida pela professora-pesquisadora Michelly de Menezes Garcia Vilete na escola que atua sob a orientação do professor Dr. Ueberson Ribeiro Almeida.

A pesquisa realizada foi do tipo ensino/intervenção e foi desenvolvida com 35 estudantes dos 8º anos do turno vespertino do Ensino Fundamental, regularmente matriculados na EEEFM Mariano Firme de Souza, localizada no bairro Bandeirantes, no município de Caracica (ES). Os dados foram produzidos ao longo do terceiro trimestre letivo de 2023, entre os meses de outubro e dezembro.

De acordo com Damiani *et al.* (2013) e Penteado e Garrido (2010), as pesquisas de intervenção pedagógica têm como finalidade a transformação da prática docente, com objetivo de produzir avanços e melhorias nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam, bem como o aprimoramento do trabalho pedagógico.

O projeto de intervenção-investigação foi estruturado em quatro fases interligadas. A primeira fase, diagnóstico; a segunda fase: planejamento e elaboração da proposta de intervenção pedagógica; a terceira fase, de intervenção e o desenvolvimento do projeto colaborativo com os estudantes, por meio de vivências, aulas-pesquisa e produção coletiva. Por fim, a quarta fase, de avaliação e análise, consistiu na interpretação qualitativa dos dados, reconhecendo que a avaliação foi um processo contínuo ao longo da intervenção.

A aprendizagem via mídia-educação nas aulas de Educação Física

Ancorados em pressupostos que concebem o ensino da Educação Física baseada em perspectivas críticas, buscamos, ao longo de todo o processo, potencializar o ensino do basquete mediado pelas tecnologias digitais em uma concepção de mídia-educação.

Podemos afirmar que, atualmente, as tecnologias digitais da informação e comunicação modificaram consideravelmente os tempos, espaços e lugares de aprendizagem. Crianças, jovens, adultos e idosos têm acesso a informações das mais diversas ordens a todo momento e em qualquer lugar.

Nesse cenário, a escola, enquanto espaço sociocultural, precisa estar atenta e buscar compreender como esses recursos se “comunicam” com os(as) jovens estudantes. As tecnologias, bem como as mídias e as redes sociais, são instrumentos mediativos, pois assumem na vida desses(as) jovens o papel simbólico de mediadoras entre o universo social e cultural. Esses recursos midiáticos estão intimamente ligados à realidade dos(as) jovens, pois além de serem um recurso comunicativo, estabelecem-se como forma de expressão e interação social.

Como destaca Dayrell (2007, p. 1118), o(a) jovem no seu cotidiano traz à escola “[...] o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços”. O poder persuasivo dessas “novas” formas de comunicação leva os(as) jovens a consumirem narrativas e produtos pautados em uma cultura de consumo irrefletida. Diante desse cenário, novos padrões de consumo e comportamento se estabelecem. As interações sociais, bem como a dimensão de tempo e espaço se reconfiguram. Fantin (2012, p. 438) destaca que “[...] os sentidos culturais das sociedades contemporâneas se organizam cada vez mais a partir das mídias e que elas exercem o papel de grandes mediadoras entre os sujeitos e a cultura mais ampla modificando as interações coletivas”.

Dessa forma, é importante que a escola reconheça e utilize as tecnologias e as mídias de maneira crítico-reflexiva, integrando suas possibilidades formativas ao contexto educativo. Em nossas proposições pedagógicas, buscamos oportunizar aos estudantes a utilização instrumental das tecnologias como ferramentas educativas, mas fomos além, buscamos oportunizar momentos dialógicos durante os quais discorreremos e refletimos sobre as relações de gênero, étnico-raciais, inclusão e juventude, presentes no contexto do basquete, baseados em análises e produções midiáticas.

As tecnologias digitais e o trabalho pedagógico sobre a atenção

Antes de iniciarmos o trato didático-pedagógico do conteúdo propriamente dito, propusemos aos(as) estudantes um experimento a fim de problematizarmos como nossa atenção tem sido capturada por modos de subjetivação veiculados por meio de tecnologias digitais, como o aparelho celular (HAN, 2017). Pedimos que todos(as) colocassem os aparelhos *smartphones* em um pote transparente e comunicamos que ele só poderia ser aberto ao final; logo, eles(as) só teriam acesso aos aparelhos no fim da aula. A experiência não tinha relação com a temática daquela aula propriamente dita, era apenas uma provocação, com o intuito de instigar os(as) jovens a pensarem sua relação com a tecnologia, promovendo uma reflexão crítica sobre como a ausência dos *smartphones* impacta suas emoções e percepções.

Figuras 1 e 2 – Experimento com os(as) estudantes: celular no pote



Fonte: arquivo próprio.

Após recolher todos os *smartphones* e acomodá-los em um pote de vidro transparente, solicitei que os(as) estudantes dessem um nome para aquele pote. Em ambas as turmas não houve consenso em relação ao nome, então, sugeri que pudesse ser mais de um nome, sendo assim tivemos: o pote do “sofrimento”, da “injustiça”, da “minha vida”

e do “não vivo sem”. Podemos observar que as expressões utilizadas para nomear o pote expressam diferentes sentimentos e percepções que o *smartphone* ou a ausência dele causa nos(as) jovens estudantes, refletindo o impacto significativo que esses aparelhos têm na vida deles(as). Cortés, Cabús e Aguilar (2020), em seu artigo “*Una semana sin smartphones: uso, abuso y dependencia del telefono móvil em jóvenes*”, apontam alguns efeitos que o uso excessivo do celular pode provocar. Segundo a literatura apresentada pelas autoras espanholas, dentre as mudanças de comportamento, destacam-se alterações de humor, ansiedade, depressão, isolamento familiar, insegurança, nervosismo, além de dependência psicológica. Zuin e Zuin (2018) também apontam que o excesso tem provocado mudanças, principalmente no que tange à capacidade de concentração e memória. O *smartphone* deixa de ser um produto/instrumento/objeto e se torna parte integrante da vida desses(as) jovens. Ele não só é ressignificado, como significa as relações – sociais, culturais, éticas, políticas, estéticas – dada a função mediadora que assume na vida dos(as) estudantes.

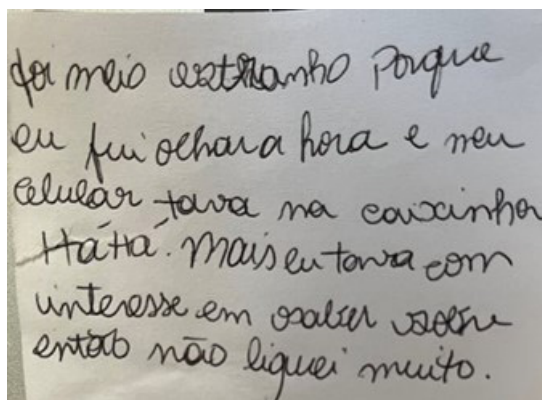
Ao final da intervenção, retomamos o debate, agora voltado para ação pedagógica. Pedi que os(as) estudantes registrassem a sensação ou percepção, ou sentimento provocado pela falta/ausência do aparelho *smartphone* durante a aula e o impacto daquela experiência na dinâmica da aula:

Me prendeu mais na aula, mas eu senti muita falta do meu celular. Mas foi interessante (Aluna M).

Ajudou na aula, mas senti falta, mas a aula foi legal (Aluna N.).

Eu achei que foi bom, pois todos tiveram melhor participação e prestaram mais atenção (Aluno R.).

Figura 3 – Aula 9 – Registro realizado pelo estudante M



Fonte: Arquivo próprio.

É possível observar, após os registros dos(as) estudantes, que eles(as) sentiram falta dos seus aparelhos, entretanto não só avaliaram a experiência como positiva, como também associam a ausência do celular ao aumento da participação e atenção na aula: *“me prendeu mais na aula”, “ajudou na aula”, “estava com interesse em saber sobre”, “todos tiveram melhor participação e prestaram mais atenção”*. Para os autores Zuin e Zuin (2018), a conexão permanente e o consumo cotidiano de informações audiovisuais, principalmente através da tela dos celulares, provocam nos(as) jovens uma dispersão da concentração. A característica multimídia dos *smartphones*, com sua conectividade e gama de possibilidades, exerce uma forte atração sobre os(as) jovens, contribuindo para essa dispersão.

É inegável que a *internet* e as tecnologias digitais trazem novos desafios ao cotidiano escolar. Entretanto, a negação, exclusão ou proibição desses recursos não contribui para a ampliação do debate. Em nosso entender, a escola, enquanto lugar de experiências, deve fomentar a formação crítica para o uso dessas tecnologias, e uma possibilidade educativa é a proposta voltada para a mídia-educação. A escola deve possibilitar a investigação, o diálogo, o debate e a reflexão sobre

o uso desses aparelhos e dos discursos midiáticos veiculados por eles, bem como construir colaborativamente, aparada em pressupostos críticos, ações pedagógicas que fomentem a ampliação e a construção do conhecimento. Para Moran (2013, p. 50), “[...] o processo de ensino-aprendizagem pode ganhar assim um dinamismo, inovação e poder de comunicação inusitados”.

Em nosso entender, o uso das tecnologias no contexto educacional deve ser mediado com objetivos pedagógicos bem definidos. Não se trata apenas de proibir ou liberar o uso desregulado e irrefletido desses recursos e discursos. O que ponderamos, a partir das nossas análises, é que o trabalho educativo pode, e deve, ser feito com, sobre e através das tecnologias e mídias. Ações pedagógicas podem fazer uso instrumental desses recursos, mas precisam ir além; devem fomentar uma formação crítica, ancorada no debate e na reflexão sobre esses recursos e os discursos veiculados por eles. É necessário problematizar com os(as) jovens tanto os efeitos positivos quanto os negativos relacionados ao uso das tecnologias. Questões como dependência emocional, alterações comportamentais, violência e falta de concentração podem fazer parte dos debates em sala de aula. É preciso fomentar momentos de reflexão orientada e mediada, para que os(as) estudantes se tornem usuários(as) conscientes das tecnologias e mídias. Em um contexto como esse, a escola se constitui como um importante espaço de debate, produção de conhecimento e transformação social.

Transformar a informação em conhecimento exige planejamento, intervenção, reflexão, produção, colaboração e diálogo. Para haver produção de conhecimento, a informação precisa ser significada. Esse processo não pode ser unilateral, centrado na transmissão – professor(a) – e assimilação – estudante. Ele precisa ser dialógico e colaborativo. O(A) professor(a) é um(a) mediador(a), é ele(a) quem organiza o processo, portanto deve ter clareza quanto aos objetivos que planeja atingir.

Nesse cenário, as tecnologias digitais compuseram um projeto de intervenção que potencializou o ensino do basquete.

O plano de intervenção pedagógica: sistematização da proposta de ensino do basquete via tecnologias digitais

A partir da análise dos dados produzidos no questionário diagnóstico, sistematizamos nosso plano de intervenção pedagógica. Com base nas respostas dos(as) estudantes, deliberamos que o conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Educação Física seria o basquete. Como dito anteriormente, cestas móveis dessa modalidade esportiva chegaram recentemente à escola, despertando o interesse e curiosidade desses(as) jovens.

Evidenciamos a importância e a necessidade do trato pedagógico com o conteúdo para além da ótica esportivizante, centrada apenas na lógica do saber fazer, da prática pela prática. Por considerarmos necessária a ampliação do universo cultural dos(as) estudantes, nossas ações são estruturadas de modo a considerar as três dimensões do conteúdo: conceitual, atitudinal e procedimental. Destacamos que:

[...] esses conhecimentos são indispensáveis para que o aluno tenha uma compreensão da realidade em que está inserido, possa exercer ação consciente e segura no mundo imediato e, além disso, amplie seu universo cultural (DARIDO, 2012, p. 63).

Com o intuito de ampliar o acervo cultural dos(as) estudantes via aprendizagem das práticas corporais, organizamos nosso plano de intervenção em eixos temáticos. Por meio desses eixos, buscaremos oportunizar uma formação ampla, que considere aspectos sociais, motores, culturais, éticos e estéticos. Sob esse ponto de vista, o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma colaborativa, sendo

pautado por ações comunicativas. A professora assume o papel de mediadora do processo de ensino-aprendizagem, enquanto o(a) estudante, considerado(a) protagonista, é estimulado(a) a refletir e, assim, produzir significados a partir da relação estabelecida com as práticas corporais.

Nesta proposta de intervenção, as tecnologias digitais vão além da lógica instrumental. São objetos de estudo que, integrados ao planejamento da professora, assumiram a função de potencializar o ensino dos conteúdos, em específico do basquete, em uma dimensão que valorize e possibilite uma leitura crítica de mundo.

Desse modo estruturamos nosso plano de intervenção.

Quadro 1 – Plano de Intervenção Pedagógica

PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA		
ESCOLA: EEEFM MARIANO FIRME DE SOUZA		
Etapas/modalidade de ensino: Ensino Fundamental	Turma: 8º (v01 e v02)	Turno: Vespertino
Trimestre: 3º	Área de Conhecimento: Linguagens	Componente Curricular: Educação Física
Professor(a): Michelly de Menezes Garcia Vilete		
SISTEMATIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS		
Conteúdo: Basquete		
Objetivo Geral: conhecer e vivenciar o basquete e o <i>streetball</i> , explorando os elementos motores, técnicos e táticos, históricos, sociais, culturais, éticos e estéticos presentes nessas práticas corporais.		

continua

Objetivos Específicos:

- a) Compreender a origem histórica do basquete e do *streetball* e identificar as mudanças que esses esportes sofreram ao longo dos anos;
- b) Vivenciar o basquete e o *streetball*, bem como os elementos vinculados a essas práticas corporais, como música, arte e dança;
- c) Refletir sobre a representatividade da mulher no basquete, bem como os aspectos necessários para o reconhecimento da igualdade de gênero nessa prática corporal;
- d) Identificar como o basquete, com seus atletas e/ou treinadores e/ou equipes, pode ter um papel significativo no combate ao racismo e na promoção da igualdade racial;
- e) Experimentar um ambiente inclusivo e respeitoso que valoriza as diferenças culturais, motoras e sociais existentes em nosso contexto;
- f) Valorizar o trabalho em equipe e as ações dialógicas desenvolvidas no contexto coletivo;
- g) Vivenciar os fundamentos do basquete (drible, passe, recepção e arremesso) por meio de jogos reduzidos;
- h) Experimentar um festival de *streetball*, com os elementos do *Hip Hop* (*Rap*, *Break* e grafite) que significam essa prática cultural e corporal;
- i) Problematicar discursos (gênero, raça e consumo) veiculados pelas mídias sociais relacionados aos eixos trabalhados.

Metodologia:

O conhecimento foi tratado metodologicamente sobre as abordagens pedagógicas críticas da Educação Física. Buscamos ampliar o campo de conhecimento dos(as) estudantes a partir das experiências de aprendizagem vivenciadas nas práticas corporais. Nessa perspectiva, o(a) estudante foi levado(a) a conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nas práticas corporais, de forma coletiva e colaborativa, baseada em ações comunicativas.

Em nossas aulas, as tecnologias digitais assumiram uma dimensão educativa, portanto seu uso foi além da perspectiva técnico-instrumental. Configuraram-se como recursos pedagógicos utilizados para a produção de conhecimento, buscando potencializar a formação crítica e reflexiva dos(as) estudantes por meio de uma prática mediadora, comunicativa, interativa, dinâmica e colaborativa entre professor(a) e estudante.

continua

No que se refere aos procedimentos metodológicos, os eixos temáticos destacados foram trabalhados por meio de vivências, aulas-pesquisa e produção coletiva e colaborativa. As vivências eram baseadas nas experiências corporais relacionadas ao conteúdo e ao eixo temático tratado. As aulas-pesquisa foram estruturadas para utilização das tecnologias digitais no que se refere à realização de pesquisas ligadas ao eixo temático. A produção coletiva e colaborativa se caracterizou nos momentos, ao final do trabalho com cada eixo temático, nos quais os(as) estudantes, com a mediação da professora, produziram materiais, por meio de site e/ou aplicativo, que continha, de forma sistematizada, suas reflexões acerca do conhecimento produzido.

Partindo do pressuposto de que a escola é um espaço de produção de cultura e conhecimento e que seus espaços são significados a partir das relações que os(as) estudantes estabelecem com eles, utilizamos em nossas intervenções os mais diversos espaços presentes nesse contexto. Portanto, usamos o pátio externo e a área do refeitório para as vivências práticas (jogos, festas de basquete *Streetball* do Mariano, oficina dança *Street, Rap/Slam* e Grafite do Centro de Referência da Juventude – CRJ), sala de aula utilizada pela própria turma para a realização da tertúlia dialógica⁴³ e para as aulas expositivas que demandam o uso do *datashow* e/ou *Smart TV* e as salas do pavilhão inferior e/ou sala de informática (para utilização dos *Chromebooks* e computadores *Desktops*, que precisam estar próximos aos pontos de internet *Wi-Fi*).

continua

43 A tertúlia dialógica é um espaço formativo de aprendizagem, coletivo e colaborativo, pautado por ações comunicativas. De acordo com Broutelles (2020, p. 14), “[...] a tertúlia permite que, por meio do diálogo, seja possível tecer juntas redes de compreensão que ampliam o universo social, cultural e científico dos participantes”.

Eixos Temáticos	Aulas – intervenções
Basquete: Que esporte é esse? – Contexto histórico do basquete: origem ao contexto atual	Aula 1. Vivenciar o basquete a partir da concepção/vivência/simbolismo/leitura que eles(as) têm sobre essa prática corporal. Aula 2. Aula-pesquisa (<i>Chromebooks</i>) – cada estudante, de posse de um <i>Chromebook</i>, pesquisará sobre a história do basquete, buscando compreender as modificações que essa prática sofreu ao longo dos anos e quais elementos interferiram nesse processo. Aula 3. De posse dos dados pesquisados na aula 2, os(as) estudantes deverão elaborar um mapa mental, com base no roteiro entregue pela professora. Aula 4. “Bola ao Cesto” ao basquete “espetáculo” – vivência prática com as características marcantes e específicas de cada época. Aula 5. Vivência prática – Basquete nos dias atuais: experimentação prática dos fundamentos e regras principais da modalidade.
Michael Jordan, Magic Johnson, LeBron James, Oscar Schmidt: qual o lugar da mulher no basquete?	Aula 6. Aula interativa Vídeo “Invisible Play” (<i>Smart TV</i>). Problemática sobre a figura da mulher no esporte. Que lugar ela ocupa? Análise do número de seguidores nas redes sociais (<i>Instagram</i>). Maiores salários atletas masculinos x femininos. Construção de uma nuvem de palavras. Aulas 7 e 8. Construção de um <i>Banner</i> (<i>Canva</i>), com a utilização dos <i>Chromebooks</i>, de valorização da mulher no esporte/basquete.

continua

Basquete: o movimento negro e a luta antirracista	Aula 09. Tertúlia dialógica: Negros no basquete, nem sempre foi assim!! Contextualização a partir da série “Todo mundo odeia o Cris”. O papel social do basquete no movimento antirracista “Movimento Black Lives Mater”. Aula 10. Aula expositiva com atividade em <i>Google Forms</i> – Tema gerador: O racismo e o discurso de ódio nas mídias e redes sociais.
Ética e Cidadania: Jogo Limpo e Inclusão	Aula 11. Aula Pesquisa – O basquete em cadeira de rodas: que esporte é esse? As possibilidades para a pessoa com deficiência. Aula 12. Vivência prática. Basquete em cadeira de rodas, experimentação prática na escola. Aula 13. Inclusão – Basquete em cadeira de rodas: o esporte e a pessoa com deficiência. Conversa, via <i>Google Meet</i>, com o treinador da equipe <i>Magic Hands Brasil</i> e auxiliar da Seleção Brasileira de basquete em cadeira de rodas: Marcos Vitor de Souza Araújo.
Juventude, basquete e o movimento <i>Hip Hop</i>	Aula 14. Roda de conversa: CRJ e Mariano – Conhecendo o Centro de Referência da Juventude, inscrições oficinas – mediador Robzin. Apresentação do evento colaborativo. Aula 15. Evento Final: Juventude, Basquete e a Cultura <i>Hip Hop</i>. Experimentação do Basquete de Rua, batalha de <i>Rap</i>, Grafite e dança <i>street</i>. Aula 16. Avaliação final: produção textual sobre a experiência vivida.

continua

Avaliação:

A avaliação foi processual e formativa, portanto, aconteceu ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Para efeito, consideramos os trabalhos produzidos pelos(as) estudantes ao longo das aulas (*posts*, *slides*, vídeos, fotografias, dentre outros), as rodas de conversa, a participação e envolvimento nas dinâmicas e atividades propostas. A avaliação considerou as “[...] dimensões cognitivas (competências e conhecimentos), motora (habilidades motoras e capacidades físicas) e atitudinal (valores), verificando a capacidade de o aluno expressar sua sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal em diferentes linguagens – corporal, escrita e falada” (DARIDO, 2012, p. 134).

Instrumentos avaliativos realizados/produzidos nas aulas: rodas de conversa (exposições dialógicas ao final das aulas); produções textuais, mapa mental e nuvem de palavras (produzidos nas aulas-pesquisa); elaboração dos *posts/slides* colaborativos sobre as reflexões construídas a partir dos eixos temáticos (elaborados nas aulas de produção coletiva e colaborativa); fotografias e/ou vídeos dos momentos mais significativos.

Fonte: Elaboração própria.

Pela condição do curto espaço deste capítulo, apresentaremos recortes desta dissertação. Esse enfoque permite destacar aspectos abordados nos eixos de intervenção, buscando oferecer uma reflexão mais direcionada, sem perder de vista a complexidade e a relevância do tema no contexto geral desta produção. A seguir, destacaremos como as tecnologias digitais compuseram o projeto de intervenção, a partir dos pressupostos da mídia-educação, potencializando o ensino do basquete por meio de três dimensões: instrumental, crítica e produtiva.

a) Perspectiva instrumental: recurso didático-metodológico

Nessa dimensão, as tecnologias digitais foram utilizadas como instrumentos, recursos didáticos para o processo de ensino-aprendizagem. O ensino do conteúdo se dá com a mídia. Nessa dimensão, desenvolvemos intervenções com o uso de recursos tecnológicos diversificados, aliados aos objetivos educacionais estabelecidos. Nesse

panorama, utilizamos *Chromebooks*, computadores, *desktops*, *smart TVs*, *smartphones* e *datashows*.

Apresentaremos, a seguir, alguns recortes da avaliação final realizada com os(as) estudantes, em que eles(as) referem como as tecnologias se estabeleceram, ao longo do processo, como recursos didáticos que efetivamente contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem do basquete:

Na minha opinião agregou muito e ajudou muito no conhecimento sobre o basquete, por isso foi importante a sala de informática que ajudou também a gente e fez a aprendizagem com o entendimento melhor (Aluna M.).

Achei muito interessante a escola ter utilizado os Chromebooks e ter disponibilizado a sala de informática para melhor aprendizado dos alunos, achei que facilitou muito e deixou as aulas mais fáceis para entender as explicações (Aluna D.).

Sobre todas as atividades, acima, gostei muito principalmente com os Chromebooks, smart TV e o nosso bate-papo online. Todas essas atividades me ajudaram a desenvolver e entender mais (Aluna D.R.).

Reiteramos, a partir dos relatos, como é importante a criação de espaços de aprendizagem onde possamos desenvolver ações pedagógicas com os recursos tecnológicos como ferramentas didáticas. *Notebooks*, *desktops*, *Chromebooks*, *smartphones*, *smart TVs* podem e são importantes recursos didáticos pedagógicos no contexto escolar. Esses recursos favorecem o acesso à informação das mais diversas ordens, no que se refere à prática corporal do basquete, possibilitando outras/novas formas de ver, explorar e compreender essa modalidade.

b) Perspectiva crítica: objeto midiático que carece de reflexão e problematização

Na perspectiva de intervenção pedagógica que construímos com os(as) estudantes, as tecnologias digitais assumiram uma dimensão formativa pautada em pressupostos críticos. As tecnologias e as mídias foram elevadas à categoria de objetos de estudo. Seus discursos e produtos foram submetidos à análise, diálogo, debate e reflexão. Os discursos e produtos veiculados pelas mídias carecem de reflexão pelos(as) estudantes, portanto, é fundamental que as ações pedagógicas *sobre/para* as mídias fomentem uma postura crítica no que tange aos conteúdos de ordem midiática.

Os(as) estudantes foram estimulados(as) a analisar, refletir e avaliar os conteúdos midiáticos produzidos nas aulas. Temos, portanto, o educar *sobre/para* as mídias. Ao longo das intervenções, foi possível problematizarmos acerca da temática de gênero e a (in)visibilidade das mulheres atletas de basquete a partir da análise de suas redes sociais, bem como sobre o racismo e o discurso de ódio também presente nas mídias e redes sociais. Além disso, buscamos abordar a temática da inclusão e desconstruir estereótipos sobre pessoas com deficiência, frequentemente reforçados pelas mídias e pela sociedade em geral. Nesse bojo, discorreremos sobre o basquete e as possibilidades para a pessoa com deficiência. Conforme evidenciam os registros dos(as) estudantes a seguir:

Eu gostei muito, porque isso me ajudou bastante a ter mais conhecimento, creio que outros colegas de classe também devem ter gostado, tudo isso me fez conhecer um pouco sobre a cultura do basquete, do basquete em cadeira de rodas e da cultura hip hop (Aluno A.).

Foi uma experiência incrível, todas as atividades em grupo e dinâmicas na internet, todas as questões sociais, racismo, discursos e o bullying, etc. (Aluno M.).

Bom, eu acho que as tecnologias ajudaram muito na questão da educação, na questão da praticidade e na facilitação. Achei muito interessante o estudo do basquete e racismo. Achei bem legal a questão de trançaram os celulares dentro do pote, pois os alunos ficaram mais quietos e prestaram mais atenção nos vídeos sobre o racismo. Muito importante também o estudo sobre as meninas e mulheres no esporte (Aluna A.).

Os trechos acima evidenciam a possibilidade crítica de trabalho com as mídias. Nesse contexto, é possível aprofundar os debates nos eixos temáticos trabalhados a partir da reflexão sobre os diversos produtos de ordem midiática (vídeos, reportagens, imagens e mensagens). A educação *para/sobre* as mídias permite ampliar as instâncias educativas (FANTIN, 2005). Nessa dimensão, os(as) estudantes foram levados a pensar sobre as tecnologias e as mídias enquanto produtos de consumo e veiculação de informações, pautando nossa reflexão nos debates sobre gênero, racismo e a inclusão da pessoa com deficiência. Diniz, Rodrigues e Darido (2012) evidenciam que essa dimensão permite que os(as) estudantes construam de maneira crítica saberes mais significativos, uma vez que eles(as) conseguirão interpretar e analisar o contexto em que estão inseridos.

c) Perspectiva produtiva: criação a partir do processo de reflexão

Nessa perspectiva, as tecnologias assumiram uma dimensão expressiva-criativa. A partir das reflexões estabelecidas nas perspectivas anteriores, os(as) estudantes conseguiram produzir elementos criativos expressivos (mapas mentais, *banners*, *posts* e roteiros). As produções consideraram aspectos estéticos e éticos, baseadas em pressupostos reflexivos e críticos, ancorados na ação comunicativa entre os diversos sujeitos que compunham a prática educativa. Aqui, pautamos o ensino-aprendizagem *através* das mídias.

O contexto de emergência desses dados evidencia a relevância da mídia-educação no processo de ensino-aprendizagem. A experiência

pedagógica não apenas potencializou o repertório técnico dos(as) estudantes, como também fortaleceu sua capacidade de análise e produção, possibilitando o ensino do basquete em sob um viés crítico, dialógico e reflexivo:

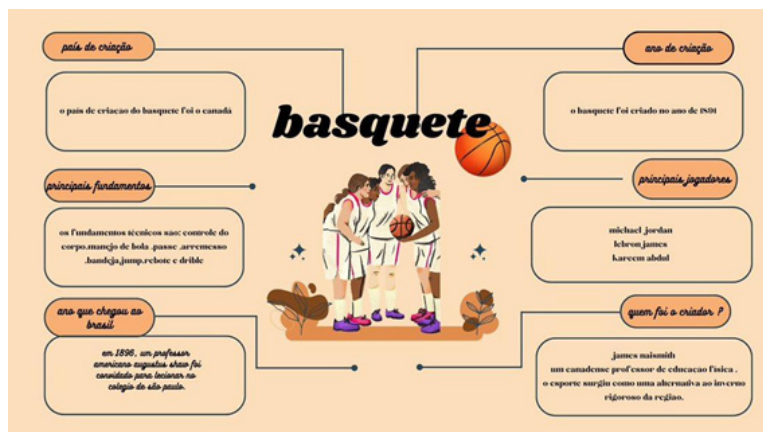
As aulas sobre o basquete foram muito boas: fizemos um post sobre a mulher no basquete, respondemos perguntas, fizemos uma apresentação sobre o basquete (mapa mental) e também tivemos uma aula prática na cadeira de rodas (Aluno N.).

Gostei do mapa mental que foi sobre o basquete. Usamos muito o canva também, tive dificuldade de usar um pouco, mas fui evoluindo e aprendi. Todas essas atividades no canva me ajudaram a desenvolver e entender e aprender mais (Aluna D.).

Fizemos uma videochamada com um treinador de basquete em cadeira de rodas, me diverti com a visita do CRJ (Centro de Referência da Juventude), eu e muitas pessoas tivemos a oportunidade de desfrutar um pouco da cultura. Achei muito legal os trabalhos feitos nos computadores da nova sala de informática e nos Chromebooks (Aluna Y).

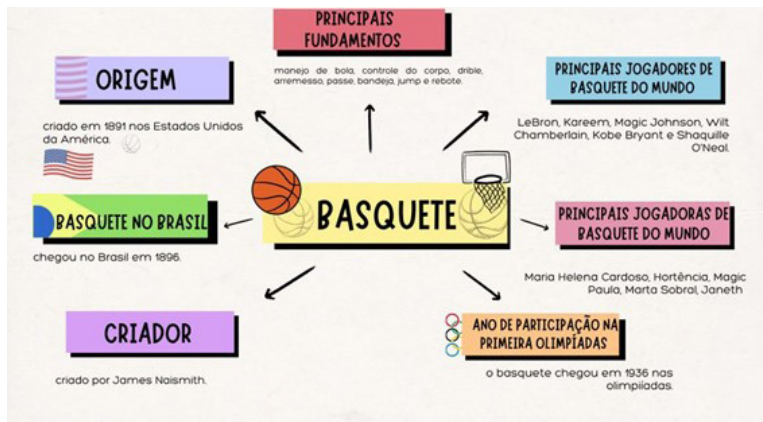
Os relatos evidenciam a dimensão produtiva trabalhada no contexto das intervenções. Os(as) estudantes foram, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, instigados a utilizar as tecnologias na ótica instrumental, bem como fazer uma leitura crítica sobre as informações pesquisadas.

Figura 4 – Mapa mental produzido pela estudante A



Fonte: Arquivo próprio.

Figura 5 – Mapa mental produzido pelo estudante N



Fonte: Arquivo próprio.

Figura 6 – Mapa mental produzido pelo estudante G



Fonte: Arquivo próprio.

A partir do trato pedagógico-colaborativo e dialógico, as informações significadas foram sistematizadas em produções midiáticas, recorrendo a elementos visuais diversificados via possibilidades disponíveis na plataforma *Canva*. Nessa dimensão, foi possível a exploração e o desenvolvimento da capacidade comunicativa, criativa, expressiva, bem como a produção significativa de conhecimento.

Figura 7 – Cartazes produzidos pelos(as) estudantes sob a temática *O lugar da mulher é onde ela quiser*



Fonte: Arquivo próprio.

A partir das experiências desenvolvidas, podemos afirmar que as tecnologias digitais, ancoradas na perspectiva da mídia-educação, constituíram-se como estratégia metodológica importante para o processo de ensino-aprendizagem do basquete nas aulas de Educação Física. Essas ferramentas foram utilizadas não apenas como um recurso didático, mas foram objetos de estudo, promovendo uma reflexão crítica sobre temáticas relevantes, como o debate sobre gênero, étnico-racial e a inclusão da pessoa com deficiência. Nesse contexto, a escola, enquanto espaço sociocultural, não pode negar o potencial educativo das tecnologias e das mídias. É importante que a instituição escolar reconheça e incorpore criticamente as tecnologias digitais e mídias, promovendo um ambiente educativo dinâmico, inovador e colaborativo, onde a informação possa se transformar em conhecimento significativo pautado em pressupostos dialógicos.

Precisamos, portanto, avançar no debate sobre o uso das tecnologias. Mais do que um recurso didático, a tecnologia precisa ser problematizada como objeto de estudo. Em um contexto em que as pessoas têm acesso à informação e à “des(informação)” na palma da mão, em que consumimos muito e refletimos pouco, em que nossas interações sociais são guiadas pelas redes sociais virtuais, em que o curtir substitui o agir, em que o pensar perde lugar para o postar/mostrar, em que a ciência perde lugar para o obscurantismo e *fake news*, precisamos, enquanto escola, fomentar o debate crítico sobre o papel e os impactos das tecnologias em nossas vidas. Promover essa reflexão é essencial para preparar os(as) estudantes para um uso autônomo e responsável das tecnologias. Isso significa que as aulas de Educação Física podem colaborar para que os estudantes possam avaliar discursos, imagens e recursos tecnológicos em suas relações com o corpo e com as práticas corporais. Eles(as) devem compreender e controlar a tecnologia, e não serem por ela conduzidos a uma vida menor e controlada.

Considerações finais

Ao longo dessa jornada, investigamos como as tecnologias digitais podem se constituir enquanto recurso didático potencializador do ensino do basquete nas aulas de Educação Física. Por meio da perspectiva da mídia-educação, vislumbramos possibilidades educativas no que se refere ao uso das tecnologias digitais e das mídias sociais no contexto escolar. Desenvolvemos, portanto, uma proposta pautada na mídia-educação, na qual as tecnologias foram utilizadas nas dimensões instrumental, crítica e produtiva.

Pensar sobre o uso das tecnologias na escola não é uma tarefa simples, especialmente em uma sociedade onde os(as) jovens (crianças, adultos e idosos também) estão cada vez mais conectados. Os(as) estudantes têm acesso à informação na palma da mão, principalmente por intermédio dos *smartphones*. As informações de ordem midiática têm influenciado significativamente a formação identitária dos(as) nossos(as) jovens. A sociedade do excesso, do consumo e da exibição (HAN, 2017, 2022) tem moldado cotidianamente nossos padrões de comportamento. Ansiedade, depressão, falta de concentração e violência são apenas alguns dos muitos problemas enfrentados pelos(as) jovens estudantes hiperconectados. Os tempos e espaços sociais, marcados pelo encontro físico, pelas interações sociais, estão perdendo lugar para o virtual, mediado pelas redes sociais. A juventude conectada enfrenta desafios que exigem uma abordagem educacional, a qual deve ir além da dualidade de proibir ou liberar o uso dos aparelhos tecnológicos na escola.

A escola é um espaço de formação social e cultural e, como tal, exerce o papel de mediadora entre os conhecimentos produzidos pela humanidade e o(a) estudante, baseada numa relação dialógica e reflexiva. Nesse contexto, a Educação Física, enquanto componente curricular voltado para o estudo das práticas corporais, deve oportunizar momentos formativos de ação e reflexão, buscando promover uma abordagem mais consciente e crítica sobre o uso das tecnologias

digitais. Ressaltamos que, para que isso ocorra, é fundamental pensar na formação dos(as) professores(as), para que eles(as) possam lidar com as tecnologias e os desafios impostos por elas, indo além da abordagem meramente instrumental. Desse modo, teremos professores(as) mediadores(as) mais preparados(as) e capazes de auxiliar os(as) estudantes a desenvolverem uma atitude crítica para o uso e o consumo das informações de ordem midiática.

Por fim, consideramos como fundamental a construção de ideias, possibilidades, caminhos, estratégias, métodos e, por que não, de conhecimento, a partir da experimentação, reflexão, apropriação e (re)significação das tecnologias no contexto escolar, ancoradas na colaboração e no diálogo horizontal entre os pares. Buscamos, a partir deste estudo, fomentar possibilidades educativas nas aulas de Educação Física com/sobre/para e através desses recursos midiáticos.

Referências

- BÉVORT, E.; BELLONI, M. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.
- BELLONI, M. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BIANCHI, P.; PIRES, G. D. L. Cultura digital e formação de professores de educação física: estudo de caso na Unipampa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, p. 1025-1036, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115343227014.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.
- CORTÉS, M. E. G. *et al.* Una semana sin smartphone: usos, abuso y dependencia del teléfono móvil en jóvenes. **Bordón: Revista de pedagogía**, Madrid, v. 72, n. 3, p. 104-122, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7637180>. Acesso em: 21 maio 2024.

- DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 12 maio 2023.
- DARIDO, S. C. **Cadernos de Formação**: Conteúdos e Didática de Educação Física. São Paulo, 2012. v. 1.
- DINIZ, I. K. dos S.; RODRIGUES, H. de A.; DARIDO, S. C. Os usos da mídia em aulas de Educação Física escolar: possibilidades e dificuldades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 183-202, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/27108>. Acesso em: 17 set. 2023.
- FANTIN, M. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 437-452, jul./dez. 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4614981/mod_resource/content/2/M%C3%B4nica%20Fantin.pdf. Acesso em: 12 maio 2023.
- FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhar-deprofessor/article/view/3483/2501>. Acesso em: 12 maio 2023.
- FANTIN, M. Novo olhar sobre a mídia-educação. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu**. Anais [...]. Caxambu: ANPEd, 2005.
- HAN, B.-C. **Infocracia**: digitalização e a crise da democracia. Petrópolis: Vozes, 2022.
- HAN, B.-C. **Sociedade da transparência**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2003.
- LIMA JÚNIOR, A. S. **Tecnologias inteligentes e Educação**: currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUN-DESF, 2005.

- MORAN, J. M. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. *In*: PARANÁ. **Educação e Tecnologias na perspectiva da gestão escolar**. Curitiba: SEED/PR, 2013. p. 42-50. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2499-6.pdf#page=51>. Acesso em: 22 maio 2024.
- PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010.
- RIVOLTELLA, P. C. Falta cultura digital na sala de aula. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ed. 200, 1 mar. 2007. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/908/pier-ceserarevoltella-falta-cultura-digital-na-sala-de-aula>. Acesso em: 30 set. 2023.
- TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a educação física nas escolas. **Corpoconsciência**, Cuiabá, p. 68-76, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4525>. Acesso em: 12 ago. 2023.
- TORRES, A. L. *et al.* As Tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação Física Escolar: a realidade de professores da rede pública municipal de Fortaleza. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 198–214, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v18i1.8640601>. Acesso em: 12 ago. 2023.
- ZUIN, V. G.; ZUIN, A. Á. S. O celular na escola e o fim pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 419-435, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pL4Qxj8XbMVFCY4XvZJtzzf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2024.

Educação Física e inclusão: práticas educativas e estratégias de ensino para promover experiências de movimento corporal com crianças com e sem autismo na Educação Infantil

Waldnah Rodrigues da Silva e Nelson Figueiredo de Andrade Filho

Este capítulo é fruto da pesquisa de dissertação desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), do polo da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), campus Goiabeiras. O estudo teve como objetivo contribuir com o desenvolvimento da prática pedagógica do(a) professor(a) de Educação Física com crianças com e sem autismo na Educação Infantil, sob a perspectiva da inclusão, dialogando com docentes, mães e responsáveis que compõe a comunidade da UMEI

Basílio Costalonga. Unidade do sistema de Educação da Prefeitura Municipal de Vila Velha, ES, situada na Rua Bernardino Monteiro – s/n – no bairro Paul. Nessa UMEI oferta-se a Educação Infantil para crianças em períodos etários que variam de 2 a 5 anos, nos turnos matutino e vespertino.

Com esse estudo buscamos viabilizar o reconhecimento e a valorização das práticas educativas já realizadas pelas professoras da UMEI Basílio, contexto em que a pesquisa foi desenvolvida; bem como explorar estratégias de ensino que pudessem promover a inclusão, e, assim, contribuir para o desenvolvimento das crianças com e sem autismo na instituição.

Nesse sentido, foram traçados como objetivos específicos: descrever e analisar as interações, brincadeiras e experiências de movimento corporal (ANDRADE FILHO, 2011), vivenciadas nas aulas pelas crianças com e sem autismo, identificando as estratégias de ensino inclusivas nelas mobilizadas; identificar a opinião das professoras da UMEI sobre os alunos com autismo e sobre a participação deles nas interações e brincadeiras com colegas sem autismo; identificar a opinião das mães e responsáveis sobre o desenvolvimento das crianças com autismo nas aulas e em casa.

Nessa discussão apoiamo-nos na perspectiva histórico-cultural, que nos proporcionou uma base teórica robusta para entender o desenvolvimento humano. Segundo Vigotski, o desenvolvimento humano é um processo contínuo de interações que são profundamente influenciadas pelo contexto cultural, social e histórico em que o indivíduo está imerso (VIGOTSKI, 2022). Essas interações não apenas moldam os processos psicológicos do indivíduo, mas também formam a base sobre a qual se constrói sua identidade social, cognitiva e corporal.

As teorias de Vigotski enfatizam que os processos psicológicos são configurados dentro das relações culturais socialmente mediadas. Ele vê o ser humano como essencialmente social e histórico, formando-se como sujeito concreto, por meio das interações com

os outros, mediadas pela linguagem. Vigotski desloca o foco, antes voltado apenas para o aluno e suas condições individuais e internas de desenvolvimento, para o contexto das relações sociais em que ele está inserido (VIGOTSKI, 2022). Ou seja, Vigotski oferece-nos uma perspectiva de indivíduo que não é definida por suas limitações, mas, sim, por suas potencialidades.

A professora-pesquisadora, ao perceber como era desafiador incluir as crianças com autismo entre as crianças sem autismo, nas aulas ministradas por ela e demais professoras na UMEI Basilio Costalonga, buscou evidenciar as estratégias de interação e mediação/ ensino que estavam sendo realizada na instituição e promover outras estratégias, para melhorar ainda mais a inclusão das crianças com autismo nas ações de ensino com as crianças sem autismo.

O autismo, conforme descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da *American Psychiatric Association* (2014), 5ª edição (DSM-5), é identificado como um Transtorno do Neurodesenvolvimento. Esse transtorno é caracterizado por comprometimentos que afetam o funcionamento do indivíduo em contextos pessoais, sociais, acadêmicos ou profissionais. Tais comprometimentos podem variar desde limitações específicas de aprendizado e controle de funções até deficiências mais amplas em habilidades sociais e cognitivas (APA, 2014).

Tanto o DSM-5 quanto a CID-11, que é a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde da *World Health Organization* (2022), compreendem o autismo como uma única categoria que varia em níveis de gravidade, baseados na funcionalidade do indivíduo, de acordo com o DSM-5, ou, em níveis de deficiência intelectual e linguagem funcional, de acordo com a CID-11 (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020). Portanto, as duas referências fazem o uso da nomenclatura Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No sistema de classificação CID-11 publicado em 2022, o Transtorno do Espectro do Autismo recebe o código 6A02, substituindo

o anterior F84.0. Essa mudança reflete uma reestruturação na forma como os níveis de gravidade são determinados, passando a considerar fatores como a presença de Deficiência Intelectual e o grau de comprometimento da linguagem funcional:

6A02.0 Transtorno do espectro do autismo sem transtorno do desenvolvimento intelectual e com leve ou nenhum comprometimento funcional da linguagem; **6A02.1** Transtorno do espectro do autismo com transtorno do desenvolvimento intelectual e com leve ou nenhum comprometimento funcional da linguagem; **6A02.2** Transtorno do espectro autista sem transtorno do desenvolvimento intelectual e com linguagem funcional prejudicada; **6A02.3** Transtorno do espectro autista com transtorno do desenvolvimento intelectual e com linguagem funcional prejudicada; **6A02.5** Transtorno do espectro autista com transtorno do desenvolvimento intelectual e com ausência de linguagem funcional; **6A02.Y** Outro transtorno do espectro autista especificado; **6A02.Z** Transtorno do espectro do autismo, não especificado (WHO, 2022).

Diferentemente do DSM-5, que trata os déficits cognitivos como comorbidades que afetam a gravidade dos sintomas, o CID-11 integra explicitamente o funcionamento cognitivo nas categorias do Transtorno do Espectro do Autismo (Fernandes; Tomazelli; Girianelli, 2020). Essas subclassificações incluem, por exemplo, o autismo sem transtornos do desenvolvimento intelectual e com pouca ou nenhuma dificuldade de linguagem funcional, até formas mais severas que incluem deficiências intelectuais significativas e ausência de linguagem funcional

Embora estejamos cientes da visão patológica das classificações do autismo, neste estudo adotamos uma abordagem que, sem ignorar essa perspectiva, a considera insuficiente para aplicações pedagógicas. Até porque elegemos o referencial teórico histórico-cultural

para analisar o desenvolvimento das crianças com e sem autismo com quem trabalhamos na UMEI Basilio Costalonga, buscando reconhecer suas potencialidades.

Na nossa visão, enquanto a abordagem médica frequentemente enxerga o autista de maneira negativa, como um indivíduo incapaz ou danificado, adotamos uma perspectiva mais positiva. Para nós, o autista é visto como alguém que, apesar das dificuldades impostas pelo transtorno, tem a capacidade de se superar através das interações que experiencia.

No prosseguimento deste capítulo, traremos a trajetória metodológica adotada; as práticas educativas realizadas pela professora-pesquisadora de Educação Física; breve análise das rodas de conversa realizadas com as professoras da UMEI, mães/responsáveis; e, por fim, as considerações finais do estudo, explicitando algumas possíveis estratégias de integração, interação e de mediação pedagógica/de ensino dirigidas aos docentes que atuam com crianças com e sem autismo em contextos educacionais semelhantes aos vivenciados na UMEI Basilio Costalonga.

Trajetória metodológica

Este estudo baseou-se nos princípios da pesquisa-intervenção, que é um método de investigação que engloba o planejamento, a execução e a análise de ações intencionais em um ambiente educacional específico. O objetivo dessas intervenções é impulsionar melhorias e avanços nos processos educativos de todos os envolvidos, incluindo estudantes, educadores e as próprias instituições (DAMIANI, 2013).

Na prática, o pesquisador participa ativamente no cenário educacional, desenvolvendo e aplicando estratégias que buscam efetivar mudanças positivas e ampliar o entendimento prático dos impactos dessas mudanças. Assim, a pesquisa-intervenção transcende a simples

resolução de problemas práticos e se dedica também a enriquecer o acervo de conhecimentos no campo educacional (DAMIANI, 2013).

A inclusão dos participantes na pesquisa se deu a partir da autorização formal e da vontade individual de participar do processo de investigação. Para tanto, levamos em consideração os seguintes critérios: 1) ser professora na “UMEI” Basilio Costalonga no turno matutino; 2) fazer parte do corpo-técnico administrativo da UMEI; 3) ser pai/mãe ou responsável por algum dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) da “UMEI Basilio Costalonga” no turno matutino; 4) Ser aluno com e sem Transtorno do Espectro Autista da UMEI no turno matutino. Os critérios de exclusão de participantes foram os seguintes: 1) recusa ou solicitação para não participar da pesquisa; e, 2) não ter disponibilidade de participar da pesquisa no turno e dias pré-definidos.

Devido os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, a pesquisa contou com a participação efetiva de sete professoras da UMEI Basilio Costalonga, incluindo quatro professoras regentes, duas professoras de Educação Especial e uma professora de Artes. Contou também com a participação de 43 crianças sem autismo, cinco crianças com autismo e três mães/responsáveis das crianças com TEA. Tivemos o cuidado de preservar a identidade de todos as participantes da pesquisa, utilizando nomes fictícios ou mantendo o anonimato. As imagens utilizadas foram todas tratadas para garantir a confidencialidade e proteger a privacidade de todos os envolvidos.

Durante a realização da pesquisa, a UMEI estava passando por reformas que se prolongaram até março de 2023. Esse período de reforma, foi muito desafiador para todas as professoras, especialmente para a professora-pesquisadora de Educação Física. Pois, antes das reformas, o refeitório e o parquinho eram os principais espaços utilizados para as aulas com as crianças, mas, durante as obras, ficaram interditados e indisponíveis para uso.

Na UMEI, em razão da sua estrutura de porte pequeno, não havia espaços adequados para as aulas ministradas pela professora

de Educação Física. Portanto, foi preciso constante adaptação para tentar promover boas experiências de movimento corporal para as crianças com e sem autismo. Em meio a reforma e a falta de estrutura física da UMEI, fica evidente como o ambiente físico de uma instituição de Educação Infantil pode afetar diretamente a dinâmica do ensino, particularmente nas aulas que objetivam promover experiência de movimento corporal para as crianças.

Práticas educativas da professora de Educação Física com crianças com e sem autismo

Ao trazermos as práticas educativas conduzidas pela professora-pesquisadora de Educação Física com as crianças com e sem autismo na UMEI, ressaltamos as interações, brincadeiras e experiências de movimento corporal vivenciadas na instituição e buscamos identificar possíveis estratégias de integração, interação e de mediação pedagógica/ensino que pudessem nos auxiliarem e desenvolver uma prática pedagógica inclusiva coletiva com as crianças.

No desenvolvimento da pesquisa nos utilizamos do conceito de Experiências de Movimento Corporal (EMC) proposto por Andrade Filho (2011). O autor identifica as EMC como objeto de conhecimento e de ensino que pode ser utilizado pelos professores de Educação Física na Educação Infantil, especialmente porque tal objeto parece não trazer problemas teóricos e/ou metodológicos para aqueles que trabalham com os campos de experiência da BNCC (Brasil, 2018).

Conforme Andrade Filho (2011), as Experiências de Movimento Corporal são vitais para a construção da identidade das crianças. Estas experiências não são apenas uma fonte de conhecimento, mas também um meio sensorial e lógico efetivo para o sujeito adquirir um entendimento que estrutura, regula, revela e aprimora as próprias experiências de movimento corporal (ANDRADE FILHO, 2011, p 28).

Acreditamos que na Educação Infantil os momentos que a professora de Educação Física proporciona para as crianças com e sem autismo transcendem a ideia de simples “dá aula/as”. Se manifestam como momentos de integração e interação, onde a preocupação principal não está voltada para a transmissão de “conteúdos” pré-estabelecidos, mas, sim, para promover boas experiências de movimento corporal, por meio das interações e brincadeiras que façam sentido para as crianças (ANDRADE FILHO, 2011). Outrossim, consideramos que na Educação Infantil não há a “disciplina” chamada Educação Física, mas sim, há uma professora de Educação Física que precisar promover vivências e experiências voltadas para campos de experiências prescritos na BNCC (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, ao analisarmos as aulas ministradas pela professora-pesquisadora de Educação Física, os relatos das aulas foram voltados para as turmas dos Grupos 5A e 5B. Pois, estas eram as turmas onde estavam inseridas as crianças com e sem autismo participantes do estudo. Para planejar as atividades, a BNCC foi o principal referencial pedagógico, orientando a criação de uma variedade de atividades lúdicas como brincadeiras cantadas, brincadeiras populares, jogos de imitação, jogos pedagógicos, entre outros.

Figura 1 – Crianças com e sem autismo brincando juntas de Futebol



Fonte: Waldnah da Silva Rodrigues Alcântara.

Durante o primeiro semestre de 2023 a professora-pesquisadora de Educação Física também alinhou suas aulas ao projeto institucional da UMEI, O referido projeto institucional tinha como tema os biomas e a preservação da natureza. Dessa forma, foram realizadas várias experiências de movimento corporal de aventura, nas quais as crianças puderam conhecer de forma lúdica o *parkour*, a escalada, o *mountain bike* e o arvorismo, contando somente com os espaços e os recursos que tínhamos disponíveis na instituição.

Na análise e interpretação das aulas que abordaram as experiências de movimento corporal de aventura, Ferreira e Silva (2020) se referem a essas atividades como práticas corporais de aventura. No entanto, neste estudo, por consideramos imprecisa essa terminologia, optamos por utilizar o termo Experiências de Movimento Corporal de Aventura, pois com essa escolha terminológica visamos a refletir sobre uma mudança intencional na linguagem, objetivando adequá-la ao contexto da Educação Infantil no qual investigamos. Tal ajuste é importante para definimos claramente o objeto de ensino, facilitando a compreensão e a valorização das experiências que a professora de Educação Física buscou proporcionar às crianças envolvidas na fruição das atividades realizadas.

Durante as experiências de movimento corporal de aventura, como a “escalada” e o “arvorismo” na casinha de brinquedo, observou-se que algumas crianças mostraram habilidades e autonomia imediatas, enquanto outras precisaram de mais tempo para superar o medo e ganhar confiança para “escalar” sozinhas. Isso nos mostrou a importância de fazer uma progressão didática cuidadosa, para que as crianças consigam ganhar confiança em suas capacidades e habilidades corporais de maneira gradual.

A falta de um espaço apropriado para realização das práticas educativas da professora-pesquisadora de Educação Física não a impediu de construir aulas diferenciadas com ajuda da imaginação e alguns recursos pedagógicos. Ela buscou criar cenários imaginários desafiadores, como “circuitos de *mountain bike*”, “arvorismo” e “escalada”,

mesmo nos espaços reduzidos da UMEI, vivenciando aventuras ficícias que mantinham as crianças envolvidas e motivadas.

Figura 2 – Escalada na casinha de brinquedo



Fonte: Waldnah da Silva Rodrigues Alcântara.

No mesmo semestre foi desenvolvido um projeto de musicalização, visando explorar a sensorialidade e o interesse musical das crianças com e sem autismo, por meio de experiências de movimento corporal rítmicas. As aulas foram desenvolvidas utilizando brincadeiras, danças e a exploração dos instrumentos musicais que tínhamos disponíveis na UMEI, como, por exemplo, pandeiro, triângulo, flauta, tambores, agogô.

Durante o projeto de musicalização observamos que as experiências de movimento corporal rítmicas foram particularmente eficazes para instigar a percepção sensorial e auditiva e engajar as crianças, especialmente aquelas com autismo. Nas aulas desse projeto, conseguimos reconhecer que as estratégias de ensino utilizadas pela professora-pesquisadora de Educação Física facilitaram a integração e a interação entre as crianças, independentemente de terem ou não autismo. O índice de participação das crianças com autismo

nessas aulas foi um importante indicador de como as estratégias didático-pedagógicas mobilizadas foram eficazes.

Observamos também que algumas crianças com autismo demonstravam mais resistência para interagir ou partilhar brinquedos harmoniosamente com seus colegas. Nesses momentos foi muito importante haver a mediação de conflitos por meio do diálogo constante. Pois, muitas vezes, a falta de conhecimento acerca das peculiaridades do autismo pode levar a professora a cometer equívocos, associando certas reações das crianças a birras ou excesso de mimo. Em grupos mistos de crianças com e sem autismo é essencial atentar-se a essas diferenças para evitar possíveis crises na interação e comportamentos negativos.

Figura 3 – Exploração de instrumentos musicais
entre crianças com e sem autismo



Fonte: Waldnah da Silva Rodrigues Alcântara.

No desenvolvimento das aulas em que eram promovidas experiências de movimento corporal, bem como no projeto de musicalização, estímulos visuais, a exploração de materiais atrativos, como pés e mãos feitos de EVA, e o uso de instrumentos musicais especialmente construídos para o projeto, mostraram-se eficazes em atrair e manter o interesse de todas as crianças nas atividades propostas, tornando as aulas mais interativas e integradas, por isso mesmo, inclusivas.

Figura 4 – Encerramento do projeto de musicalização



Fonte: Waldnah da Silva Rodrigues Alcântara.

A seguir, trazemos um quadro com as aulas que ganharam destaque na dissertação de mestrado da professora-pesquisadora de Educação Física. Essas aulas referem às interações, brincadeiras e experiências de movimento corporal vividas pelas crianças com e sem autismo no ambiente institucional da UMEI Basilio Costalonga durante esse período de intervenção.

Práticas educativas que ganharam destaque
a) Banho de mangueira
b) As rodinhas nas aulas da professora de Educação Física
c) Expressão oral e desenhos das brincadeiras preferidas
d) Brincadeira escolhida: Futebol
e) Brincadeira escolhida: Pula corda
f) Experiências de movimento corporal de aventura
1.1 Introdução às experiências de movimento corporal de aventura
1.2 Experiência de movimento corporal de aventura com escalada na casinha

continua

1.3 Experiências de movimento corporal de aventura com pés e mãos de E.V.A
1.4 Experiências de movimento corporal de aventura com triciclo
1.5 Continuação das experiências de movimento corporal de aventura com triciclo
g) Projeto musicalizando na Educação Física
1.1 Introdução ao projeto
1.2 Exploração do pandeiro e ritmo musical
1.3 Exploração da flauta doce e apreciação de músicas
1.4 Exploração de tambores e ritmo musical
1.5 Ensaios do projeto
1.6 Preparativos para o encerramento do projeto
1.7 Encerramento do projeto

Fonte: Elaboração própria (2025).

Como professoras na UMEI assumimos um compromisso educacional sério e lidamos diariamente com crianças com e sem autismo. Para realizar esse compromisso educacional, percebemos que devemos nos apropriar do conhecimento dos diferentes períodos de desenvolvimento em que se encontram as crianças, tanto as com autismo quanto as sem autismo. Entender qual é a atividade-guia predominante em cada período do desenvolvimento, conforme descrito pela psicologia Histórico-Cultural, nos permite compreender melhor quais estratégias de integração, interação e mediação pedagógica são mais apropriadas e eficazes para apoiar o desenvolvimento e a educação de todas as crianças.

De acordo com a teoria Histórico-Cultural, as atividades-guia ou dominantes são aquelas que têm maior impacto no desenvolvimento das crianças em um determinado período, influenciadas pelas condições objetivas de vida em que se encontram. É essencial que o educador entenda como essas atividades-guia fomentam o desenvolvimento de novas formações psíquicas, um processo que depende significativamente da intervenção pedagógica (MAGALHÃES, 2018).

Vigotski (2018) aponta que na transição de um período de desenvolvimento para outro, ocorre uma mudança qualitativa não só nas funções psíquicas isoladas, mas em toda a estrutura do sistema de funções interativas, resultando em neoformações. Assim, cada função psíquica tem um período ótimo de desenvolvimento, no qual todas as outras funções se organizam em torno ou através da função predominante (MAGALHÃES, 2018).

Desse modo, quando conseguimos compreender qual atividade-guia predomina na vida das crianças, tanto aquelas com autismo quanto as sem autismo, somos capazes de orientar de maneira eficaz o processo de ensino-aprendizagem, provocando o ato educativo de forma intencional. Visto que não são todas as atividades que promovemos como educadores que asseguram automaticamente o desenvolvimento de novas formações psíquicas nas crianças. Para que novas formações psíquicas (corporais?) ocorram, as atividades precisam ser intencionalmente propostas e precisamente ajustadas às necessidades das crianças, fomentando internalização de sensações, lógicas e racionalidades possíveis e significativas a elas, conforme sugerido por Leontiev (2001).

Por essa lógica, percebemos que, entre as crianças com autismo participantes do estudo, o Joel e o Lucas, em alguns momentos, apresentaram a predominância da atividade-guia dos jogos de papeis. Como por exemplo, na aula em que estavam jogando bola. Naquela aula foi possível verificar que eles demonstraram a capacidade de imaginarem e portarem a si como sendo jogadores de futebol, imitando gestos e movimentos, assim também demonstravam estar culturalmente ligados na ideia da prática do futebol no modo como as outras crianças estavam, bem como no modo como veem e compreendem a prática dos adultos que observam.

Entretanto, na mesma aula, a Hadassa, o Samuel e o Pyter, que também estavam com 5 anos de idade e fruía aquele mesmo momento, aparentemente demonstravam estar mais focados na atividade-guia de manipulação objetal do que na brincadeira de papéis,

como ocorria às demais crianças. Conforme a teoria histórico-cultural, o período de desenvolvimento no qual predomina a manipulação objetal normalmente aconteceria com sujeitos que se encontram entre 1 e 3 anos de idade. Portanto, observando o acontecimento, podemos deduzir que houve diferença manifesta entre a idade cronológica e as idades cognitiva e social das três crianças com autismo. Fato que impactou na forma individual e deslocada, não integrada com o grupo, como brincaram e socializaram com os demais colegas naquela mesma situação de ensino-aprendizagem.

Nas aulas, nem sempre foi necessário oferecer suporte direto ou realizar mediações com as crianças com autismo. Nos momentos em que observamos, notamos que elas estavam desenvolvendo suas próprias autonomias e realizando suas brincadeiras sem necessitar da intervenção adulta. A percepção deste processo é crucial para respeitar e valorizar suas maneiras únicas de aprender brincando e de usar e estruturar suas habilidades de ação e de autocontrole, ou seja, para permitir que experienciem de forma autêntica e independente. Pelo que percebemos dessa capacidade de agir independente que as crianças com e sem autismo mostraram em momentos de aulas, passamos a considerar como vantagem advinda fruição das experiências de movimento corporal estruturadas que intencionalmente oportunizamos.

Compreendemos ainda que dessa forma ocorre a valorização do desenvolvimento pessoal integral das crianças com e sem autismo. Ou seja, talvez na condição de docentes não ensinemos as crianças a não terem medo, mas, dependendo de como propomos a experiência, transmitimos empatia e solidariedade/cumplicidade para com elas. Isso, por sua vez, permite que elas desenvolvam confiança em si mesmas, superem receios, medos, inseguranças e se engajem plenamente nas atividades propostas.

Rodas de conversa com as professoras e mães/responsáveis

As rodas de conversa têm se mostrado uma metodologia valiosa para promover a participação coletiva em contextos educacionais, criando um espaço acolhedor para discussões e trocas de ideias. Para Moura e Lima (2014), elas representam um método que possibilita debates sobre temáticas específicas, oferecendo aos participantes um ambiente favorável para dialogar, compartilhar suas percepções e ouvir as contribuições dos demais. Esse formato estimula a construção coletiva de saberes, essencial em ambientes escolares.

Ainda segundo Moura e Lima (2014), as rodas de conversa se destacam por oferecer um espaço único de interação, onde ocorre um equilíbrio entre a escuta ativa e a fala dos envolvidos. Nessa dinâmica, múltiplos interlocutores participam, e as contribuições individuais se transformam por meio da interação com os outros. Cada fala pode complementar, questionar ou reforçar as ideias apresentadas, promovendo um enriquecimento mútuo e a criação de uma rede colaborativa de conhecimento e reflexão.

Concebendo dessa maneira, utilizamos as rodas de conversa como um instrumento estratégico para dialogar com as professoras e mães/responsáveis. Nosso objetivo era compreender diferentes perspectivas: por um lado, buscávamos identificar, registrar e analisar as opiniões das professoras da UMEI Basílio sobre a participação das crianças com autismo nas interações e brincadeiras com as crianças sem autismo durante as aulas. Por outro lado, procurávamos conhecer as percepções das mães e responsáveis sobre o desenvolvimento das crianças com autismo nas aulas ministradas pelas professoras, bem como nas interações observadas em casa.

Ao longo das três rodas de conversa realizadas com as professoras, destacamos na dissertação algumas perguntas importantes que foram respondidas por elas: 1) Como vocês têm percebido o desenvolvimento e a participação das crianças com autismo nas interações

e nas brincadeiras propostas em suas aulas? 2) quais estratégias de ensino vocês vêm utilizando para promover a inclusão das crianças com autismo? As estratégias de ensino já utilizadas estão sendo suficientes? 3) Quais sugestões de estratégias de ensino poderiam ajudar a melhorar, ainda mais, a inclusão das crianças com autismo e a enriquecer suas experiências de movimento corporal? Neste capítulo apresentaremos apenas uma análise resumida das respostas relacionadas à terceira pergunta.

Com base nos relatos das professoras, foi possível identificar diversas sugestões de estratégias de ensino, como a adaptação de recursos pedagógicos, a parceria entre a UMEI e a família, o suporte individualizado, a organização do espaço respeito e o respeito as individualidades das crianças com e sem autismo, a realização de formações continuadas, etc.

As professoras ressaltaram que a adaptação de recursos pedagógicos, como o uso de letras maiores, jogos, músicas e histórias, é essencial para tornar o conteúdo mais acessível a essas crianças. Elas explicaram que muitas crianças com autismo, como no caso de Samuel, enfrentam dificuldades em compreender o conteúdo apresentado de forma tradicional, como no quadro. Essas adaptações permitem que todas as crianças participem e aprendam de forma significativa, tornando o processo educativo mais lúdico e enriquecedor.

A parceria da família com a UMEI também foi mencionada pelas professoras para ajudar a criar uma rede de suporte para as crianças com e sem autismo. Pois, algumas crianças conseguem perceber se suas famílias se importam ou não com o seu progresso na UMEI. No trabalho educativo com crianças com autismo, essa parceria é ainda mais importante, pois essas crianças frequentemente precisam de um suporte mais intensivo, personalizado e tecnicamente instruído.

As professoras também trouxeram como estratégia de ensino na Educação Infantil a realização das “rodinhas” como uma forma de construir rotina com as turmas. Disseram que é nas “rodinhas” que elas conseguem explicar conteúdos, contar histórias e mediar

para que as crianças compartilhem suas experiências e opiniões. De acordo com Barbosa (2006), a rotina⁴⁴ na Educação Infantil é uma ferramenta pedagógica empregada pelos educadores para organizar e estruturar o trabalho diário nas instituições. Essa rotina pode receber diferentes denominações, como horários, organização do tempo, sequência de atividades, planejamento diário, jornada, plano de trabalho dos adultos e das crianças, ou até mesmo práticas específicas, como as rodinhas realizadas com as crianças.

Como a falta de espaço físico na UMEI limitava o desenvolvimento de algumas práticas educativas com as crianças, as professoras sugeriram como solução a realização de atividades fora da UMEI, onde os alunos pudessem ter mais espaço para se movimentar, bem como pudessemos buscar formas de melhorar o engajamento entre as turmas, pois, devido à falta de espaço, as crianças ficavam muito tempo em sala e não tinham contato e interações com as demais crianças de outras turmas. A partir dos questionamentos das docentes, a professora de Educação Física sugeriu que pudessemos melhorar a interação das turmas criando um espaço compartilhado no refeitório. O propósito seria de, pelo menos uma vez por semana, dispor brinquedos nesse espaço para que as crianças pudessem brincar e interagir juntas com colegas de outras turmas.

As professoras relataram que também havia pais/responsáveis que tinham dificuldades de acesso a tratamentos médicos como terapias e fonoaudiólogos, tanto no sistema público quanto em clínicas particulares. Por isso sugeriram melhorar a parceria entre saúde e educação dentro da UMEI, construindo de uma rede de apoio eficiente, que funcione de forma eficaz, oferecendo suporte dentro da instituição, independente da condição financeira das famílias.

44 Uma boa discussão sobre reorganização da rotina para promover experiência de movimentos corporais das crianças na Educação Infantil é possível encontrar na dissertação de Lucindo (2020) e no texto síntese dela publicado em Almeida, Rigoni, Andrade Filho (2023).

Desse modo, percebemos que muito do que foi falado pelas docentes sobre as estratégias de interação e mediação/ensino, nos indica que há a necessidade de mútua colaboração de todos os funcionários na UMEI, bem como das secretarias de educação e de saúde do município, bem como das famílias, objetivando melhorar ainda mais a inclusão das crianças com e sem autismo na UMEI Basílio Costalonga.

Ao analisarmos as percepções das mães/responsáveis sobre o desenvolvimento das crianças com autismo nas aulas ministradas pelas professoras, bem como as interações observadas em casa, foi possível constatar que as interações e experiências de movimento corporal vivenciadas na UMEI, têm contribuído para o desenvolvimento e para a construção da autonomia das crianças, sobretudo na capacidade de tomar iniciativas e conduzir o próprio corpo em contextos que exigem deslocamento, equilíbrio, orientação. Observa-se que antes dessas experiências as crianças com autismo não demonstravam a mesma desenvoltura nesses aspectos.

De acordo com o relato da representante de uma das famílias, houve o indicativo de que o desenvolvimento de uma das crianças com autismo estava sendo mais significativo na UMEI, do que na clínica que frequenta regularmente. Ou seja, o trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido pelas professoras estava dando melhores contribuições para o desenvolvimento da criança do que o tratamento médico ao qual estava sendo submetido no posto de saúde e/ou na clínica.

Ao colher esse tipo de evidência, consideramos que, segundo o relato das famílias, as crianças com autismo estavam passando por mudanças positivas, fruto das integrações e interações vivenciadas na UMEI. Embora consideremos também que as mães/responsáveis podem estar não entendendo plenamente, como, do ponto de vista pedagógico e/ou científico, esse processo de desenvolvimento dos seus filhos estava sendo estimulado, compreendido e suportado pelas professoras no dia a dia do trabalho pedagógico na UMEI.

Como resultado da discussão dessa questão, deduzimos que podíamos compreender que as crianças com autismo estavam sim, desenvolvendo e passando pelo amadurecimento das suas funções psíquicas elementares e superiores (VIGOTSKI, 2018), assim como isso também estava acontecendo com as crianças sem autismo, como consequência das interações corporais e socioculturais nas quais estavam envolvidas na UMEI.

Esses indicativos nos mostraram o tamanho da nossa responsabilidade como docentes, no sentido de que, devemos ter clareza da perspectiva pedagógica com a qual trabalhamos. Pois, compreendemos que não é qualquer perspectiva pedagógica que vai ser suficiente para promover a inclusão de crianças com autismo com crianças sem autismo na Educação Infantil. Para a inclusão consequente de crianças com autismo com crianças sem autismo na Educação Infantil é preciso eleger e trabalhar uma abordagem pedagógica que supere as limitações culturais e sociais já estabelecidas no contexto social onde a criança, sua família, a UMEI, as professoras vivem.

Considerações finais

Ao longo desta pesquisa, para além do desenvolvimento da própria prática pedagógica da professora-pesquisadora de Educação Física, foi possível promover discussões coletivas a respeito de estratégias de integração, interação e mediação pedagógica/ensino na UMEI Basílio Costalonga de forma exitosa. A elaboração do estudo contou com a colaboração ativa das docentes e das famílias das crianças com autismo integrantes da comunidade da instituição de ensino, a quem agradecemos.

No que diz respeito à utilização de brinquedos e objetos do interesse das crianças, acreditamos que observar cuidadosamente as preferências individuais é essencial para uma primeira aproximação e

condução das aulas, valorizando aquilo que realmente atrai a atenção dos alunos.

Enfatizamos que professores atuantes na Educação Infantil, sobretudo aqueles envolvidos na inclusão de crianças com autismo, devem aprimorar sua capacidade de observar os comportamentos dessas crianças em aula, sem negligenciar as demais. Em outras palavras, a observação minuciosa e contínua permite ajustes didáticos oportunos, contribuindo para a efetividade do processo de inclusão.

O planejamento e a organização prévia também são igualmente importantes para limitar estímulos visuais e sensoriais excessivos. Esses estímulos normalmente distraem as crianças em geral, mas, podemos dizer, impactam mais intensamente crianças com autismo. Durante o estudo notamos que materiais dispersos no ambiente, como caixas de papelão ou brinquedos não previstos para utilizar na aula, dispersaram muito a atenção das crianças com autismo em concorrência com as atividades proposta na aula.

A promoção de parcerias, como uma desenvolvida com a banda musical da EMEF Graciano Neves, demonstrou ser uma estratégia proveitosa de ensino, pois ajudou a enriquecer o evento de encerramento do projeto de musicalização, a ampliar as vivências culturais para as crianças com e sem autismo seus familiares e, assim, contribuiu também para integrar a comunidade local com a UMEI.

Observou-se, ainda, a importância de uma parceria mais consolidada com serviços de saúde, oferecendo apoio terapêutico a crianças com autismo através de fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e neuropsicólogos. Esse suporte e rede de apoio seria fundamental para as crianças com maiores níveis de necessidade, ampliando suas possibilidades de desenvolvimento.

Dentro das possíveis estratégias de integração, interação e de mediação pedagógica/ensino identificadas ao longo das análises, reconhecemos a organização da rotina, em especial por meio das “rotinas” na Educação Infantil, uma estratégia efetiva de integração, fortemente evidenciada na prática de todas as professoras da UMEI.

Como descreve Barbosa (2006), a rotina na Educação Infantil constitui uma categoria pedagógica usada para o trabalho cotidiano nas instituições. Acreditamos que essa prática ritual de iniciar as aulas em roda com as crianças favorece a construção de uma rotina organizada, contribuindo para um ambiente mais previsível, sobretudo para aquelas com autismo.

As professoras ressaltaram também a importância de ser ofertado a elas uma formação continuada para atender às demandas específicas das crianças com deficiência. Pois, elas expressaram que se sentem pouco preparadas para lidar com os desafios relacionados ao autismo e a inclusão.

O trabalho colaborativo entre todos os funcionários da UMEI nos mostra como uma perspectiva pedagógica inclusiva é possível, mesmo diante de limitações nas nossas formações, na estrutura ou nos materiais disponíveis. Em outras palavras, o ato de ensinar vai além de uma vocação: requer responsabilidade profissional e a criação das condições para que aconteça, não sendo possível aguardar situações ideais para implementar uma proposta inclusiva.

A partir desse comprometimento coletivo, destacamos a importância do apoio individualizado oferecido pelas cuidadoras e pelas professoras de Educação Especial na inclusão e no engajamento das crianças nas aulas. Um exemplo marcante foi a assistência dada ao Samuel para ajudá-lo a perder o medo de andar no triciclo. A persistência das profissionais, mesmo fora do horário das aulas de Educação Física, mostrou a dedicação contínua das profissionais na busca por alternativas de estratégias de ensino que promovessem a experiência de movimento corporal e a fruição da brincadeira à criança.

Também consideramos fundamental o suporte afetivo dos familiares, como constatado nas ocasiões em que a mãe de Pyter e a avó de Samuel participaram de atividades lúdicas na UMEI, favorecendo a interação das crianças com autismo junto aos colegas. Essa presença familiar reforçou a disposição adulta de trabalhar pela inclusão das crianças com as crianças.

Na visão das professoras ficou claro a valorização do suporte de especialistas, como psicopedagogos, fonoaudiólogos e neurologistas, e a relevância da necessidade do vínculo entre os setores de saúde e educação para apoiar o desenvolvimento das crianças na UMEI. No entanto, identificamos também que alguns profissionais de saúde sugerem atividades pedagógicas de maneira que extrapola seu campo de atuação.

Ante essa questão, ponderamos que embora seja útil e valioso considerar as avaliações “médicas” sobre o grau de autismo, ato médico e ato de ensino são processo bem diferentes entre si. Com essa compreensão consideramos que é muito importante garantir a autonomia das docentes no planejamento e na condução de estratégias de ensino na Educação Infantil Assim, reforçamos que a colaboração entre saúde e educação é valiosa, deve ser promovida, mas também deve respeitar a independência das professoras na condução dos atos de ensino. Por isso, ao mesmo tempo, reivindicamos que o planejamento e a implementação das estratégias de integração, interação e mediação pedagógica/ensino devem ser liderados pelas docentes, pois, a essas profissionais cabe em suas atribuições a responsabilidade direta pelo processo de ensino-aprendizagem das crianças com e sem autismo no dia a dia da UMEI.

A realização de atividades em espaços externos à UMEI também surgiu como alternativa promissora. Louzada (2023) defende que a utilização de áreas públicas da cidade para finalidades pedagógicas amplia o repertório de experiências corporais e culturais das crianças. Além disso, a mesma autora ressalta que a saída para além dos muros da instituição e a inserção do contexto urbano no processo educativo fortalecem o sentimento de pertencimento e a interação das crianças com a comunidade e com a cidade onde habitam.

Nesse diapasão, podemos concluir afirmando que, com Andrade Filho (2011), entendemos que as experiências de movimento corporal (EMC) oferecem mesmo imenso potencial para impulsionar o desenvolvimento e a educação institucional das crianças; visto que nesse

nosso estudo observamos que as EMCs realmente contribuíram significativamente para o desenvolvimento e a educação das crianças com e sem autismo com as quais trabalhamos, favorecendo a sua integração e autonomia, mesmo àquelas que requerem níveis de suporte maiores e apresentam elevados graus de introspecção decorrentes do autismo.

Referências

- ALMEIDA, U. R.; RIGONI, A. C. C.; ANDRADE FILHO, N. F. de. **Educação Física Escolar: intervenção, pesquisa e produção do conhecimento.** São Paulo: Editora Dialética, 2023.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION *et al.* **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2014.
- ANDRADE FILHO, N. F. de. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <https://old.cev.org.br/arquivo/biblioteca/4021212.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.
- BARBOSA, M. C. da S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-a-nexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jan. 2024.
- DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013.
- FERNANDES, C. da S.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELLI, V. R. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas

- categorizações nosológicas. **Psicologia Usp**, São Paulo, v. 31, p. e200027, 2020.
- FERREIRA, J. K. da S.; DA COSTA SILVA, P. C. Práticas corporais de aventura na natureza na educação infantil: um relato de experiência. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 3, p. 157-164, 2020.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.
- LOUZADA, S. R. **Práticas educativas de professores dinamizadores de Educação Física para além dos muros do CMEI**: possibilidades/potencialidades e desafios. 2023. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, 2023.
- LUCINDO, J. S. **Educação física na educação infantil**: por uma rotina em prol da promoção das experiências de movimento corporal das crianças no CMEI. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Belo Horizonte, 2020.
- MAGALHÃES, G. M. Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvente na Educação Infantil. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 275-286, 2018.
- MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 95, 2014.
- VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: EDUNIOESTE, 2022. (Obras Completas – Tomo Cinco).

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de LS Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International Classification of Diseases, 2022**. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version: 02/2022). [S. l.]: WHO, 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-en#/http://id.who.int/icd/entity/437815624>. Acesso em: 23 jan. 2023.

Autobiografia docente: narrando a história de um estudante de Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo

Loacyr Claudio Martins Fernandes e Felipe Quintão de Almeida

Introdução

No Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) empreendi uma jornada autobiográfica que refletiu sobre minha caminhada de vida profissional, com destaque para meu desenvolvimento como pessoa, filho, aluno e, principalmente, como profissional inserido no contexto da Educação e da Educação Física Escolar.

Ao longo de cinco décadas, vivenciei uma rica e multifacetada experiência no ambiente escolar, perfazendo um total de cinquenta e um anos de imersão nesse universo. Desse período, trinta e três anos foram dedicados ao exercício do magistério como professor. Conforme enfatiza Rodrigues Júnior (2016, p. 15), ao conceber todo

indivíduo no mundo como sujeito em constante construção, o exercício narrativo também desvela aquilo que ele projeta para si, o que gostaria de ser como pessoa e profissional. Dessa forma, a presente trajetória autobiográfica não apenas revelou os eventos e momentos significativos em minha vida, mas também explorou minha contínua busca por crescimento pessoal e profissional. Através dessa jornada, busquei oferecer uma perspectiva sobre a complexidade das vivências e desafios enfrentados ao longo de minha trajetória pessoal e profissional, bem como a transformação da minha prática pedagógica. O objetivo deste relato autobiográfico foi desvelar os momentos importantes de minha carreira ao longo dos anos e, para tanto, abordar não apenas minha vida profissional, mas também lançar luz sobre minha vida familiar e os caminhos que percorri em direção à construção de uma identidade como educador.

Inspirado em Nóvoa (1992), é fundamental compreender que o professor não se limita a ser apenas um profissional; ele é, antes de tudo, uma pessoa. Essa perspectiva enfatiza a importância de reconectar as dimensões pessoais e profissionais, possibilitando que os professores integrem seus processos de formação à narrativa de suas próprias histórias de vida.

Na Educação Física e na Educação, nos últimos anos, pôde-se verificar um aumento de publicações com foco nas histórias de vida, nas biografias docentes, como os trabalhos de Almeida e Fensterseifer (2007), Batista (2020), Borges (1998), Figueiredo (2004), Machado (2012), Nóvoa (1992) e Rodrigues Júnior (2016). Nesses estudos, os autores pesquisam as trajetórias de vida escolar e a carreira do magistério, explorando como cada um tomou a decisão e optou pelo curso de graduação e licenciatura em Educação Física. Em suas pesquisas, os autores trazem à tona como tomaram tais decisões e como as experiências, as motivações e os saberes reverberaram em suas práticas.

Portanto, para Paixão (1998), o caminho percorrido evidencia a adesão a uma perspectiva de qualificação da formação do professor que incorpora resultados de pesquisas no âmbito das Ciências Sociais

e mostra a complexidade de tais processos, o que reforça a importância de compreender as trajetórias de vida e as escolhas dos professores.

Em minha narrativa autobiográfica, mobilizei registros escolares, fotografias, jornais, crachás, certificados e mantive conversas com familiares e ex-colegas, conduzidas por meio de mensagens de texto no *WhatsApp*, entre outros elementos que compõem minha trajetória. Essa abordagem me permitiu explorar não apenas eventos e marcos significativos da minha carreira, mas também experiências subjetivas e reflexivas que contribuíram para a formação da minha identidade como educador. Para complementar, realizei uma revisão da literatura existente sobre autobiografias docentes e estudos de trajetórias de vida na Educação Física, o que, ao contextualizar minha história dentro do campo mais amplo da pesquisa educacional, enriqueceu minha análise.

Assim sendo, compartilhei nesta dissertação de mestrado minhas experiências com a Educação Física na Educação Básica, desde o pré-primário (atual Educação Infantil) até as séries iniciais (de 1ª a 4ª séries) do Ensino Fundamental. Na transição para o ginásio (atual Ensino Fundamental II), descrevi meus primeiros contatos com a Educação Física e posteriormente minha vivência no 2º Grau (atual Ensino Médio), em que predominaram as práticas esportivas. Além disso, abordei minha relação com os professores de Educação Física, com ênfase em um deles, que se tornou uma influência significativa em minha decisão de ingressar nessa área. Todos esses caminhos, de alguma forma, inicialmente me direcionaram para a busca de um curso superior, uma ideia firme do meu pai. Por outro lado, a minha relação com o esporte, em especial com o futebol, tornou-se um fator que se somou a todos os elementos anteriores e contribuiu na escolha pelo curso de Educação Física. Essa influência do esporte na escolha acadêmica é um fenômeno destacado por Figueiredo (2004) na pesquisa em que a autora relata experiências sociocorporais não escolares e a formação inicial.

Neste capítulo de livro, faço um recorte da supracitada dissertação, priorizando acontecimentos que antecederam minha entrada e permanência no curso de licenciatura da Universidade Federal do Espírito-Santo (Ufes), instituição em que, em 2024, conclui meu mestrado. Vou abordar minha trajetória durante a graduação nos anos 1980, mais precisamente no período de 1987 a 1990.

Entre decisões e influências: a jornada rumo à Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo

Concluído o 2º Grau, no ano de 1984, o primeiro pensamento era: onde eu iria trabalhar? Qual seria a minha profissão? Embora tivesse me formado como técnico em Contabilidade, sendo um excelente aluno, eu sabia exatamente o que eu não queria: ser metalúrgico, assim como meu pai; vendedor autônomo, assim como minha mãe; ou exercer a profissão de contador.

Vivi o ano de 1985 estudando música (órgão eletrônico) e em busca de algum emprego ou estágio em qualquer área, exceto as citadas anteriormente. Enquanto o ano passava, eu observava a minha irmã, que era professora de Português e trabalhava perto de casa, no colégio Polivalente, onde eu estudei. Podia notar que ela saía todos os dias um pouco antes de 7h e retornava para casa às 11h40, quando almoçava e descansava para retornar, às 12h50, para a escola, onde ficava até 17h40. Não trabalhava igual a meu pai, aos sábados, domingos e feriados. Em julho, tinha férias, assim como nos trinta e um dias de janeiro. A partir de então, eu pensei: “acho que é isso que eu quero”. Ledo engano. Entrei para o magistério e descobri que não era assim. Ao discorrer sobre a narrativa de vida de professores de Educação Física, Rodrigues Júnior (2016, p. 47) discorre sobre o fato de que:

[...] o modelo de Educação Familiar experimentado pelos professores, caracterizado por ações intencionais que buscaram transmitir ensinamentos relacionados ao convívio com os mais velhos e aos iguais do contexto familiar e não familiar, além da incorporação de hábitos da rotina do contexto de casa e também relacionados ao fazer escolar. Elementos biográficos reconhecidos pelos professores como influenciadores de suas respectivas ações como sujeitos e profissionais (RODRIGUES JÚNIOR, 2016, p. 47).

No ano de 1986, eu ingressei no curso preparatório para o concurso vestibular no Colégio Nacional em Vitória. Na escolha pela profissão em que iria trabalhar, dialogava com os colegas de curso preparatório – alguns já haviam escolhido seus cursos, pois estavam ali pela segunda ou terceira vez – e com amigos de infância – alguns já haviam ingressado no mercado de trabalho. Além disso, havia também a minha breve carreira futebolística, que não foi adiante por um pedido de meu pai.

Minha escolha se agregou a uma intervenção muito significativa de meu “irmão de leite”, Moisés Júnior, que cursava Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Em um encontro casual com ele, no mesmo ano em que fazia o curso de preparação para o vestibular, Moisés me perguntou qual curso eu iria fazer. Respondi que tentaria o curso de Direito, pois meu pai, vindo do interior e com pouca formação, desejava que um de seus filhos se tornasse doutor em Medicina ou Direito, resposta que reflete o fato de que:

[...] a primeira lógica manifesta-se na situação em que os alunos realizam tentativas de inserir-se em profissões comuns e tradicionalmente aceitas pela família. Pode-se dizer também que é uma ação na qual os alunos, a partir das relações familiares e sociais, tentam realizar expectativas de outrem (FIGUEIREDO, 2004, p. 108).

Moisés Júnior olhou para mim e disse: “Cica, faça Educação Física, que é melhor”. Até aquele momento, eu não tinha considerado a possibilidade de cursar Educação Física; no entanto, o convite implícito na forma imperativa do verbo “fazer” despertou meu interesse para explorar essa área acadêmica. Além disso, a influência significativa do professor João Mattedi na minha decisão de prestar o vestibular para Educação Física ecoa até os dias atuais, devido à frase impactante que ele compartilhou comigo durante esse processo: “Cica, você não será rico, mas você terá sua casinha e seu carrinho” apontando para casa em que ele morava. “E você nunca ficará desempregado”. Olhei para aquela habitação. Era uma residência no mesmo bairro onde eu morava (Vale Esperança). O imóvel, que valia uma fortuna, possuía dois andares, com tudo de bom e do melhor, com um Fiat Spazio (1984) na garagem, o qual ele adquiriu novo, e uma motocicleta Honda CG. Então, eu pensei comigo: “Quando vou adquirir uma casa dessa que seja minha?”. Meu pensamento era somente esse. Não queria nem carro, nem moto, somente uma casinha, bem pequena, mas que fosse minha.

Essa passagem reflete a importância das influências e das perspectivas de carreira na tomada de decisão, como destacado por Borges (1998), que observou que as escolhas profissionais são moldadas por uma variedade de fatores, incluindo as condições materiais de existência. Segundo Rodrigues Júnior (2016, p. 13-14):

É sabido que toda a demanda necessária à formação do indivíduo, as diferentes etapas desde o nascimento e os primeiros contatos com familiares diretos, a formação do círculo de amizade fora e dentro da família, fora e dentro da escola, a interação com amigos e professores, a conclusão do Ensino Fundamental e Médio geram uma carga de experiências fundamentais na estruturação de valores, de opiniões, na compreensão de fatos relacionados à vida e é decisiva na realização de escolhas, compondo determinada visão de mundo que vai abarcar posicionamentos que são

assumidos frente à opinião dos outros, a compreensão deles, seus diferentes posicionamentos e ensinamentos.

Em 1987, eu ingressei na graduação na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). O vestibular de 1987 foi realizado nos primeiros dias letivos do mês de janeiro, em quatro dias seguidos, de domingo a quarta-feira, com as provas começando às 8h e terminando ao meio-dia. O processo seletivo para uma vaga no curso de Educação Física na Ufes era condicionado a dois dias de testes de aptidão física: nadar 25 metros; correr 2.400 metros; saltar no mínimo 4,50 metros; saltar 80 centímetros partindo da posição estática; fazer flexões de braços na barra fixa; realizar teste de reflexo com três faixas paralelas colocadas no solo a uma distância de 80 centímetros umas das outras, com o aluno se colocando no centro e tendo que passar 8 vezes de uma extremidade a outra sem pisar nas faixas, isso em três tentativas. O teste de reflexo era realizado com um bastão, que media aproximadamente uns 30 centímetros, dividido em três partes com cores alternadas: azul, branca e azul. O candidato deveria posicionar sua mão em forma de pinça na cor branca e, quando o bastão era solto, tentar pegá-lo antes que caísse no chão. Quem conduzia essa atividade era o docente Chicon, que, nesse período, atuava como professor contratado da Ufes – atualmente, é professor do Departamento de Ginástica do Centro de Educação Física e Desportos da instituição.

Os que não conseguissem êxito nos testes de aptidão física eram excluídos do concurso para o curso de Educação Física, devendo realizar a segunda opção de escolha. Segundo Camões (1988), os testes de aptidão física consistiam em uma bateria de exercícios físicos que serviam como meios para selecionar os candidatos ao curso de Educação Física que apresentavam maior potencial para a aprendizagem, sucesso acadêmico e boa formação profissional na área. De acordo com Oliveira (1991), esses testes ocorreram desde a abertura da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (Enefd) da Universidade do Brasil, em 1939, até o início dos anos de 1990.

Após a realização do vestibular, o resultado era anunciado nos meios de comunicação – rádio e televisão –, enquanto o jornal impresso publicava os nomes dos aprovados. No dia do anúncio dos aprovados, emissoras de radiodifusão e TV dedicavam boa parte de suas programações locais para anunciar os nomes dos aprovados no vestibular da Ufes. Quem quisesse também poderia ir até a Universidade para verificar sua classificação afixada na parede do Centro de Educação Física e Desportos.

Na tarde do dia 28 de janeiro desse mesmo ano estava chegando em casa, vindo da capital, quando minha irmã me recebeu e disse: “Estão anunciando no rádio os nomes dos aprovados na Ufes”. Corri para perto do aparelho, sentei-me no chão e passei a ouvir. Lembro-me que demorou para chegar o anúncio do curso de Educação Física. Enquanto falavam dos aprovados em Medicina, Direito, virava a sintonia para outra emissora, mas minha irmã dizia para ficar sintonizado em uma única rádio.

Depois de umas duas horas, por volta das 16h, o locutor anunciou os aprovados para o curso de Educação Física Masculino do 1º semestre. Havia muita ansiedade. Ao término do anúncio de ingressantes para o 1º semestre, constatei que meu nome não constava na lista de aprovados. Pensei: “Se não for aprovado, o que eu vou fazer de hoje em diante?”. Nesse intervalo de tempo, passaram muitas coisas em minha mente.

Então o locutor começou novamente. “Aprovados para o 2º semestre do curso de Educação Física masculino”. E lá foi o radialista descrevendo os nomes dos aprovados. Quando chegou na letra “J”, meu coração disparou. Então vieram os nomes com a letra “L”. O locutor aparentava ter feito de propósito ao narrar meu nome bem compassado: “Loacyr Claudio...” e, com uma pausa na voz, continua... “M Fernandes”. A primeira palavra que saiu da minha boca foi: “Passei!” E repeti “Passei!”. Comecei a gritar que tinha passado. Foi um grande alívio para mim. Nesse momento, minha mãe chegava em casa e me deu um abraço, dizendo: “Telefona para seu pai e sua

irmã”, moradora da cidade de Porto Alegre. “Fala com a sua professora do ensino primário”, que morava no mesmo bairro. Não liguei para ninguém, mas esperei ansioso meu pai chegar para dar-lhe a notícia. Meu pai, embora introvertido, depois da minha aprovação, se expandia: eu deixei de ser somente o filho dele. Agora, sempre que ele me apresentava para alguém, dizia: “Esse é meu filho!” e acrescentava: “que passou na Ufes”. Então, uma das minhas irmãs me alertou: “vai na Ufes e verifica se há desistência de algum aluno aprovado para o 1º semestre e faz um pedido por escrito para você preencher essa vaga”. Pronto e feito, ingressei na turma do 1º semestre de 1987 de Educação Física masculino da Ufes.

Batista (2020, p. 33), também ex-aluno, descreve um momento similar ao meu em sua jornada rumo ao curso de Educação Física, quando:

[...] o rádio de pilha anunciava os candidatos aprovados no vestibular. Enfim, o curso de Educação Física! Acompanhávamos, atentamente, a narração, e, prevendo o anúncio do meu nome, de acordo, é claro, com a ordem alfabética, falei para meu eterno amigo Fernando: Agora sou eu. Dito e feito meu nome foi pronunciado, e em poucos minutos corria na direção da rua de casa gritando com plena força dos meus pulmões: Passei, passei, passei... (BATISTA, 2020, p. 33).

No início de fevereiro de 1987, antes que as aulas do curso de Educação Física começassem, recebi proposta de emprego com carteira assinada por intermédio de meu professor, João Mattedi, para trabalharmos juntos no Colégio “Eng. Eliezer Batista da Silva”, escola cobiçada por muitos profissionais. Depois de conversa com meu pai, fui à escola, agradeci ao professor João e relatei que meu pai havia dito para agradecer a oportunidade, mas sugeriu que concluísse o curso antes de trabalhar. Novamente, outra frase ou quase um pedido de meu pai: “Filho, não trabalha agora não, senão você vai se acostumar

com dinheiro e não vai trabalhar, nem estudar, nem terminar esse curso. Estude primeiro, adiante esse curso o máximo que puder e, quando der um chute na ‘miséria’, dê de uma vez só”.

Meu pai, embora não fosse tão falante, sempre tinha frases que carregavam um sentimento de quem teve uma vida difícil e, portanto, não queria o mesmo para os filhos. Então, via nos estudos uma válvula de escape para a ascensão social e econômica de sua prole. Gostava muito de ler e se informar. Conversei várias vezes com ele depois de formado, perguntei se ele queria estudar para fazer um curso superior, que o ajudaria e estudaria com ele, mas ele sempre me dizia que estava velho para estudar. Sem ironia, ainda bem que essa frase dele eu não interiorizei, pois chego aos 57 anos ao curso de Mestrado Profissional em Educação Física do ProEF.

Percalços e conquistas: minha trajetória na graduação (1987-1990)

Júlio Mardegan de Albiás foi a primeira pessoa com quem encontrei no corredor do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), no primeiro dia de aula, antes das 7h, pois ambos estávamos perdidos procurando o local em que aconteceria a aula de Anatomia Humana, nossa primeira aula do curso. Ficamos ali um pouco, até o momento em que alguém nos avisou que a aula não seria no Centro de Educação Física e Desportos, mas em Maruípe, em Vitória, no Centro Biomédico. Pegamos o ônibus e corremos até o local. A Professora Erineusa, hoje docente do Centro de Educação Física, fazia a monitoria dessa disciplina. O nosso professor da disciplina de Anatomia era o Musso. Infelizmente, tranquei a disciplina, conseguindo concluí-la no 2º período do curso. Eu e Júlio nos tornamos grandes amigos e o somos até hoje. Trabalhamos juntos na prefeitura municipal de Cariacica por 30 anos.

Os primeiros impactos ao entrar na universidade foram as questões sociais. Notei, nas primeiras semanas, que os alunos do curso foram formando seus grupos dentro da turma e do Centro de Educação Física. Geralmente, esses grupos eram unidos por classes sociais, situação econômica, cor, afinidade ou localidade. Lembro-me de uma aula em que colocamos nossos nomes completos e endereços em uma folha para a realização de um trabalho em grupo. Eu morava em Cariacica, município da periferia da Região Metropolitana da Grande Vitória-ES, no bairro Vale Esperança. Resultado: não estava em nenhum grupo. Aquilo me causou estranheza. Como eles pouco se conheciam e já haviam fechado seus grupos? Será que meu nome, sobrenome e endereço influenciaram na minha escolha para participar de um grupo?

Outra questão ocorreu na aula de Rítmica. Por tocar instrumento como órgão eletrônico e entender um pouco de música, dialogava com a professora Olga sobre timbres e vozes. Até que um aluno perguntou: “Loacyr, você toca qual instrumento? Você toca pandeiro?”. Disse-lhe que não. Ele continuou: “Então você toca cavaquinho”. E respondi novamente que não. Então ele disse exatamente esta frase: “Vou discriminar legal! Não vai me dizer que você toca piano”. Em seguida, respondi que tocava órgão eletrônico e teclados.

Essa experiência ilustra a presença de preconceitos arraigados e estereotipados que, como Araújo e Molina Neto (2008) destacam, são direcionados a grupos sociais, como afro-brasileiros, e envolvem crenças infundadas, superstições e juízos de valor, frequentemente associados a predisposições emocionais negativas em relação a diversas características, incluindo habilidades e interesses diversos. Alguns dias depois, um colega de sala, conversando comigo, disse: “Loacyr, pode se preparar que você vai ser discriminado na graduação e na vida profissional”. Recebi essa palavra meio assustado. Pensava internamente: “O que fiz para ser discriminado”.

Manoel, amigo de curso e negro como eu, era minha companhia na ida ao restaurante universitário para almoçar juntos. Considerados

como moradores de bairros de periferia, várias vezes trocávamos olhares e sorrisos. Manoel dizia: “Loacyr, o que é que a gente está fazendo aqui? Esse lugar não é para nós não!”. Ele dizia que foi um acidente a gente ingressar no curso superior e estar ali. Percebia-se que a fala dele tinha um pouco de tudo: ironia, provocação, reflexão, intenção e realidade. Gomez (2017, p. 85) afirma que:

[...] o Movimento Negro construiu um importante aprendizado para si mesmo. Ele compreendeu algumas alianças antirracistas no Brasil – país do racismo ambíguo. Do mito da democracia racial e das desigualdades raciais – se mantêm válidas até o momento em que os negros e as negras, ao lutarem por seus direitos, ousam e conseguem ocupar espaços e lugares de poder, de conhecimento e de decisão antes negados. Desvelando que o discurso do ‘mérito’ e da ‘competência’, muito usado nas argumentações contrárias à implementação das ações afirmativas e das cotas raciais, na realidade são formas perversas de perpetuar a exclusão histórica de muitos e manter os privilégios de poucos (GOMEZ, 2017, p. 85).

Essa citação reflete a ideia de que a presença de negros em espaços de poder e conhecimento desafia a narrativa tradicional de mérito e competência, alinhando-se com a percepção de meu amigo sobre a improbabilidade de nossa presença no curso superior. Negros e negras são produtores de conhecimento e têm o direito de estar nesses lugares. Se esses espaços têm sido historicamente negados, cabe ao Estado intervir afirmativamente na sociedade, no Jurídico, na Academia e no Estado brasileiro (GOMEZ, 2017, p. 89).

Paradoxalmente, essas questões raciais perderam centralidade na minha trajetória profissional. Isso não significa negá-las ou sugerir que não existiram, pois, como aponta Gomez (2017, p. 51), o Brasil construiu, historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. O que posso ressaltar é que minha

personalidade, minha forma de ser e de estar e o trato com cada pessoa que compõe o ambiente escolar foram fatores que me trouxeram benefícios na convivência com os colegas.

Diante desses relatos e reflexões, busquei a minha integração ao curso. Deste modo, ingressei na equipe de atletismo como corredor de 100m, 200m e revezamento 4x100m do Centro de Educação Física e Desportos, pois era um bom velocista. Apesar de jogar futebol, a ideia de abandoná-lo, desde que ouvi as palavras de meu pai, já estava incorporada. Ademais, havia uma equipe de futebol formada pelos acadêmicos, em sua maioria, do 8º período, e outros alunos/atletas eram bem conhecidos no futebol do Espírito Santo. Como calouro, busquei meu espaço na equipe de atletismo.

Participei dos XXXIX Jogos Universitários Brasileiros (JUBs) em João Pessoa – Paraíba, em 1988, e dos jogos XLI (JUBs) em Florianópolis – Santa Catarina, em 1990. Participei dos jogos internos do Centro de Educação Física e Desportos, dos jogos universitários capixabas e de campeonatos estaduais de atletismo pela Ufes. Nosso treinador e professor da disciplina de atletismo era Carlos Fernando Furtado de Oliveira, conhecido como “Cacique”. Posteriormente, Luiz Claudio Locatelli, ainda graduando, assumiu a equipe, sempre com supervisão de um professor.

Avalio que fui aluno de “médio para bom” na graduação, pois tinha muitas dificuldades nas disciplinas de Biometria, Fisiologia e Anatomia Humana, porém, paradoxalmente, na disciplina de Biologia, fui aprovado com nota 9,5. Muitos alunos não conseguiam aprovação nessa disciplina, pois em todas as aulas havia uma avaliação, com exceção da aula inaugural e da última, com a entrega das notas finais. Eram 30 horas-aulas e 28 avaliações, pois a professora Lélia, nos primeiros cinco minutos de aula, sempre nos avaliava com duas ou três questões dissertativas referentes à aula anterior. Nas outras disciplinas, chamadas práticas, era bom aluno.

Quanto ao atletismo, aproveitei bem as aulas, pois, além disso, treinava. Não era nenhum “Bolt”, mas, no Centro de Educação Física

e Desportos, nos Jogos internos e no campeonato capixaba, sempre fui classificado nas primeiras posições e recebia medalhas. O JUBs exigia uma maior performance e um nível mais alto de competição. Mesmo assim, no de João Pessoa, fui classificado entre os dezesseis melhores corredores dos 100 metros rasos. Isso porque, quando o árbitro deu o tiro de largada nas semifinais, o atleta de São Paulo cuspiu em quem estava ao seu lado. Como larguei ao lado dele e era inexperiente, levei uma cusparada, mas já era tarde. Perdi milésimos de segundos na largada.

Nas aulas de atletismo, aprendi as técnicas de salto, arremesso, lançamento, saída de blocos para os 100 metros e passagem de bastão no revezamento, além da aproximação e transposição de barreiras nos 110 metros.

No que diz respeito à natação, fui aprovado no vestibular da Ufes sem saber nadar os estilos convencionais; eu era um nadador de rio. Aprendi os quatro estilos com o professor Euro Suzano. Lembro-me de que, para me ensinar o nado de costas, ele colocou uma corda de uma extremidade a outra na piscina para que eu pudesse segurar e puxar.

Em relação à Ginástica Olímpica, eu era bem flexível, ágil, novo e acostumado, no meu bairro, a saltar valas, barreiras e a dar saltos mortais. Apesar de não ter muita força nos membros superiores, era um bom acrobata. Nosso professor era Cúrcio. Ainda tinha a moda da Ginástica Aeróbica, quando Marron, ainda graduando, reunia alunos em uma das salas do Centro de Educação Física e lá soltava a música e o pessoal entrava no ritmo. Eu nem tanto, mas estava lá, pois as aulas me ajudaram nos primeiros anos de atuação em sala de aula.

As aulas de recreação me auxiliaram muito no início da minha carreira docente. A maioria das nossas aulas da disciplina de Prática de Ensino, atualmente Estágio Supervisionado, eram realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental que funciona dentro da Ufes. Preparávamos nossos planos de aula e posteriormente, na aula seguinte, entregávamos os planos à professora e relatávamos como

foi a aula. Até hoje, quando reunimos os amigos dessa época, é narrada uma experiência dessa disciplina.

Em uma das aulas, um dos nossos colegas foi para uma escola da periferia da Grande Vitória, por assim dizer. A aula tinha como objetivo trabalhar o equilíbrio das crianças. Então, ele riscou com uma vara várias linhas no solo em várias direções, pois a aula era em um pátio de terra batida, pois não havia quadra na escola. Organizou os alunos dispostos em coluna e pediu que cada aluno caminhasse por cima das linhas. Foi nesse momento que a surpresa aconteceu. Um dos alunos começou a caminhar sobre as linhas e, de repente, deu um salto mortal e caiu em pé em cima delas. Quando ele percebeu que o objetivo era trabalhar o equilíbrio, pôde perceber, no muro que cercava o local, que os meninos corriam por cima do mesmo atrás de pipas. Então, ele relatou que “rasgou” o plano de aula, pois não sabia o que fazer. Ao nos lembrarmos do ocorrido, sorrimos bastante, como se o evento tivesse ocorrido recentemente. É evidente que a aula teve que prosseguir, mas o momento serviu como uma oportunidade de aprendizado.

Em relação às aulas de Judô, eu e o Júlio, por sermos os mais leves da turma, éramos frequentemente escolhidos como os uke's nas avaliações de quase todos.

Nas aulas de esportes coletivos, como futebol e voleibol, adquiri um bom entendimento dos sistemas táticos; porém, o handebol sempre me incomodou pela questão do contato físico, de modo que aprendi pouco sobre esse esporte. Em relação basquetebol, até hoje tenho dificuldade com a questão da arbitragem e sinalização, porém não tive dificuldade alguma com drible, manejo de bola e arremesso. É claro que, com 1,75 metros, teria uma desvantagem com jogadores mais altos em um campeonato.

As aulas de Ginástica eram com a professora Teresinha Maria Giacomini e o com o provocante professor Paulo Roberto, conhecido como “Paulinho”. Para Chicon (2021, p. 7):

[...] dois docentes se destacavam na orientação dos discentes para o estudo mais aprofundado e iniciação científica, com oferta de textos para leitura e organização de grupos de estudo, o professor Paulo Roberto Gomes de Lima e a professora Teresinha Maria Giacomini. Posso dizer, com toda certeza, que eles foram minha fonte inspiradora para seguir a carreira acadêmica e me tornar, em 1999, docente efetivo na Ufes (CHICON, 2021, p. 7).

Desta forma, tanto Teresinha quanto Paulinho ministravam as disciplinas e estudos relacionados ao ensino-aprendizagem dos conteúdos da abordagem psicomotora. Assim como Chicon, fui aluno de ambos os professores.

Anos se passaram e os relatos e memórias sobre o professor Paulo ilustram bem como suas aulas eram construídas, como descrito pelo meu contemporâneo de graduação. Em suas palavras:

[...] Paulo se apresentou, ouviu os alunos e iniciou a aula com um desenho, representativo do homem: três círculos que se interpunham, nos quais eram grafadas as palavras intelecto, emocional e motricidade, todos eles transpassados por um círculo com a palavra: social. Na interseção entre os três campos, foi grafada a palavra personalidade (BATISTA, 2020, p. 34).

Houve uma aula em que a tensão foi grande para nós, pois penso que era a intenção do professor Paulinho nos provocar, ou melhor, fazer-nos refletir um pouco mais sobre nossa prática e nosso curso. Ele entrou na sala com uma bolsa cheia de livros e distribuiu-os para a turma, citando a maioria deles, página por página, e o que era dito em cada uma delas. Particularmente, estava acostumado com leituras de regras e alguns livros que apresentavam sugestões de aulas, pois minha intenção era lecionar. Cada um teve que fazer a leitura silenciosa e, posteriormente, ele ia fazendo questionamentos para que pudessemos refletir e dialogar. Houve alunos que saíram da sala e

foram embora, deixando o clima um pouco tenso. Em minha mente, pedia silenciosamente para ele não me perguntar nada, pois tinha muito medo de falar ou até mesmo dialogar com o professor. Ele sempre conversava em bom-tom conosco, paulatinamente começávamos a entendê-lo e muitas vezes realizava soluções simples para certas questões. Essa observação foi feita por Batista (2020, p. 35):

Ainda ao final da aula, o professor dividiu capítulos de um livro como tema para outros grupos. Alguns alunos reclamaram que não possuíam condições de comprar o livro e tinham dificuldades para tirar xerox. O professor, com a tranquilidade de sempre, dividiu o livro em capítulos e entregou aos respectivos grupos, deixando os alunos atônitos (BATISTA, 2020, p. 35).

Em outras vezes, havia a conotação de que o professor era meio “doidinho” (Batista, 2020, p. 34), produtor ou divulgador de teorias exóticas, estranhas, não só em relação ao currículo, mas também à vida como educador. Ele nos surpreendia em certos momentos, como quando nos contou estar alfabetizando a filha. Certa feita, o professor Paulinho estava no ponto de ônibus com sua filha, prestes a ir para Camburi. Um ônibus da mesma empresa, com as cores e logotipos iguais ao ônibus em que eles sempre embarcavam, aproximou-se. Sua filha apontou o ônibus como sendo o deles e ele não hesitou, pois percebeu que seria uma oportunidade de ensinar a criança. Embarcou de propósito e com a intenção de ensinar-lhe que existem ônibus de cores e logotipos iguais, mas com itinerários diferentes. Esse episódio foi relatado à turma, causando um momento cômico e de reflexão pela forma que o professor escolheu ensinar a sua filha. O destino se tornou outro e a criança descobriu que estavam longe do local desejado. Desembarcaram para embarcar em outro veículo, mas agora com o destino correto.

Como a gente estava muito aquém do conjunto de ideias do professor Paulinho e dos autores que ele expunha, eu pensava: “Já pensou

se eu tiver que pegar o ônibus errado para alfabetizar meu aluno? Onde vou parar?”. É claro que o professor era cômico das ações, relatos e ensinamentos que ele nos passava, mas era desafiador para nós e para aquele momento.

Minha impressão, minha sensação e meu sentimento eram parecidos com os de um colega, também aluno do professor Paulinho. Em suas percepções, ele descreve essa época ímpar no curso de Educação Física da seguinte maneira:

Naquele momento tudo era novo. Não distinguíamos com clareza a matriz teórica dos autores. O ecletismo nos rondava intelectualmente. Sentíamos, sim, uma incompatibilidade entre as novas teorias e o currículo oficial que nos era apresentado, extremamente esportivista e centrado no fazer, no executar, como se fôssemos atletas e não futuros professores (BATISTA, 2020, p. 36).

Ele tinha um grupo de estudos, cujas alunas eram chamadas de “Pauletes”, que se reunia em um certo período; portanto, era alvo de críticas que o acusavam de influenciar a mente dos alunos e causar conflitos com as outras disciplinas ministradas por professores de vertente tradicional, refletindo as contradições desse tempo histórico (BATISTA, 2020).

Chegou um momento em que observei que o professor Paulinho chegava ao Centro de Educação Física com sua bolsa cheia de livros e se dirigia diretamente para a sala de aula, raramente se deslocando para a sua sala de professor ou para a sala dos professores. Após o término de sua aula, ele conversava conosco e caminhava em direção ao ponto de ônibus para voltar para casa.

Certo dia, ao chegar no CEFD, nem sabia que o professor Paulinho nos observava, pelo menos foi o que pensei. Ele parou, olhou para mim e me perguntou: “Você não quer fazer parte do nosso grupo de estudo?”. Não vou falar de arrependimento, mas sinceramente nem sabia que o professor Paulinho notava que era seu aluno ou da sua

turma. Por me sentir assim e por observar as aulas dele, eu pensei: “Que contribuição vou dar para esse grupo?”. Foi tudo muito rápido. Então disse que não, um tanto quanto assustado. Ele voltou a falar: “Se você quiser, nós nos reunimos...” e me disse o dia e o horário dos encontros. Até hoje, penso que poderia deixar a timidez ou introspecção de lado e reunir-me com aquele grupo, ou seja, há três coisas na vida que nunca voltam: a flecha lançada, a palavra pronunciada e a oportunidade perdida (autor desconhecido).

Por outro lado, Batista (2020) enfrentou seus medos ao apresentar seu trabalho na disciplina do professor Paulinho, Ginástica Masculina III, como ele descreve:

[...] chegou o dia da minha apresentação no seminário. Cumpri à risca a primeira lição e li nos íntegros livros de referência. Com muita insegurança, iniciei minha apresentação, seguindo um roteiro de palavras-chave na transparência, conforme recomendação do mestre. Tremia, e o suor escorria por baixo da roupa, mas enfrentei, e, particularmente, foi o início da superação de um medo que me acompanhou a vida toda durante minha atividade escolar progressa. Uma superação que marcou, profundamente, minha militância futura (BATISTA, 2020, p. 37).

Posteriormente, tive a oportunidade de apresentar trabalho na disciplina de Ginástica Masculina V, realizado em grupo, sendo que cada componente deveria realizar seu trabalho individualmente, visto que a apresentação seria feita somente por um dos membros. Deixei ou deixamos outro colega apresentar o trabalho dele, que tinha o mesmo conteúdo do nosso. Após ele terminar, fiquei com o sentimento, que persiste até hoje, de que poderia ter apresentado meu trabalho, pois as observações que o professor fez após a apresentação eram exatamente as que meu trabalho contemplava e que realmente o professor queria que fizéssemos. Resultado: quem apresentou obteve uma nota maior e nós ficamos na média para aprovação na disciplina.

Outro fato marcante foi quando o professor Paulinho trouxe ao Centro de Educação Física o professor João Batista Freire para uma roda de conversa conosco. Foi à noite, por volta das 19h, na sala de basquetebol. Ao chegar com o professor João Batista, Paulinho nos apresentou e disse: “Gente, esse é o nosso guru”. Há 30 anos, ouvir e ver alguém que publicou um livro – “Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física” – era uma grande novidade para mim. A conversa teve seu desfecho com uma pergunta de um dos nossos colegas de turma ao professor sobre o que ele achava da frase “Tira primeiro a trave do teu olho e, então, cuidarás em tirar o argueiro do olho do teu irmão” (Evangelho de Mateus 7:5 – Bíblia). Ele respondeu que achava as palavras de Jesus bonitas. Até hoje, lembro-me de sua indumentária: calça meio bege de moletom, sanfonada perto dos tornozelos, e tênis que o professor João usava. Paulinho novamente assumiu a fala e os agradecimentos.

Nunca mais tive a oportunidade de estar em outro encontro ou evento presencial em que o professor João Batista estivesse; somente o vi em *lives*. Por outro lado, a última vez em que encontrei o professor Paulinho foi em 1998, na Ufes, em um curso de formação.

Nos últimos períodos do curso, 7º e 8º, em fevereiro de 1990, comecei a romper um pouco aquela fala de meu pai: “Termina o curso, depois trabalha”. Ingressei no meu primeiro emprego. Era uma escola na Praia do Canto, em Vitória, perto da Ufes, com o nome “Caminho do Saber”. Eram somente quatro turmas e oito aulas semanais. No último período, concluí o curso realizando apenas quatro disciplinas.

Em dezembro de 1990 terminei o curso de Licenciatura Plena em Educação Física. Não havia apresentação de monografia, TCC ou algo semelhante; acabávamos os créditos e o curso estava encerrado. No último dia de aula, a expressão que vinha em minha mente, meu coração e minha boca era: “acabou, acabou, acabou”. Não coleí grau com minha turma, pois não tinha dinheiro para festa e roupa de formatura, nem peguei o diploma no ano em que terminei os créditos, pois meu salário era muito baixo na escola particular. Além disso, lecionava

em poucas turmas e ainda não era formado; por conseguinte, recebia salário de graduando. Dois anos após a conclusão do curso, com salário melhor, de professor efetivo, consegui pagar meu diploma.

O último colega com quem tive contato antes de ir embora foi o André. Nós marcamos um jogo de futebol à noite em um bairro da Grande Vitória, no campo da pedra. Após o jogo, ele me levou em seu automóvel até o terminal de ônibus Dom Bosco, no centro da capital, hoje desativado, onde nos despedimos com a certeza de que, no outro dia, não haveria mais ida para o Centro de Educação Física e Desportos.

Considerações finais

Utilizei a abordagem “autobiográfica” para analisar minha trajetória na graduação em Educação Física na Universidade Federal do Espírito-Santo. A memória foi minha principal fonte. De acordo com Rodrigues Júnior (2016, p. 25), ela resulta de uma conexão entre o passado e o presente, refletindo a percepção e a representação atual que tenho das experiências. Para entender melhor essa relação entre memória e experiência, é importante considerar:

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas (LE GOFF, 1990, p. 423).

Nessa esteira, retomo as palavras de Rodrigues Júnior (2016, p. 14), que usou de toda a sua sensibilidade ao dizer:

A tarefa de falar sobre a própria vida não é exercício simples porque lembranças são remexidas, contextos interativos suscitados,

amizades valorizadas retomam forma, professores de quem constituímos respeito e consideração são lembrados, lembranças sobre eventos negativos voltam à tona, por isso, é iniciativa bastante desafiadora para o sujeito que a faz (RODRIGUES JÚNIOR, 2016, p. 14).

Após descrever acontecimentos importantes que definiram minha opção pelo curso de Educação Física, refleti sobre minha trajetória ao estudar em um currículo tradicional esportivo (Betti; Betti, 1996), ocasião para destacar meu envolvimento com os esportes, atuando como atleta representante da Ufes em inúmeros eventos esportivos no âmbito regional e no nacional. No contexto em que estudei:

[...] o esporte se apresentava para a Educação Física como um fenômeno que aliava elementos do tipo: ser uma prática prazerosa e que despertava o interesse dos envolvidos; bem como por conferir à Educação Física (aos professores da disciplina) certo reconhecimento social – particularmente, na cultura escolar (MACHADO, 2012, p. 54).

Além disso, a formação em Educação Física “[...] estava relacionada a um fazer prático que não precisava de uma reflexão teórica, pois a área não se configurava como um campo de conhecimento dotado de um saber próprio, apenas uma experiência limitada em si mesma” (IMPOLCETTO; DARIDO, 2020, p. 16). De acordo com Sousa e Vago (1997), essa abordagem enfatizava uma visão do ser humano reduzida à sua dimensão biológica, em que a aptidão física era vista como o principal indicador do sucesso na Educação Física. Não surpreende meu curso ser composto de inúmeras disciplinas práticas e de cunho biológico e exigir a realização de um teste físico para entrada.

Na narrativa construída, também descrevi alguns episódios que vivi na Universidade por ser preto. Aquele momento reverberava uma realidade na qual a presença de estudantes negros em um curso superior podia ser vista como uma quebra dos padrões estabelecidos, desafiando a noção de que tais espaços eram reservados apenas para uma elite “competente”. Desta forma, entende-se que a presença de um negro em um espaço predominantemente branco, conforme argumenta Gomez (2017), desafiava as forças conservadoras, os grupos de poder e o mercado de trabalho que frequentemente excluem minorias. Segundo ela, essas posições de emprego e liderança são muitas vezes vistas como privilégios de poucos, ao invés de direitos sociais de todos.

Durante esse período, também testemunhei as primeiras tensões surgidas no movimento de renovação da Educação Física impulsionado por alguns professores. Era sobretudo o professor Paulinho e a professora Terezinha aqueles que manifestavam essa experiência de crítica da tradição no curso. Comecei a observar algo de diferente em suas práticas. Era um pensamento sobre o movimento. Podia perceber uma diferença na condução de suas aulas, mas não entendia o que eles queriam com aqueles discursos sobre o corpo e o movimento, que refletiam a influência dos movimentos “renovadores” na Educação Física das décadas de 1970 e 1980, os quais desafiaram a Educação Física convencional, questionando sua ligação a uma visão dualista do ser humano e enfatizando a importância da dimensão histórica do conhecimento a ser tratado pela Educação Física (SOARES *et al.*, 1992).

Referências

ALMEIDA, L. de; FENSTERSEIFER, P. E. Professoras de educação física: duas histórias, um só destino. **Movimento**, Porto Alegre,

- v. 13, n. 2, p. 13–35, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3542>.
- ARAÚJO, M. L. de; MOLINA NETO, V. Essanegranão! A prática política-pedagógica de uma professora negra em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 203–225, jan. 2008.
- BATISTA, M. M. **Autobiografia docente**: (des)caminhos pedagógicos. 2020. 230 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, 2020.
- BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10–15, jun. 1996. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6507>.
- BORGES, C. M. F. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.
- CAMÕES, J. C. **O índice de aproveitamento acadêmico e sua correlação com o teste de habilidade específica**. 1988. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Educação Física e Desportos, Rio de Janeiro, 1988.
- CHICONS, J. F. **Escrita de si**: trajetória de formação e docência no eixo ensino, pesquisa e extensão na perspectiva da inclusão. 2021. Memorial (Professor Titular) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, 2021. Disponível em: https://cefd.ufes.br/sites/cefd.ufes.br/files/field/anexo/memorial_prof._jose_francisco_chicon.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.
- FERNANDES, L. C. M.; SILVA, M. B. da. A copa do mundo como tema transdisciplinar. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 7937–7943, mar./abr. 2023.

- FIGUEIREDO, Z. C. C. **Experiências sociais no processo de formação docente em Educação Física**. 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2004.
- GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1990. (Biblioteca Vértice. Sociologia e política).
- IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais. *In*: ALBUQUERQUE, D. I. de P.; DEL-MASSO, M. C. da S. (Org.). **Desafios da Educação Física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- MACHADO, T. da S. **Sobre o impacto do Movimento Renovador da Educação Física nas identidades docentes**. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Vitória, 2012.
- MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9–29.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- OLIVEIRA, J. G. de. **Teste de habilidade específica para vestibulandos de Educação Física**: permanência ou abolição: um estudo de caso. 1991. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 1991.

- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, v. 3, set. 1997.
- RODRIGUES JÚNIOR, J. C. **Narrativas de vida e saberes de professores de Educação Física**. Curitiba: Appris, 2016.
- SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. A nova LDB: repercussões no ensino da Educação Física. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 16, p. 19–29, jul./ago. 1997.

Construindo uma proposta de formação continuada colaborativa no município de Venda Nova do Imigrante

Mauricio Vagner Guimarães e Felipe Quintão de Almeida

Introdução

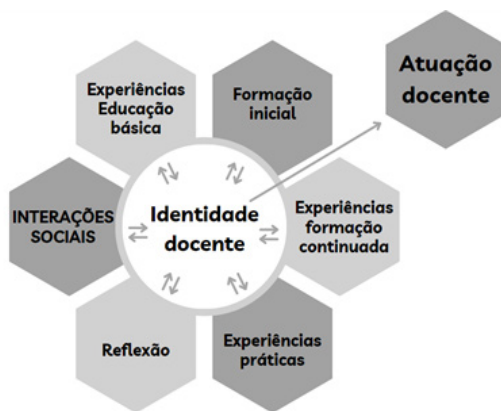
Esse texto deriva da dissertação de mestrado intitulada *Formação Continuada Colaborativa: uma experiência com professores da rede municipal de Venda Nova do Imigrante*. A proposta foi materializada como formação continuada de professores de Educação Física no supracitado município, no ano de 2023.

A Formação Continuada (FC) é circundada por uma série de elementos complexos, dentre eles, o conceito de identidade docente e o “formar-se professor”, discutido por Pereira, Figueiredo e Caparroz (2023); estes conceitos se destacam por oferecerem uma nova perspectiva sobre a construção da atuação docente. Os autores apontam no sentido de que o ofício de mestre está relacionado a uma série de fatores sociais e pessoais que vão se construindo ao longo da vida

e da carreira docente, que vão se transfazendo através das diversas interações sociais da qual o sujeito professor participa. (PEREIRA; FIGUEIREDO; CAPARROZ, 2023).

Aspectos familiares, religiosos, políticos e emocionais, entre muitos outros elementos, reverberam sobre a identidade docente. O organograma destacado na Figura 1 exemplifica, de modo sintetizado, os processos que compõem sua construção. Estes contemplam aspectos que vão desde as experiências como aluno da educação básica e sua relação com aquele ambiente, com seus professores, colegas, métodos de ensino, etc. A essas memórias são acrescidas as experiências, conhecimentos e interações com professores e colegas que vão contribuir de forma sólida para a construção da identidade docente do sujeito.

Figura 1 – Elementos que participam do processo de construção da identidade docente



Fonte: Figueiredo (2009); Pereira, Figueiredo e Caparroz (2023).

Elaboração própria.

Depois da inserção no mercado de trabalho, onde este professor coloca em prática seus conhecimentos, as experiências de FC passam também a exercer um papel fundamental na construção de sua

identidade docente, pois, com as interações sociais no ambiente escolar (alunos, professores e comunidade escolar), o professor, por meio de um processo reflexivo, constrói e reconstrói sua identidade impactando diretamente em sua atuação docente. Em vista desses elementos, o professor pode incorporar uma série de identidades, inclusive assumi-las de forma diferente de acordo com as interações sociais que lhe são propostas (PEREIRA; FIGUEIREDO; CAPARROZ, 2023). Esta ação dinâmica é construída individual e coletivamente de forma simultânea e algumas vezes alternadas em possibilidades inumeráveis (FIGUEIREDO; HERINGER, 2009).

O objetivo inicial da pesquisa que deu origem a dissertação foi construir uma experiência de FC colaborativa. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa com técnicas hermenêuticas para interpretar as representações e significados atribuídos por um grupo social à sua experiência cotidiana. A pesquisa-ação foi escolhida como base metodológica, pois envolve pesquisadores e participantes na resolução de problemas coletivos de forma cooperativa. Além disso, possui um caráter emancipatório, permitindo que os sujeitos questionem mitos e preconceitos e redefinam sua identidade política e histórica. A participação ativa dos envolvidos é essencial para que o processo investigativo esteja alinhado às necessidades do grupo e contribua para transformar suas práticas. (TRIPP, 2005; THIOLLENT, 2003).

Os professores que vivenciam processos de pesquisa-ação tiveram a possibilidade de refletir sobre suas próprias práticas. Esse é um aspecto fundamental para o processo de FC nos moldes da pesquisa-ação. Além disso, a pesquisa-ação pode se constituir em uma ação propícia à compreensão, análise e crítica das realidades. Nesse sentido, verifica-se uma forma de motivação para que os professores teorizem suas práticas (PIMENTA, 2006; KEMMIS; MCTAGGART, 1992; BRANDÃO, 2011, p. 74, 76).

Em seu estudo, Bracht *et al.* (2014) implantaram uma experiência de formação continuada com professores de EF nos moldes da pesquisa-ação, trazendo como perspectiva:

Vincular o conhecimento da realidade, da própria prática, com a ação; e os sujeitos, que na pesquisa ‘tradicional’ participam meramente como informantes, aqui atuam também como sujeitos pesquisadores de sua prática (BRACHT *et al.*, 2014, p. 79).

Os autores indicam que esta postura metodológica pretende superar a falsa neutralidade política da pesquisa tradicional e, principalmente, aproximar a produção teórica da prática, na medida em que envolve na pesquisa os agentes sociais afetados na condição de sujeitos do conhecimento (BRACHT, 2014, p. 80).

Alinhando-se à proposta metodológica de pesquisa-ação, propusemos a formação em contexto colaborativo, em que as decisões foram definidas de forma compartilhada por todos os envolvidos, que acabam por responsabilizar-se pela produção conjunta, segundo suas necessidades, possibilidades e interesses (BASTOS, *et al.*, 2018). Diante disto, o compartilhamento de aprendizagens proporcionadas por ações colaborativas é consequência das experiências individuais que cada docente traz da sua história de vida, dos aspectos sociais e culturais dos seus cotidianos (LIBERALI *et al.*, 2006; IBIA-PINA, 2008). Essas experiências podem enriquecer o debate acerca das situações problema, de forma que diferentes aspectos podem ser observados através de perspectivas diversas, ou seja, o olhar de cada participante acerca de determinado problema pode trazer à luz possibilidades que não haviam sido consideradas.

Entendemos que o potencial da formação colaborativa está justamente na construção coletiva. Desta forma, os participantes tornam-se corresponsáveis por todo o processo, principalmente nos resultados e soluções encontradas para resolução de situações problema, pois, como afirma Gil e Hernández (2016, p. 13), os docentes não são meros executores de ideias dos outros.

Este capítulo de livro tem como objetivo descrever aspectos do processo que resultou na oferta colaborativa da FC para professores de Educação Física lotados no município de Venda Nova do

Imigrante. O texto está organizado em três seções: na primeira, explicita-se o modelo de FC adotado no município de Venda Nova do Imigrante; na sequência, antes das considerações finais, descreve-se a construção da experiência de FC continuada no município de Venda Nova do Imigrante.

A FC no município de Venda Nova do Imigrante

O Art. 214 da Constituição Federal de 1988 (CF) estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) decenal, que inclui a melhoria da qualidade do ensino. Essa melhoria está diretamente ligada à valorização e formação dos profissionais do magistério, com base nos programas de formação continuada (FC). O último PNE, aprovado pela Lei Nº 13.005/2014, determina que Estados, Distrito Federal e Municípios elaborem seus próprios planos educacionais, adaptando metas e estratégias. Em alguns locais, como no Espírito Santo (ES) e no município de Venda Nova do Imigrante (VNI), essas metas foram praticamente idênticas às do plano nacional, incluindo a valorização dos profissionais (meta 17) e a garantia de acesso à FC (meta 16B).

Dados do site “PNE em Movimento” indicam que, até 2017, 67,4 % dos professores do ES participaram de cursos de FC, o maior índice do país, enquanto São Paulo teve o menor (23,5 %). No entanto, há dúvidas sobre a efetividade desses cursos, já que muitos têm aderido ao formato de Ensino a Distância (EaD) com cargas horárias reduzidas ou, quando presenciais, com curtos períodos, como palestras e minicursos.

Além de constar nas metas da educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) indica, em seu Art. 62, parágrafo 1º, que é dever do poder público, em todas as suas esferas, promover cursos de FC e capacitação para os profissionais do magistério:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Art. 62 § 1º da Lei 9.394/96).

A rede municipal do município de Venda Nova do Imigrante oferece EF nas escolas que estão sob sua responsabilidade em todas as etapas de ensino. No Ensino Fundamental I e II, como no modelo adotado pela rede estadual, as aulas de EF acontecem duas vezes por semana. Um destaque do município está na oferta de EF para alunos da educação de crianças bem pequenas. Nessa etapa de ensino os alunos têm três aulas semanais que são elaboradas e desenvolvidas por professores de EF. A proposta recebeu o nome de “Movimentos e Brincadeiras” (MB) e está orientada pelo documento norteador denominado “Revisão do Plano Anual de Ensino (2020)”, que contém algumas reflexões baseadas no Currículo do Espírito Santo – Educação Infantil (2018), principalmente no Campo de Experiências: Corpo, Gestos e Movimentos.

O município possui um documento norteador para as ações formativas, produzido em 2016. É intitulado “Formação continuada na rede municipal de educação” e aborda uma série de questões relacionadas à FC no município, como as que serão descritas a seguir.

Os cursos de FC do município são organizados pelos coordenadores técnico-pedagógicos (CTP's) da Secretaria Municipal de Educação, sendo responsáveis por ministrar aos pedagogos e aos gestores a FC em serviço. A formação de professores fica a cargo dos pedagogos, que com o apoio do diretor desenvolvem as formações com os professores de forma subsequente, como exposto na figura 2 (VENDA NOVA DO IMIGRANTE, 2016).

Utilizando-se do modelo proposto, a rede municipal tem como objetivo “[...] formar profissionais cada vez mais reflexivos e que utilizem a própria prática como fonte de investigação” (VENDA NOVA DO IMIGRANTE, 2016, p. 7).

Figura 2 – Modelo organizacional do programa de formação do município



Fonte: Venda Nova do Imigrante, 2016.

Elaboração própria.

O formato adotado apresenta um modelo verticalizado de formação, em que o professor assume um papel de receptáculo de informações e conhecimento, não participando da elaboração ou mesmo dialogando sobre as dificuldades enfrentadas na sua lida diária. Quando se concentra sobre os CTP's e pedagogos toda a responsabilidade sobre a escolha de temas, estratégias e métodos, corre-se o risco de limitar uma série de possibilidades que poderiam ser desenvolvidas no programa de FC, ou seja, a participação efetiva dos professores e profissionais da educação poderia enriquecer o debate e trazer novas possibilidades para o programa além de aumentar o interesse pelos temas abordados, já que foram desenvolvidos coletivamente.

Por fim, é importante destacar que o documento norteador de FC no município não faz apontamentos quanto à capacitação por disciplinas ou mesmo áreas de conhecimento. Logo, os cursos de FC para as áreas de conhecimento estão fadadas ao esquecimento. Este fato fica evidenciado nas palavras de uma professora de Educação Física da rede:

Em 23 anos de atuação na área, esse é o primeiro momento que a gente tem a oportunidade de sentar pra discutir. Eu observo a Educação Física como um plano B (Gabriela, professora).

O déficit na oferta de programas de FC direcionado às áreas de conhecimento no município pode estar atrelado a uma série de fatores, entre eles a falta de profissionais qualificados para condução desses eventos. Além disso, a organização da escola dificulta a “saída” do profissional, já que durante a aula de Educação Física o professor regente está em horário de planejamento. Silva e Figueiredo (2021) encontraram situação similar em seu estudo na rede municipal de Cariacica ES, onde uma participante indicou que a organização da prefeitura dificulta a saída do profissional da escola.

Descrevendo a FC: a construção de uma proposta colaborativa

Como forma de contribuir com o processo de criação da experiência formativa, os participantes responderam, antes de a FC efetivamente se iniciar, um questionário com o propósito de delinear suas preferências no que tange aos cursos de FC. Nesse sentido, pudemos captar alguns elementos que contemplam uma visão parcial do grupo pesquisado, ou seja, foi possível perceber minimamente o que os professores entendem por FC. As perguntas solicitavam nome; idade; escola(s) em que atua; tempo na docência; turno de atuação; carga horária semanal de trabalho; e nome da instituição na qual concluiu o curso de Educação Física e o ano de conclusão. Além das informações pessoais, o questionário continha questões sobre o formato da experiência, como sugestão de tema a ser debatido; sugestão de carga horária total do curso; sugestão de carga horária diária e sugestão de melhor dia para encontro. Questões sobre a percepção dos participantes sobre FC também foram inseridas no questionário, como

forma de fixar um parâmetro de comparação para ser analisado após a experiência formativa.

Participaram do estudo todos os professores de Educação Física da rede municipal de ensino em questão, totalizando 19 indivíduos, incluindo o pesquisador, que também é docente do município. Os participantes atuam nos turnos matutino e vespertino, com carga horária semanal variando entre 16 e 40 horas. Do total de professores, 21 % se formaram em universidade pública; 58 % se formaram na mesma instituição confessional que fica a 86 km do município de Venda Nova do Imigrante e 21 % em instituições particulares.

Dos participantes da pesquisa, 58 % eram homens, e, desses, 80 % atuam com crianças da Educação Infantil. Esse dado reforça a observação de Martins, Souza e Mello (2020) de que a disciplina de Educação Física tem sido uma porta de entrada para professores do gênero masculino nessa etapa da educação. Em relação à idade, a maior incidência estava no número de homens de 26 a 30 anos, e mulheres de 41 a 45 anos. Quanto ao vínculo empregatício, 36,8 % são efetivos e 63,2 % trabalham em designação temporária.

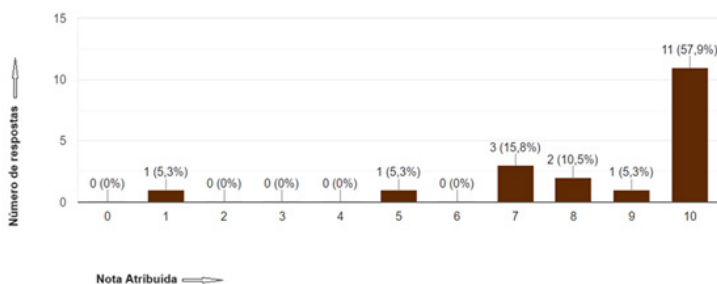
O tempo de atuação na educação parece indicar uma predominância de mulheres com mais tempo de experiência na área. Dos indivíduos do gênero feminino, 78 % têm mais de 11 anos de experiência na educação. Quanto aos participantes do gênero masculino, 80 % têm menos de 10 anos de experiência, indicando uma predominância de mulheres com mais experiência na educação quando comparado aos homens participantes da pesquisa.

Quando questionados sobre a carga horária total do curso, com opções que variavam entre 10 e 120 horas, os professores responderam sem uma conclusão sólida; 55 % das respostas oscilaram entre 10 e 40 horas; as respostas não indicaram diferença significativa quando comparadas entre professores efetivos e em designação temporária. A maioria dos professores, 75 %, optou pela realização dos encontros às quintas e sextas feiras. É possível que a escolha esteja relacionada ao dia em que o professor tem mais planejamentos. Nas escolas

de Ensino Fundamental, anos finais do município, os professores se reúnem para o planejamento coletivo às quintas-feiras como modelo adotado pela SEDU (ES).

Para nortear a construção e implementação do curso, o questionário aplicado também continha perguntas que os professores responderam com base nas suas experiências e perspectivas. Nessas questões os participantes indicavam uma nota dentro de uma escala de 0 a 10, onde 0 significa irrelevante e 10 fundamental. Dessa forma, os professores pontuaram cada questão individualmente. A primeira pergunta dessa seção questionava a importância dada a aulas expositivas conduzidas por especialistas e estudiosos da área sob a perspectiva dos professores. Nessa pergunta, 57,9 % dos profissionais indicaram a maior nota na escala, apontando como fundamental e, do total, 89,4 % apontaram notas ≥ 7 (gráfico 1).

Gráfico 1 – Aulas expositivas conduzidas por especialistas e estudiosos da área



Importância dada à metodologia de aulas expositivas conduzidas por estudiosos da área, com o grau de importância variando entre 0 e 10.

Fonte: Elaboração própria.

Possivelmente nesses números estão refletidas as experiências de educação bancária, que segundo Freire (2005) representa uma educação vertical, na qual o professor detém o conhecimento e “deposita”

no estudante. Nessa concepção da educação, o único sujeito que se pode dizer ativo é o professor. É ele quem sabe, pensa, seleciona conteúdos e, assim, os estudantes/professores não passam de meros objetos no processo de ensino, os que não sabem, que escutam e são disciplinados (FREIRE, 2005). O docente formador, que tudo sabe, lhes impõe algo, e eles, mesmo que desconfortáveis ou indiferentes ao que lhe está sendo imposto, acabam por aceitá-lo, memorizando e repetindo (FREIRE, 2005).

Bracht *et al.* (2014, p. 81), na FC construída nos modelos da pesquisa-ação, relatam que:

Percebemos que nos primeiros momentos os professores-discentes (e nós mesmos enquanto docentes do curso) não conseguiam superar a postura tradicional de quem frequenta os bancos escolares: aí estão os professores que sabem, que possuem o conhecimento legítimo e que têm a incumbência de passá-lo para nós. [...] somente a partir da segunda parte do curso, no qual os professores-discentes passaram a relatar sua prática pedagógica, este quadro começou a se alterar (BRACHT *et al.*, 2014, p. 96-97).

Na experiência formativa construída neste estudo, houve avanços nesses aspectos que vieram nos momentos de reflexão em que os professores puderam expressar suas angústias e dificuldades em relação à desvalorização da disciplina na escola.

Uma questão que parece ser comum nas experiências de FC é a dicotomia entre teoria e prática. Entendemos que essa complexa relação deve ser problematizada à luz da realidade dos sujeitos da educação de maneira que possam se entrelaçar de forma crítica e reflexiva, não podendo ser dissociadas uma da outra. Caparroz e Bracht (2007) afirmam que:

Entendemos que o professor não deve aplicar teoria na prática e, sim, (re)construir (reinventar) sua prática com referência em

ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental que essa apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 27).

Os autores indicam, ainda, que essa dicotomia tem suas raízes na divisão do trabalho entre os que pensam, elaboram e os que aplicam e executam. Na mesma esteira, Caparroz e Bracht (2007) indicam que o docente deve constituir-se como autor de sua prática pedagógica, imbuído de autonomia e autoridade, ou seja, o professor deve conquistar sua competência didático-pedagógica para desenvolver sua prática pedagógica de forma que não seja constantemente refém dos especialistas/experts da área.

No questionário enviado, quando perguntados sobre relevância da análise, na FC, de textos dos principais autores da área, os professores indicaram respostas pulverizadas ao longo da escala, como mostra o gráfico 2. Porém, quando a questão envolvia a relevância de práticas com experiências na quadra, 68,4 % dos professores indicaram notas 9 e 10, ou seja, parecem tratar como fundamental a realização dessas atividades. Na comparação entre as duas opções é possível observar que as experiências práticas têm sido observadas como fundamentais pela maior parte do grupo em detrimento das análises teóricas (em destaque no gráfico 2).

Gráfico 2 – Comparação das respostas:
análise teórica e experiências práticas



Fonte: Elaboração própria.

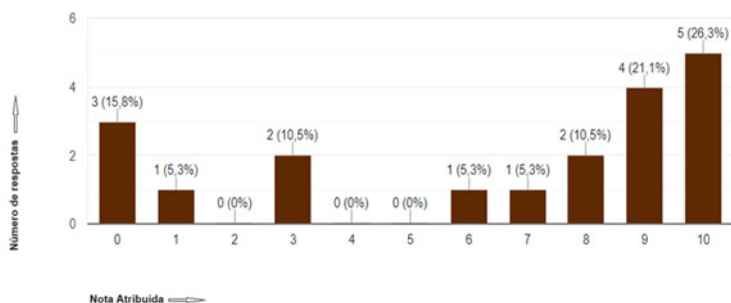
O estudo realizado por Almeida *et al.* (2022) apontou similaridades em seu grupo de professores, que pareciam preferir os momentos de vivências práticas durante o programa de FC promovido por eles. Em muitas situações esses momentos de prática acabam por contribuir diretamente com as aulas do professor, já que trazem elementos palpáveis que podem ser transformados e utilizados como novas possibilidades de práticas pedagógicas.

Entendemos o professor como um intelectual capaz de captar informações e recriá-las conforme seu público ou mesmo reinventá-las trazendo um novo sentido àquela experiência inicial.

A possibilidade da construção de um seminário final foi aventada antes do início do primeiro encontro. Desta forma, um espaço seria criado para exposição, ao final, de práticas pedagógicas exitosas para a comunidade escolar. Nesse evento os professores poderiam expor sequências pedagógicas que já haviam realizado por meio de fotos, vídeos, registros, exposição de materiais ou outra forma de divulgação

do trabalho que vem sendo realizado em suas aulas. Os professores puderam indicar o grau de importância da realização desse evento. As respostas tomaram proporções diametralmente opostas, onde 30 % pareceram não concordar com a realização, apontando notas ≤ 3 , enquanto 47,4 % indicaram notas ≥ 9 , classificando como fundamental. 10,6 % do grupo indicaram notas 6 e 7. Por sua proximidade com o número 5, parecem indicar certa indiferença pela realização do evento conforme mostra o gráfico 3.

Gráfico 3 – Seminário com apresentação de práticas exitosas dos participantes. Ponto de vista sobre a importância da elaboração de seminário



Fonte: Elaboração própria.

É importante destacar que esse evento não tem a mesma função prevista na metodologia da pesquisa-ação de Thiollent (2003), já que no modelo proposto pelo autor, o seminário é tratado como um espaço de publicação dos resultados da pesquisa aos grupos interessados, ou seja, os levantamentos, problemas e resultados encontrados pelo grupo. Essa divulgação se dá ao término do trabalho por meio da divulgação dos resultados à comunidade escolar e acadêmica.

Um dos elementos que compõem essa experiência de formação com princípios colaborativos nos moldes da pesquisa-ação é a interação entre os participantes de forma horizontal, de maneira que o

compartilhamento de práticas pedagógicas, angústias, desafios, perspectivas entre outros elementos da atuação docente ocupem o centro do debate. Nesse sentido, os professores foram questionados sobre a importância da realização de rodas de conversa com trocas de informação onde todos têm espaço de fala. Em relação a isto, 57,9 % escolheram notas ≥ 9 , indicando esse espaço de fala como fundamental. Um destaque interessante nesses números são os professores que indicaram notas ≤ 5 , revelando o que parece ser uma resistência em participar desse formato, que é interativo, mas que acaba por expor os participantes, que em alguns momentos podem se sentir inibidos. Essa resistência tende a comprometer o formato da experiência, que visa justamente romper com modelo tradicional centrado no professor/palestrante.

Na resposta ao questionário, os participantes indicaram os temas que gostariam que fossem desenvolvidos ao longo da formação. Estas sugestões não são simples ações desconexas da realidade de cada indivíduo, mas surgem das situações sociais e problemas vivenciados pelos professores e que durante a pesquisa-ação busca-se alcançar soluções ou mesmo esclarecer esses acontecimentos por meio do diálogo com seus pares.

Os temas sugeridos tiveram muitos eixos; cada professor, sob sua perspectiva e necessidade, pôde transmitir um pouco de seus anseios e demandas profissionais. Dar voz e autonomia no processo de construção da proposta foi uma das maiores belezas desta experiência formativa.

O quadro 1 apresenta as sugestões de cada professor:

Quadro 1 – Sugestões de temas para debate nos encontros

Prof.	Sugestão de tema	Prof.	Sugestão de tema
Letícia	Atividades relacionadas aos bebês de seis meses até dois anos na área de Educação Física. Atividades relacionadas à criança que não consegue se concentrar, hiperatividade.	Valdinei	Jogos e brincadeiras na escola.
Dilson	Material didático.	Sérgio	Foca na demonstração em aulas práticas.
Fernanda	A Educação Física na creche e Educação Infantil. Primeiros socorros. Jogos inclusivos (educação física e inclusão).	Marcelo	Inclusão.
Guedes	Jogos e Brincadeiras relacionados ao desenvolvimento motor.	Eduarda	Habilidades socioemocionais.
Rita	Jogos africanos e indígenas.	Ivan	Ginástica infantil: atividades e movimentos.
Natália	Educação Física adaptada (visto que nas nossas escolas temos um grande número de crianças com necessidades especiais).	Cláudio	Jogos e brincadeiras como conteúdo estruturante da Educação Física.
Sandra	Criação de brinquedos / música na Educação Física infantil.	Glauber	Desenvolvimento de cada criança em sua especificidade.

continua

Prof.	Sugestão de tema	Prof.	Sugestão de tema
Juliana	Prática esportiva na Educação Física escolar, a Educação Física e o desenvolvimento motor na Educação Infantil, avaliações na Educação Física no Ensino Fundamental.	Sheila	Jogos e brincadeiras lúdicas nas aulas de Educação Física.
Gabriela	Dança de origem africana, indígena. Atividade para dia de chuva. Dança circular. Jogos cooperativos. Currículo em geral.	Valdir	Estímulo à criatividade dos estudantes.
Reinaldo	Prática docente.		

Fonte: Elaboração própria.

A partir dos temas sugeridos, e considerando a quantidade de encontros possíveis, as sugestões foram agrupadas por segmentos e apresentadas aos participantes como apontado no quadro 2. Esclareceu-se aos participantes que os temas sugeridos foram agrupados de forma que todos os elementos fossem contemplados. Por exemplo, um professor sugeriu como tema “atividades para alunos com hiperatividade”. Esse tema foi agrupado dentro da temática inclusão.

Quadro 2 – Primeira versão do itinerário formativo

Data	1º momento 7h30 às 9h30 13h às 15h	2º momento 10h às 12h 13h30 às 17h30
22 de junho	Apresentação. Problemáticas da EF.	Jogos e Brincadeiras. Práticas para bebês de 6 meses a 2 anos.
27 de julho	Currículo. Esporte na/da escola.	Danças de matriz indígena e africana. Danças circulares.

continua

24 de agosto	Avaliação na EF. Desenvolvimento motor.	Aulas práticas em ambientes fechados. Confeção de brinquedos.
28 de setembro	Inclusão. Habilidade socioemocional.	Jogos cooperativos. Jogos de tabuleiro.
26 de outubro	Primeiros socorros. Ginástica.	Jogos e brincadeiras de matriz indígena e africana. Seminário.

Fonte: Elaboração própria.

No último campo do questionário, os participantes podiam deixar sugestões ou comentários para os encontros formativos. Nesse campo, apenas dois professores deixaram respostas (esse espaço era de preenchimento opcional) (Quadro 3). O pequeno número de sugestões, que representou apenas 10,5 % do total de participantes, pode estar relacionado a diversos fatores, que vão desde o pouco tempo reservado ao planejamento (geralmente o tempo utilizado para responder esse tipo de questionário), até a motivação em participar da experiência formativa. De qualquer forma, os professores puderam sugerir os temas que seriam abordados nos encontros e esse fato pode ter reduzido as considerações neste campo.

Quadro 3 – Sugestões ou comentários para os encontros formativos

Caso queira, deixe sugestões ou comentários para nossos encontros formativos.	
Prof ^a . Letícia	“Discutir jogos para Ensino Fundamental 1, a nível municipal.”
Prof ^a . Gabriela	“Na formação poderia a cada encontro abordar temas diversificados com faixa etária diferentes, observando comportamento individual de cada um é válido acrescentar.”

Fonte: Elaboração própria.

Os encontros foram divididos com dois temas cada: um momento inicial, em que os professores participaram de uma roda de conversa, dialogando e debatendo sobre os temas sugeridos pelo grupo; e um momento na quadra, em que práticas pedagógicas foram desenvolvidas e problematizadas. Os dois momentos não estavam necessariamente isolados entre si, ou seja, apesar de ambientes diferentes, buscamos estimular o diálogo crítico-reflexivo dentro das nossas limitações.

As cadeiras foram posicionadas em um semicírculo onde o pesquisador/mediador compunha o grupo, como mostra a figura 3. Uma tela apresentava os temas e textos para nortear e facilitar o diálogo entre os participantes. O pesquisador informou que o formato em roda era justamente para que a ideia de compartilhamento se intensificasse. Dessa forma, os sujeitos envolvidos poderiam dialogar sobre os critérios, relevância e formulação dos problemas que queriam resolver (SANTOS, 2008). Brandão (2011, p. 52) afirma que a substituição da unilateralidade pela interatividade potencializa o reconhecimento e relevância dos conhecimentos individuais e coletivos de forma recíproca.

Seguindo os moldes da pesquisa-ação, buscamos continuamente romper com o modelo convencional de formação baseada na transmissão de conhecimento, em que os especialistas “dizem” aos professores aquilo que supostamente têm que fazer na solidão de sua sala de aula (BRACHT *et al.*, 2014).

Figura 3 – Disposição das cadeiras nos encontros formativos



Fonte: Gerado com Inteligência Artificial em 22 de setembro de 2023, às 7h57.

Os encontros formativos abordaram os temas sugeridos e ao término de cada edição os participantes realizaram uma avaliação. Nesta, cada docente pôde expor seu ponto de vista em relação ao tema e formato do encontro.

Considerações finais

Este capítulo tratou de apresentar o processo que resultou na elaboração de um processo de FC no município de Venda Nova do Imigrante. No caso da SEMED de Venda Nova, contudo, a FC estava baseada em um modelo clássico que privilegia uma abordagem por “[...] transferência de conhecimentos sem a preocupação com a experiência e os saberes construídos pelos professores e suas principais necessidades de formação” (MENDES SOBRINHO, 2006 *apud* FERREIRA; SANTOS; COSTA, 2015, p. 291). Nesse caso, o professor em formação é concebido como um receptáculo de informações (ALMEIDA *et al.* 2022). As formações neste formato verticalizado têm como característica a replicação do conceito de que a prática educacional tem como função a aplicação dos conhecimentos científicos para resolução de problemas

técnicos (PEREIRA, 2002; PÉREZ GOMEZ, 1995, 1998). Dessa forma, o professor passa a ocupar o lugar de receptor e reproduzidor de conhecimentos, sem que seus saberes e experiências sejam considerados.

Almeida *et al.* (2022) apontam para a necessidade de elaboração de cursos de FC que dialoguem com o “chão” da escola, ou seja, que tenham significado e partam dos problemas advindos da atuação dos docentes. Assim, os encontros de formação devem conferir ao professor um momento oportuno de “[...] vivenciar processos de investigação, reflexão e contato com concepções inovadoras de ensino e aprendizagem” (CHIMENTÃO, 2009 *apud* FERREIRA; SANTOS; COSTA, 2015, p. 290).

A metodologia da pesquisa-ação, que norteou esse trabalho, contribuiu para a definição dos passos que foram seguidos. Dessa forma, e seguindo os passos da pesquisa-ação indicados no estudo de Bracht *et al.* (2014), esperávamos resultados que contribuíssem com a prática pedagógica de seus participantes. Lamentavelmente não foi possível acompanhar, no chão da escola, os resultados da experiência educativa. Mesmo com essa limitação, as discussões promovidas nos encontros apontaram caminhos que poderão ser traçados na busca por soluções em estudos futuros, de forma a contemplar e contribuir com a problematização de questões pedagógicas à luz das vivências que os professores constroem em seu cotidiano.

Os relatos dos professores participantes indicam que eles não são consultados sobre quais assuntos e demandas devem ser problematizados nos programas de FC. Desse modo, o docente não participa de sua construção; a exclusão do principal agente do processo formativo acontece de forma tão corriqueira que os professores parecem ter naturalizado este fato. Como consequência, quando estimulados a refletir, debater e problematizar suas práticas, parecem estar fora de seu ambiente natural e, em alguns casos, transmitem a impressão de que estão sendo coagidos a falar.

Por conta disso, propusemos um modelo colaborativo que contemplasse minimamente os anseios dos professores da área,

potencializando momentos de interação entre seus pares. A oportunidade de encontrar-se com eles para debater sobre dificuldades e perspectivas parece ter sido o resultado mais precioso destes momentos; fato este que ficou evidenciado na avaliação final, onde os professores puderam compartilhar suas expectativas para o próximo ano.

A experiência buscou se distinguir do modelo tradicional de formação, no qual um professor ou especialista da área é convidado a palestrar sobre seus estudos como forma de transmissão de conhecimento, com cursos de caráter extensionista de 40, 60 ou 80 horas/aula, que são baseados na transmissão do saber e que apresentam pouca efetividade (BRACHT *et al.*, 2014, p. 70). O modelo colaborativo que buscamos adotar nesta experiência, sob a ótica da pesquisa-ação, esforçou-se em trazer as dificuldades enfrentadas na prática docente para o centro dos debates, de modo que, através do diálogo e compartilhamento de experiências, novas perspectivas puderam surgir, contribuindo com a resolução/entendimento do problema (BASTOS; ANACLETO; HENRIQUE, 2018).

Referências

- ALMEIDA, U. R. *et al.* **Formação continuada de professores de educação física de Serra/ES: desafios e potências de uma parceria interinstitucional.** Amazonas: Editora da UFA, 2022.
- BASTOS, F. B.; ANACLETO, F. N.; HENRIQUE, J. Formação continuada colaborativa de professores de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 272–286, abr./jun. 2018.
- BRACHT, V. *et al.* **Pesquisa em ação – Educação Física Escolar.** 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.
- BRANDÃO, A. M. **Professor/a pesquisador/a: as (im)possibilidades da pesquisa-ação no cotidiano escolar de docentes de Educação Física.** 2011. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual do Espírito Santo, Vitória, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014:** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 fev. 2025.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

FERREIRA, J. da S.; SANTOS, J. H.; COSTA, B. de O. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 37, n. 3, p. 289-298, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2014.01.002>. Acesso em: 12 fev. 2025.

FIGUEIREDO, Z. C. C.; HERINGER, D. A. Práticas de formação continuada em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 83-105, out./dez. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido:** saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa Colaborativa:** Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008. (v. 17).

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. **Cómo planificar la investigación acción.** Barcelona: Laertes, 1992.

- LIBERALI, F. *et al.* Educando para a cidadania em contextos de transformação. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 169-188, jan. 2006.
- MARTINS, R. L. D. R.; SOUZA, F. T. O.; MELLO, A. da S. **A presença masculina de professores de Educação Física na Educação Infantil**: da inserção à gestão escolar. Zero-a-seis, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 453-479, jul./dez. 2020.
- PEREIRA, J. E. D. Formación de docentes de enseñanza primaria. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 319, p. 73-75, dez. 2002.
- PEREIRA, V. M.; FIGUEIREDO, Z. C. C.; CAPARROZ, F. E. Formação docente em Educação Física: diálogos entre arte, cultura e estética. **Movimento**, Porto Alegre, v. 29, e29002, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.128568>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/128568>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.
- PÉREZ GÓMEZ, A.; SACRISTÁN, G. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra, 2008. Disponível em: https://boaventuradesousasantos.pt/wp-content/uploads/2016/06/A_Universidade_no_Seculo_XXI.pdf. Acesso em: 12 fev. 2025.
- SILVA, B. V.; FIGUEIREDO, Z. C. C. As dissonâncias de uma experiência colaborativa de formação continuada de professores de educação física. **Educação física e ciência**, La Plata, v. 23,

- n. 4, e201, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23142561e201>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 442-466, set./dez. 2005.
- VENDA NOVA DO IMIGRANTE (Município). **Formação continuada**. 2016. Disponível em: <http://vendanova.es.gov.br/site/secretaria.php?id=10>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- VENDA NOVA DO IMIGRANTE (Município). **Revisão do Plano Anual de Ensino da Educação Infantil da Rede Municipal de Venda Nova do Imigrante**. Venda Nova do Imigrante, ES, 2020.

Sobre os autores

Ana Carolina Capellini Rigoni

Professora do Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes). Tem Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Possui Mestrado e Doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É vice líder do grupo de pesquisa ANDALUZ (CEFD/Ufes), é membro do GELC – Grupo de Estudo e Pesquisa em lazer, práticas corporais e Cultura (Unimep) e do LAR – Laboratório de Antropologia da Religião (Unicamp). Possui experiência de 3 anos na Educação Básica. E-mail: anacarolinarigoni@yahoo.com.br.

Antonio Carlos Moraes

Professor Titular do Centro de Educação Física e Desporto, da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes). Tem Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo, possui Mestrado e Doutorado em Educação Física pela Universidade Gama Filho. Pós-Doutorado em Filosofia do Espaço Público pela Universidade do Porto/Portugal. É Coordenador do Projeto de Pesquisa Goiamum, do Projeto de Extensão Andora, diretor geral da Cia de Dança Andora e membro pesquisador do HCEL/UFBA. E-mail: moares_2002@yahoo.com.br.

Erineusa Maria da Silva

Professora do Centro de Educação Física e Desporto, da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes). Tem Licenciatura em Educação Física pelo Centro de Educação Física e Desporto, da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes). Possui Mestrado e Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Ufes). É líder do grupo de pesquisa Nupeges – Núcleo Interinstitucional de Estudo e pesquisa em gênero e Sexualidade/Ufes, é membro do Laefa/CEFD/Ufes, do Práxis/CEFD/Ufes e do Nepe/CE/Ufes. Possui experiência de 15 anos na educação básica. E-mail: erineusams@yahoo.com.br.

Felipe Quintão de Almeida

Professor do Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito-Santo (CEFD/Ufes), Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito-Santo (Ufes). Possui Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Realizou Pós-Doutorado em Educação na Universidade de Strathclyde, Glasgow, Escócia. É membro do LESEF – Laboratório de Estudos em Educação Física (CEFD/Ufes). E-mail: fqalmeida@hotmail.com.

Luiz Alexandre Oxley da Rocha

Professor do Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes). É licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tem experiência de 16 anos na Educação Básica, nas Redes Estadual e Municipal. E-mail: luiz.rocha@ufes.br.

Mariana Zuaneti Martins

Professora do Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes). É graduada em Educação Física e Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Possui Mestrado e Doutorado em Educação Física pela mesma instituição (Unicamp). É líder da GRUPA – Grupo de Estudos em Gênero e Esporte (CEFD/Ufes). Tem experiência na Educação Básica, no Ensino Médio. E-mail: marianazuaneti@gmail.com.

Nelson Figueiredo de Andrade Filho

Professor do Centro de Educação Física e Desporto, da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes). Tem Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Especialização em Educação Física Infantil pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestrado em Educação Física na Universidade Gama Filho (RJ) e Doutorado em Educação na Universidade de Campinas (Unicamp). É Coordenador do Grupo de Estudos em Prácticateoria-prática da Educação Física para a Educação Infantil (Cria). É coordenador do ProEF/CEFD/Ufes, gestão 2025-2027. Tem 9 anos de experiência como professor de Educação Física na Educação Básica. E-mail: nelsonfaf@hotmail.com.

Paula Cristina da Costa Silva

Professora Titular do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes). Pós-doutora em Educação pela Universidad de Almería, na Espanha. Doutora e Mestra em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atua como coordenadora do Laboratório de Ginástica e Práticas Corporais (LabGin), no CEFD/Ufes, e como pesquisadora do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Além disso, é Secretária Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e Conselheira Estadual da Secretaria de Esportes e Lazer do Espírito Santo, gestão 2023-2025. E-mail: paula.silva@ufes.br.

Ubirajara de Oliveira

Professor do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes). Tem Licenciatura Plena em Educação Física pelo Centro Universitário Metropolitano de São Paulo. Possui Mestrado em Ciências da Educação e Valores Humanos pelo Centro Universitário Capital-SP e Doutorado em ciências na saúde da criança e do adolescente pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É líder do grupo de pesquisa no Núcleo de Estudos em Desportos (CEFD/Ufes). Possui experiência de 10 anos na Educação Básica e 19 anos na formação de professor. E-mail: ubioliveira@gmail.com.

Ueberson Ribeiro Almeida

Professor adjunto do Centro de Educação Física e Desportos, da Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Educação Física e Doutor em Educação pela Ufes. Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional/PPGPSI/Ufes e do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional/ProEF, Núcleo Ufes. Membro do Laboratório de Estudos em Educação Física/LESEF/CEFD/Ufes e da Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar/REIPEFE. Coordenador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID/CEFD/Ufes.

Dilson Caetano Gomes

Professor do EEEM Colégio Estadual do Espírito Santo. Tem Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Vila Velha (UVV) e Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior pelas Faculdades Integradas Jacarepaguá (FIJ), Pós-Graduado em Voleibol pela AVM Faculdades Integradas, Mestrado Profissional em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Tem vinte e quatro anos de experiência como professor de Educação Física na educação básica. E-mail: dilsinho4@gmail.com.

Francini Miranda Soares Del Piero

Professora estatutária da Rede Municipal de Aracruz (ES). Possui Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, Esporte e Lazer pela Universidade de Vila Velha (UVV) e especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e em Educação Psicomotora pelo Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd. Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Participa do grupo de pesquisa do Laboratório de Ginástica e Práticas Corporais (LabGin), no CEFD/Ufes. Possui treze anos de experiência como professora de Educação Física, abrangendo todas as etapas da Educação Básica, com especial ênfase na Educação Física na Educação Infantil. E-mail: proffrancinief@gmail.com.

Gabriela Biancardi Braga

Professora da Rede Estadual do Espírito Santo e da Rede Municipal de Anchieta. Tem Licenciatura Plena em Educação Física pelo Centro Universitário São Camilo-ES e Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) pelo Ifes Campus Vitória, Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Tem 21 anos de experiência como professora de Educação Física na educação básica. E-mail: gabibiancardibraga@gmail.com.

Isabela Moreira Sant'Anna

Mestra em Educação Física pelo Mestrado Profissional em Rede Nacional (ProEF) e licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Atua como professora efetiva de Educação Física na rede estadual do Espírito Santo desde 2016. Tem experiência na área da Educação, com interesse em Educação Física Escolar, formação de professores, políticas públicas educacionais e educação para as relações étnico-raciais.

Ivan Lopes Miqueline

Professor efetivo da Rede Municipal de Cariacica. Tem Licenciatura e Bacharel em Educação Física e Especialização em Educação Física Escolar, Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Tem sete anos de experiência como professor de Educação Física na educação básica. E-mail: ivanlopes70@gmail.com.

Júlia Nascimento Pizzol

Professora de Educação Física na Educação Infantil na Rede Municipal de Vitória SEME/PMV, professora de Educação Física do Ensino Fundamental anos finais de rede privada de ensino em Vitória-ES e atua também em empresa de consultoria esportiva no mesmo município. Tem Licenciatura Plena em Educação Física Pelo Centro Universitário Salesiano (UniSales), pós-graduação em Educação Física Escolar pela Faculdade Integradas de Jacarepaguá-RJ e Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Tem 19 anos de experiência na rede privada de ensino e 17 anos na rede pública de ensino. E-mail: jpizzol83@gmail.com.

Juliana Friço Gava

Professora da Rede Municipal de Marataízes e Guarapari-ES. Tem Licenciatura Plena em Educação Física pelo Centro Universitário São Camilo-ES e Especialização em Educação Física Escolar pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá-RJ, Mestrado em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Espírito Santo. Tem 21 anos de experiência de Educação Física na Educação Básica. E-mail: jujufricogava@gmail.com.

Laís Albuquerque Rodrigues

Professora efetiva da Secretaria de Educação do município de Vila Velha e atua nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Tem Licenciatura em Educação Física e Especialização em Ensino da Dança pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e Mestrado em

Educação Física pela Unesp/Ufes (ProEF). Tem 10 anos de experiência como professora de Educação Física na educação básica. E-mail: laisygovedanta@gmail.com.

Loacyr Claudio Martins Fernandes

Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) (1990), especialista em Educação Física Escolar pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ) (2005) e mestre em Educação Física pela Ufes (2024). Com mais de 30 anos de experiência na educação básica, atuou na rede municipal de ensino de Cariacica-ES, no turno matutino, de 1991 a 2021, com destaque para a Escola Maria Augusta Tavares, onde concluiu sua trajetória profissional nesse município. No período vespertino, lecionou na rede municipal de Viana-ES, na Escola Constantino José Vieira, de 1993 a junho de 2004. Em julho de 2004, ingressou na rede municipal de Vila Velha-ES, na Escola Juiz Jairo de Mattos Pereira, em São Torquato. E-mail: cicaclaudio@hotmail.com.

Marcelo Zeidan Khalil

Professor de Educação Física da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DF). Tem Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Possui especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Goiás, regional Catalão-GO, polo Anápolis-GO. Também é especialista em “Liderança e Mentoria em Escolas” (Graduate Diploma in Leadership and Mentoring in Schools) pelo Mary Immaculate College, realizado em Limerick, na Irlanda (2019-2020). Possui Mestrado em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) por meio do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Atualmente coordena a pasta de Ensino Médio e Anos Finais na Regional de Ensino do Guará, localizado no DF. Tem dez anos de experiência como professor de Educação Física na educação básica. E-mail: marcelo_khalil@hotmail.com.

Marcilon Bezerra da Silva

Professor de Educação Física da Educação Básica dos Municípios de Quissamã e Campos dos Goytacazes. Tem Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Tem quatorze anos de experiência como professor de Educação Física na educação básica. E-mail: marcilonbezerra@yahoo.com.br.

Maria Julia Nunes de Britto

Professora da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo desde 2016. Tem Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Especialização em Educação Física escolar pela Faculdade de Vitória e Mestrado Profissional em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) no polo Ufes. Tem nove anos de experiência como professora de Educação Física na educação básica (Ensino Fundamental I e II). E-mail: majunbs@gmail.com.

Mauricio Vagner Guimarães

Professor da rede estadual e municipal no município de Venda Nova do Imigrante (ES) desde 2018. Possui licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário São Camilo (CUSC-ES), Especialização em Educação Física Escolar com Ênfase em Educação Especial pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI) Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e é Doutorando do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa (UFV-MG). E-mail: m4uricio.guimaraes@gmail.com.

Michelly de Menezes Garcia Vilete

Professora da Rede Municipal de Cariacica e da Rede Estadual do Espírito Santo. Tem Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e Mestrado Profissional em

Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Tem dez anos de experiência como professora de Educação Física na educação básica. E-mail: michellymenezes@hotmail.com.

Waldnah Rodrigues da Silva

Professora de Educação Física na Prefeitura Municipal de Vila Velha (ES) e professora de Educação Especial na Prefeitura Municipal de Cariacica (ES). Tem licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes). Mestrado em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), polo Ufes. Especialização em Educação Especial Inclusiva e Educação Infantil/Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelo Instituto Superior de Educação Ateneu/ISEAT. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física da Prefeitura Municipal de Vila Velha (ES) (GEPEF). Possui oito anos de experiência como professora de Educação Física na educação básica. E-mail: waldnah.rodrigues@hotmail.com.

