

EDUCAÇÃO FÍSICA E PRÁTICAS CORPORAIS

DISCUSSÕES EMERGENTES



(Organizador)

ÁLEX SOUSA PEREIRA

ÁLEX SOUSA PEREIRA
(ORGANIZADOR)

EDUCAÇÃO FÍSICA E PRÁTICAS CORPORAIS

DISCUSSÕES EMERGENTES


EDITORA
SCHREIBEN
2024

© Álex Sousa Pereira - 2024

Editoração e capa: Schreiben

Montagem/imagem da capa: Álex Sousa Pereira

Revisão: os autores

Revisão técnica e aceite dos textos para publicação: Álex Sousa Pereira

Livro publicado em: 05/07/2024

Termo de publicação: TP0442024

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)

Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)

Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)

Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)

Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)

Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)

Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)

Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)

Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dr. Leandro Mayer (SED-SC)

Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)

Dra. Marciane Kessler (URI)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)

Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P414e Pereira, Álex Sousa

Educação Física e práticas corporais : discussões emergentes / Álex Pereira Sousa. --Itapiranga : Schreiben, 2024.

200 p. ; il.

Bibliografia e índice remissivo.

E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-5440-285-9

DOI: 10.29327/5410497

1. Educação Física Escolar. 2. Esporte. 4. Formação profissional. I. Título.

CDD 796

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Álex Sousa Pereira</i>	
JOGO NA ESCOLA E A PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO DE PAULO FREIRE: DUPLA RESISTÊNCIA.....	7
<i>Elaine Prodócimo</i>	
DIÁLOGO ENTRE O ULTIMATE FRISBEE E PEDAGOGIA FREIREANA: REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EMANCIPATÓRIA.....	21
<i>Angélica de Souza Silva</i> <i>Álex Sousa Pereira</i>	
OS DESAFIOS DA PEDAGOGIA DO JOGO: A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	37
<i>Pâmela do Nascimento Mesquita</i> <i>Luis Felipe Nogueira Silva</i> <i>Roberto Rocha Costa</i> <i>Alcides José Scaglia</i> <i>Luis Bruno de Godoy</i> <i>Lucas Leonardo</i>	
RESSIGNIFICANDO O ESPORTE NA ESCOLA: PARÂMETROS PARA PENSAR A COMPETIÇÃO DE FUTSAL NO ÂMBITO EDUCACIONAL.....	54
<i>Tathiane Krahenbühl</i> <i>Marcos Junio Graciano de Souza</i> <i>Lucas Leonardo</i>	
A DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PAUTA NEGLIGENCIADA?.....	70
<i>Walter Roberto Correia</i>	
DIDÁTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA AONDE QUEREMOS CHEGAR?.....	82
<i>Rebeca Signorelli Miguel</i>	
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM APROXIMAÇÃO A NEUROEDUCAÇÃO E A NEURODIDÁTICA.....	96
<i>Ricardo Ducatti Colpas</i> <i>Galdino Rodrigues de Sousa</i> <i>Antonio Rodríguez Fuentes</i>	

INCLUSÃO DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA: UMA ANÁLISE DOS PPCS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS.....	114
<i>Alysson dos Anjos Silva</i>	
<i>Álex Sousa Pereira</i>	
<i>Danilo da Silva Ramos</i>	
<i>Diego Ramires Silva Santos</i>	
PÓS-PANDEMIA, JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES NA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	125
<i>Evelyn Garci Pinto</i>	
<i>Rubens Antonio Gurgel Vieira</i>	
NARRATIVAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES A PARTIR DE UM PROJETO DE EXTENSÃO.....	139
<i>Carlos Augusto Magalhães Júnior</i>	
HISTÓRIA EM QUADRINHOS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: NARRATIVAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	150
<i>Admir Soares de Almeida Junior</i>	
<i>Gabriel Augusto Vianna Arruda</i>	
<i>Matheus Marques da Silva</i>	
<i>Poliana Barreto Fernandes</i>	
A EDUCAÇÃO PARA E PELA AVENTURA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	169
<i>Ariana Marjory Mendes</i>	
<i>Rubian Diego Andrade</i>	
<i>Viviane Preichardt Duek</i>	
<i>Juliana de Paula Figueiredo</i>	
PEDAGOGIA (PÓS)CRÍTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA LEITURA DA OBRA “DOCUMENTOS DE IDENTIDADE”.....	185
<i>Galdino Rodrigues de Sousa</i>	
<i>Felipe Quintão de Almeida</i>	
AUTORES E AUTORAS.....	193
ÍNDICE REMISSIVO.....	194

APRESENTAÇÃO

É com imensa satisfação que lhes apresento esta obra, nascida do encontro de professores e professoras dedicados, que compartilham uma paixão comum pela educação e uma formação diversificada. Foi nas idas e vindas dessas conversas, repletas de trocas de experiências e reflexões, que surgiu a ideia de abordar os temas emergentes da Educação Física escolar. A proposta de criar um livro conjunto emergiu naturalmente, fruto de um desejo coletivo de compartilhar conhecimentos e práticas que pudessem enriquecer a formação e a atuação dos educadores e educadoras nesta área tão vital.

Ao longo desse processo de construção, sentimos a necessidade de ampliar ainda mais o escopo e a profundidade de nossa reflexão. Foi então que decidimos convidar outros professores e professoras, cujas trajetórias e expertise poderiam trazer novas perspectivas e enriquecer este projeto. Assim, formamos uma comunhão de autores e autoras, cada um contribuindo com sua excelência para abordar de maneira abrangente e contemporânea os desafios e oportunidades da Educação Física na atualidade. Este esforço colaborativo resultou em uma obra que não apenas reflete a diversidade de pensamentos e práticas, mas também reafirma nosso compromisso com a educação de qualidade e a transformação social por meio da Educação Física.

Desenvolvida ao longo de muitas conversas e reflexões, esta obra traz à tona a riqueza das experiências e dos conhecimentos compartilhados entre educadores e educadoras comprometidos com a transformação da Educação Física escolar. O livro abrange uma variedade de temas que são cruciais para o desenvolvimento da área, incluindo a didática específica da Educação Física, que explora metodologias capazes de envolver os educandos e educandas de maneira dinâmica e significativa.

A inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na Educação Física é um dos destaques. O capítulo dedicado a este tema discute como as TICs podem ser utilizadas para enriquecer o ensino, oferecendo novas possibilidades de interação e aprendizado que tornam as aulas mais atraentes e interativas. A utilização dessas tecnologias não apenas pode modernizar o ensino, mas também proporciona experiências de aprendizagem mais ricas e diversificadas para os educandos e educandas.

Narrativas docentes são outro aspecto fundamental abordado no livro. Através de relatos de experiências, os professores e professoras compartilham

suas histórias de inovação pedagógica, destacando as dificuldades enfrentadas e as soluções criativas encontradas. Essas narrativas servem como fonte de inspiração e reflexão para outros educadores e educadoras, promovendo uma prática pedagógica mais reflexiva e colaborativa.

Inspirados(as) pela educação libertadora de Paulo Freire, os autores e autoras exploram como seus princípios podem ser construídos na Educação Física. A pedagogia freireana, com seu foco na conscientização e na emancipação dos educandos e educandas, oferece um caminho para transformar a Educação Física em um espaço de diálogo e reflexão crítica. O jogo e a pedagogia do esporte são apresentados como ferramentas para promover a autonomia, a cooperação e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

A inclusão e as relações étnico-raciais são tratadas com profundidade, refletindo sobre como a Educação Física pode contribuir para a promoção da igualdade e do respeito à diversidade. Os capítulos oferecem reflexões para abordar essas questões de forma sensível e significativa, promovendo a justiça social e combatendo a discriminação.

A pandemia de COVID-19 trouxe desafios inéditos para a educação, e a Educação Física não foi exceção. Este livro reflete sobre as adaptações necessárias no período pós pandemia, destacando adaptações e necessidade que surgiram em resposta a esses desafios. Essas experiências oferecem lições valiosas para o futuro, demonstrando a resiliência e a criatividade dos educadores e educadoras em tempos de crise.

Finalmente, o livro aborda o uso de diferentes linguagens na Educação Física, como as histórias em quadrinhos. Este recurso metodológico é apresentado como uma ferramenta poderosa para engajar os educandos e educandas e tornar o aprendizado mais acessível e divertido. As histórias em quadrinhos facilitam a compreensão de conceitos complexos e incentivam a criatividade e a expressão dos educandos e educandas, proporcionando uma abordagem mais lúdica e visual do conteúdo.

“Educação Física e Práticas Corporais: discussões emergentes” é uma obra que reúne uma vasta gama de perspectivas e práticas inovadoras, com o objetivo de promover uma Educação Física mais inclusiva, crítica e transformadora. Cada capítulo oferece insights valiosos e reflexões profundas que visam enriquecer a prática pedagógica e contribuir para a formação de educadores e educadoras comprometidos com a excelência e a justiça social.

Álex Sousa Pereira

JOGO NA ESCOLA E A PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO DE PAULO FREIRE: DUPLA RESISTÊNCIA

Elaine Prodócimo¹

Quem nunca brincou de casinha, super heróis, pega-pega, esconde-esconde, pular corda, rodar pião, bolinha de gude, amarelinha? Os jogos e brincadeiras nos acompanham desde pequenos. Ainda hoje, quando muitos adultos afirmam que as crianças não brincam mais, podemos observar crianças brincando entre outros lugares, nas escolas. O pega-pega segue sendo jogado e, quando oportunos, também os outros jogos citados.

É verdade que muitas crianças não saem de casa para brincar com a mesma frequência de antigamente (Bichara et al, 2011), mas também é verdade que o que ocorre nos grandes centros não pode servir para generalizações, pois, ainda, há crianças em pequenas cidades ou bairros que mantém a tradição, entre outros, dos jogos “de rua”. O avanço da tecnologia é realidade em muitos locais, e, em consequência, muitas crianças têm alterado sua forma de vivenciar o lúdico, passando a experienciar jogos eletrônicos ao invés dos jogos mais dinâmicos como queimada ou pique bandeira, porém, essa também não é a realidade de muitos locais inclusive no nosso país. Outra verdade é que a violência nos grandes centros tem levado muitos adultos a não permitirem que suas crianças, especialmente as meninas, brinquem fora de casa, mas temos que reconhecer que, como mencionado, além dos grandes centros, há locais em que as brincadeiras nas ruas, praças ou outros espaços seguem ocorrendo (Bichara et al, 2011). Dentro ou fora de casa, com brinquedos eletrônicos ou não, as crianças brincam. É importante refletirmos sobre esse brincar, seus contextos e papel na sociedade e também sobre suas possibilidades.

Os jogos sofrem forte influência da cultura em que estão inseridos. Estão presentes na escola e, na Educação Física, compõem o que conhecemos por cultura corporal e, como tal, devem ser tematizados nas aulas. Nesse presente ensaio me proponho a refletir com você, leitor e leitora sobre a forma de trabalho

¹ Licenciada e bacharel em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, com mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, UFScar, doutorado em Educação Física pela Unicamp e pós doutorado pela Universidade de Murcia, Espanha. É docente da Faculdade de Educação Física da Unicamp. Email: elaine@fef.unicamp.br.

com esse tema no contexto pedagógico da Educação Física escolar, trazendo a perspectiva de uma Educação Física Crítico Libertadora, pautada na Pedagogia da Libertação de Paulo Freire.

JOGOS E BRINCADEIRAS

Em primeiro lugar cabe buscar trabalhar com os conceitos de jogo e brincadeira. Na Língua Portuguesa temos essa distinção entre os termos, que normalmente é explicada pela questão das regras e do imaginário: jogos são aquelas atividades com maior ênfase nas regras, e brincadeiras são aquelas com maior ênfase no imaginário, por exemplo, jogo de queimada e brincadeira de casinha. Alguns jogos com regras simples também são entendidos como brincadeiras como pode ser reconhecido pelo próprio verbo utilizado para referir-se a eles: brincamos de pega-pega, embora seja uma atividade que poderia ser considerada um jogo com regras simples.

Para Vigotski (2007), todo jogo possui situação imaginária e regras, o que muda é a ênfase e, em suas palavras: “O desenvolvimento que parte de uma situação imaginária às claras e regras ocultas para a brincadeira com regras às claras e uma situação imaginária oculta compõe os dois pólos, demarca a evolução da brincadeira infantil” (Vigotski, 2008, p. 28). Com isso, o autor nos explica que a brincadeira com ênfase no faz de conta é mais comum entre crianças pequenas, enquanto os jogos ou as “brincadeiras com regras às claras” são mais comuns entre as crianças maiores e seguem inclusive para a vida adulta.

A fim de colocar alguma luz sobre o tema, vamos considerar, no presente ensaio, o jogo como aquele com ênfase nas regras e a brincadeira como o jogo com ênfase no imaginário, entendendo ambas as manifestações como elementos da cultura lúdica.

Independente da definição dos conceitos, o que sabemos é que tanto os jogos quanto as brincadeiras são cativantes. Levam o jogador e a jogadora a envolverem-se completamente em sua realização, são arrebatados(as), como afirmou Huizinga (2004).

Um dos aspectos que leva o jogador e a jogadora a entregarem-se plenamente ao jogo é a incerteza, que gera tensão. Segundo Caillois (1990, p. 27) “Um desfecho conhecido *a priori*, sem possibilidade de erro ou de surpresa, conduzindo claramente a um resultado inelutável, é incompatível com a natureza do jogo”. Essa incerteza é encontrada tanto nos jogos quanto nas brincadeiras nas quais não se sabe ao certo o que ocorrerá, por exemplo, com o seguimento do “roteiro”, que vai sendo construído com o outro e com o contexto, ou seja, há uma imprevisibilidade sobre o que virá a seguir. Essa tensão envolve o jogador e a jogadora que, ao jogar, são também jogados pelo jogo. “O atrativo do jogo, a

fascinação que exerce, reside justamente no fato de que o jogo se assenhora do jogador” (Gadamer, 1999, p. 81).

Os jogos e as brincadeiras, fazem parte da cultura lúdica, que, segundo Brougère (2002, p. 24) caracteriza-se como “um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível”. Cada cultura cria seu próprio sistema de significações que permite reconhecer determinada situação como jogo e é a cultura lúdica que fornece referências para essa interpretação. Como qualquer outra manifestação cultural, a cultura lúdica é dinâmica e diversificada, variando conforme os grupos e conforme os tempos, e não está isolada da cultura geral, ou seja, influencia e é influenciada pela cultura como um todo.

Em uma sociedade sob regime capitalista, os jogos e brincadeiras são vistos como mercadoria e, como tal, estão sujeitos às leis do mercado. Se acompanharmos as mudanças dos jogos e brincadeiras dos últimos anos perceberemos uma forte tendência aos modismos: skate de dedo, tazzo, ioiô, beyblade, spin... é sempre lançado um produto para “aquecer” o mercado financeiro que logo é alterado quando as vendas caem. A cultura lúdica é organizada também pelo interesse do capital. Os lançamentos de novos produtos são sincronizados entre jogos, filmes ou desenhos animados, vestuário, e até mesmo gêneros alimentícios, além dos brinquedos propriamente ditos (Roveri; Soares, 2015) (quem não conhece o personagem Ben 10? E o pokémon?). É o que constitui a chamada “Indústria cultural” como apontado por Adorno e Horkheimer (1985), para quem:

Os produtos da indústria cultural podem ter a certeza de que até mesmo os distraídos vão consumi-los abertamente. Cada qual é um modelo da gigantesca maquinaria econômica que, desde o início, não dá folga a ninguém, tanto no trabalho quanto no descanso, que tanto se assemelha ao trabalho (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 119).

Esses modismos vão se sucedendo de forma dinâmica, não havendo tempo para que haja uma reflexão sobre o que representam, pois as pessoas-consumidoras são rapidamente capturadas por um novo produto lançado, num fluxo incessante. Como apontam Adorno e Horkheimer (1985, p. 126) “só a vitória universal do ritmo da produção e reprodução mecânica é a garantia de que nada mudará, de que nada surgirá que não se adapte”.

Nessa lógica de que nada mudará, também papéis sociais são fortalecidos por meio dos jogos e brincadeiras, sustentando estereótipos. Ao adentrarmos numa loja de brinquedos somos logo questionados pelos e pelas atendentes se é brinquedo para menino ou para menina e, dependendo da resposta somos direcionados a um ambiente cor de rosa, repleto de fadas, princesas e borboletas ou de utensílios domésticos que, diga-se de passagem, são também cor de rosa. Se

o interesse for por algum brinquedo que saia desse padrão como raquetes, tacos ou bolas, certamente haverá a opção rosa para meninas e azuis para os meninos.

Ainda nessa mesma situação da loja de brinquedos, se a ideia for adquirir uma boneca, as opções de bonecas brancas e magras são muitas, já as não brancas são escassas. E isso não apenas no universo das bonecas, mas também dos super heróis, sendo a maioria brancos e seguindo o padrão de corpo “sarado”. Recentemente, numa tentativa de atender à demanda de representatividade (ou de mercado?) temos acompanhado o aumento de meninas protagonistas em filmes de animação, como é o caso de *Valente*² ou *Moana*³ e super heróis negros como o *Pantera Negra*⁴ que, além das animações e filmes, também tornaram-se brinquedos. Podemos pensar que o interesse maior nesses lançamentos seja a representatividade, o que seria louvável, mas também temos que entender que há um público e, conseqüentemente um mercado, a ser contemplado com essa abertura.

Ainda sobre a questão dos brinquedos, que são os objetos utilizados nos jogos e brincadeiras, temos a crítica colocada por Barthes em seu livro *Mitologias* (2001), sobre esse assunto. O autor aponta, inicialmente, a reprodução do universo adulto nesses itens, sempre representando algo de forma literal: painéis, armas, carros, vassouras... com o explícito intuito de preparar a criança para aceitar e se adaptar a essa sociedade tal qual se apresenta, nas palavras do autor: “O brinquedo fornece-nos assim o catálogo de tudo aquilo que não espanta o adulto: a guerra, a burocracia, a fealdade, os marcianos etc” (Barthes, 2001, p. 41). Essa literalidade conduz ao segundo ponto de crítica levantado pelo autor: a criança torna-se um utente e não um criador. Os objetos adultos em miniatura induzem a um uso específico não permitindo, ou ao menos dificultando, outras possibilidades de exploração, diferente dos brinquedos de montar, por exemplo, que permitem que a criança exerça seu potencial demiurgo, ao criar formas que, muitas vezes, inexistem no universo adulto, aliás, que podem não existir em nenhum universo que não seja sua própria imaginação. Em relação a esse ponto, Roveri e Soares (2015) apontam que a excessiva quantidade de acessórios ligados a determinados brinquedos, como as bonecas ou os carrinhos, por exemplo, dão a

2 Animação *Valente*, lançado em 2012 sob direção de Steve Purcell, Mark Andrews, Brenda Chapman e roteiro de Mark Andrews, Steve Purcell e produção de Pixar, Walt Disney Studios, Walt Disney Pictures, Walt Disney Animation Studios.

3 Animação *Moana*: um mar de aventuras de 2016, sob direção de John Musker e Ron Clements com roteiro dos próprios diretores e de Jared Bush, Chris Williams, Don Hall, Pamela Ribbon, Aaron Kandell e Jordan Kandell para e produção da Walt Disney Animation Studios.

4 *Pantera Negra*: Wakanda para sempre filme lançado em 2018, do gênero super-herói, baseado no personagem de mesmo nome da Marvel Comics, sob direção de Ryan Coogler, que também contribuiu com o roteiro ao lado de Joe Robert Cole, produzido pela Marvel Studios e distribuído pela Walt Disney Studios Motion Pictures.

ilusão de, com isso, desenvolver o imaginário infantil, contudo, o que promovem em realidade é a coleção de uma infinidade de objetos que aumenta o comércio. Nessa lógica, o que é incitado é o desejo e não a imaginação (Roveri; Soares, 2015). O terceiro ponto levantado por Barthes diz respeito ao material usado na confecção dos brinquedos: o plástico. O autor defende o uso da madeira, ou outros materiais que sejam mais aconchegantes ao toque infantil.

Na mesma linha desse último aspecto, Piorski (2016) que é um estudioso do brincar infantil defende o brincar livre da criança com elementos como: terra, plantas, pedras, água pelo potencial criativo que possibilitam e pela relação com esses materiais e a conexão com a natureza.

Numa perspectiva freireana de educação, toda essa situação apontada poderia ser problematizada. É necessário e urgente olhar para a cultura lúdica com olhares críticos para que essa realidade codificada possa ser descodificada.

Trabalhar no sentido de ampliar a leitura de mundo sobre a realidade vivida é papel da educação. E a Educação Física, como área do conhecimento que trata da cultura corporal que tem, como um de seus elementos, os jogos e brincadeiras, pode contribuir com essa ampliação da leitura de mundo ao trazer para o debate esse tema.

PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO

A pedagogia proposta por Paulo Freire trata da libertação. Para que seja libertadora é preciso entender que há alguma situação de aprisionamento. A que forma de prisão se referia Paulo Freire? A prisão da opressão que muitos vivem, sem mesmo perceberem. Para o autor, há grupos que detém o poder, são os opressores, que exercem domínio sobre aqueles que não detém o poder, que são os oprimidos. Há um certo vínculo de dependência entre os dois grupos, os opressores dependem dos oprimidos para se manterem no poder e aumentarem sua riqueza, e os oprimidos dependem dos trabalhos oferecidos pelos opressores, em que são, na maior parte das vezes, explorados, para seguir vivendo ou sobrevivendo. E a roda segue girando... sem grandes mudanças, sem grandes surpresas... pois, como alertou Eduardo Galeano em seu “O livro dos abraços” (2015), “E ninguém se incomoda muito, afinal, que a política seja democrática, desde que a economia não o seja” (p.108).

Mas isso não precisa ser assim, esse vínculo pode ser rompido, essa roda pode parar de girar dessa forma. Para isso, é necessário um esforço de libertação, que certamente não partirá do grupo opressor, mas que deve ser iniciado pelos oprimidos. Contudo, se os oprimidos não se reconhecem oprimidos, como farão o movimento de romper esse ciclo? Paulo Freire propõe que a educação pode ser libertadora, pois pode ampliar o olhar e a leitura de mundo das pessoas para

que se percebam oprimidas e reconheçam a realidade em que vivem, as forças que são exercidas sobre elas para que se mantenham nesse papel social e, a partir disso, possam mudar.

Paulo Freire afirmava que as pessoas são condicionadas pelo contexto em que vivem. Condicionadas, mas não determinadas (Freire, 1987). Esse condicionamento se mostra, muitas vezes, na forma como a realidade é entendida, ou como propunha Paulo Freire, na forma como é codificada. Essa forma de codificação da realidade, a depender da consciência do sujeito, pode ser limitante, pois respostas mágicas podem ser dadas para eventos cotidianos por não haver a compreensão das forças opressoras que são exercidas para a manutenção da sociedade da forma como se apresenta ou por manter uma visão ingênua sobre elas. Um exemplo gritante dessa forma de compreender os fatos pode ser descrita pelo que está ocorrendo nesse momento do estado brasileiro do Rio Grande do Sul que, no mês de maio do presente ano sofreu uma grande catástrofe com enchentes. O risco dessa situação foi alertado pelos e pelas cientistas tanto no que diz respeito às alterações climáticas que resultariam em um aumento de chuvas, quanto da forma de utilização do solo que levaria a uma dificuldade de escoamento das águas, entre outros aspectos, contudo, o interesse pelos ganhos e lucros e o que vem sendo apontado como negacionismo científico (negação à ciência) foi maior que os cuidados necessários apontados, que evidentemente, não foram tomados, e agora, após tanta devastação, vemos explicações para tal fato como a “ira divina”. A visão da realidade e a explicação dos fatos é parcial devido a imersão que as pessoas se encontram, que faz parte de um projeto de poder e que impossibilita que vejam e compreendam o todo.

A realidade codificada é permeada de “situações limites” que são aquelas que impedem que a pessoa atinja o que é a vocação ontológica do ser humano, que é “ser mais”. Essas “situações limites”, como afirmou Paulo Freire (1987, p. 94) “se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se”. Diante disso, é importante descodificar essa visão da realidade para a assunção de um “inédito viável”, como possibilidade de ação e transformação a partir da ampliação da leitura de mundo.

A descodificação da situação existencial provoca esta postura normal, que implica um partir abstratamente até o concreto; que implica uma ida das partes ao todo e uma volta deste às partes, que implica um reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito (Freire, 1987, p. 97).

Essa descodificação implica em tomar distância do objeto para poder analisá-lo, retornando depois ao concreto em um movimento contínuo de ir e

vir, compreendendo-se como parte desse todo. “A descodificação é análise e conseqüente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem” (Freire, 1987, p. 11).

Para esse processo de descodificação da realidade codificada é importante que o educador e a educadora conheçam a realidade concreta dos educandos e das educandas, e as “situações limites” que permeiam esse universo de vida e, a partir disso, levantem os “temas geradores” que serão trabalhados junto ao grupo de forma problematizadora. “Temas geradores” são aqueles significativos ao grupo e que permitem um diálogo entre os saberes do educador e da educadora e os saberes dos educandos e educandas. Segundo o autor: “investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (Freire, 1987, p. 98).

A forma problematizadora defendida pelo autor se faz por meio de perguntas, de questionamentos e não de afirmações ou respostas prontas, é uma educação da pergunta (Freire, 2012), que indaga, que leva o educando e a educanda e também o educador e a educadora a pensarem, em um movimento contínuo de práxis, de ação e reflexão. Essa problematização pode levar ao desvelamento da realidade, à emersão da pessoa pela ampliação da compreensão crítica do mundo, à passagem da consciência ingênua descrita por Paulo Freire (1987), para uma consciência crítica.

Para o autor, a consciência ingênua caracteriza-se por uma imersão na realidade, uma não percepção das forças que atuam para a manutenção da situação de opressão e, como afirmou Eduardo Galeano (2015, p. 157):

O colonialismo visível te mutila sem disfarce: te proíbe de dizer, te proíbe de fazer, te proíbe de ser. O colonialismo invisível, por sua vez, te convence de que a servidão é um destino, e a impotência, a tua natureza: te convence de que *não se pode dizer, não se pode fazer, não se pode ser* (grifo do autor).

Essa situação do não reconhecimento do potencial de mudança, da não percepção de alternativas que é característica da consciência ingênua não é algo “natural”, mas sim algo planejado pelo “colonialismo invisível” ou pelos opressores. Aos oprimidos cabe o reconhecimento da situação e a ação para transformá-la. Cabe a própria libertação, consequência da consciência crítica, que leva à ação na busca pela transformação. Esse olhar crítico, pouco acomodado proveniente da consciência crítica é importante para que determinadas atividades não sejam reproduzidas de maneira mecânica, pois, segundo Adorno e Horkheimer (1985, p. 125)

as massas logradas sucumbem mais facilmente ao mito do sucesso do que os bem-sucedidos. Elas têm os desejos deles. Obstinadamente, insistem na ideologia que as escraviza. O amor funesto do povo pelo mal que a ele se faz chega a se antecipar à astúcia das instâncias de controle.

É possível trazer esses temas para a escola? É papel da Educação Física fazer esse debate e levar a reflexão sobre os jogos e as brincadeiras com os e as estudantes? E como o trabalho com os jogos e as brincadeiras nas aulas de Educação Física pode contribuir nesse processo de libertação? Como afirmei anteriormente, os jogos e brincadeiras influenciam e são influenciados pela cultura em que estão inseridos e isso abre um grande campo para a ação pedagógica, como veremos a seguir.

JOGOS E BRINCADEIRAS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICO LIBERTADORA

O trabalho com esse tema nas aulas de Educação Física pode ser feito de forma bancária, por meio do acúmulo de jogos e brincadeiras que são ensinados, aumentando o repertório dos e das estudantes, ou seja, ao final do bimestre o grupo aprendeu x jogos novos. Também pode ter como objetivo, ao ensinar jogos e brincadeiras, melhorar as capacidades e habilidades físicas dos e das estudantes, que, ao final do bimestre conseguem arremessar, correr ou saltar melhor. Ou pode-se além de vivenciar, refletir sobre esses jogos e brincadeiras e os contextos em que são praticados, problematizando essa prática corporal.

A seguir apresentarei alguns possíveis temas a serem problematizados nas aulas de Educação Física que dizem respeito aos jogos e brincadeiras.

Em referência aos jogos tradicionais, é comum ouvirmos que as crianças de hoje não os praticam mais, e que é papel da escola o “resgate” desse material, que, muitas vezes é trabalhado no mês de agosto junto ao tema do folclore, mas, dificilmente, vemos reflexões profundas sobre o porquê dessa pouca prática. Muitas vezes a referência é feita a esse fato com certo saudosismo inclusive, mas pouco se reflete sobre os sentidos e significados desses jogos tradicionais e seus papéis nas diferentes sociedades. Para Zimmerman (2021, p. 61)

Quando falamos de pular corda ou empinar pipa, dificilmente identificamos uma origem específica, entretanto, suas estruturas carregam resquícios de diferentes formas de organização, de relacionamento, de viver tempo e espaço característicos de cosmologias tradicionais. [...] Os jogos tradicionais trazem consigo formas de compreender e reorganizar o mundo muito diferentes de uma cultura ocidental hegemônica individualista e competitiva.

Os jogos tradicionais revelam as diferentes formas de ver e entender o mundo e, ainda mais, indicam um sentimento de pertencimento a um sistema de relações (Zimmerman, 2021). Quando essas tradições vão sendo perdidas, também a identidade do grupo vai se esvaziando, em um processo que Paulo Freire (1987, p. 149) chamou de “invasão cultural” que define como “penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua

visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”. A diminuição das experiências com os jogos tradicionais (e também de outras práticas tradicionais) trata da tentativa de um apagamento social e histórico de relações, valores e costumes de determinados grupos para fortalecimento da cultura propalada pelos grupos hegemônicos.

Então, refletindo sobre esse ponto, por que será que o jogo de bolinha de gude, por exemplo, não é mais tão jogado em determinadas localidades, mas segue sendo jogado em outras? Algumas hipóteses: precisa de espaço como um campo ou praça e as crianças não saem mais para brincar; é perigoso pois a criança pode engolir a bolinha; algum leitor ou alguma leitora consegue pensar em mais alguma justificativa? É certo que, como apontamos, muitas crianças não brincam mais em espaços abertos, mas muitas vivem em condomínios e ali há espaços possíveis para jogos de bolinha de gude. Também há outros brinquedos que são constituídos de peças pequenas e que poderiam ser deglutidos, mas que fazem parte do repertório lúdico de muitas crianças, como os pequenos blocos de montar. Tenho também uma ideia sobre isso, além do apagamento cultural já mencionado, e me refiro ao mercado econômico. Bolinhas de gude são brinquedos duradouros, muito baratos e feitos de material reciclável. Caso a pessoa seja minimamente hábil, adquirindo uma dúzia de bolinhas ela poderá jogar por muito tempo e isso parece “esfriar” o mercado. É preciso criar alternativas que sejam rentáveis e, além disso, incentivar a necessidade de consumo. Como já alertava Adorno e Horkheimer (1985, p.125):

Os consumidores são os trabalhadores e os empregados, os lavradores e os pequenos burgueses. A produção capitalista os mantém tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido.

Os jogos tradicionais vão sendo substituídos pelos jogos mais lucrativos impostos pelos grupos hegemônicos, que os vêem como mercadoria, como apontado e precisam ser consumidos. Mais uma vez enfatizamos que a cultura lúdica revela muito sobre a cultura de um povo. Em uma sociedade capitalista jogos como banco imobiliário ou jogo da vida fazem muito sentido, além de tratarem de temas e valores que são muito respeitados como acúmulo de capital e sucesso. Para Roveri e Soares (2014, p. 7) “vale ressaltar a especificidade do trabalho dos profissionais de educação: seria importante que fizessem escolhas pedagógicas conscientes, buscando propostas que contemplassem o direito ao brincar desapegado dos apelos do consumismo”. Essa escolha pedagógica pode ser estendida para a problematização desse assunto com os educandos e as educandas.

Analisando os brinquedos também pode-se perceber uma predominância de brinquedos generificados: bonecas e objetos de casa para as meninas e carrinhos e super heróis para os meninos. Entre as bonecas há uma quantidade

muito maior de bonecas brancas que bonecas negras, magras do que obesas, ditando padrões de corpos que são valorizados na sociedade. Bonecas como a Barbie ditam um padrão de beleza feminina idealizado sob um olhar de independência e sucesso. Como afirmam Roveri e Soares (2015, p. 7):

O mercado de brinquedos vende diversos modelos de acordo com um público infantil determinado e segmentado. Por exemplo, a imagem de menina dócil é direcionada para crianças pequenas e vendida através de situações de contos de fadas e princesas. A ideia da menina “popular, descolada” tem sido veiculada para crianças maiores. Empresas de brinquedos, produtos cosméticos e outras mercadorias destinam fatias de seus produtos exclusivamente às meninas adolescentes de acordo com suas interpretações sobre o que é ser mulher nesta idade. Podemos notar que a proposta de brinquedos feitos para as meninas está ligada ao embelezamento, ao brilho e às situações de compras.

Essa situação pode levar muitas meninas a sentirem-se inadequadas por não seguirem os padrões de beleza impostos e sentirem-se infelizes com seus próprios corpos. São conhecidos muitos distúrbios alimentares como a bulimia e anorexia caracterizadas pela grande preocupação com o peso e o excessivo receio de engordar (Vieira; Juzwiak; Oliveira, 2021). Isso afeta também os meninos com as figuras dos super heróis com seus padrões de corpo atlético, levando-os também a um distúrbio conhecido como vigorexia, compreendido como um transtorno mental e alimentar na busca de um corpo perfeito (Santos et al, 2021).

Esse tema pode ser problematizado junto ao grupo para que educandos e educandas compreendam o papel do mercado nas suas escolhas, não se tornem consumidores ingênuos e reconheçam os padrões de corpo e papéis sociais que são transmitidos pelos brinquedos.

Ainda sobre a questão de gênero, entre os jogos também existem algumas demarcações. Pião, bolinha de gude são jogados principalmente por meninos enquanto pular corda, pular elástico e pular amarelinha são jogos mais jogados por meninas. Os jogos “dos meninos” tendem a ocupar mais espaço, serem compostos por regras mais complexas e exigirem gestos mais desafiadores enquanto os jogos “das meninas” demandam movimentos mais contidos (Kasai; Lima; Prodócimo, 2022). A reprodução desse padrão vai sendo efetuada sem que haja maiores reflexões. Atribui-se às meninas uma fragilidade corporal, que deve ser “respeitada” e a elas devem ser destinadas atividades menos desafiadoras, enquanto os rapazes, mais audazes “por natureza” devem praticar jogos que demandem mais esforços físicos. Essa naturalização é também assunto para ser problematizado em aula.

Todo esse repertório apresentado constitui-se em “situações limites” pois tolgem as expressões da pessoa ao impor modelos considerados adequados para sua manifestação. Crianças que desafiam esses padrões podem sofrer com olhares

mais conservadores de seus próprios pares, por exemplo, meninos que brincam de bonecas ou meninas que jogam bola podem sofrer preconceito por não seguirem os estereótipos estabelecidos pelo grupo e isso se constitui como “situação limite” tanto ao menino que deseja brincar de boneca quanto à menina que deseja jogar bola, pois ambos são impedidos de “ser mais” ao experimentar ao novo.

Mudando um pouco o foco, temos a Lei 11.645 de 2008 (Brasil, 2008) que institui a obrigatoriedade da inserção da história e da cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. Jogos da cultura indígena ou de matriz africana também podem ser trabalhados de forma bancária ou conteudista, com o objetivo de aumentar a quantidade de jogos conhecidos, mas também podem ser trabalhados de forma problematizada, buscando entender como os jogos e brincadeiras se inserem em determinadas culturas, qual o sentido e o significado dos jogos naqueles contextos. Muito mais do que reproduzir os jogos e as brincadeiras, entender o modo de vida desses diferentes grupos pode contribuir para o reconhecimento e valorização da diversidade que envolve as pessoas e os agrupamentos humanos. Como afirma Zimmermann (2021, p. 60):

A dimensão corporal, negligenciada pelo modelo hegemônico de civilização ocidental, tem sido central em muitas outras culturas, dentre estas as afro-brasileiras e as indígenas. Nestas culturas, a oralidade e, de modo amplo, a corporeidade são fundamentais no processo de elaboração de saberes e conhecimento. Esta dimensão corporal ocupa posição central nos estudos sobre o jogar.

Desta forma, mais do que elencar uma quantidade de jogos como peteca para tratar da cultura indígena ou capoeira para tratar da cultura afro-brasileira, é importante entender a visão de mundo desses povos, e também entender que há uma grande diversidade entre os povos indígenas e africanos que não podem ser entendidos como unidade ou como uma “história única” como nos alertou Adichie (2020, p.22) “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” e completa “A história única cria estereótipos, e o problema com estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (p.26).

Todos esses são alguns temas que podem ser problematizados ao se tratar dos jogos e brincadeiras na escola, ampliando a visão de mundo e a consciência crítica dos e das estudantes. A escolha dos temas refere-se à história dos grupos de educandos e educandas e da percepção das “situações limites” por parte do educador e da educadora.

Cabe destacar que todo esse trabalho de problematização aqui proposto não se faz em detrimento da vivência dos jogos e brincadeiras. A ideia não é

“teorizar” as aulas de Educação Física, até porque, o trabalho deve ser pautado na práxis, para não se tornar blá-blá-blá (teoria sem ação), ou ativismo (ação sem embasamento), como apontou Paulo Freire (2002).

A problematização dos temas levantados deve ser feita na própria vivência dos jogos e brincadeiras. Larrosa (2022) traz a noção de experiência, que aqui proponho para o jogo e a brincadeira, não como como experimento, mas como experiência significativa, que afeta, como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2022, p. 18). A própria gestualidade, as técnicas empregadas e suas diferenças em diferentes tempos e espaços podem ser problematizadas. Ao defender a problematização dos jogos e brincadeiras defendo a ampliação do olhar sobre esse mundo lúdico buscando desvelar o que se coloca oculto aos oprimidos, mas não aos opressores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar os jogos e as brincadeiras na escola numa perspectiva freireana trata-se de uma dupla resistência, primeira pela própria inserção do lúdico na escola que, no nosso contexto social, tem se constituído, em muitos casos, como instituição bancária, de transmissão de conhecimentos, pouco se atentando para a formação crítica dos educandos e das educandas; e em segundo pelo olhar da pedagogia proposta por Paulo Freire que busca romper com esse quadro, promovendo uma educação libertadora.

Entendemos que o jogo e a brincadeira no contexto escolar representam já um movimento de resistência, visto a característica pragmática e de controle de nossa educação. O jogo tem caráter subversivo, quebra o controle pois é incerto, não se pode prever o que acontecerá enquanto se joga. Por ser lúdico propicia a expressão, exige do jogador e da jogadora a entrega. Aliado a isso, propus no presente ensaio um olhar para o jogo que o encare como uma manifestação da cultura lúdica que está ligada à cultura geral, dessa forma, sofre sua influência e é também influenciada por ela. Essa mútua relação precisa ser refletida de forma a buscar compreender criticamente as forças que atuam nessa cultura geral e também lúdica, ou seja, mais do que conhecer muitos jogos e até mesmo situá-los nas diferentes culturas em termos espaciais ou temporais, é importante ampliar a leitura de mundo sobre o tema entendendo as significações atribuídas a eles nesses diferentes contextos sociais e históricos. Como afirmou Paulo Freire (2012, p. 51) “A inteligência crítica de algo implica a percepção de sua razão de ser. Ficar na pura descrição do objeto ou torcer-lhe a razão de ser ocultando a verdade em torno dele são processos alienadores”. Trazer o jogo e a brincadeira para as aulas de Educação Física como temas a serem conhecidos não desenvolve a inteligência crítica mencionada pelo autor. É preciso compreender “sua razão de ser”.

É um processo difícil, desafiador, mas possível. Como nos ensina Conceição Evaristo, em seu conto “Ayoluwa, a alegria do nosso povo”, no livro *Olhos d’água* (2016) sobre um povo já sem esperança que vê no nascimento de Ayoluwa uma fonte de alegria: “Ficamos plenos de esperança, mas não cegos diante de todas as nossas dificuldades. Sabíamos que tínhamos várias questões a enfrentar”. ... “E quando a dor vem encostar-se a nós, enquanto um olho chora, o outro espia o tempo procurando a solução” (Evaristo, 2016, p.114). Seguimos buscando a solução!!!

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- BARTHES, Roland. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 11a ed.
- BICHARA, Ilka Dias, et al. Espaços externos para brincar: o olhar das crianças através de fotos. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 13, n. 3, p. 167-179, 2011.
- BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 19-32.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d’água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 17a ed.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática pedagógica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, 24a ed.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta Mangueira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. 3a. ed.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004 5a ed.
- KASAI, Paula, LIMA, Ivan Gimenes, PRODÓCIMO, Elaine. Jogos e Gênero na Educação Formal. Uma Revisão da Literatura. **Revista Interações**, v. 18, n. 61, p. 47–68, 2022.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: autêntica, 2022.

PIORSKI, Ghandy. **Brinquedos do chão**. A natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

ROVERI, Fernanda Theodoro, SOARES, Carmen Lucia. Compre, coleccione e fique na moda: reflexões sobre o consumismo infantil e o brincar. **Zero-a-seis**, v. 17, n. 31 p. 003-014, 2015.

SANTOS, Cely Araujo, et al. Vigorexia, um distúrbio alimentar na modernidade. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, e16710514817, p. 1-11, 2021.

VIEIRA, Leticia Salvador, JUZWIAK, Claudia Ridel, OLIVEIRA, Rogério Cruz. Bulimia, corpo e cultura: revisão sistemática em periódicos brasileiros. **Psico**, v. 52, n. 4, p. 1-13, out-dez. 2021 | e-35778.

VIGOTSKI, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n.8, p. 23-36, 2007.

ZIMMERMANN, Ana Cristina. Jogos tradicionais: experimentação de diferentes lógicas, formas de ser e conhecer. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, n. 13, p. 55-72, 2021.

DIÁLOGO ENTRE O ULTIMATE FRISBEE E PEDAGOGIA FREIREANA: REFLEXÕES PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EMANCIPATÓRIA

Angélica de Souza Silva¹

Alex Sousa Pereira²

No cenário acadêmico da Educação Física, há um espaço vasto e fértil para a exploração e reflexão sobre a cultura corporal de movimento. Ao longo da formação nessa área, diversas práticas esportivas são analisadas e debatidas, contribuindo para a construção de uma visão crítica e abrangente sobre o esporte e suas implicações sociais. Entre essas práticas, destaca-se o *Ultimate Frisbee*, uma modalidade emergente que tem ganhado notoriedade por seu potencial educativo e inclusivo. Na Universidade Federal de Lavras (UFLA), o *Ultimate Frisbee* foi introduzido de maneira pioneira, reunindo estudantes e entusiastas de Lavras/MG e regiões próximas em um esforço colaborativo que vai além das interações superficiais. Essas iniciativas proporcionam um rico intercâmbio de experiências e vivências, promovendo um ambiente de aprendizado coletivo e significativo.

Essas experiências práticas foram particularmente enriquecedoras, pois tanto homens quanto mulheres, independentemente de seus níveis de habilidade esportiva, conseguiram participar plenamente do jogo, cada um trazendo suas próprias peculiaridades e contribuições. Isso inspirou reflexões e incentivou a escrita de uma série de trabalhos acadêmicos sobre o assunto, incluindo uma análise da produção acadêmica (SILVA; CARNEIRO, 2021) e uma dissertação de mestrado focada nas potenciais aplicações pedagógicas do *Ultimate Frisbee* (SILVA; CARNEIRO, 2021), que posteriormente se estendeu a um livro sobre o tema. Então, este texto surge da continuidade desses trabalhos em diálogo com a prática diária da docência em Educação Física, e, por extensão, da realidade presente no ambiente escolar.

1 Licenciada em Educação Física (2016), Pedagogia (2024) e Mestrado Profissional em Educação (2021) pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. É docente no curso de Pedagogia da Fagammon e supervisora pedagógica no Instituto Presbiteriano Gammon. Email: angelica.silva@fagammon.edu.br.

2 Licenciado em Educação Física e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras, UFLA, Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. É docente do Departamento de Corpo e Movimento Humano da Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG-Passos. Email: alexjhowsp@hotmail.com.

Com efeito, o *Ultimate Frisbee* se destaca como uma modalidade esportiva notável por suas singularidades e atributos distintivos, incorpora elementos do futebol, basquete e futebol americano, valendo-se de um disco voador, popularmente conhecido como *frisbee*. Suas familiaridades com algumas modalidades hegemônicas favorecem sua prática e adesão. No cerne deste jogo, está o objetivo primordial de marcar pontos mediante o avanço do disco em direção à zona de pontuação do time adversário, por meio de passes entre os jogadores. Os times podem contemplar homens e mulheres jogando simultaneamente, seu sistema de autoarbitragem torna-se um desafio aos participantes, que necessitam resolver seus conflitos de forma dialógica.

É imprescindível ressaltar que as vivências enriquecedoras advindas desse envolvimento com o *Ultimate Frisbee*, motivaram uma reflexão promissora sobre as potencialidades dessa modalidade como objeto de estudo a ser contemplado no contexto escolar. Reconhecendo, assim, suas possíveis contribuições diante dos desafios educacionais e dos desafios sociais que exigem uma abordagem crítica e transformadora.

Nesse contexto, buscamos no patrono da educação brasileira, Paulo Freire, que oferece contribuições epistemológicas valiosas com suas perspectivas de compreensão e interpretação crítica da realidade. Ele destaca as possibilidades de intervenções pedagógicas progressistas nos processos educativos. Suas ideias são profundamente sensíveis às necessidades dos oprimidos, indicando estratégias pedagógicas capazes de criar um ambiente educacional onde os educandos se tornem protagonistas de sua própria emancipação e contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Assim, partindo dessas reflexões, emerge o questionamento central deste projeto: Como podemos estabelecer conexões entre o ensino do *Ultimate Frisbee* e a visão de educação emancipatória à luz dos princípios freireanos, no contexto das aulas de Educação Física escolar? Diante dessa indagação, empreendeu-se uma investigação, cujo objetivo geral consistiu em analisar se a adoção dessa modalidade, devido às suas características estruturais, poderia torna-se solo fecundo, para intervenções baseadas nas perspectivas pedagógicas delineadas por Paulo Freire, quando incorporadas às atividades educativas destinadas a 1ª série do Ensino Médio.

Ademais, a pesquisa é relevante, pois almeja discutir possíveis desafios e oportunidades encontrados na introdução do *Ultimate Frisbee* como elemento pertencente a cultura corporal de movimento, levando em consideração as características específicas do ambiente escolar e as demandas educacionais contemporâneas. A análise e reflexão desses aspectos não apenas fornecerá dentro dos limites que cerceiam esse estudo, desvelar possíveis subsídios para

aprimorar as práticas de ensino da Educação Física, mas também contribuirá para uma reflexão mais ampla sobre os rumos da educação emancipatória no contexto atual.

Assim sendo, ratificando a relevância desse empreendimento científico, Oliveira conjuntamente com Felipe e colaboradores (2018) no decorrer de suas investigações, verificaram uma lacuna substancial na produção acadêmica concernente ao *Ultimate Frisbee*, o que enfatiza a urgência e pertinência de nossa própria empreitada investigativa. Nessa linha de raciocínio, Angélica Silva e Kleber Carneiro (2021) realizaram uma análise que revelou que, em um intervalo de uma década, apenas três artigos foram publicados sobre o tema. Tal constatação, evidencia a necessidade premente de novas pesquisas para preencher essa lacuna e enriquecer o *corpus* de conhecimento existente.

Nesse contexto, torna-se imprescindível uma investigação mais aprofundada tanto da modalidade esportiva em questão, quanto das contribuições epistemológicas de Paulo Freire. Para tanto, serão introduzidas novas seções ao longo do estudo, visando uma exploração mais profunda desses elementos. O propósito é ampliar as fronteiras do conhecimento sobre os temas abordados, tanto nesta seção quanto nas subsequências do trabalho.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para conduzir essa investigação, optou-se por adotar a pesquisa de campo, caracterizada pela natureza qualitativa e fundamentada no método da pesquisa-ação. Essa escolha, possui como intuito, a realização de um trabalho colaborativo e dialógico. De acordo com as considerações de Thiollent (2011), a pesquisa ação é um método de pesquisa social fundamentado empiricamente, concebido e implementado em estreita colaboração e cooperação entre pesquisador e participantes.

Essa escolha metodológica se justifica pelo fato de que a pesquisadora esteve envolvida diretamente na coordenação e implementação do trabalho pedagógico proposto. Os participantes dessa pesquisa foram os alunos da 1ª série do Ensino Médio de uma instituição particular situada no município de Lavras/MG.

Durante a imersão em campo foram empregados os seguintes instrumentos de coleta: observação participante e um diário de campo. O recurso analítico para perscrutar os dados, foi o método de análise de conteúdo. A pesquisa adotou uma abordagem aplicada, uma vez que foi conduzida em um contexto educacional específico, mais precisamente em uma instituição privada localizada no sul de Minas Gerais. Seus objetivos eram exploratórios, visando uma compreensão mais aprofundada do problema de pesquisa.

Anseia-se que os resultados obtidos nesse estudo, possam subsidiar as atividades dos docentes em seu exercício profissional, desde o planejamento e

intervenção até o processo de avaliação, com o intuito de avaliar a organização e eficácia do trabalho pedagógico. Isso é especialmente relevante no contexto do ensino do *Ultimate Frisbee*, visto como uma oportunidade para promover uma perspectiva de formação emancipatória.

CONTEXTUALIZANDO *FRISBEE* E FREIRE

Para uma compreensão mais abrangente do surgimento e incorporação do *Ultimate Frisbee* no contexto da Educação Física escolar, é imperativo considerá-lo como um fenômeno histórico-cultural. Sob esta ótica, o esporte emerge como uma expressão significativa dos fenômenos socioculturais contemporâneos, estando cada vez mais presente e diversificado em diferentes esferas e propósitos dentro das práticas humanas (PAES, 2002).

Esse entendimento é, em parte, uma consequência da crescente integração entre a Educação Física e as Ciências Humanas e Sociais. Essa convergência tem expandido significativamente os domínios de atuação e reflexão no campo da Educação Física, enriquecendo assim a compreensão das práticas esportivas e sua relevância nas esferas sociais e culturais.

A redefinição do papel formativo da Educação Física escolar tem gerado diversas propostas e documentos orientadores. Um exemplo recente, é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), que reconhece a Educação Física como um componente curricular essencial. Embora as nuances e limitações do documento não sejam discutidas neste contexto, a BNCC aborda as práticas corporais como expressões significativas e parte integrante do patrimônio da humanidade, contextualizando-as dentro de um processo histórico e social.

No âmbito desse documento (BNCC), o *Ultimate Frisbee* é identificado como uma das unidades temáticas a serem desenvolvidas no contexto educacional, visando à ampliação da diversidade de conteúdos. Ele é classificado como um esporte de invasão, o que ressalta sua relevância dentro do currículo escolar. Logo, visto a escassez de material sobre a modalidade (OLIVEIRA *et al*, 2018; SILVA; CARNEIRO, 2021), torna-se pertinente um breve relato histórico contextualizador sobre o *Ultimate Frisbee*.

No ano de 1871, na localidade de *Bridgeport*, estado de *Connecticut*, nos Estados Unidos, os alunos da Universidade de Yale frequentavam uma confeitaria conhecida como '*Frisbie Pie*', pertencente a William Russell Frisbie (1848-1903). Essa confeitaria posteriormente se tornou um grande centro de distribuição de tortas para aproximadamente 250 localidades em todo o território americano. Durante essas visitas, os estudantes se envolviam em atividades recreativas, lançando e recebendo as formas vazias das tortas como uma forma de diversão. Essa ação ganhou popularidade entre os jovens, culminando no

desenvolvimento de uma versão aprimorada do disco, caracterizada por maior estabilidade, alcance e capacidade de voo (BOTELHO; CARDOSO, 2009; SILVA; CARNEIRO, 2021; MAIELO; COSTA, 2020; PUCCINELLI, 2006; COSTA; RAMOS, 2018).

Assim sendo, o *Ultimate Frisbee* se configura como um jogo ou esporte coletivo praticado com o uso de um disco de plástico côncavo, popularmente conhecido como *frisbee*. Este disco, padronizado com um peso de 175 gramas, é projetado para deslizar pelo ar de forma aerodinâmica. As equipes são compostas por 5 a 7 jogadores, permitindo a formação de equipes mistas. O campo de jogo, usualmente um gramado, possui dimensões de 100 metros de comprimento por 37 metros de largura. O objetivo é pontuar ao manter o disco dentro da zona de pontuação (*end zone*) adversária. O jogo é vencido pela primeira equipe a marcar 15 pontos ou pela equipe com maior pontuação ao fim dos 100 minutos de duração máxima do jogo, dividido em duas partes ou quando uma equipe alcança oito pontos.

A partida começa com um sorteio para determinar a saída das equipes, que se alinham em suas *end zones*. A equipe defensora realiza o lançamento inicial, chamado de *pull*. Após cada ponto marcado, as equipes trocam de *end zone* e a equipe que marcou faz o próximo lançamento inicial, com a aprovação de ambas as equipes. Semelhante ao basquetebol, o jogador com o disco não pode se mover e tem 10 segundos para passar, mantendo um pé no chão. A posse do disco muda quando ele cai no chão, seja por um passe errado ou uma interceptação, conhecido como *turnover*. As substituições são ilimitadas e não se pode correr com o disco nas mãos. Todavia, no contexto escolar é necessário e vital reconhecer que adaptações pedagógicas são necessárias, levando em consideração a organização do trabalho pedagógico, a cultura escolar e as condições objetivas que influenciam o processo de ensino.

Além disso, por ser autoarbitrado, ou seja, dispensar a presença do árbitro, é indispensável que todos os envolvidos conheçam e respeitem as regras que regem a modalidade do *Ultimate Frisbee* (COSTA, RAMOS, 2018), a fim de promover um desenvolvimento harmonioso da prática. Desta forma, tem-se pelo menos em tese, a dialogicidade imbricada nas relações porque os jogadores ao longo da partida têm que explicar seu ponto de vista da maneira breve e clara ao adversário, possibilitando aos mesmos também a possibilidade de contra argumentar de maneira respeitosa.

Em consonância com o que foi mencionado, Oliveira *et al.* afirma que o *Ultimate Frisbee* “torna-se potencialmente educativo e formativo, pois incentiva, de maneira autônoma, a resolução de conflitos por meio do diálogo, o reconhecimento de comportamentos indevidos, tanto seus quanto dos seus companheiros, de maneira justa e sem imposições” (2018, p. 25).

As postulações disponibilizadas pelos autores supracitados permitem-nos identificar correlações entre o potencial formativo da modalidade e os ideais freireanos (autonomia e diálogo) que estão de acordo com as novas perspectivas e demandas da Educação Física escolar, isto equivale a dizer, de uma participação crítica e autônoma dos discentes em prol da formação cidadã.

Lembrando que Freire (2019), criticava o modelo de educação tradicional, conhecido como “educação bancária”, no qual o ensino se resume à transmissão do conhecimento. Nesse paradigma, os educadores assumem o papel de depositantes de informações nos alunos, que são concebidos de forma simplista como receptáculos passivos, desprovidos de saberes significativos. Essa abordagem, além de ser suscetível à alienação, negligencia os conhecimentos prévios dos educandos e sua relação com o mundo. Mais do que isso, pauta-se em dinâmicas autoritárias e opressoras, reforçando uma visão hierárquica na qual o professor detém o monopólio do saber, enquanto os alunos são reduzidos a simples receptores de conhecimento

Dessa forma, nesta investigação esperava-se que nas aulas de Educação Física, fosse possível a construção de um ambiente problematizador de respeito às pluralidades, as diversidades e conhecimento prévios dos alunos, compreendendo-os enquanto sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, a fim de que se desenvolvessem em plenitude.

Isto posto, na construção dos processos educativos torna-se necessário compreender que os alunos constroem sentidos em relação aos saberes abordados no âmbito escolar, por isso as práticas pedagógicas não podem limitar-se ao mero ensinar, necessitando relevantemente abranger o aprender, e como os alunos se relacionam com o este processo complexo (CHARLOT, 2000).

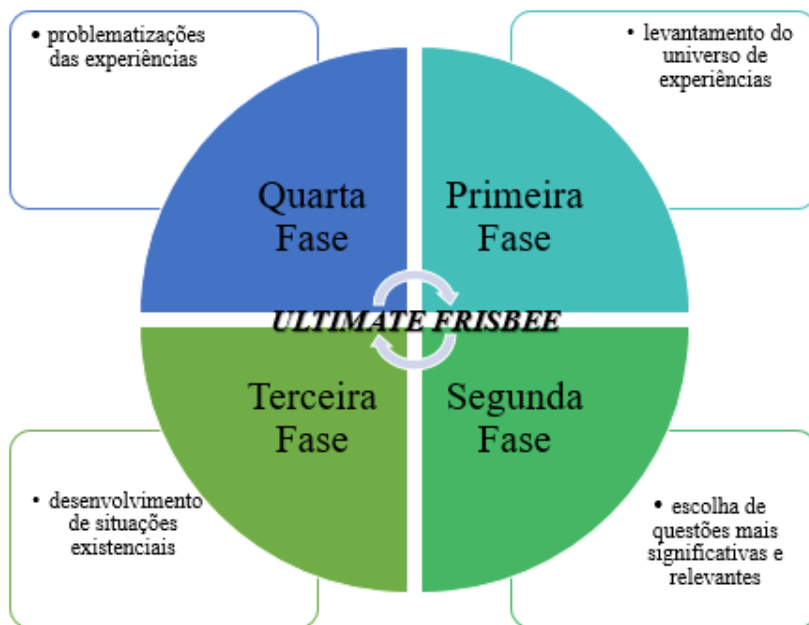
Seguindo a linha de pensamento de Freire (2019), torna-se premente que o papel dos educadores transcenda a mera imposição de suas visões de mundo aos alunos. Em vez disso, mediante um diálogo cooperativo, é necessário investigar e refletir sobre a realidade dos discentes, a fim de facilitar sua compreensão e participação ativa nas discussões, evitando assim uma abordagem unidirecional que possa aliená-los.

Destaca-se, portanto, a importância de fornecer aos estudantes conteúdos que sejam pertinentes às suas vivências, permitindo-lhes desenvolver um olhar crítico ao identificar a relação entre teoria e prática. Nesse sentido, é fundamental que os educadores atuem como mediadores, incentivando a autonomia e o protagonismo dos alunos em sua jornada de aprendizado, promovendo assim uma educação verdadeiramente libertadora e transformadora. Nesse anseio, detalharemos mais sobre a prática empreendida neste estudo na seção posterior.

Reflexões sobre o Ultimate Frisbee e Paulo Freire

Os encontros aconteceram ao longo do ano letivo, e a proposta de ensino foi estruturada em três trimestres e dividida em quatro fases correlatas. Essa organização decorre de uma releitura crítica dos princípios fundamentais do método adotado por Paulo Freire para a alfabetização de jovens e adultos. Possuindo similitudes com as exemplificações contemporâneas construídas por Dickmann e Dickmann (2020) em seu trabalho, estas referidas fases constituem uma unidade indissociável para o ensino. Essas fases, portanto, são concebidas com objetivo de proporcionar uma abordagem abrangente e coerente ao longo do processo educativo. Essa organização pode ser apreciada a seguir:

Figura 1 - Organização da proposta de ensino-aprendizagem do *Ultimate Frisbee* por fases



Fonte: os autores(as).

A **primeira fase** foi delineada como um movimento dialógico introdutório, cujo propósito foi realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos discentes acerca da cultura corporal de movimento e suas manifestações. Este enfoque visava compreender o contexto real das vivências corporais dos estudantes, público-alvo da proposta de ensino, de modo a não apenas considerar, mas também valorizar seus saberes ao longo do processo. Isto posto, tratou-se no primeiro momento de conhecer por meio da pergunta e do diálogo o mundo dos discentes, quer dizer, seu lugar de fala. Os alunos manifestaram surpresa

diante desse momento de serem genuinamente ouvidos, o que evidencia o quão a educação bancária está imbricada no cotidiano escolar e por virtude disso, o quanto os alunos estão acostumados à opressão do silenciamento.

Essa experiência, muitas vezes incomum em ambientes educacionais tradicionais, não apenas os impactou, mas também despertou um novo senso de valorização e reconhecimento de suas vozes e perspectivas dentro do processo de aprendizagem. Esse episódio evidenciou a importância vital de proporcionar espaços autênticos de diálogo e participação ativa dos alunos, enriquecendo não apenas o ambiente de aprendizagem, mas também fortalecendo sua autoconfiança e senso de pertencimento à comunidade educativa. Nessa primeira fase, a categoria pedagógica freireana da dialogicidade foi necessária e fundamental, para uma aproximação com a realidade concreta dos educandos.

A **segunda fase**, sucedeu por meio da dialogicidade a apresentação da modalidade aos estudantes, logo, iniciou-se uma primeira aproximação dos estudantes com o *Ultimate Frisbee* e suas especificidades que neste momento se encontravam codificadas. Sendo assim, tendo ciência dos conhecimentos prévios dos alunos reunidos na fase pregressa tornou-se importante iniciar a escolha de questões (temas emergentes do diálogo) mais significativas e relevantes de forma a considerá-las. Logo, melhor compreendê-las, aprofundá-las, correlacioná-las e compará-las no transcorrer da apresentação da modalidade. Isto é, de suas especificidades e historicidade de maneira que tornaram-se mais palpáveis e cognoscíveis aos estudantes, para que pudessem reinterpretar o seu mundo.

A categoria pedagógica freireana da práxis foi essencial, para que os alunos conseguissem relacionar os conhecimentos prévios com os novos conhecimentos acerca do *Ultimate Frisbee*, dado que os alunos por meio da reflexão, conseguiram autonomamente correlacionar esse esporte com algumas características de outras modalidades hegemônicas como o futebol, basquetebol e handebol, os quais possuíam mais familiaridade.

Na **terceira fase** intensificou-se o desenvolvimento de vivências acerca da modalidade de descodificação acerca de suas especificidades como seu implemento - o disco que era desconhecido por grande parte dos estudantes devido ao caráter contemporâneo da manifestação esportiva. Por cúmulo, um certo desconhecimento que acarreta conjuntamente uma ausência do implemento na maioria das escolas brasileiras, neste ponto podemos destacar que trata-se de um objeto relativamente barato (na internet o valor é em torno de quarenta reais), contudo perante a ausência estrutural e orçamentária na qual muitas instituições escolares se encontram, torna-se possível a confecção do material a partir de materiais alternativos e mais acessíveis. Contudo, tornou-se necessário mesmo se tratando de uma instituição com infinidade de recursos, refletir com

os estudantes sobre a situação em que a educação brasileira se encontra imersa e o contexto no qual justifica-se a confecção manual do implemento.

Esse movimento reflexivo é crucial para estabelecermos um ambiente propício à construção da categoria pedagógica freireana da conscientização. É por meio dessa reflexão crítica que os indivíduos podem desenvolver uma consciência mais profunda de si mesmos, de sua realidade e das estruturas que os cercam. Ao promover essa conscientização, criamos as bases para a emancipação e a transformação social, permitindo que os alunos se tornem agentes ativos na sociedade contemporânea.

Na continuidade das intervenções, em posse do implemento, houve a apresentação dos principais constructos técnicos, táticos e as regras que compõem a modalidade, logo, devido às especificidades do *Ultimate Frisbee* os estudantes apresentaram situações-limites. Isto é, dificuldades no processo de experimentação, de compreensão sobre a lógica e dinâmica da modalidade.

Desta forma, para auxiliar o processo de desvelamento de tais incompreensões e fomentar um espaço no qual fosse possível desenvolver a autonomia dos educandos, a professora usou os recursos e conhecimentos prévios dos educandos para ilustrar determinados aspectos de jogo. Foram usados também, implementos com os quais os alunos possuíam maior familiaridade como bolas, concomitante foram realizadas analogias com modalidades mais próximas do contexto real dos educandos para facilitar a compreensão dos conhecimentos, trata-se de aprender o jogo, jogando.

Sendo assim, posteriormente iniciou-se a **quarta fase** que correspondeu ao processo de problematização, nos quais os alunos continuavam o processo de vivência da modalidade, sendo assim, incentivou-se a prática do *Ultimate Frisbee* em suas diferentes configurações, isto é, times femininos, mistos e masculinos e com diferentes números de integrantes, para posteriormente dialogarmos com os educandos sobre as experiências práticas acerca da modalidade e por conseguinte, sobre as principais situações-limites encontradas, o que equivale a dizer problemáticas enfrentadas pelos mesmos durante a prática da manifestação esportiva contemporânea, almejando possibilidades de superá-las, ou seja atos-limites.

Nessa fase, o auto arbitramento emergiu novamente como um desafio para os alunos, uma vez que assumiram a responsabilidade pelo bom andamento da partida. Para isso, foi essencial promover o respeito à dimensão ética, além de criar uma atmosfera propícia para debater os conflitos inerentes ao jogo. Além disso, o jogo no formato misto foi outra dificuldade, a exclusão feminina era evidente. Então, as intervenções almejavam que os alunos pudessem identificar as relações existentes entre os gêneros feminino e masculino, compreendendo

como a desigualdade de gênero é naturalizada e perpetuada na sociedade, inclusive no esporte.

Além disso, buscou-se explorar os estereótipos de masculinidade e feminilidade presentes na cultura, destacando como esses padrões influenciam as interações sociais e as oportunidades de cada gênero. Através desse diálogo problematizador, espera-se que dentro dos limites, que a vivência possa ter colaborado para a transição da consciência dos alunos, incentivando-os a desenvolver uma visão crítica sobre as questões de gênero.

Por tudo, foi difícil, mas possível instigar reflexões e criticidade, incentivando a construção de uma cultura de diálogo, cooperação e resolução pacífica de conflitos entre os participantes. Toda a problematização realizada, tornou-se importante para traçar estratégias com os discentes para a construção de soluções (inéditos-viáveis) que incentivassem a conscientização, a autonomia, a dialógicidade, o respeito entre os participantes, o trabalho em equipe, uma vez que esse conjunto de elementos tornam-se imprescindíveis para a prática do *Ultimate Frisbee* numa perspectiva emancipatória.

Por isso a categoria pedagógica freireana da emancipação é imprescindível, pois visa capacitar os alunos a compreenderem criticamente o mundo ao seu redor e a agirem de forma consciente e responsável para transformá-lo. Nesse sentido, ao oferecer oportunidades para que os alunos desenvolvam tais habilidades durante a prática do *Ultimate Frisbee*, estamos não só promovendo sua formação integral, mas também preparando-os para serem cidadãos participativos e atuantes em suas comunidades e na sociedade como um todo.

Por fim, ressalta-se que as mediações realizadas aspiravam o desenvolvimento dos educandos, assim sendo, foram adotadas as “rodas de espírito de jogo”, uma prática peculiar da modalidade *Ultimate Frisbee*. Estas rodas foram realizadas ao término de cada aula, proporcionando aos alunos um espaço de expressão para discutir e refletir sobre as atividades desenvolvidas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, o trabalho realizado com os alunos de três turmas de 1ª série do Ensino Médio, pautou-se predominantemente em cinco categorias pedagógicas do pensamento freireano que emergiram durante as aulas e atividades realizadas. Tratam-se de categorias centrais e basilares, logo recorrentes, no decurso das contribuições do patrono da educação brasileira. Importante destacar que tratam-se de concepções que não possuem grau hierárquico, mas de correlação intrínseca.

Reflexões sobre Categorias Freireanas e o Ultimate Frisbee

A primeira categoria pedagógica que serviu de alicerce para a prática pedagógica desenvolvida é a *Práxis*, caracterizada como uma unidade indissolúvel entre reflexão e ação. Na experiência com o *Ultimate Frisbee*, essa categoria foi fundamental para conectar os conhecimentos prévios dos alunos com os novos conhecimentos adquiridos durante o processo de ensino. O objetivo foi estabelecer uma coerência e articulação dialógica entre a teoria e a prática, garantindo que as intervenções docentes fossem significativas e evitassem ativismos superficiais. Durante a segunda fase, ao apresentar a modalidade aos estudantes e correlacioná-la com esportes mais familiares, a *práxis* se manifestou plenamente. Os alunos, através da reflexão crítica, conseguiram autonomamente identificar semelhanças entre o *Ultimate Frisbee* e outras modalidades hegemônicas, como futebol e basquete. Dessa forma, a *práxis* fomentou uma participação ativa dos estudantes no processo de reflexão, estruturação e eventual reorganização das atividades, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

A **dialogicidade** emergiu como outra categoria pedagógica freireana essencial para este trabalho, estabelecendo uma relação horizontal, democrática e colaborativa entre alunos e professora. Durante a primeira fase do projeto, o diálogo foi a ferramenta fundamental para levantar os conhecimentos prévios dos discentes sobre a cultura corporal de movimento. Esse processo envolveu perguntas e conversas que valorizaram o “lugar de fala” dos estudantes, permitindo que suas vivências fossem reconhecidas e respeitadas. A surpresa dos alunos ao serem genuinamente ouvidos destacou o quanto a educação bancária tradicional os acostumou ao silenciamento. Assim, a dialogicidade, nutrida de esperança, fé, humildade, amor e confiança, criou um ambiente onde a comunicação verdadeira era possível. Este diálogo não apenas permitiu ultrapassar o imediato vivido, mas também despertou um novo senso de valorização e reconhecimento das vozes dos alunos dentro do processo de aprendizagem, enriquecendo o ambiente educacional e fortalecendo seu senso de pertencimento à comunidade educativa. Sendo assim, “o diálogo é, portanto, uma exigência existencial, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o imediato vivido” (GADOTTI, 1996, p. 86).

É imperativo ressaltar que, sem o exercício do diálogo, a comunicação autêntica se torna inatingível, e sem esta, a educação genuína se vê comprometida, uma vez que é por meio do diálogo que se constrói o conhecimento significativo. Ou seja, é “a priorização da “relação dialógica” no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim um trabalho a partir da visão do mundo do educando, é sem dúvida um dos eixos fundamentais” (FREIRE, 2019, p. 214) na organização de propostas de ensino.

A próxima categoria pedagógica freireana que fundamentou a prática docente foi a **conscientização**, referindo-se ao desenvolvimento crítico da tomada de consciência do sujeito. Como Freire destaca, “o homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade” (FREIRE, 2020, p. 50). Na terceira fase do projeto, quando os alunos refletiram sobre a utilização e a confecção do disco de *Ultimate Frisbee*, foi possível desenvolver uma consciência crítica sobre as condições estruturais e orçamentárias das escolas brasileiras. Esse movimento reflexivo destacou a necessidade de discutir e compreender a realidade concreta dos estudantes, promovendo um comprometimento com o desvelamento dessa realidade por meio da reflexão crítica.

A conscientização, assim, configurou-se como um movimento de distanciamento crítico da realidade concreta, aliado ao comprometimento com uma ação transformadora. No contexto escolar, essa conscientização permitiu que professores e estudantes criassem possibilidades de apreensão e (re)aprendizagem sobre a realidade. Este processo culminou na construção de vias para a efetivação de possíveis mudanças, evidenciando a importância de uma reflexão crítica que orienta a ação transformadora (DICKMANN, DICKMANN, 2020). Ao promover a conscientização, os alunos puderam desenvolver uma compreensão mais profunda de suas condições e estruturas sociais, preparando-se para atuar como agentes de mudança na sociedade contemporânea.

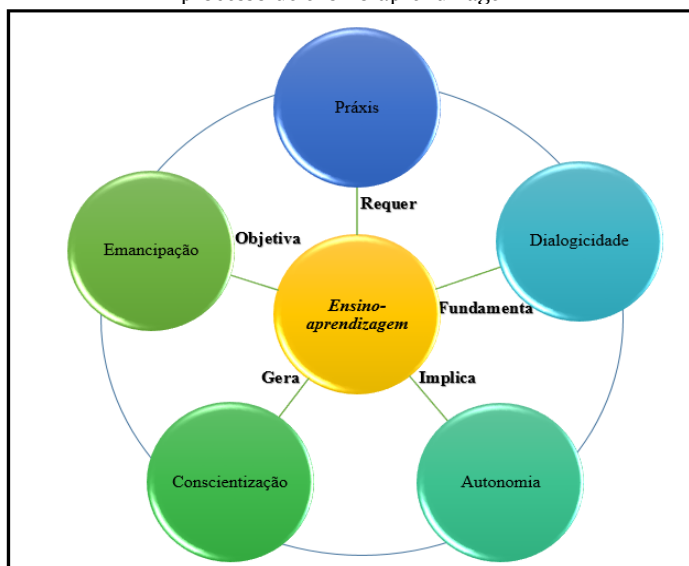
A penúltima categoria pedagógica freireana que serviu como um dos eixos norteadores foi a **autonomia**, entendida como um processo de amadurecimento do sujeito que assume um compromisso crítico frente aos problemas emergentes da realidade. No decorrer das intervenções pedagógicas durante a quarta fase, os alunos foram incentivados a praticar o *Ultimate Frisbee* em diversas configurações de times e a enfrentar situações-limites, como a autoarbitragem e a exclusão feminina no jogo misto. Essas experiências foram fundamentais para que os estudantes desenvolvessem uma posição crítica e reflexiva sobre as desigualdades de gênero e os estereótipos presentes na sociedade e no esporte.

A concepção de criticidade aqui disposta refere-se à capacidade dos alunos de refletir com maior profundidade sobre as situações, evitando concepções imediatistas e superficiais frente às problemáticas do cotidiano. Para construir a autonomia dos educandos, foi necessário equilibrar autoridade e liberdade, criando um ambiente propício para o diálogo e a participação ativa dos alunos. Ao evitar intervenções pedagógicas extremistas, como autoritarismo ou licenciosidade, a professora conseguiu promover um espaço onde os estudantes puderam exercitar sua capacidade de tomar decisões informadas e responsáveis, contribuindo para seu crescimento como indivíduos críticos e autônomos.

A **emancipação** é a última categoria pedagógica freireana, referindo-se a uma conquista política, cultural, social e humana decorrente da luta dos sujeitos para Ser Mais, efetivada via práxis. Paulo Freire defendia a educação como um processo contínuo de emancipação dos estudantes, visando à reconstrução social em benefício da democracia, justiça e igualdade de oportunidades. Durante a quarta fase do projeto com o *Ultimate Frisbee*, a emancipação tornou-se um objetivo central. Os processos de ensino-aprendizagem foram organizados de maneira a reconhecer a relevância do estudante e de suas contribuições, tratando-os como sujeitos ativos e reflexivos, dotados de intencionalidades, vivências e conhecimentos a serem valorizados. As “rodas de espírito de jogo” realizadas ao final de cada aula proporcionaram um espaço para os alunos discutirem e refletirem sobre as atividades, promovendo um ambiente de diálogo e cooperação. Esse processo contribuiu para a emancipação dos estudantes, permitindo-lhes desenvolver uma compreensão crítica do mundo ao seu redor e agir de forma consciente e responsável para transformá-lo, conforme os princípios freireanos de educação para a emancipação permanente.

Desta maneira, como já referido neste trabalho, este conjunto de categorias auxiliaram todas as intervenções pedagógicas realizadas, a cargo de ilustração construiu-se uma figura a fim de aclarar aspectos a respeito da correlação existente entre as categorias pedagógicas freireanas e o processo de ensino-aprendizagem almejado por esse estudo:

Figura 2- Correlações entre as categorias pedagógicas freireanas e o processo de ensino-aprendizagem



Fonte: SILVA; CARNEIRO (2021)

Trata-se, portanto de refletir, avaliar e dialogar sobre a teoria e prática desenvolvidas numa relação aluno-professor horizontalizada, pois como afirmava Freire (2019, p. 25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, haja vista que “ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar” (FREIRE, 2019, p. 116), assim sendo, “ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido” (FREIRE, 2019, p. 117).

Todavia, com o intuito de evitar a inconsistência, este trabalho não almeja configurar-se como uma regra absoluta para o ensino, ou seja, uma proposta universal. Pelo contrário, em consonância com os preceitos freireanos de educação, esta pesquisa se apresenta como um modelo organizacional passível de adaptações, ajustes, questionamentos e problematizações, de acordo com o contexto específico de cada comunidade escolar. Essa abordagem reconhece, sobretudo, a importância dos estudantes como agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Almejou-se com a referida investigação uma atenuação significativa da distância existente entre a teoria e a prática, requerendo desta maneira, um movimento de práxis dentro do contexto da Educação Física escolar, assim como de reflexão e problematização de suas demandas educacionais contemporâneas, em prol da formação do cidadão enquanto sujeito apto a agir de maneira crítica e autônoma na sociedade.

Buscou-se na elaboração desse estudo uma valorização dos conhecimentos prévios dos educandos, isto posto, foram traçadas 4 fases que foram ressignificadas criticamente a partir das experiências de Paulo Freire na alfabetização de jovens e adultos. As fases não são hierárquicas, mas sim correlatas e fundamentam-se na relação horizontalizada, logo na dialogicidade e práxis constante entre professor e educandos. De modo que esses possam participar em plenitude do processo de ensino-aprendizagem, enquanto sujeitos cognoscentes, dotados de uma infinidade de experiências, vivências e saberes, que são a base propulsora para o processo de ensino-aprendizagem.

Em consonância com o aludido, as intervenções ambicionaram que o ensino do *Ultimate Frisbee* estivesse articulado com o contexto real dos educandos, propiciando pelo menos em tese, experiências de desenvolvimento do diálogo, autonomia, conscientização, constructos imprescindíveis à educação emancipatória.

Portanto, dentro dos limites deste estudo tornou-se perceptível que a construção de intervenções de ensino-aprendizagem como as supracitadas proporcionam, um processo formativo relevante devido à reflexão acerca do contexto escolar e de concepções epistemológicas importante como a de Paulo Freire, acarretando assim uma aproximação da academia com o cotidiano da escola, por meio de construções de propostas como a acima descrita, que se torna uma possibilidade para subsidiar as atividades de planejamento, intervenção e avaliação de professores, por fim aquilatar a organização e eficácia do trabalho pedagógico.

Ao longo deste trabalho, exploramos a aplicação dos princípios pedagógicos de Paulo Freire no contexto do ensino do *Ultimate Frisbee*, demonstrando como as categorias de *práxis*, dialogicidade, conscientização, autonomia e emancipação podem enriquecer o processo educativo. Através das fases estruturadas de ensino, foi possível proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizagem significativa e transformadora, valorizando suas vivências e promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. A prática do *Ultimate Frisbee* revelou-se uma poderosa ferramenta para fomentar a cooperação, a inclusão e a justiça social no ambiente escolar, contribuindo para a formação integral dos estudantes. Ao integrar teoria e prática, promovemos um espaço educacional onde o diálogo, a reflexão crítica e a ação consciente se entrelaçam, preparando os alunos para serem cidadãos ativos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Assim, reafirmamos a importância de uma educação emancipadora, que reconhece e valoriza cada estudante como sujeito ativo no processo de transformação social.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, Júlio César; CARDOSO, Ana Lúcia. O ensino do Frisbee na Educação Física: lançando os preconceitos e promovendo a co-educação. **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Salvador, BA: set. 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2024.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COSTA, Felipe Rodrigues da; RAMOS, José Albeiro Echeverri. **Ultimate Frisbee: didática, métodos e prática de ensino**. 1.ed. Curitiba, PR: Appris, 2018.

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. **Paulo Freire: método e didática**. 1.ed. Chapecó, SC: Livrologia, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62.ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 1. ed. Editora Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 41. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir (Org). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1996.

MAIELO, Victor Pignotti; COSTA, Camila Paiva Freitas. **Ultimate Frisbee na Educação Física Escolar**. São Paulo, SP: jan. 2020.

OLIVEIRA, Erica dos S. e colaboradores. Sistematização do ultimate frisbee para educação física. **Cadernos de formação RBCE**, v. 9, p. 20-32, mar., 2018.

PAES, Roberto Rodrigues. A Pedagogia do Esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JUNIOR, D. de (Ed.). **Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002, p. 89-98.

PUCCINELLI, Fernanda Mauro. **A Construção de Consensos dentro de Jogos Competitivos – Um estudo de caso: Ultimate Frisbee**. 2006. 59f. Monografia (Licenciatura em Educação Física). Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, SP, 2006.

SILVA, Angélica de Souza; CARNEIRO, Kleber Tuxen. **Uma proposição de ensino para o ultimate frisbee: do jogo às categorias pedagógicas freirianas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFLA, Lavras, 2021.

SILVA, Angélica de Souza; CARNEIRO, Klebet Tuxen. A produção do conhecimento relativa ao ultimate frisbee no decênio 2009-2019. **Corpoconsciência**, v. 25, n. 1, p. 1-22, jan./ abr., 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

OS DESAFIOS DA PEDAGOGIA DO JOGO: A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Pâmela do Nascimento Mesquita¹

Luís Felipe Nogueira Silva²

Roberto Rocha Costa³

Alcides José Scaglia⁴

Luís Bruno de Godoy⁵

Lucas Leonardo⁶

- ¹ Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Participou como monitora bolsista no Projeto de Extensão - Programa Idoso Feliz Participa Sempre (PIPFs) e atuou em escolas de ensino fundamental da rede pública do Amazonas através do Programa de Iniciação à Docência (PIBID/UFAM). Atualmente atua como professora de funcional, natação e psicomotricidade para crianças e adolescentes. E-mail: p.dnmesquita@gmail.com.
- ² Mestre em Educação Física e Sociedade pela Faculdade de Educação Física, da Universidade Estadual de Campinas (FEF/UNICAMP), Bacharel em Ciências do Esporte pela Faculdade de Ciências Aplicadas, da Universidade Estadual de Campinas (FCA/UNICAMP). Atualmente, é coordenador pedagógico da Ginga Futebol e doutorando em Educação Física e Sociedade pela Faculdade de Educação Física, da Universidade Estadual de Campinas (FEF/UNICAMP) e integrante do Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte (LEPE). Tem como campo de pesquisa a epistemologia da prática pedagógica e suas nuances didático-metodológicas no ensino de esportes. Email: luisfelipenogu@gmail.com.
- ³ Membro do LEPE (Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte) da FCA-UNICAMP (Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas), Mestre em Ciências Biológicas pela UNIVAP - Universidade do Vale do Paraíba, Graduado em Educação Física (Bacharel em Treinamento Esportivo) pela FEF-UNICAMP (Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas). Professor e Coordenador dos cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física do UniFUNVIC - Centro Universitário; autor do material didático de Educação Física para Sistema de Ensino Poliedro; Editor-chefe da Revista Eletrônica de Ciências Humanas. E-mail prof.betocosta@gmail.com.
- ⁴ Livre Docente em Pedagogia do Esporte e Pedagogia do Jogo pela Universidade Estadual de Campinas (2019), doutor em Pedagogia do Movimento pela Universidade Estadual de Campinas (2003), mestre em Pedagogia do Esporte pela Universidade Estadual de Campinas (1999). Tem experiência nas áreas da Educação Física e Esportes/Futebol, desenvolvendo estudos, projetos aplicados e pesquisas nas áreas da: Educação Física Escolar, Jogo e Pedagogia do Esporte, com ênfase em metodologia de ensino-aprendizagem-treinamento dos jogos coletivos de invasão, Futebol da iniciação ao treinamento, com destaque para o desenvolvimento da abordagem/modelo de ensino/treino denominada Pedagogia do Jogo, pautada na Pedagogia da Rua. Atualmente é docente na Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA-UNICAMP) no curso de Ciências do Esporte da UNICAMP, corresponsável pelas pesquisas do LEPE (Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte), líder do grupo de pesquisa LEPE-FUT. Docente pleno no programa de pós-graduação, orientador de mestrado e doutorado, da Faculdade de Educação Física (FEF) da UNICAMP. Email: scaglia@unicamp.br.
- ⁵ Pós-doutorado em andamento (FCA/Unicamp); Doutor em Educação Física e Sociedade (FEF/Unicamp); Mestre em Ciências Humanas e Sociais (ICHSA/FCA/Unicamp); Bacharel em Ciências do Esporte (FCA/Unicamp), com período de mobilidade internacional na Universidad Politecnica de Madrid (UPM) e Universidad de Santiago de Chile (USACH); Ator e palhaço habilitado pelo Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversão (SATD/SP); Membro do Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte (LEPE) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Cultura Lúdica, Circo e Educação Física (CLUCIEFE); E-mail: godoy.luisb@gmail.com.
- ⁶ Pai do Matheus, filho de Elianna e Marcio, esposo apaixonado pela Tathiane. Mestre e Doutor em Educação Física e Sociedade pela Universidade Estadual de Campinas. Na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas é docente dos cursos de Graduação e do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano. Co-líder do Laboratório de Pedagogia do Esporte (LEPE/FEFF/UFAM). Estuda o esporte na infância e juventude, desdobrando esforços para investigar a competição esportiva, intervenção ética, moral e pedagógica do/a treinador/a esportivo e modelos de ensino do esporte. E-mail. lucasleonardo@ufam.edu.br.

Como destaque ao crescimento do olhar científico para a prática esportiva, a Pedagogia do Esporte surge como uma linha de estudos que busca aprimorar/sistematizar o processo de ensino/aprendizagem enquanto conteúdo pedagógico. Neste sentido, Felipe Ferreira Ghidetti (2022) salienta que as metodologias de ensino do esporte desenvolveram-se ao ponto de proporcionar de encontrar, a partir de abordagens baseadas no jogo, modos de superar de modelos pedagogicamente tradicionais e reprodutivistas, ancorados no protagonismo do professor e na passividade do aluno.

Dentre as abordagens de ensino inseridas no contexto da Pedagogia do Esporte contemporânea e das abordagens centradas no jogo, destaca-se a Pedagogia do Jogo, abordagem e modelo de ensino desenvolvida por Alcides Scaglia (2011; 2017; 2021; 2022). Tendo sua gênese na “educação da rua”, a Pedagogia do Jogo se origina da análise e estudo dos jogos/brincadeiras tradicionais da cultura brasileira, caracterizando-se como processo de aprendizagem-aprendizagem, portanto, baseado na horizontalidade entre aprendiz e ensinante.

O principal objetivo da Pedagogia do Jogo, como destacam Lucas Leonardo e Alcides Scaglia (2022), é o aprender “no jogo” e “com o jogo” num ambiente de aprendizagem crítico em interação com a pedagogia da rua. Leva-se em consideração, assim, a maneira como se brinca e se aprende construídas no ato de jogar (Scaglia e colaboradores, 2021).

Outro ponto fundamental desta proposta é a valorização da experiência pedagógica alicerçada por um tipo de conflito originado na “pedagogização” do ambiente informal de aprendizagem advindo dos jogos, que têm significado cultural atrelado às identidades e saberes dos próprios jogadores (Leonardo; Scaglia, 2022). Afinal, as identidades dos jogadores – aqueles que criam seus jogos num espaço de liberdade lúdica a partir de significados que lhes são próprios – são condicionadas aos interesses e intenções de um professor, que, por sua vez, valoriza o potencial pedagógico do jogo para o ensino do esporte. De um ponto de vista ético, duas fontes distintas de desejos e deveres podem, assim, se conflitar: o dever de ensinar do professor e o desejo de jogar do jogador (Leonardo; Scaglia, 2022).

Importante pontuar que, o jogo que aqui discutimos, mesmo que pensado a partir das *práxis* pedagógicas, não centra-se em um viés funcionalista, pois é compreendido em sua amplitude conceitual. Segundo Luís Bruno de Godoy, Lucas Leonardo e Alcides Scaglia (2022), o jogo não se fecha em um conceito único e limitante, mas, se abre para inúmeras formas de compreensão e uso, seja na teoria ou na prática.

Assim, como afirma Godoy (2023), o jogo aqui posto se apresenta de

modos complementares: de um lado *jogo* enquanto manifestação; do outro, os *jogos* enquanto objetos-culturais. Disso, o jogo, enquanto manifestação não palpável, se assume materialidade nas manifestações sócio-culturais: esporte, arte, brincadeira, representações humanas e tantos outros jogos – portanto, manifesta-se nos jogos conduzidos nos processos formativos.

Neste sentido, a subjetividade do que é jogo (Scaglia, 2005) nos permite entender que a prática pedagógica de professores de Educação Física também é... jogo! Levando, dessa forma, a pensar que o processo de formação de quem irá jogar (professores em formação) deve também promover um ambiente de jogo que permita experienciar, como destacam Débora Fabiani e Alcides Scaglia (2021), imprevisibilidade, representação, regras e desequilíbrio que o caracterizam em um ambiente que valorize experiências, conflitos e incertezas inerentes a esse *jogo* da formação profissional.

Dito isso, vem bem a calhar o aprofundamento de debates sobre como, na formação inicial de licenciados em educação física, as relações entre o jogo que ensina e o jogo que se quer jogar se manifestam na sua conduta pedagógica.

O SABER DA EXPERIÊNCIA E O CONFLITO COM O APRENDIZ

Com base em reflexões de Maurice Tardif (2014 e Paulo Freire (2019), entendemos que o professor, na condição de sujeito histórico-sócio-cultural, é inacabado na medida em que seu processo de formação existencial - e portanto, profissional - é contínuo e infundável. Sua imersão nos ambientes formais de desenvolvimento profissional, como a universidade, caracteriza um importante momento do processo de constituição - e ressignificação - dos saberes docentes, embora, este forjar da identidade professoral não seja limitado apenas a este contexto.

A Pedagogia, ciência da educação humana, costumeiramente evocada em práticas sociais, estando articulada à Educação Física e Ciências do Esporte, tem seus desígnios epistemológicos contemplados pela subárea da Pedagogia do Esporte. Neste campo, portanto, é importante salientar que os saberes docentes são artesanalmente constituídos a partir de interações sociais e educacionais advindas do exercício profissional cotidiano.

Como salientam Luis Felipe Nogueira Silva e Alcides Scaglia (2023), os saberes docentes possuem caráter plural, heterogêneo e temporal, originários de raízes disciplinares e curriculares - levando em conta as especificidades e conteúdos da área em questão (Educação Física) - e experienciais (Tardif, 2014), não do ponto de vista fundamentalmente empírico, que remete ao acúmulo de vivências, e sim, conforme elaboração de Jorge Larrosa (2002), no que tange ao que (nos) passa, toca, afeta de modo tal, que é possível que o sujeito atribua um

(re)significado particular à existência.

Neste estudo, é dado destaque ao “saber da experiência” dentre os demais antes mencionados. Este saber, conceitualmente falando, de acordo com Tardif (2014), é um aglomerado de saberes formalizados e integrados na prática, evidenciando como os professores compreendem e sucedem sua prática discente/docente, a partir de habilidades como a criatividade e improvisação em meio situações-problema que emergem de modo imprevisível durante sua aula.

Visando ampliar o conceito de experiência, Larrosa (2017) chama a atenção para pensá-la sob um outro prisma epistêmico, tendo em vista que essa é, na verdade, um acontecimento, uma condição na qual indivíduos são afetados e movidos de maneira a não ser capazes de controlar ou mesmo prever.

Ainda, os saberes advindos da experiência não são plenamente “pedagogizáveis” ou passíveis de reprodução, visto que cada experiência é única e inédita, sendo vivida em um movimento particular ao acometido. Assim, o saber da experiência não gera um mecanismo a ser utilizado de forma objetificante, mas inaugura formas genuínas de olhar para as “situações-acontecimentos” da própria vida (Godoy, 2023).

Neste sentido, Silva e Scaglia (2023) afirmam que os saberes se constituem como uma amálgama, cujo caráter plural, heterogêneo, temporal e personalizado acabam forjados pelos saberes experienciais, a partir do qual todos os demais saberes se inserem e que, segundo Tardif (2014), permite fixar as certezas da prática docente. Assim, a partir de António Nóvoa (1998), entendemos que subestimar o saber experiencial como inferior aos saberes oriundos do debate científico manifesto nas dimensões profissionais, disciplinares e curriculares, é colocar o professor e conhecimentos oriundos de seu cotidiano no “lugar do morto”, ou seja, relegando a segundo plano, senão, ao esquecimento, esta manifestação eminentemente *práxica* da ação docente.

Pelo contrário, dada a conjunção deste estudo à Pedagogia do Jogo, enquanto arcabouço metodológico da formação dos discentes de licenciatura da UFAM, entendemos que os saberes da experiência, quando em contato com os desafios inerentes a uma proposta pedagógica baseada no ato de jogar – portanto, dependente da relação do jogo com jogador, enfatizando a imprevisibilidade deste cenário e a necessidade ética do professor em aprender com o sujeito que joga (Leonardo; Scaglia, 2022) – precisam ser estudados e compreendidos como um saber primário e fundamental para a prática docente, pois, mediante ao saber da experiência, o ensino se expande à uma linha tênue entre as habilidades que ao professor pertencem e à capacidade de enfrentar situações conflituosas que surgem durante sua prática.

Segundo Philippe Meirieu (2004), o “momento pedagógico” – reconhecimento da resistência do aluno à proposta pedagógica, de tal modo que este “rosto” metafórico que encara o professor não o permite mais negar o poder que ele exerce em sua prática docente –, emerge exatamente deste cenário conflituoso, levando o professor à uma autorreflexão sobre os caminhos a serem seguidos no curso imprevisível da aula.

Diante desse conflito, é possível destacar dois atores fundamentais ao jogo, que segundo Leonardo e Scaglia (2022), inspirado na obra de João Batista Freire (2017), são representados: 1) pelo professor, aquele que emerge no ambiente de aprendizagem e auxilia no desenvolvimento de competências e habilidades fundamentadas no jogo ao aluno, tornando-se assim no “Senhor do Jogo” e 2) pelo aluno, aquele que é o “Ser do Jogo”, este, realiza o treino/aula fundamentada pelo professor, podendo muitas vezes criar uma resistência com o jogo proposto, onde, os mesmo encontram autoridade no momento do jogo, explorando suas potencialidades e se elevando para um estado de jogo.

Através deste conflito entre professor e aluno, o professor passa a analisar sua aula e as regras do jogo proposto, excedendo sua identidade ética, para que o aluno consiga encontrar uma nova maneira de jogar (Leonardo; Scaglia, 2022). Meirieu (2004) exprime que o reconhecimento desta resistência é irreversível para o professor.

A partir do momento em que o professor consegue perceber tal insatisfação do aluno com o jogo, jamais conseguirá poupar-se desta resistência, destacando uma acepção imprevisível, pois o aluno de alguma maneira irá transpor sua insatisfação, rejeitando assim o que lhe é proposto. Ao aceitar ser surpreendido diante desta estranheza, o professor, em meio ao momento pedagógico, assume o dever de estabelecer maneiras de criar uma interação com o aluno para promover a solução de problemas práticos.

Diante disso, este estudo tem por objetivo analisar como o professor em formação universitária lida com os desafios de aplicação de aulas baseadas na Pedagogia do Jogo, aprofundando a análise em busca de identificar quais estratégias os futuros licenciados utilizam para resolver tais conflitos.

COMO A PESQUISA FOI CONDUZIDA?

Para realizar este estudo, contamos com a participação de 11 discentes do curso de graduação em licenciatura noturna da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, que cursaram a disciplina “Metodologia do ensino do basquetebol” no semestre de 2022/1 e foram divididos em 4 grupos.

As análises foram promovidas por meio de uma abordagem qualitativa

de investigação, tendo como foco os planos de aula, cujo ponto de partida eram jogos/brincadeiras populares escolhidos pelos grupos - batalhão, manja-pegas, queimada e pular corda - e as autoavaliações preenchidas pelos discentes após a aplicação da aula.

Visando enfatizar o iminente conflito professor-aluno inerente à Pedagogia do Jogo e a valorização aos saberes da experiência, o docente responsável pela disciplina enfatizou aos discentes, continuamente durante a disciplina, que o papel do plano de aula era de orientação e não de determinação dos caminhos de aplicação da aula. Enfatizou a todo momento – antes, durante e após a aplicação dos trabalhos práticos – que os alunos tinham o direito de negociar suas ideias inicialmente pensadas, ajustando os rumos da aula e propondo mudanças sempre que se deparassem com alguma dificuldade na aplicação da aula.

A autoavaliação tinha a seguinte orientação geral: “Discorra sobre os desafios na aplicação da proposta pedagógica”, trazendo como orientações “Explique quais foram as mudanças e ajustes realizados à proposta inicialmente elaborada e seus motivos disparadores”; “Houve medidas que não foram implementadas? Se sim, cite-as e explique por que não foram colocadas em aplicação” e “Analisar os fatos tendo como elemento base a tentativa de atingir os objetivos da aula”.

RESULTADOS

A seguir, apresentamos os movimentos pedagógicos realizados em cada um dos quatro grupos estudados para esta investigação tendo como ponto de partida os planos de aula e os registros dos discentes em suas respectivas autoavaliações.

Grupo A: do “batalhão” ao basquetebol

A proposta deste grupo foi baseada na brincadeira de tradicional “batalhão”. O Quadro 1 apresenta os principais conteúdos do plano de aula do Grupo A.

Quadro 01: Jogo do batalhão adaptado para o ensino do basquetebol.

Jogo	Batalhão.
Regras Originais	Com duas equipes de números iguais, cada equipe deverá ser posicionada em uma fileira numerada de acordo com o número de participantes. Uma pessoa será o porta bandeira (segurando um pano ou objeto), o qual deverá chamar um número que sairá tanto de uma equipe quanto de outra para jogar. O objetivo é capturar a bandeira e levar para seu time, antes que o adversário pegue em você ou capture a bandeira.
Adaptações propostas ao basquetebol	Os alunos serão divididos em duas equipes, uma azul e outra verde e receberá um número. Quando todos estiverem em seus devidos lugares e numerados, o professor chamará um ou mais números e o aluno que representa o número deverá correr o mais rápido possível para pegar a bola arremessar para arremessar na cesta. Formas de pontuar: a) Aro (1 ponto); Tabela e aro (2 pontos) e Cesta (3 pontos); b) Para marcar o ponto é necessário que todos os jogadores do time atacante toquem a bola.
Objetivos Iniciais	Estimular os alunos troca de passes e recepção e o arremesso.

Fonte: Planos de Aula.

No decorrer da atividade houveram alterações para que o jogo pudesse evoluir da melhor forma. A primeira modificação proposta estava relacionada à segurança dos jogadores, uma vez que os discentes do Grupo A perceberam a emergência de situações arriscadas:

“No decorrer da aula, foi necessário realizar uma alteração na atividade. Com o intuito de preservar a segurança e integridade física dos alunos, foi estabelecido que apenas o aluno que representa o menor número poderia entrar no círculo central para pegar a bola no início da disputa. Os demais alunos poderiam se movimentar somente por fora do círculo até que a posse de bola fosse definida” (Discente 1).

“Realizou-se uma alteração necessária na atividade com o propósito de preservar a segurança e integridade física dos alunos. Decidimos que somente o “menor número” poderia adentrar no círculo central para que houvesse disputa da bola, enquanto os demais alunos não poderiam entrar ou se movimentar nesse espaço até que a posse de bola fosse estabelecida ocasionando uma disputa pela bola mais justa e organizada” (Discente 2).

O Dicente 3 destacou, ainda, uma segunda necessidade: propor um desafio justo em termos de dificuldade, uma vez que a divisão inicial das duplas oponentes estava desequilibrada, relatando que: “(...) houve alteração de duplas de acordo com o nível de habilidades similar, pois os menos habilidosos começaram a desistir do jogo”.

A percepção de perigo foi percebida apenas no momento em que mais de um aluno foi chamado pelo seu número para jogar, pois a entrega dos alunos ao jogo foi tamanha, que havia a extrapolação dos limites desejados para se jogar bem e o perigo de choques entre eles. Num sentido inverso, mas que também

culminou na transposição dos limites do jogo, a diferença do nível de habilidade parecia estar deixando o “jogo chato”, principalmente para aqueles com menor habilidade comparada no momento da disputa.

Acerca dos limites do jogo, Johan Huizinga (1971), em sua clássica obra “Homo Ludens”, destaca a existência de dois pólos que limitam o jogo. De um lado, há a frivolidade, ou seja, a evasão do jogo manifesta pela apatia dos participantes afetando o estado de suspensão que o ato de jogar proporciona, que nos parece ter relação com o desnível da disputa entre as duplas. Por meio de um movimento de sensibilidade passível apenas àquele professor que está entregue à sua experiência docente, num sentido de não saber o que está por vir (Larrosa, 2018), os discentes do Grupo A intervieram no jogo equilibrando as duplas em busca de promover uma disputa o mais justa possível.

Por outro lado, Huizinga destaca o êxtase, situação em que os limites do jogo são ultrapassados por situações em que a seriedade da disputa ultrapassa o aceitável. Como resultado, há suspensão do estado de entrega à respectiva atividade lúdica. No casos das situações de perigo não previstas, os discentes do Grupo A, recorreram aos saberes experienciais para promover um ajustamento ao jogo, garantindo que a disputa inicial pela bola fosse feita sempre numa relação de 1x1.

A Tabela 1 esquematiza os desafios e soluções propostos pelas intervenções dos discentes do Grupo A ao mobilizarem seus saberes experienciais mediante uma Pedagogia do Jogo.

Tabela 01: Resumo das dificuldades e soluções encontradas (Grupo A).

Resistência/ Desafio em Jogo	Solução	Mudança dos Objetivos Iniciais
Risco à segurança dos alunos	Alteração da Regra limitando a disputa a apenas um jogador de cada equipe	Não
Jogo “chato” para os menos habilidosos	Ajustamento do nível da disputa com formação de duplas de nível similar de habilidade	Não

Fonte: Os autores.

Grupo B: do “manja-pegar” ao basquetebol

A proposta deste grupo foi baseada na brincadeira popular “manja-pegar”⁷. O Quadro 2 apresenta os principais conteúdos do plano de aula do

⁷ No contexto cultural amazônico, o termo “manja” se associa a brincadeiras de pegar, sendo a “manja” a função equivalente à do “pegador” nestas brincadeiras. Ainda, o ato de pegar que tem por resultado o jogador pego ficar parado é culturalmente descrita como “colar”, assim, um jogador “colado” equivale a um jogador que deve ficar parado (congelado, estátua) em seu lugar, sem poder se deslocar.

Grupo B.

Quadro 02: Jogo da manja-pega-cola adaptado ao basquetebol.

Jogo	Manja-pega gelo.
Regras Originais	Uma pessoa deverá ser a manja, correndo atrás dos demais para colá-los. Quem for pego deverá ficar parado para que outro colega o descole, tocando na sua cabeça.
Adaptações propostas ao basquetebol	O manja deveria colar os demais jogadores driblando a bola de basquete para se deslocar. Para colar, a bola deverá ser encostada no jogador, não sendo permitido arremessá-la.
Objetivos Iniciais	Desenvolver o drible.

Fonte: Planos de Aula.

A atividade planejada quando em interação com os jogadores trouxe desafios aos discentes do Grupo B. O Discente 5, destaca que “Foi feito um ajuste em relação à manja, que antes teria que usar coletes. Nós retiramos [o colete] pelo fato de o tempo de troca ser muito grande”, impressão complementada pelo Discente 4:

“Foi proposto que as manjas deveriam usar coletes para se destacarem, mas não deu muito certo, pois ao pegarem algum participante deveriam passar a bola e o colete e isso ficou um pouco complicado, pois a niva manja devia vestir o colete e isso demorava muito. Então, fizemos a modificação e não seria mais usado o colete” (Discente 4).

A avaliação dos discentes do Grupo B pode ser compreendida à luz do que propõe Alcides Scaglia em suas diversas obras, uma vez que o “estado de jogo” – condição subjetiva relacionada à entrega jogador ao mundo do jogo – era afetado pelas paradas constantes para troca de coletes.

Diante desta experiência em plena *praxis* pedagógica, os discentes do Grupo B optaram pela retirada do colete do jogo, o que devolveu ao jogo sua característica de rua e restabeleceu a necessidade de que os jogadores se entregassem plenamente ao Estado de Jogo, afinal, sem a identificação prévia do manja, tornava-se necessário mobilização plena a todos os detalhes e nuances do jogo, elevando-os ao estado subjetivo de total entrega ao jogo experienciado.

Isso mostra que a tentativa de “pedagogização” do jogo popular através de um recurso de racionalidade – deixar claro quem é a manja e quem não é – acabou contrapondo a natureza própria do jogo. Ou seja, por vezes, o conhecimento tácito da rua é suficiente, e o uso de tecnologias pedagógicas acabam complicando mais do que ajudando.

Outra dificuldade relacionada à gestão do jogo, relacionou-se às condutas transgressoras dos jogadores em relação às regras que conduziam o jogo popular aos aspectos técnicos do basquetebol:

“[...] vários alunos estavam andando com a bola para poder pegar os outros, com isso, intervi reforçando com a regra de que para se deslocar com a bola deveria haver o drible. Mas não adiantou. Optamos em colocar dupla de manjas e além do drible explicamos que agora era permitido passar” (Discente 6).

Andar com a bola é uma atitude proibida no jogo de basquete e, de alguma forma, os discentes do Grupo B ao planejarem a aula tinham por compreensão que os jogadores utilizariam o drible como forma de deslocamento para pegar os fugitivos. Entretanto, isso não aconteceu. Visando atingir o objetivo do jogo, os manjas passaram a correr sua estratégia dominante, afinal, deslocar-se correndo é mais fácil e simples do que driblando. Assim, o elemento técnico do basquetebol visado como conteúdo de aprendizagem não auxiliava o desenvolvimento do manja-pega.

A transgressão posta à regra pelos jogadores revela um elemento de resistência do frente à atividade proposta pelo professor, evidenciando o “momento pedagógico”, tensão entre dever do professor e desejo do jogador que leva o professor a avaliar se irá proibir tal conduta e cobrar dos alunos que façam aquilo que ele tinha por prescrição, ou se, sensivelmente, reconduzirá a aula levando em consideração o que momentaneamente se manifesta na relação dos alunos com os saberes requeridos pelo jogo (Leonardo; Scaglia, 2022).

Observamos a opção pela recondução da aula, levando aos discentes do Grupo B a abrir mão do plano inicial de aula – ensinar o drible por meio do manja-pega – reiniciando a aula com a modificação do “manja-pega-gelo” que agora poderia ser renomeado como um tipo de “manja-pega-em-dupla” e que potencializou a inserção de um novo objetivo pedagógico: o uso do passe como uma situação ótima para a captura de um fugitivo.

O Discente 4 destaca ainda a tentativa do Grupo B em propor uma “progressão pedagógica”, mediante inserção de duas duplas de manjas com uma bola cada:

“Também foi proposto a utilização de duas bolas e quatro pegadores para dar mais agilidade à brincadeira, mas não deu muito certo e a atividade ficou sem rumo, então voltamos para dois pegadores e uma bola” (Discente 4).

A necessidade de propor “progressões pedagógicas” remete a uma abordagem cognitivista do ensino do esporte – ir do simples para o complexo – como se esta fosse uma obrigatoriedade autoimposta a todo professor. Porém, a tentativa de progressão resultou em regressão do jogo, levando os discentes do Grupo B a voltarem atrás na decisão. Isso evidencia um importante conceito da Pedagogia do Jogo, denominado como “Sensibilidade Pedagógica”.

Em estudo de mestrado de Alberto Lobato Góes Júnior (2023), orientado por Alcides Scaglia, fica evidente que existem circunstâncias nas quais a

necessidade do professor em intervir sobre o jogo proposto pode estabelecer a perda do sentido pedagógico inicialmente pensado para a aprendizagem, mostrando que a concepção de uma necessária progressão pedagógica não é uma característica inerente à Pedagogia do Jogo, quando empregada de forma artificial e sem que um movimento de sensibilidade pedagógica seja seu balizador.

A Tabela 2 apresenta os movimentos propostos pelos discentes do Grupo B oriundos da aplicação do manja-pega para o ensino do basquetebol

Tabela 02: Resumo das dificuldades e soluções encontradas (Grupo B).

Resistência em Jogo	Solução	Mudança dos Objetivos Iniciais
Troca de coletes atrapalhando a dinâmica da aula	Retirada dos coletes dos manjas, aproximando a aula do contexto da brincadeira tradicional	Não
Transgressão à regra (andando com a bola)	Inserção de duplas pegadoras que poderiam também fazer uso do passe, além do drible	Sim

Fonte: Os autores.

Grupo C: Da “queimada” ao basquetebol

A proposta deste grupo foi baseada na brincadeira popular de “queimada”. O Quadro 3 apresenta os principais conteúdos do plano de aula do Grupo C.

Quadro 03: Jogo de queimada adaptado ao basquetebol.

Jogo	Queimada.
Regras Originais	Dividido em duas equipes de números iguais, o objetivo é queimar (eliminar) todos os jogadores do time adversário. Aquele que for “queimado” deverá ir para a área do morto (encontrada atrás do campo do time adversário), e assim dará suporte para seu time.
Adaptações propostas ao basquetebol	Haverá a “zona dos vivos” e a “zona dos mortos”. Os alunos deverão se deslocar driblando a bola sempre que estiver com posse para lançar a bola buscando queimar o adversário. Caso acerte, a pessoa que lançou a bola tem direito a dois lances livres. O mesmo acontece se o adversário agarrar a bola lançada contra ele. Se convertido o primeiro lance, a baixa do adversário é confirmada e deverá ir para a “zona dos mortos” e a equipe marca um ponto. Se convertido o segundo lance, a equipe marca mais um ponto. Na hora do segundo lance livre, as equipes podem se preparar para pegar o rebote da bola. A equipe que conseguir recuperar a bola, inicia com ela na próxima rodada.
Objetivos Iniciais	Drible, Arremessos e Rebote.

Fonte: Planos de Aula.

O Grupo C destacou apenas um desafio a ser superado:

“No decorrer da atividade percebemos que ficou muito demorado acertar a bola no adversário para poder ir ao arremesso, portanto decidimos diminuir o tamanho da quadra para facilitar o jogo” (Discente 7).

Embora as adaptações trazidas à queimada visassem a manifestação de saberes específicos do basquetebol, as oportunidades de arremessar e disputar o rebote ficaram limitadas por uma característica do próprio jogo da queimada: acertar o adversário nem sempre é uma tarefa simples, podendo levar muito tempo para que alguém seja “queimado”.

Valendo-se de uma estratégia bastante comum em abordagens pedagógicas centradas no jogo, como o “ajustamento da complexidade tática” proposta pelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU) em que altera-se o tamanho das áreas de jogo mantendo as estruturas táticas ótimas para se jogar (Felipe Manuel Clemente, 2012), ou mesmo as adaptações em “referências estruturais” que podem ser adotadas em jogos conceituais no interior da própria Pedagogia do Jogo (Scaglia, 2011; 2017; 2021; 2022), os discentes do grupo optaram pela redução do espaço de jogo, mobilizando saberes experienciais ao apostar que, aproximando os oponentes entre si haveria, uma potencialidade pedagógica se concretizaria: os jogadores seriam “queimados” mais frequentemente.

Frente a este relato, foram identificadas os desafios e soluções propostos pelos integrantes do Grupo C, apresentados na Tabela 3.

Tabela 03: Resumo das dificuldades e soluções encontradas (Grupo C).

Resistência em Jogo	Solução	Mudança dos Objetivos Iniciais
Dificuldades para queimar os adversários	Redução das dimensões da quadra, facilitando as oportunidades para queimar os adversários	Não

Fonte: Os autores.

Grupo D: do “pular corda” ao basquetebol

A proposta deste grupo foi baseada na brincadeira popular de “pular corda”. O Quadro 4 apresenta os principais conteúdos do plano de aula do Grupo C.

Quadro 4. Jogo tradicional pular corda adaptado ao basquetebol.

Jogo	Pular corda.
Regras Originais	Este jogo consiste em duas pessoas batendo uma corda, e os demais pulam. Podendo ser encontrada várias variações da brincadeira, como: “o homem bateu na minha porta”, “contagem de pulo”, e etc.
Adaptações propostas ao basquetebol	Dispostos em filas, os alunos irão disputar 1x1, até a linha do meio da quadra (limitada em largura por 2 cones). O aluno que passar pelo meio da quadra com a bola fica com a posse da bola e terá que passar pela corda (que estará sendo batida) e realizar um arremesso santander ou bandeja. Nesta fase, o outro aluno que estava em disputa terá que deixar o aluno em posse avançar, sem interrupções. Só pode ser realizado 1 arremesso por rodada de aluno do que venceu o 1x1.
Objetivos Iniciais	Marcar o jogador com bola, Drible, Desarme, Arremesso saltando ou em bandeja.

Fonte: Planos de Aula.

Os discentes do Grupo D notaram que os jogadores tinham dificuldades em desenvolver o 1x1 com a obrigatoriedade de progressão para um destino específico, havendo muitos erros e perda de controle da bola. O Discente 8 destaca, por exemplo: “Houve muitos contatos físicos na disputa de 1x1, o que de certa forma prejudicou a aplicação do jogo” (Discente 8). Os demais colegas de grupo apontam as soluções propostas:

“[...] foi preciso acrescentar outras formas de jogar para que houvesse maior entrega dos discentes e menor saída de bola do jogo. Essas mudanças aconteceram tanto na quantidade de pessoas, quanto na altura/velocidade em que a corda se movimentava” (Discente 9).

“Incluimos mais jogadores com a finalidade de fazer o jogo ficar mais dinâmico. Essa mudança se fez necessária, também, devido à quantidade de alunos que ficavam esperando sua vez de jogar” (Discente 10).

“Por ocorrer o aumento de jogadores na disputa para 2x2 e 3x3, surgiu mais um objetivo: marcar os jogadores sem bola, uma vez que o objetivo da marcação do jogador com a posse de bola estava sendo obedecido” (Discente 11).

Assim como corrido com o Grupo B, as potencialidades momentâneas dos jogadores incidiam sobre o jogo proposto, de modo apresentar resistências possíveis, apenas, quando o jogo saiu do plano das ideias e se concretizou na prática.

Representando novamente um movimento sensível, os discentes do Grupo D dão ao jogador com bola a possibilidade de se apoiar em colegas sem bola ao jogarem num 2x2 ou 3x3. Por sua vez, mais um desafio se apresentou aos defensores: além de impedirem a progressão de um jogador com bola, tinham que dividir suas funções na marcação de outros jogadores. Tal estratégia minimizou também o tempo de espera muito grande da versão original da brincadeira.

Destaca-se também a mudança proposta na velocidade com que a corda era batida, permitindo subentender que a velocidade da batida da corda foi reduzida, facilitando ao jogador com a bola ultrapassar a corda em deslocamento com a bola encadenado uma sequência de passadas prévias à bandeja. Jogos de corda em associação com aprendizagem de habilidades é muito explorado por João Batista Freire em suas obras. Como destaque, podemos citar a obra de Freire e Scaglia (2009), na qual os jogos de corda e bola são muito explorados em exemplos de jogos/brincadeiras para a fundamentação técnica.

A Tabela 4 apresenta os movimentos propostos pelos discentes do Grupo D viando solucionar os desafios pedagógicos vivenciados.

Tabela 04: Resumo das dificuldades e soluções encontradas (Grupo C).

Resistência em Jogo	Solução	Mudança dos Objetivos Iniciais
Dificuldade de controle e domínio individual da bola (excesso de contato).	Sair do 1x1 para variações 2x2 e 3x3, permitindo a realização de passes e a necessidade de marcar jogadores sem bola.	Sim.
Muita espera para entrar no jogo proposto.		
Velocidade da corda dificultava a progressão para o arremesso da bola à cesta.	Reduzir a velocidade da batida da corda.	Não.

Fonte: Os autores.

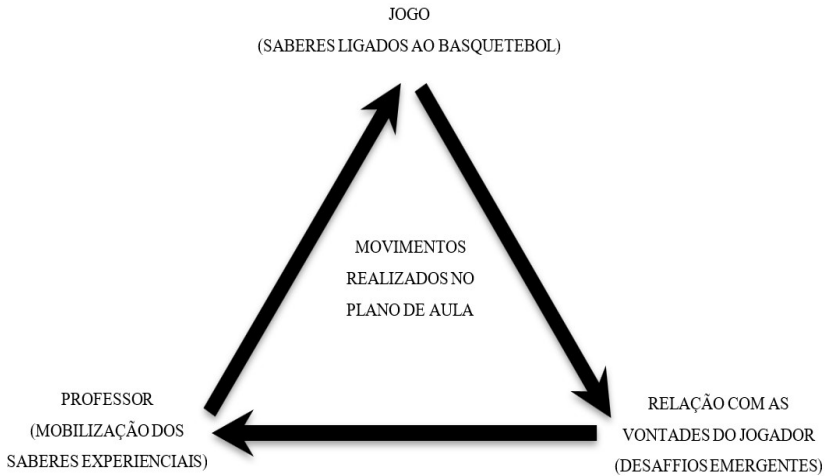
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o cenário de aprendizagem desenhado pela Pedagogia do Jogo, como sensível ao conflito estabelecido entre os deveres pedagógicos do professor e a vontade de jogar dos jogadores, nosso estudo teve por objetivo analisar como o professor em formação universitária lida com os desafios da aplicação de suas aulas, aprofundando a análise em busca de identificar quais estratégias utilizam para resolver os desafios vivenciados.

Foi possível identificar que o saber da experiência emergiu como recurso para a resolução de problemas/conflitos próprios da própria aula ministrada. O discente, enquanto mediador de conteúdo, buscou sanar as dificuldades que manifestavam-se durante sua aula com base em habilidades e as experiências que, embora atravessadas por saberes curriculares e acadêmicos, ancoravam-se na experiência advinda da própria prática pedagógica.

Através desta construção, apresentamos um triângulo pedagógico com base em Nóvoa (1998) entre os movimentos realizados no plano de aula, as dificuldades e soluções encontradas e o saber do professor mediante ao jogo (Figura 1).

Figura 01: Triângulo pedagógico com os movimentos realizados na aula.



Fonte: Os/as autores/as

Por fim, a conjunção dos saberes da experiência à uma proposta pedagógica baseada na Pedagogia do Jogo, possibilitou entender que o professor que passa por uma série de acontecimentos diariamente, firma-se na resolução de desafios experientialmente. Assim, este saber transfigura-se como fundamental em um âmbito de aprendizagem, por permitir que emergja desta prática um “professor-da-experiência”, superando um professor refém das determinações de seu próprio plano de aula.

REFERÊNCIAS

CLEMENTE, Filipe Manuel. Princípios pedagógicos dos teaching games for understanding e da pedagogia não-linear no ensino da educação física. **Movimento**, p. 315-335, 2012.

FABIANI, Débora Jaqueline Farias; SCAGLIA, Alcides José. Aprendizagens da/na cultura lúdica: possibilidades e potencialidades do jogo nos contextos informais. **Brazilian Journal of Policy and Development**, v.3, n.3, p. 79-95, 2021.

FREIRE, João Batista. **O jogo**: entre o riso e o choro. Autores associados, 2017.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. Scipione, 2009.

GHIDETTI, F. F. Pedagogia do esporte e educação física: a convergência na busca da autonomia em relação aos significados culturais do esporte. **Movimento**, v. 26, p. e26034, 2022.

GODOY, Luis Bruno de; LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José. Do macro-jogo ao micro-jogo: os vários jogos que compõem o jogo.

Motrivivência. v. 34, n. 65, p. 1-22, 2022.

GODOY, Luís Bruno de. **O jogo enquanto um emaranhado rizomático**: devindo jogadores artistas, 2023. 271f. Tese (Doutorado em Educação Física e Sociedade) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

GÓES JÚNIOR, Alberto Lobato. **Investigação da sensibilidade pedagógica do treinador dentro da prática do futebol**. 2023. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação Física e Sociedade) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

HUIZINGA, Johann. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n.19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica. 2018.

LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides José. “Temos que devolver o jogo ao(à) jogador(a)”: as dimensões éticas e morais da pedagogia dos esportes coletivos a partir de abordagens baseadas no jogo. **Movimento**, v. 28, e28040, jan./dez. 2022.

LEONARDO, Lucas; KRAHENBÜHL, Tathyane; SCAGLIA, Alcides José. Validação e confiabilidade metodológica na pesquisa qualitativa: aplicações a um estudo em pedagogia do esporte. **Motrivivência**, v. 35, n. 66, 2023.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NÓVOA, Antonio. O lugar dos professores: terceiro excluído? **Educação e Matemática**, n. 50, p. 29-31, 1998. 1998.

SCAGLIA, Alcides José. Jogo: um sistema complexo. In. FREIRE, João Batista; VENÂNCIO, Silvana (Orgs.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e as brincadeiras de bola**: a família dos jogos de bola com os pés. São Paulo: Editora Phorte, 2011.

SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do Jogo: O processo organizacional dos Jogos Esportivos Coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 17, S1.A, p. 27–38, 2017.

SCAGLIA, A. et al. Pedagogia do jogo: bases conceituais e epistemológicas. In. SILVA, Elisaldo Inaldo da; AMARO, Peterson Amaro da. **A cultura e a pedagogia da rua nas aulas de Educação Física escolar**: implicações para a prática docente. São Paulo: Alexa Cultural, 2021.

- SCAGLIA, A. **Pedagogia, futebol... e rua**. Goiânia: Talu Educacional, 2021.
- SCAGLIA, A. **Pedagogia, futebol... e escola**. Goiânia: Talu Educacional, 2022.
- SILVA, Luís Felipe Nogueira; SCAGLIA, Alcides José. O 'amalgama' de saberes docentes: Articulações epistemológicas na Educação Física escolar. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, p. 139-159, 2023.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

RESSIGNIFICANDO O ESPORTE NA ESCOLA: PARÂMETROS PARA PENSAR A COMPETIÇÃO DE FUTSAL NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Tathyane Krahenbühl¹

Marcos Junio Graciano de Souza²

Lucas Leonardo³

De acordo com Riller Silva Reverdito, Alcides Scaglia e Roberto Rodrigues Paes (2009) e Manoel Tubino (2011) o esporte é um fenômeno sociocultural o qual está intrinsecamente relacionado às dinâmicas e interações sociais, refletindo e influenciando os valores, comportamentos e estruturas das sociedades. É um patrimônio da humanidade que surge das representações simbólicas e se desenvolve e se transforma em meio às relações humanas, sendo, conforme destaca Henrique Barcelos Ferreira (2009), um fenômeno “universal, fascinante e envolvente, dinâmico, plural, complexo e extremamente relevante na sociedade, sendo gerador de múltiplas sensações, possibilidades e significados”.

Na contemporaneidade o esporte alcançou espaços em várias áreas do conhecimento, devido a sua presença marcante na sociedade. Nesse sentido, o ensino do esporte é fundamental não só nos seus aspectos técnicos e táticos, mas também como um elemento primordial da cultura corporal, conforme apontam Carmen Lúcia Soares e colegas (1992) e tem relação estreita com a instituição escolar, mesmo que, por muito tempo, tenha sido equivocadamente entendido

1 Doutora em Ciências pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (FCM/Unicamp). Docente da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas (FEFF/UFAM). Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede. Estuda o esporte na infância e adolescência nos seus diversos ambientes de ensino-aprendizagem. Email: tathy04n@gmail.com.

2 Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Tocantins: Mestre em Educação Física Escolar pela Universidade Federal de Goiás Email: marcos.souza@ifto.edu.br.

3 Pai do Matheus, filho de Elianna e Marcio, esposo apaixonado pela Tathyane. Mestre e Doutor em Educação Física e Sociedade pela Universidade Estadual de Campinas. Na Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da Universidade Federal do Amazonas é docente dos cursos de Graduação e do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano. Co-líder do Laboratório de Pedagogia do Esporte (LEPE/FEFF/UFAM). Estuda o esporte na infância e juventude, desdobrando esforços para investigar a competição esportiva, intervenção ética, moral e pedagógica do/a treinador/a esportivo e modelos de ensino do esporte. E-mail: lucasleonardo@ufam.edu.br.

como sendo sinônimo da disciplina Educação Física, sua ressignificação nesse contexto, o torna um conteúdo relevante para a formação das crianças e jovens. Conforme apontado por Paulo César Montagner (2015, p. 13), ofertar o ensino do esporte deve ser feito “não apenas pelas suas muitas opções, mas pelas suas muitas possibilidades educacionais, culturais e princípios humanos potenciais”.

É neste sentido que se defende que o esporte deve estar presente na escola, nos intervalos das aulas, nos projetos esportivos, bem como nas competições esportivas escolares, devido ao seu potencial educativo, que leva o sujeito a gostar de esporte, ao passo que o conhece e o transforma. Ao entender o esporte com finalidades educativas, faz-se necessário dar espaço para a importância da competição neste processo. A competição faz parte da vida cotidiana, sendo um componente das relações sociais e culturais, além de ser uma característica indissociável da prática esportiva, a qual necessita ser apresentada com as devidas reflexões e considerações, promovendo o caráter pedagógico que se espera das práticas esportivas.

A competição é uma condição fundamental, pois é uma de suas características que “dá sentido à sua existência, e é nela que a manifestação do esporte se realiza em sua plenitude” (Reverdito, 2008, p. 37-38). Ensinar o esporte é também ensinar a competir, ensinar as suas regras, suas técnicas, suas táticas e, principalmente, ensiná-lo a partir da sua incorporação crítica e reflexiva.

Há alguns equívocos com relação ao esporte e a competição no ambiente escolar e/ou em competições infanto-juvenis quando estes são levados a condição de rendimento máximo. O entendimento sobre a competição para crianças e jovens não pode ser o mesmo posto ao adulto, nem muito menos o esporte deve ser praticado sem o cuidado pedagógico necessário, em um modelo que se sustenta na busca excessiva pelo resultado da vitória, com regras rígidas e inflexíveis. Alcides Scaglia, Mara Medeiros e Renato Sampaio Sadi (2006) entendem que a competição é um elemento importante no processo formativo, entretanto, deve estar alinhada com o desenvolvimento do aluno de forma didático-pedagógica, a fim de ser conteúdo e ferramenta educacional.

Scaglia e colegas (2013), ao debaterem um modelo pedagógico para a aprendizagem do esporte sustentado no jogo, apresentam a competição como um jogo contextual em meio à construção de uma periodização do jogo, estabelecendo-o como conteúdo do processo formativo. Logo, como parte de um currículo de formação esportiva, competir passa a ser um conteúdo que deve ser acessível a todos os alunos/atletas.

Isso permite a ressignificação da máxima popular que diz que “treino é treino, jogo é jogo”, para agora, em definitivo, ser entendida como “jogo é treino, e treino é jogo”. A competição passa a ser um treino ou aula especial, que em comparação às abordagens pedagógicas interacionistas, torna-se um ambiente no qual mais do que

os conhecimentos técnicos são desenvolvidos e aprendidos, mas conteúdos afetivos, sociais, ético/morais podem ser sensivelmente evidenciados e estimulados. O jogo, por sua vez, se apresenta como um ambiente rico em possibilidades e potencialidades para a aprendizagem esportiva (Scaglia et al., 2021).

As justificativas para essa concepção se assentam na compreensão de que competir é antes de tudo dispor-se a jogar. Assim, como destacam Scaglia e colegas (2011), denomina-se por possibilidades os conteúdos evidentes da prática de um determinado jogo, portanto, aquilo que pode ser facilmente percebido como ações que darão o aporte ao ato de jogar. Já as potencialidades dizem respeito aos conteúdos latentes, ou seja, que dependem da interação do jogador que dispõe seus esquemas motrizes para relacionar-se com as demais estruturas do jogo, ou seja, as regras e as condições externas. Assim, como destacam Lucas Leonardo e Alcides Scaglia (2022), diferentes potencialidades podem emergir de um mesmo jogo dependendo de quem o joga.

Neste sentido, e apoiados pelo Modelo de Participação Competitiva de Lucas Leonardo, Tathiane Krahenbühl e Alcides Scaglia (2017), estas potencialidades, que revelam os conteúdos de aprendizagem latentes no ato de jogar, podem ser observadas tanto do jogos deliberados organizados pelas próprias crianças e jovens quanto podem ser alcançadas intencionalmente por meio da intervenção do adulto, que pode ser o treinador/treinadora ou, no caso específico das competições, administradores esportivos que as organizam que, por meio de um exercício de antevisão, manipulam as regras funcionais e estruturais do jogo para atingir tais potencialidades pedagógicas (Scaglia et al., 2021).

Entendemos, assim, que competir não é apenas uma finalidade da prática esportiva, mas quando se tratando do processo de ensino e aprendizagem esportiva, passa a assumir um papel fundamental, uma vez que mudanças implementadas nesse ambiente podem fazer emergir o grande potencial pedagógico presente também no ato e no ambiente competitivo.

Dessa forma, a competição esportiva, seja nas aulas de Educação Física, jogos interclasses, jogos intercolégiais, entre outros eventos na qual a escola esteja presente, deve estar alinhada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, adequando assim as regras, normas e objetivos destes eventos com as propostas da(s) instituições de ensino. Logo, os regulamentos, normas e regras de competições escolares devem ser formulados com o objetivo de proporcionar um ambiente educativo e de formação positiva, em que possíveis alterações são bem-vindas para alcançar um espaço democrático, sem perder seu caráter competitivo.

Atender aos princípios pedagógicos do esporte, repensando as competições esportivas, na modalidade futsal, torna-se um espaço de oferecer o que Wilton Carlos de Santana (2008), ao parafrasear João Batista Freire Freire (2003),

apresenta como ser uma possibilidade de ensinar futsal a todos, ensinar bem futsal, ensinar a gostar de futsal e ensinar mais que futsal.

E, com essa perspectiva, que escrevemos este capítulo, a fim de propor reflexões e orientações aos professores e professoras de educação física e esporte a tratá-lo pedagogicamente ao organizar competições de crianças e jovens no ambiente escolar, com a intenção de que esses eventos correspondam às finalidades pedagógicas e estejam atrelados às práticas educativas.

REFLEXÕES PARA A ELABORAÇÃO DE COMPETIÇÕES ESPORTIVAS PARA CRIANÇAS E JOVENS NO FUTSAL

Apresentamos a seguir adaptações que podem ser previstas em uma competição esportiva, de caráter educacional, na modalidade futsal voltada para crianças e jovens iniciantes no esporte. Vale ressaltar que estas adaptações não são definitivas ou com fim em si mesmas, mas são propostas, sugestões, proposições para a reflexão e debate entre os agentes e personagens da competição esportiva (professores, professoras, discentes, arbitragem, escola, outros), a fim de entender quais são interessantes para a realidade em que se encontram, quais podem ser incluídas, excluídas ou mesmo reinventadas ou elaboradas para fazer do evento competitivo a fim de atender a proposta e princípios pedagógicos mais relevantes para o grupo propositor do evento.

Entendemos que estas alterações são um ponto de partida para se pensar os eventos esportivos na modalidade futsal, com características educacionais e, dessa forma, devem ser reavaliadas a cada etapa, a cada ano, de acordo com cada grupo e contexto educacional. Nesse sentido, a interação entre os personagens principais é fundamental, ou seja, o diálogo entre professores e professoras, alunos e alunas, torna-se essencial para a elaboração, realização e avaliação dos eventos competitivos com finalidades pedagógicas.

Agora, vamos apresentar alguns pontos primordiais para a adaptação dos elementos estruturais e funcionais das competições esportivas a fim de orientar o processo de construção de um evento no âmbito escolar.

Reunião com professores/professoras e comissão organizadora

Difícilmente as adaptações contidas em um torneio esportivo contemplarão os objetivos propostos, caso não sejam acordados antecipadamente com os agentes destes eventos (docentes, discentes e demais participantes), de forma que possam contribuir com a formulação e deliberação destas adaptações.

Para que professores e professoras evitem burlar as regras é importante que os princípios pedagógicos da competição estejam claros desde o início, e que sejam

condizentes com as expectativas dos profissionais que estarão na competição. Temos que ter como foco que o objetivo é o aprendizado e não o vencer, mas sabemos que vencer é importante para a motivação dos participantes, e muitas vezes, um ideal difícil de secundarizar em competições esportivas. Por isso, é importante que todos professores e professoras estejam cientes das finalidades do evento, e que outras formas de se destacar na competição e que estejam atreladas aos princípios pedagógicos sejam propostas, a fim de que o vencer seja apenas um dos vários elementos a serem alcançados com a competição.

Nestas reuniões, professores e professoras devem ser acolhidos tendo o sentimento de pertencimento a este evento. E por isso, irão propor, deliberar sobre as adaptações as regras e normas da competição esportiva e dentro do campo de jogo, deverão fazer com tenham o efeito esperado, pois, caso não estejam atendendo as necessidades da formação do aluno/jogador, podem ser repensadas ou até mesmo retiradas.

Um outro ponto importante nestas reuniões é estabelecer os objetivos das propostas. Sabemos que a competição é um elemento inseparável do esporte e que este é um conteúdo de formação do aluno, deve estar a serviço daquele que pratica e, conseqüentemente, aprende. Dessa forma, entender o esporte nas competições esportivas, como uma proposta educacional, implica que todos hajam nesta direção. Isso é fundamental para o sucesso das propostas.

Neste sentido, os “famosos” congressos técnicos, que servem apenas para realizar sorteio das equipes, chaveamento ou repassar questões burocráticas como uso do uniforme padrão e equipamentos, devem substituídos por reuniões onde pensarão de forma antecipadas, com debate de ideias e propostas, bem como para avaliar aquelas que tiverem sido vivenciadas em etapas anteriores, como será a competição e suas finalidades.

Portanto, de forma bastante democrática e altruísta, o convite para que todos interessados em pensar a competição esportiva como uma proposta de ensino-aprendizagem, que não venham a comparar ou ranquear escolas para representar a cidade ou estado, mas em uma competição que exaltam os valores do esporte, que forneça subsídios de participação ativa e inclusiva, e que assim, possa marcar de forma positiva a vida de dos alunos.

Arbitragem Pedagógica

Muitas decisões podem garantir o sucesso ou o fracasso da competição esportiva e como será a aplicação das regras é um dos elementos fundamentais a ser considerado para alcançar o fim pedagógico da competição esportiva. Certamente é um ponto difícil de ser tratado, pois, nem sempre temos a consciência de que “há um Ser humano” que apita, sendo passível de erro. Ao

mesmo tempo colocamos toda culpa por nossas “derrotas” na figura deste agente do jogo, como se ser vencido também não trouxesse elementos educacionais importantes para os alunos.

Devemos entender que, para este espaço de formação a cordialidade, a tolerância com possíveis erros, a empatia e acima de tudo o respeito ao árbitro é fundamental para que os alunos compreendam sua árdua função.

Ao mesmo tempo, a comissão de arbitragem deve se colocar em função da formação do aluno. Sabemos que sua função é aplicar as regras, mas em se tratando de crianças e jovens e, neste caso, de eventos escolares, a função também é pedagógica, e necessita ser cordial, respeitadora, tolerante e empática.

Sem dúvidas, a arbitragem em eventos dessa natureza deve ser educativa. Os alunos precisam conhecer seus erros e não apenas ser punidos por eles, pois, poderão ter a oportunidade de acertar em uma próxima oportunidade. Da mesma forma que erros comuns, como os tiros de reinício de partida, cobrança de lateral, tiros de canto e de meta podem ser repetidos, sem que isso interfira no jogo e o árbitro ensinar ao aluno/jogador formas corretas de realizar tal atividade, com calma e tranquilidade quando necessário.

No entanto, quem for exercer esta função precisa conhecer mais do que regras. Geralmente, os eventos são coordenados por ligas de arbitragem e que nem sempre possuem formação na área da Educação Física, sendo que curso para formação de árbitros de caráter mais técnico, ensinando as regras e como aplicá-las. Logo, é importante que aqueles que irão fazer a função de árbitros também participem das reuniões e congressos técnicos e compreendam a finalidade do evento proposto.

Também há opção de propor que os próprios professores e professoras, ou professores e professoras em formação, como os acadêmicos dos cursos de Educação Física, em cidade que tenham este público possam exercer essa função, pois, ao passo que oferecem seus serviços as escolas participantes, passam a entender sobre o esporte em seu aspecto educacional, de forma que professores e professoras em formação sejam sempre parte integrante destas propostas, logo, em outra função.

Outra possibilidade é utilizar alunos mais velhos, como os do Ensino Médio, por exemplo, que possam fazer este trabalho, num processo de retroalimentação de conhecimento e experiências educativas pelo esporte e atendendo as expectativas do ensino integral do esporte também nessa fase de ensino. De toda forma, o que necessita estar claro a comissão de arbitragem e aos demais agente da competição esportiva é que o evento será regido por uma arbitragem educativa.

Divisão e nivelamento dos grupos competitivos

Tradicionalmente, as competições esportivas dividem as suas categorias por faixas de idade, em anos. É muito comum encontrarmos em competições esportivas escolares duas subdivisões 12 a 14 anos e 15 a 17 anos. Entre 12 e 14 anos poderemos ter crianças com até 4 anos de diferença em seu desenvolvimento físico, emocional e motor, além de um maior tempo de oportunidades, o que nesta faixa etária faz muita diferença. Muito provavelmente, os mais velhos terão maior oportunidade de participação, diminuindo as possibilidades de participação e consequente aprendizado dos mais novos. Assim, ao propor a subdivisão, é importante pensar em minimizar as diferenças existentes em questões etárias e maturacionais. Quanto menor o intervalo etário entre os participantes, mais chance de que todos participem.

Outra forma de fazer a divisão pode ser pelo *bio band*, que segundo Sean Cumming e colegas (2017), é um tipo de proposta de categorização que, originalmente, propunha a divisão competitiva de crianças e jovens em função de seu tamanho físico, tendo como pressuposto a busca por equidade competitiva. Porém, segundo os mesmos pesquisadores, o conceito avançou para a compreensão de que mais importante do que as dimensões físicas e corporais, é importante compreender qual é o status maturacional (tardio, em tempo e precoce) momentâneo das crianças e jovens, de modo que tal dado possa ser uma promissora forma de subdivisão dos agrupamentos competitivos.

Ou seja, melhor do que competir com crianças da mesma idade cronológica, ou mesmo de mesmo tamanho físico, o *bio band* tem se ancorado no pressuposto de que tardios em desenvolvimento maturacional deveriam competir entre outros tardios, crianças e jovens maturadas em tempo deveriam competir entre si e, da mesma forma, os maturadores precoces deveriam competir com outros em fase maturacional similar. Embora seja uma área de estudos ainda em avanço, esta proposta parece muito promissora para o esporte infanto-juvenil, o que inclui a realidade escolar.

Avanços também foram propostos na forma de avaliar o status maturacional. Hoje, conforme proposta de Robert Mirwald e colegas (2002) é possível prever a distância que a criança ou jovem está de seu Pico de Velocidade de Crescimento - o famoso estirão de crescimento - por meio de medidas de estatura, estatura tronco-cefálica (mensurada com a criança ou jovem sentado), massa corporal e idade centesimal. Além disso, professores e professoras com experiência no trato esportivo quase sempre acertam o status maturacional de crianças e jovens por meio de simples observação e acompanhamento desse público - levando em conta se a criança já teve o estirão, verificando a evolução de características como aumento de pilosidade corporal e outras formas indiretas de observação.

O importante, é entender que experienciar o *bio band*, mesmo que por meio de uma classificação subjetiva por parte de professores e professoras, pode ser uma boa oportunidade para verificar se as disputas ficam mais justas entre crianças e jovens.

Pode parecer difícil pensar em categorias que estejam fora do ano fechado de nascimento, mas esta adaptação pode diminuir os efeitos da idade relativa e os impactos que sejam fruto das diferenças biológicas entre crianças e jovens, oportunizando maiores e melhores oportunidades de participação dos alunos/jogadores de nossas escolas e, principalmente, aumentando o número de participantes.

Organização propostas competitivas diversas

Festivais e circuitos esportivos para além dos Jogos Escolares

Atualmente são muito pontuais as oportunidades de competir dos nossos alunos, quando tratamos de jogos entre escolas, pois, na maioria das vezes ficam a cargo das propostas da secretaria de Educação de estados e municípios e muitas vezes se encerram nelas mesmas, com formatos competitivos pautados no alto rendimento, muitas vezes, organizados com partidas eliminatórias, em que as escolas vencedoras vão passando de fase até conseguir chegar na fase nacional.

Vejamos bem, caso nossas escolas participem apenas destes eventos e não tenha êxito no resultado esportivo, nossos alunos terão a oportunidade de jogar pouquíssimos jogos no ano. Essa baixa quantidade de partidas não representa um montante significativo para que a competição possa ser parte significativa do processo. E nem entraremos no mérito daquele jogador que pouco entra em campo.

Dessa forma, tendo como base a proposta de Leonardo, Krahenbühl e Scaglia (2017), propomos que mais competições aconteçam durante o ano, pois assim, nossos alunos terão mais oportunidades de aprender. Neste sentido, as competições esportivas escolares serão disputadas em sistema em circuito, sendo sediadas em quadras esportivas municipais, ou nas escolas que apresentarem disponibilidade física e estrutural para receber as etapas. A cada etapa a escola soma pontos, de acordo com sua colocação e ao final do circuito, sendo que as etapas podem ser alinhadas com os conteúdos e planejamento de professores e professoras, a fim de que o encontro competitivo seja uma parte dessas aulas esportivas.

Com isso poderemos oferecer às escolas mais oportunidades de participação em eventos competitivos, pois, com um número maior de jogos durante o ano letivo, ampliando a motivação dos alunos em permanecer nos projetos de treinamento, oferecendo novas oportunidades de aprendizagem.

Os sistemas de disputas

Assim como a organização geral dos torneios, o sistema de disputa é uma etapa importante, pois em ambos teremos a possibilidade de aumentar a participação dos alunos nos jogos, seja pela quantidade de partidas ou pela forma como elas são disputadas. A cada jogo ocorrem muitas descobertas e aprendizados e, por isso, propomos sistemas de disputas que oportunizem jogar mais.

Ao aumentar a quantidade de partidas, há mais espaço para que todos os jogadores possam participar delas, principalmente se esses eventos acontecem com várias partidas em um mesmo dia, como ocorre nos festivais esportivos.

Obviamente que um número excessivo de escolas não permite que ocorram tantos confrontos. Nestas ocasiões realizar o chaveamento com o maior número de escolas possíveis, evitando chaves com duas ou três equipes, por exemplo:

Em etapas que o número de equipes não ultrapasse a quantidade máxima de 07 equipes, o sistema de disputa será de turno simples, onde todos jogam contra todos. Caso esse número seja maior que o estabelecido, será dividido em grupos, como o número mínimo de 04 equipes, classificando o número mínimo de 04 equipes para fase subsequente, onde serão zerados os números da fase anterior. Esta fase final será disputada novamente em turno simples, todos contra todos. Ao final da etapa final, a equipe com mais pontos será campeã da etapa circuito.

Devemos pensar em oportunidade e não em resultados, pois estas são consequências daquilo que os alunos aprendem. Sendo assim, pensar em sistemas de disputa na mesma etapa todos jogam contra todos, permite que os alunos joguem mais, participem mais e, também, contribui para continuar nos programas de treinamento esportivos extracurriculares.

Adaptações as regras

Número de participantes (por etapa, por equipe, no jogo) e substituições

Outro ponto muito comum em jogos escolares que descaracteriza os pressupostos educacionais do esporte é a exclusão de pessoas. Os eventos com essas características, geralmente prezam por equipes com pequenos números de jogadores inscritos, 9 a 10 componentes, ao passo que na modalidade futsal, por exemplo, oficialmente permite 14 jogadores, buscando conter possíveis custos.

Não obstante a este baixo número, alguns professores e algumas professoras ainda usam como estratégias levar para partidas um número inferior ao que está inscrito, buscando ter a disposição, assim cremos, apenas os alunos com melhor desempenho esportivo.

Mais uma vez encorajamos professores e professoras a aumentar a participação do maior número de alunos possível. Estes eventos são para eles,

para sua formação, pois entendemos que o esporte, no tocante ao futsal, possui ferramentas importantes para sua formação.

Assim, cada escola deve apresentar um banco de alunos inscritos que podem ser alterados etapa a etapa, como um grande elenco de jogadores, sem número mínimo de inscritos por escola e que pudessem ser escalados para as etapas. Os alunos também poderão alterar de categorias, desde que atendam aos pré-requisitos das classificações propostas.

Com isso, espera-se propiciar um espaço para a participação do maior número de participantes durante as etapas do circuito. Propomos que o número mínimo de jogadores, em todos os jogos de cada etapa, em condições de jogo, deve ser de no mínimo 12 jogadores e o máximo de 16 jogadores.

A partir do “banco” de jogadores, cada escola deverá se apresentar na etapa com o número mínimo, sendo este é um pré-requisito para a participação da equipe na etapa. Com isso poderemos evitar transgressões em relação ao número de inscritos e de alunos em condições de jogo, que é muito comum nestes eventos. Vejam que, a todo momento, propomos espaços de participação, pois, temos a certeza que os resultados esportivos serão consequência desta premissa.

Atrelado a isso, temos a proposta de colocar como regra a substituição obrigatória. Esta é uma adaptação às regras do futsal, já consolidada em eventos esportivos escolares. É muito comum ver nos regulamentos as substituições obrigatórias, mas estas sofrem com os problemas que já apresentamos anteriormente, onde professores e professoras, para evitar a obrigatoriedade da substituição, deixam de levar alguns jogadores.

Dessa forma, entendemos esta adaptação como uma possibilidade importante, mas que deve sofrer algumas adaptações, pois mesmo que elas ocorram, alguns jogadores jogam o necessário enquanto outros, jogam o jogo todo.

Propomos, assim, que todos os jogadores deverão participar de no mínimo um quarto de jogo, não podendo ser substituído, salvo em questões médicas. E nenhum jogador pode participar de todos os quartos do jogo, exceto o goleiro. Caso no último quarto de jogo, todos os jogadores já tenham jogado e permanecido um quarto de jogo fora, as alterações serão livres. Esta é mais uma adaptação que procura estabelecer um espaço de participação aos alunos/jogadores.

Forma de pontuação (e desempate)

Como buscamos o equilíbrio para todos os participantes, pode ser que tenha a necessidade de utilizar critérios de desempate para designar um vencedor. Estes critérios convencionalmente são estabelecidos por questões técnico-esportivas, que são extremamente importantes, mas que podem levar a condutas diferentes da que esperamos para um evento com pressupostos pedagógicos.

Dessa forma, propomos critérios que estimulem a participação dos alunos, evitando a composição de equipes com poucos componentes e a aquisição de um ambiente mais harmônico do ponto de vista disciplinar. Estes se farão presente nas fases de disputa (grupos e finais), bem como para definir a equipe vencedora ao final das etapas e seguirão os critérios de composição da equipe, disciplinar e técnico, respectivamente:

- Composição: Equipe com maior número de jogadores em condições de jogo;
- Disciplinar: Menor número de cartões vermelhos; menor número de cartões amarelos.
- Técnico: Número de gols convertidos; número de gols sofridos.
- Persistindo o empate após estes critérios: pode haver um jogo entre as equipes empatadas, com as mesmas regras do evento ou com períodos de tempos menores.

Com estes critérios podemos contribuir para descaracterizar o olhar apenas para o resultado esportivo, levando a atitudes conscientes por parte de professores e professoras, levando um número maior de jogadores, bem como dos alunos em ter atitudes mais saudáveis no ambiente esportivo.

Tempo e formato do jogo

O tempo de jogo será dividido em quartos, para facilitar as substituições obrigatórias. Cada quarto terá de 8 a 10 minutos, a ser decidido pelos organizadores (professores, professoras e coordenação geral) estabelecendo qual o tempo de jogo que atende as necessidades dos participantes. Ao final de cada quarto, haverá um minuto de intervalo para realizar as substituições obrigatórias.

Não encorajamos que se estabeleça tempos menores que estes, e ainda sugerimos que se possível adotem o tempo maior, pois, com as possibilidades de haver uma arbitragem educativa, onde ocorre frequentemente, principalmente nas primeiras partidas a repetição de tiros de reinício de partida principalmente, o tempo de jogo passa a ser prejudicado, além das substituições obrigatórias, reduzindo o tempo de participação.

Trata-se de um ponto a ser decidido pelos organizadores (professores, professoras e comissão organizadora), e estabelecer o tempo ideal das partidas de acordo com as necessidades de promover mais tempo de jogo aos jogadores ao mesmo tempo que se adequa as condições logísticas da organização.

Uniformes

Ocorre com muita frequência em jogos escolares a instrução que os jogadores estejam uniformizados com camisetas, calções, meiões com números de tamanhos e formas padronizados, estilos e sem propaganda. Toda essa burocratização vem do universo do esporte de rendimento e nem sempre nossas escolas conseguem atendê-las. Isso tem sido “calcanhar de Aquiles” de muitos professores e muitas professoras, que deixam de participar por não conseguirem atender a essa demanda. Entendemos a importância destas instruções, entretanto, não acreditamos que sejam passíveis de excluir escolas a participarem por não atender aos padrões estabelecidos.

Neste sentido propomos que os uniformes de jogo deverão manter no mínimo a parte superior da mesma cor, exceto o goleiro, com numerações no mínimo nas costas, buscando facilitar a participação das escolas que porventura, não possuam uniformes de jogo. Caso haja igualdade de cores, poderá se usar coletes, de cor diferente da equipe oponente, sem qualquer prejuízo.

Espaço de jogo

Dimensões oficiais para crianças nem sempre são benéficas aos alunos/jogadores. A quadra oficial é demasiadamente grande, o que causa um desgaste físico muito grande, e dificulta as ações dos jogadores, ao passo que dificilmente alguma escola possui quadra com medidas próximas das medidas oficiais.

Dessa forma, propomos que a quadra de jogo tenha, preferencialmente, dimensões menores que a oficial, ou ocorra um aumento progressivo a cada etapa. Com isso, poderemos oportunizar uma melhor participação dos alunos/jogadores, ao passo que serão adaptados ou preparados para enfrentar os desafios das dimensões do campo de jogo. Nesse sentido, o importante é verificar quais são os espaços disponíveis e adequá-los para a forma de divisão de grupos proposta para o evento.

Implemento (bola)

A bola de jogo usualmente é utilizada no tamanho oficial para adultos. Proporcionalmente elas não são adequadas à maioria dos nossos alunos na faixa etária entre 12 a 14 anos. A fim de proporcionar melhores condições de jogo aos alunos/jogadores, propõe-se que a categoria 01, possa utilizar a bola da categoria sub-13 e a categoria 02 a bola da categoria adulto.

Tiros (de meta, de saída...)

Uma das grandes dificuldades que observamos nos jogos de futsal, nas categorias menores, é a dificuldade em construir jogadas por meio do toque de bola. Com isso propomos adaptações no tiro de meta, para melhorar os elementos táticos do futsal, como movimentações, linhas de passe, entre outros, além de estimular a construção de jogadas através da criatividade e toque de bola.

O tiro de meta, em todas as etapas do circuito, não poderá alcançar a quadra de ataque, salvo se tocar em algum atleta, no solo da quadra de defesa ou se o adversário ficar em posse da bola. Caso nenhuma destas possibilidades aconteça, deverá ser repetida a cobrança. Persistindo o erro a equipe adversária terá a posse de bola, em cobrança de tiro lateral, na interseção da linha do meio da quadra.

Quanto ao tiro de saída, acreditamos ser importante dar oportunidade, principalmente para os iniciantes, de que a saída da bola seja feita sem pressão ou evitando que ocorra a perda da posse da bola muito rapidamente. Para isso, a sugestão é incluir regras que garantam o tiro de saída, como os defensores estarem em distâncias maiores ou permitir que a roubada de bola seja executada apenas após o segundo toque dos atacantes.

Pontuação Extra e Premiação

A intenção pedagógica também está em fomentar a participação ativa e saudável dos alunos e entender que o ambiente competitivo não se limita às quatro linhas, por isso, entendemos que algumas pontuações extras podem ser acrescentadas na soma de pontos das etapas. Assim, poderemos promover um ambiente de harmonia nos ambientes de disputa, descaracterizando a competição como um espaço de guerra.

As condutas de todos os participantes do evento, sejam eles jogadores, comissão técnica e torcida, serão avaliados, pelos critérios (princípios) do fair play, cooperação, torcida saudável, solidariedade, participação, entre outros, que podem ser determinados de acordo com intenções socioeducativas propostas pela comissão organizadora. A torcida também se insere aqui, uma vez que possui um aspecto importante na competição, além de entendermos que saber sobre esporte, é também saber torcer, o que pode levar a toda toda a escola e entender os princípios que regem nossas competições esportivas.

Ao final de cada etapa, cada escola receberá uma pontuação entre 1 a 10 pontos, a ser avaliada pela equipe organizadora, conforme sua participação atenda critérios já estabelecidos. Esta nota será somada à nota final da etapa, contribuindo com a escola a vencer o circuito ou etapa.

Uma parte muito importante na competição esportiva é a premiação. Muitas vezes isso não acontece após o jogo, pois a premiação não chegou ou realiza-se uma entrega aligeirada de medalhas que não são oficiais do evento. Ou, então, em festivais de caráter pedagógico, muitas vezes, reduz esse momento a uma entrega geral para todos, ou mesmo, retira-se a ideia de premiação justificando-se pela premissa de não frustrar os alunos “não vencedores”. Enfim, não se dá o valor para o momento da premiação, que é para o aluno um dos momentos mais esperados.

A organização do evento deve pensar que esta é uma etapa importante e não pode ser desconsiderada. Mas para além dos troféus e medalhas, por que não premiar de outras formas? Poderiam perguntar, mas como assim? Troféus e medalhas não são as mais comuns? Sim. São as mais comuns. Mas pensar em propostas pedagógicas de competição é ir além do que é comum.

Vejam, já pensaram em premiar os alunos que desempenham as melhores condutas de fair play, de respeito, de altruísmo com certificados, medalhas ou algum outro tipo de prêmio? Podemos pensar em parcerias com lojas de materiais esportivos e premiá-los pelos mesmos critérios com calçados, caneleiras, meções e bolas. Estes nem sempre estarão na equipe vencedora, mas também serão premiados. E, mesmo os certificados de papel, com o nome o feito do aluno são, muitas vezes, exibidos com orgulho pelos jogadores,

Dessa forma, podemos valorizar os alunos por seus resultados, valorizando as relações e propondo a ideia ampliada de vencer para além da pontuação do jogo, incentivando as melhores condutas no esporte, pois a relação vitória/sucesso será secundarizada. Portanto, pensemos em novas formas de premiação, afinal, ela faz parte da competição, é esperado que a este momento seja estimado seu valor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esporte, como fenômeno sociocultural, é um componente crucial na formação dos indivíduos e no desenvolvimento das sociedades. Ao integrar o esporte no contexto educacional, especialmente na escola, reconhecemos seu potencial não apenas como atividade física, mas como um elemento fundamental da cultura corporal e da educação integral. A competição, quando vista sob um prisma pedagógico, enriquece esse processo formativo, promovendo o aprendizado do esporte, incluindo os conteúdos técnico-táticos e os socioeducativos.

A proposta de competições esportivas adequadas para crianças e jovens no ambiente escolar, visa alinhar a prática esportiva com os princípios educativos. Reafirmamos a importância de reuniões entre professores, professoras e a

comissão organizadora para definir regras e objetivos pedagógicos claros, garantindo que o foco seja o aprendizado e a formação integral dos alunos, mais do que a vitória em si.

Essas adaptações são sugeridas como ponto de partida para reflexões contínuas, sendo essencial o diálogo constante entre todos os envolvidos. A participação ativa e inclusiva deve ser promovida, destacando a competição como um meio de desenvolvimento pessoal e coletivo, e não apenas como um fim em si mesma.

Reiteramos que essas adaptações são sugestões para que o grupo possa iniciar um debate sobre as competições esportivas escolares, na modalidade futsal, e inspire outras modalidades. Entendemos que outras alterações poderão ocorrer de acordo com o entendimento do grupo, das finalidades da proposta, das condições do contexto, da logística, das condições financeiras, entre outros critérios. Por isso, as reuniões são tão importantes, para além de deliberar sobre essas alterações, avaliar aquelas que estão sendo aplicadas.

Esperamos, assim, que as sugestões e reflexões apontadas neste texto sirvam de base para outras propostas que ressignifique o ensino do esporte no ambiente escolar, promovendo o aprendizado amplo, diversificado e inclusivo.

REFERÊNCIAS

CUMMING, Sean P. et al. Bio-banding in sport: applications to competition, talent identification, and strength and conditioning of youth athletes. **Strength & Conditioning Journal**, v. 39, n. 2, p. 34-47, 2017.

FERREIRA, Henrique Barcelos. **Pedagogia do esporte: identificação, discussão e aplicação de procedimentos pedagógicos no processo de ensino-vivência e aprendizagem da modalidade basquetebol**. 2009. Tese de Doutorado. Dissertação Mestrado em Educação Física. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

FREIRE, João Batista. **Pedagogia do futebol**. Autores Associados, 2021.

LEONARDO, Lucas; KRAHENBÜHL, Tathiane; SCAGLIA, Alcides José. Modelo de participação competitiva: orientações às ligas e federações esportivas para o desenvolvimento positivo em competição de jovens. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Goiânia, 2017.

LEONARDO, Lucas; SCAGLIA, Alcides. “Temos que devolver o jogo ao (à) jogador (a)”: as dimensões éticas e morais da pedagogia dos esportes coletivos a partir de abordagens baseadas no jogo. **Movimento**, v. 28, p. e28040, 2022.

MIRWALD, Robert L. et al. An assessment of maturity from anthropometric measurements. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, v. 34, n. 4, p. 689-694, 2002.

- MONTAGNER, Paulo Cesar. **Estudos em pedagogia do esporte de crianças e jovens: análises, olhares e desafios teóricos**. 2015. 188 f. Tese (Livre-docência) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. 2015.
- REVERDITO, Riller *et al.* Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 37-45, jan./jul. 2008.
- REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz. Revista de Educação Física**, v.15, n.3, p. 600-610, 2009.
- SCAGLIA, Alcides José; Medeiros, Mara; SADI, Renato Sampaio. Competições Pedagógicas e Festivais Esportivos: questões pertinentes ao treinamento esportivo. **Revista Virtual EFArtigos**, v. 3, n. 23, 2006.
- SCAGLIA, Alcides José et al. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, v. 19, n. 4, p. 227-249, 2013.
- SCAGLIA, Alcides José et al. Possibilidades e potencialidades técnico-táticas em diferentes tradicionais jogos/brincadeiras de bola com os pés. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, n. 39, p. 312-317, 2021.
- SOARES, Carmen Lúcia, *et al.* Metodologia do ensino da educação física. SP: Cortez; 1992.
- TUBINO, Manoel Gomes. A educação física e o esporte do ocidente no século XX. **Arquivos em Movimento**, v. 1, n. 2, p. 99-100, 2011.
- SANTANA, Wilton Carlos de. **A visão estratégico-tática de técnicos campeões da Liga Nacional de Futsal**. 2008. 260 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

A DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PAUTA NEGLIGENCIADA?

Walter Roberto Correia¹

Ao aceitar o generoso convite para tecer uma argumentação sobre a Educação Física Escolar, de forma imediata me pus a imaginar o público que gostaria de acessar por meio das palavras. Deste modo, imaginei os meus interlocutores costumeiros, mais do que isso, os sujeitos que dão sentido ao meu trabalho como docente e acadêmico. Assim, se apresentaram à minha “tela mental” meus alunos e alunas da licenciatura, professoras e professores da Educação Básica e, também, colegas de ofício na universidade. Definido quem estaria no âmbito do meu imaginário dialógico, se interpôs sequencialmente a questão do objeto da reflexão, isto é, o tema e o problema.

Neste movimento, começo a convocar a memória pessoal, sempre imprescindível, mas não incomumente vacilante, para me auxiliar na identificação ou emergência de um tema que perpassasse a minha experiência no âmbito da formação inicial e/ou permanente de professoras e professores de Educação Física. Um tema em “comunhão de corpos” com uma questão norteadora, que reivindicasse minha andança pela educação e, em última instância, convocasse minha inteireza autoral. Neste instante, me flagrei pensando de forma irreverente, conjecturando se tomaria o objeto da reflexão “pelas próprias mãos” ou, pelo contrário, se o objeto emergente ou insurgente me capturaria, me projetando sem escrúpulos para além das bordas de onipotência narcísica acadêmica, nas vias incertas da jornada reflexiva. Obviamente, vezes altivas sinalizariam que o processo é de construção processual e, assim, envolve um itinerário intelectual dialético/dialógico com a realidade social. Posto isto, doravante, me submeto ao desafio.

1 Livre Docência pela Escola de Educação Física e Esporte da USP (2016). Doutorado em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). Mestrado em Educação Física pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (1999). Especialização em Suicidologia pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (2022). Especialização em Psicologia Analítica: abordagem junguiana, pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (2020). Formação em Psicanálise pelo CEP - Centro de Estudos Psicanalíticos (2010). Especialização em Educação Física Escolar pela Faculdade de Educação Física de Santo André / FEFISA (1994). Pedagogo pela Universidade São Marcos (1992). Licenciado em Educação Física pela FEFISA (1987). Docente do Departamento de Pedagogia do Movimento do Corpo Humano da USP desde 2008. Email: wr.correia@usp.br.

Destarte, um tema que se impõe na minha interlocução cotidiana no que tange à Educação Física Escolar, diz respeito à autonomia docente, mais especificamente, a autonomia didática. Neste ponto, creio que caiba um tecer, ainda que modesto, de justificativas elementares sobre as razões pelas quais autonomia e didática são pautas prementes no campo social denominado Educação Física Escolar.

Um componente curricular presume que este dispositivo educacional comporte um conjunto de saberes de um determinado campo social, área de estudo, ciência, demandas e práticas humanas emergentes ou tradicionais. Dito de outra forma, que implique uma seleção cultural, cuja eficácia simbólica é entremeada por processos sociais e políticos mais amplos. Os componentes curriculares ou disciplinas têm suas historicidades ancoradas em contingências sociais e culturais (FORQUIN, 1992) que explicam suas ascensões ou declínios na história dos currículos escolares (CHERVEL, 1990). Podemos identificar algumas disciplinas que estiveram no cenário das chamadas “matérias escolares” do século XX que, na atualidade do século XXI, não pertencem mais ao quadro educacional contemporâneo. Esta pode ser uma prova cabal de que os componentes curriculares são objetivações históricas, portanto, práticas e representações socioculturais inscritas num campo social de não neutralidades, de ênfases e omissões (CANEN & MOREIRA, 2001), de tensões por legitimações de saberes e poderes. Saberes e poderes que sinalizam ou reivindicam visões ou proposições de mundo, sociedade, conhecimento, escola, relações humanas etc. A Educação Física Escolar como componente curricular não é exceção.

Podemos identificar desde o século XIX (BETTI, 1991) a Educação Física Escolar tanto como subsistema da escolarização, como parte interativa do macro sistema que envolve a cultura e a sociedade brasileira. A partir deste dado, ousa inferir que algum capital simbólico, que se transformou ao longo dos tempos e circunstâncias historicamente datadas, permitiu que esta mesma atravessasse o século XX e adentrasse o século XXI. Neste intercurso, de forma assumidamente simplificada aqui, apenas para oferecer ao leitor ideia genérica, a Educação Física Escolar parte nos seus primórdios de uma orientação higienista, eugenista e militar, logra a segunda metade do século passado como práticas associadas ao ideário da esportivização e, no limiar da transição dos séculos XX e XXI, vem “ancorando” sua especificidade à noção ou conceito de “cultura corporal de movimento”.

O assentimento da cultura corporal de movimento ao componente curricular é resultante dos protagonismos de diferentes atores que se embrenharam na problematização da identidade da área, marcadamente nos anos oitenta e noventa do século passado, a partir de matrizes teóricas plúrais,

portanto, não alinhadas ou coincidentes (GEBARA & MOREIRA, 1992). Aqui, podemos identificar proposições ou leituras provenientes, por exemplo, de orientações marxistas, pós-marxistas, antropológicas, semióticas, construtivistas, desenvolvimentistas, fenomenológicas, dentre outras.

Este dinamismo entre perspectivas e proposições de análise sobre o referido componente curricular, nomeados como “abordagens de ensino”, receberam por parte de interlocutores a denominação de “Movimentos Renovadores” (DARIDO, 2004). As representações proferidas por estes interlocutores, perpassaram o debate da área tanto na esfera acadêmica como a profissional, alcançando políticas públicas em diferentes níveis e graus desiguais de consistências e de afirmação política e pedagógica.

Contudo, a Educação Física Escolar está prevista em dispositivos legais e curriculares como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e, doravante, pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL MEC, 2017). Os significantes como cultura corporal, cultura corporal de movimento e práticas corporais vêm sendo disseminados em larga escala entre acadêmicos e profissionais, cujos significados importam compreensões e manuseios didáticos/pedagógicos muito díspares. Sobre este aspecto, um efeito desta assunção da Educação Física Escolar com o universo da cultura corporal ou práticas corporais, implica a assimilação de manifestações antropológicas diversas, como por exemplo, jogos, danças, lutas, modalidades esportivas, ginásticas, atividades circenses, exercícios físicos, conhecimentos e cuidados com o corpo. Como proposição reflexiva preliminar, estaria a Educação Física brasileira incorporando, melhor, se apropriando, de manifestações institucionais (históricas) independentes? Que impacto isso traz no processo de formação docente e sistematização do conhecimento escolar? Estamos falando de uma apropriação legítima, ou de uma incorporação abusiva e historicamente contingente? Como se consubstancia a relação entre o saber e o não saber docente, perante a cultura corporal de movimento? Como se estabelece uma autonomia didática – *suficientemente eficaz* - do objeto de ensino e aprendizagem Cultura Corporal de Movimento na escola? Questões para a didática da Educação Física Escolar?

REFLEXÕES E APONTAMENTOS IMPERTINENTES.

A legitimação de um componente curricular, dentre vários aspectos, se consubstancia a partir dos saberes que comporta e, dessa maneira, exige um tratamento didático e pedagógico que ultrapasse a prescrição legalista da sua presença no quadro geral da escolarização. Podemos dizer que é na transformação didática pedagógica, em situações de ensino e aprendizagem, que a eficácia

simbólica dos conteúdos escolares, assentadas (ou não), pelas clássicas questões do campo didático - o porquê ensinar, para quem ensinar, o quê ensinar, quando ensinar, como ensinar, como avaliar - serão *justificadas e legitimadas*.

Sobre esta questão, soma-se uma ideia pouco trazida ao debate, mais especificamente relativa ao processamento dos saberes historicamente acumulados em saberes escolares, por meio do conceito de transposição didática (CHEVELLARD, 1991). Na totalidade do fenômeno educativo, em outros termos, o sentir, o pensar e o agir humano, reivindicam articulação entre objeto e método de ensino. Estes aspectos se impõem aos saberes docentes, na medida que estas tarefas se inserem no escopo da autonomia didática, a partir de uma profunda compreensão da relação entre objetos e sujeitos da aprendizagem.

Tomando a ideia da cultura corporal de movimento como tema da Educação Física Escolar, quais são os desafios aos docentes no processo de justificação, seleção, organização, hierarquização, sequenciação, dosagem e avaliação dos saberes escolares que estão sob sua responsabilidade? A extensão das práticas corporais, consideradas as multiplicidades de manifestações contidas nas esferas culturais das danças, lutas, jogos, manifestações rítmicas e expressivas, por exemplo, convocam os docentes forçosamente a refletirem, ou melhor, admitirem, quais são os seus saberes de referência para selecionarem os objetos e práticas que comporão seu trabalho didático. Que relação os professores e professoras têm com esses temas ou objetivações culturais? O quanto e o quê sobre práticas corporais?

Sobre as argumentações supracitadas, quais são os parâmetros sobre os quais um educador ou educadora deve reconhecer para dar o trato didático e metodológico para um tema extraído da cultura corporal de movimento? Seria os saberes dos e das docentes? Os saberes das e das estudantes? Os saberes da comunidade? Os saberes indicados pelas universidades e representantes acadêmicos? Seriam aqueles prescritos pelas políticas públicas por meio dos currículos oficiais? Pelas manifestações inscritas no senso comum ou, em larga escala, projetadas pelo mundo midiático?

Convido o leitor ou leitora, no caso de serem professoras ou professores, a retomarem na memória em que momento da licenciatura, da formação continuada ou dos documentos oficiais de currículo, em que foram apresentados os critérios de seleção e organização dos saberes escolares em Educação Física. Não, não vamos aceitar de pronto, uma saída simplista do ordinário argumento que tudo é uma totalidade, tudo é processo!

No âmbito das reflexões pedagógicas subsidiadas por parâmetros da psicologia da aprendizagem (COOL, 1997), por exemplo, os componentes curriculares, independentemente da sua natureza ou especificidade, ainda que

sejam evidentes certas ênfases e especificidades, contém conteúdos de natureza factual, conceitual, procedimental e valorativos, mesmo que a dinâmica de socialização ou internalização destes mesmos se deem de forma integral e orgânica. Todavia, o seu planejamento e trato precisam de um entendimento mais razoável, uma vez que as expectativas de aprendizagem e suas correspondentes estratégias e avaliações não dispensam uma compreensão mais clarificada.

Qualquer que fosse um conceito, procedimento e valor proposto em aulas de Educação Física, as escolhas efetuadas pelos professores e professoras deveriam estar minimamente balizadas pelo reconhecimento do tipo de conhecimento que será investido para efeito de sistematização. Superar a não aprendizagem, ou até mesmo, a aprendizagem mecânica ou memorística, na perspectiva e na eminência das aprendizagens significativas e relevantes, exigiria de nossa parte uma cautela reflexiva sobre estes aspectos. Se no discurso ou planejamento docente estão previstos conceitos, procedimentos e valores sobre práticas corporais, as estratégias e avaliações exigem um mínimo de coerência na relação com a natureza destes conhecimentos. Sejam abordagens conservadoras ou progressistas, estas questões não estão desvalidas de pertinência, uma vez que se circunscrevem como elementos de intencionalidade, justificativa e planejamento da práxis docente, no inalienável direito do exercício da pluralidade de concepções educacionais e pedagógicas garantidas pelo Estado de Direito brasileiro.

Os saberes escolares como resultante de processos de seleção, sistematização e legitimação pedagógica, não se diferenciam apenas por um elenco de conteúdos a priori, mas, sobremaneira, pelo manejo metodológico. Para a cultura escolar, na sua árdua tarefa em dinamicamente conservar e transgredir os conteúdos culturais, isto é, viabilizar o que é inerente do seu próprio dinamismo (Sacristan & Pérez Gomes, 1998), sempre é convocada a mover-se entre tematização e problematização. Não se justifica a reprodução ou transposição literal, sobretudo, imediata, de conteúdos não escolares para a configuração das práticas escolares, avalizadas, recorrentemente, por expressões ou significantes genéricos como, por exemplo, *“experientiar, vivenciar, oportunizar as práticas corporais”*. Em tese, nenhuma objeção à democratização de oportunidades no acesso às experiências com as práticas corporais no interior das escolas.

Entretanto, se faz necessária advertência de que a transposição das práticas não escolares para o contexto da Educação Física Escolar, preceitua uma elaboração que parte da tematização, mas deve evoluir para problematização, no contrário, qual sentido destes conteúdos numa educação formal e obrigatória, no horizonte de uma educação para cidadania? Temos uma matemática, uma química, uma biologia, uma arte, uma literatura fora da escola que é transformada em matemática escolar, química escolar, biologia

escolar, arte escolar etc. Analogamente, temos jogos, esportes, ginásticas e danças não escolares que deverão ser convertidas em jogos, esportes e ginásticas escolares. A simples presença destes temas na escola, não implica no incremento quantitativo e qualitativo da transformação em saberes escolares. Neste contexto, anseia-se prioritariamente a inclusão do movimentar-se humano, mas concomitantemente, do ler, do escrever, do debater, do pesquisar, do comparar, do analisar etc. Espera-se que se traga à experiência do movimento do corpo humano, das práticas corporais, realizadas em aula, elementos provenientes das ciências, das artes, das literaturas, dos saberes e itinerários culturais diversos para, sobejamente, amplificar a compreensão do vivido, para fortalecer a relação entre o fazer e o compreender. Estes são componentes e dispositivos formais estruturados pela escolarização, não presentes e valorizados necessariamente na esfera do domínio comum ou do contexto não escolar, mas a serviço de um projeto político e pedagógico mais amplo.

Apelo à sensibilidade e perspicácia dos leitores e leitoras em não cederem apressadamente a tentação de inscreverem estas posições acima mencionadas, a uma proposição de exílio ou restrição da ludicidade, da espontaneidade, da vivência e da subjetividade de alunos/as e professoras/es, no trato com o corpo e com o movimento na escola. Muito pelo contrário. Aqui se impõe a tarefa de envidar esforços para uma transposição didática dos saberes na e da escolarização, como forma de enriquecimento educacional e, não, um reducionismo de reprodução de práticas aleatórias e retóricas simplistas. Experimentar, oportunizar e vivenciar as práticas corporais, ainda que tenham um potente e necessário indicativo de ação e valor educativo, ainda que represente um direito educacional, não necessariamente, nos possibilitam inferir com clareza e objetividade, o ganho da amplificação simbólica dos conhecimentos, ficando como hipótese, ou até mesmo, suspeita, que em muitos casos e contextos, configuramos práticas apenas no território da tematização e, não raro, no fazer pelo fazer dos movimentos.

Talvez exista nestes “meandros”, alguma razão latente que justifique a presumível dificuldade, para não dizermos quase inexistência, em testemunharmos pesquisas acadêmicas e práticas escolares relativas avaliações escolares em Educação Física. Quiçá, a complexidade constitutiva do nosso tema ou objeto de ensino e aprendizagem, ou seja, cultura corporal de movimento, justifique em parte a precariedade, dos instrumentos avaliativos disponíveis. Seria dificuldade, negligência, ignorância ou desprezo contingente destas questões didáticas tão importantes? Uma hipótese é que, dada as dificuldades de configuração e delineamento do que entendemos por conteúdos escolares em Educação Física, a avaliação fica a reboque desta questão.

Nas últimas décadas, a produção de conhecimento acadêmico tem crescido e socializada exponencialmente, envolvendo um espectro de atores muito diversificado. Nos currículos de formação profissional em Educação Física, podemos observar a crescente proeminência de conhecimentos provindos do campo biodinâmico, sociocultural, comportamental e pedagógico. Comumente estes domínios acadêmicos subsidiam a formação básica e comum de bacharéis e licenciados em Educação Física e Esporte. Dentre os objetivos formativos para este campo social, de modo geral, temos a provisão de saberes relacionados à compreensão das relações homem, cultura e sociedade; métodos e técnicas de produção de conhecimento científico, estrutura e funcionamento do organismo humano; políticas públicas de educação, cultura e saúde e, em especial, as manifestações corporais. No que tange à prática docente em Educação Física Escolar, seria oportuno trazermos à tona, em que medida estes fundamentos ou dimensões do conhecimento produzidas pela academia, prescritos nos currículos de formação, aparecem nas escolhas e no fazer pedagógico das escolas, uma vez que temos a incumbência de problematizar as questões relativas ao corpo e o movimento dos seres humanos.

Dito de outra maneira, onde estão inseridos os fundamentos filosóficos, antropológicos, semióticos, sociológicos, históricos, psicológicos, anatômicos, fisiológicos, biomecânicos, comportamentais, técnicos nas aulas de Educação Física? Estariam aleatoriamente distribuídos entre as noções dos saberes a ensinar ou nos saberes para ensinar? Estes conteúdos estariam imersos e difusos na linguagem genérica e codificada das competências que subsidiam as orientações do currículo oficial? Competências e conteúdos são sinônimos? Competência é dizer algo relativo à destreza? Habilidades? Capacidades? Como os professores e professoras poderão deduzir ou, melhor, “traduzir”, os objetivos, conteúdos, métodos e procedimentos de avaliação a partir da Base Nacional Comum Curricular Nacional? Competências ou conteúdos sobre cultura corporal de movimento?

Doravante, a pergunta de Sacristán (2011) persiste: o que há de novo no ensino por competências? Seriam estas questões desprovidas de validade epistemológica e educacional? O currículo é inexoravelmente um campo de saberes, todavia, concomitantemente de incertezas? (SACRISTAN, 2013). As incertezas sobre a natureza e especificidade do que concebe como conhecimento escolar em Educação Física, incorre em limitações para a educação para autonomia das práticas corporais?

No nosso deslocamento contínuo pelas esferas acadêmicas e profissionais da Educação Física Escolar brasileira, podemos testemunhar em seminários, congressos e encontros docentes, uma valorização expressiva dos chamados “relatos de experiência”. São os educadores e educadoras que vem ao público

compartilhar suas realizações, como resultado da elaboração da identidade, autonomia e trabalho docente. No contato com essas e esses personagens, fica uma dúvida impertinente, do quanto derivadas são as atividades docentes decorrentes dos seus processos de formação inicial ou permanente. Do quanto o trabalho manifesto nestes palcos é fruto de um empreendimento individual solitário ou coletivo partilhado. Em que medida um certo e indefinido “estado da arte” do componente curricular compreende, ou não, consensos relativos mínimos nas históricas e permanentes questões didáticas, isto é, o porquê ensinar, quando ensinar, para quem ensinar, como ensinar e como avaliar a educação do movimentar-se humano.

Deste modo, fica a pergunta se a sistematização do conhecimento em Educação Física é um empreendimento que fica na esfera da criatividade e das individualidades e protagonismos docentes ou, de outra sorte, seria um avanço institucional de um campo social mais integrado. Em suma, a questão: a Educação Física Escolar galgou o status de componente curricular autônomo e legítimo, a partir de uma condição substancial na perspectiva da sistematização dos saberes escolares?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para caminhar na direção das considerações finais deste breve ensaio de pretensões reflexivas e especuladoras, gostaria de prestar esclarecimentos. Este manuscrito não tem a ideia de apelar ou restituir um didatismo de outrora, ou seja, uma didática focada no primado de uma visão técnica, acrítica e conteudista, tampouco, colocar a pauta didática como redentora dos desafios do ensino e da aprendizagem da Educação Física Escolar. Tenho consciência que as dobraduras do real, isto é, da complexidade, não cederão a mais uma moda do pensamento.

Para alguns leitores e leitoras que eventualmente entraram em contato com algumas das minhas produções teóricas, como por exemplo, “*Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica*” (CORREIA, 2016) e “*Educação Física Escolar: tempos para um imperativo didático*” (CORREIA, 2023), decerto poderiam sinalizar uma certa redundância ou insistência argumentativa. Tenho claro que essa impressão poderia vir à tona, entretanto, cada insistência foi acompanhada de algum incremento reflexivo ou destaque, além de persistir na reiteração da didática como problemática da Educação Física Escolar que, salvo melhor juízo, não está sendo considerada pela envergadura da sua relevância. Essa questão não nos parece uma invenção ou, até mesmo, temática descolada dos interesses do professorado. Além disso, quem comparece aos congressos, seminários e encontros nacionais, pode facilmente testemunhar docentes tentando legitimar

suas práticas (Trabalho Docente) como empreendimento individual, como esforço resiliente às lacunas de suas formações genéricas e abstratas nas esferas dos cursos de licenciatura, da formação continuada e nas prescrições de políticas públicas de currículo oficial.

Em novembro de 2023, a Escola de Educação Física e Esporte da USP, no seu tradicional Seminário de Educação Física Escolar, evento de mais de 30 anos de existência, propôs o tema “*Educação Física Escolar: vamos conversar sobre didática?*” A pluralidade de pesquisadoras/es de todas as regiões do país, interlocutores/as e agentes de políticas públicas de currículo, docentes de cursos de licenciatura e, com destaque, representantes de diferentes polos do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional – PROEF- endossaram a relevância desta dimensão educativa no âmbito da Educação Física Escolar.

Contemporaneamente, um espectro amplo de demandas e agendas emergiriam dentro de um processo mais amplo de transformações sociais internas ou externas à escolarização. A título de exemplificação, podemos rememorar questões como: inclusão, pluralidade, diversidade e desigualdade social; multiculturalidade; interseccionalidade, tecnologias da informação; pautas identitárias, transversalização e interdisciplinarização dos saberes docentes e currículos; etc. Estas tendências estão presentes nas produções acadêmicas da Educação Física Escolar, bem como, nos diversos cotidianos escolares que constituem o cenário educacional brasileiro. Portanto, qual seria a justificativa para um apelo de um resgate da “*atenção didática*” perante o objeto multitemático, de radicalização (raiz) polissêmica (significados), polimórfica (formas), polifônica (vozes) da cultura corporal de movimento?

Primeiramente, ao elegermos a cultura corporal de movimento ou práticas corporais como referência norteadora para Educação Física Escolar, abrimos um universo de possibilidades que, por um lado, nos oferece um campo extenso e, porque não dizer, incomensurável de possibilidades de práticas, abordagens e de representações. Um território de alternativas e objetivações culturais abundantes. Em tese, este aspecto poderia implicar no ganho de relevância educacional do próprio componente curricular. Por esse prisma, uma relevância cultural incontestada. Por outro, frente a um tema do tipo “guarda-chuva”, constituído por uma infinidade de objetos como as danças, lutas, jogos, brincadeiras, atividades gímnicas, modalidades esportivas, práticas circenses, exercícios físicos, conhecimentos e cuidados sobre e a partir do corpo, um problema concreto e prático para a docência na delimitação e abordagem educativa. A magnitude da Cultura Corporal de Movimento é, simultaneamente, possibilidade e impossibilidade ao trabalho docente.

Para aqueles e aquelas que vêm nas últimas décadas se dedicando aos estudos da Educação Física Escolar, possivelmente, poderiam apontar que este

componente curricular não tem historicamente uma “tradição” por consensos didáticos, implicando por sua vez, dissensos relativos à sua identidade educativa. Dito de outra maneira, não estamos habituados a currículos ou projetos com roteiros completos para a escolarização. Antes que algumas vozes altivas venham a antecipar um incômodo, esclareço, não estou advogando padronização e uniformização dos saberes escolares em Educação Física Escolar, tampouco, um conteudismo alienante.

Não obstante, temos claro que uma escolarização como projeto humano intencional, sistemático e consistente, não se viabiliza sem conteúdos culturais. Conteúdos estes contidos nas disciplinas curriculares que recebem um tratamento formal condizente com a natureza da escolarização moderna. Posto isto, nos parece fundamental que cada componente curricular e seus respectivos atores trabalhem para alçarem processos de consistência, quero dizer, coerência interna dos seus saberes, com seus métodos de referência, em comunhão com as outras áreas do saber acumulado.

Em tempos de polarização política ampla, geral e irrestrita, segue o currículo como campo de disputas, tendo em vista que estão cada vez mais ostensivas certas revisões históricas pós-modernas com narrativas discrepantes, vigilâncias e patrulhamentos inquisidores sobre as escolas, principalmente, sobre os educadores e educadoras. Mais uma vez, o que se faz ou o que se deixa de se fazer nas escolas, bem coma a linguagem pronunciada pelos sujeitos nas cenas educativas, vem desafiando a democratização do ensino, portanto a autonomia escolar e docente. Deste modo, assumindo que não apenas a escola é uma instituição histórica, mas também seus componentes, conteúdos e representantes, todos esses, sem exceção, poderão ascender ou desvanecer. De forma mais direta, nada na escola está fora do crivo da inspeção política, inclusive a provisão dos conteúdos a serem ensinados. Vale o reconhecimento que, a ascendência e a intensificação dos movimentos reacionários e neoconservadores que se proliferam pelo mundo afora e pelo Brasil, a questão do corpo e suas identidades são monitoradas incisivamente. Sendo assim, a clareza de propósitos e a solidez no trato pedagógico serão fundamentais para aqueles e aquelas que se dedicam à educação corporal dentro e fora da escola. Está em jogo a liberdade de pensamento, ensino e do aprender.

Por essas e outras razões, nenhum dos interlocutores podem-se dar ao luxo de não investirem em qualificação didática dos seus propósitos e fazeres educativos. A estabilidade institucional e cultural não é a foto acabada e irretocável da realidade das escolas. Os agentes escolares que não estiverem cômicos do atual cenário, podem correr o risco, como agentes históricos que são, de serem descartáveis e, certamente, sucumbirem na subtração da sua relevância.

O tempo e o lugar da Educação Física Escolar vêm sendo reiterado desde o século XIX, apesar disso, foram inúmeras vezes que sua eficácia e valor foram questionados na política educacional. Investir na consistência interna da área, não apartando intenções educativas, conteúdos e métodos, se torna uma “lição de casa” para quem trata deste escopo e, muito oportunamente, colabora com os/as docentes para que saiam de uma vulnerabilidade política/pedagógica pela falta de referências no âmbito da sistematização do conhecimento escolar, que em última análise, justifica a presença dos/das educadores/as com as suas disciplinas (MARIZ DE OLIVEIRA 1991; TANI, 1991). A relevância social dos conteúdos e seus tratamentos metodológicos são aspectos fundamentais para que os saberes e poderes cheguem aos seus destinatários, isto é, aos estudantes. A clareza de propósitos e dos conteúdos para a Educação Corporal na escola é um compromisso ético por parte dos licenciados em Educação Física, um imperativo didático.

Refirmo que o debate didático nos indica um território fértil e necessário a ser explorado, uma vez que o corpo e o movimento urgem reconhecimento na vida e, indubitavelmente, na vida escolar. Vale a pena lembrar: não temos corpo, somos corpo! Não temos movimento, somos movimento! Estamos falando da radicalidade situada na base da existência humana, portanto, da escolarização!

Deste modo, faço o convite: *vamos conversar sobre didática?*

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.
- BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- CANEN, A.; MOREIRA, A.F.B. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas/SP: Papirus, 1999, p.29-42.
- CHERVEL, A. **História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, n.2, p.177-229, 1990.
- CHAVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. La Pensée Sauvage, Argentina, 1991.
- COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 1997.
- CORREIA, W.R. Educação Física Escolar: tempos para o imperativo didático. IN: MOTTA SILVA, G.; SANTOS, J.H.; ANACIETO, F.N.A. **Educação Física Escolar: do chão da escola e o corpo em movimento ao olhar para o horizonte**. Curitiba: CRV, 2023.
- CORREIA, W.R. Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade

histórica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.30, p. 1-9, 2016.

DARIDO, S.C. **Educação Física na Escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2023.

FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, n.5, p.28-49, 1992.

GEBARA, A.; MOREIRA, W.W. (ORG.). **Educação Física e Esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1992.

MARIZ DE OLIVEIRA, J.G. Educação Física Escolar: construindo castelos de areia. Revista Paulista de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.5, p.5-11, 1991.

SACRISTAN, J.G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTAN, J.G. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SACRISTAN, J.G; PÉREZ GOMES, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TANI, G. Perspectivas para Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.5, p.61-69, 1991.

DIDÁTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA AONDE QUEREMOS CHEGAR?

Rebeca Signorelli Miguel¹

Em uma breve visita a uma escola, durante momento de aula, nos deparamos, andando pelos corredores, com diversas situações que marcam o cotidiano e a rotina escolar. Podemos presenciar aulas expositivas, alunas/os em silêncio concentradas/os em algum exercício, rodas de conversa em outra sala, professoras/es respondendo questões, e... na quadra, estudantes envolvidos em um jogo, seja queimada ou pic bandeira.

Nessa situação hipotética, a/o professor/a está nos arredores da quadra e todas/os da turma participam ativamente de um jogo. O que é possível pensar ao passar pela quadra da escola e notar as/os 35 alunas/os de uma turma durante a aula de Educação Física, entusiasmados e participativos em um jogo? O que essa cena pode significar para quem a observa?

O que está acontecendo ali aparenta estar dando certo, ou seja, presumivelmente a escolha da/o professora/ pela ferramenta de aprendizagem do conteúdo de aula foi acertada. Não há resistências às atividades, não há distrações da/os aluna/os, todos estão envolvidos. Mas, o que elas/es estão aprendendo? Qual é o conteúdo ministrado?

Essa situação sugere que se atentar apenas no desenvolvimento de uma atividade não pode ser parâmetro para o julgamento da aprendizagem de um conteúdo ou, ainda, da escolha da/o professor/a acerca do método de ensino, ou até de suas ferramentas e técnicas.

Certa vez, quando ministrava aulas na educação básica de um município ouvi de uma gestora: “Rebeca, apita e põe a mão no bolso, mantenha os alunos ocupados, assim você me dá menos trabalho!”. Aquela fala, que me gerou muito desconforto, tristeza, indignação e constrangimento, acontecia no momento em que relatava algumas dificuldades apresentadas pela turma durante as minhas aulas, seguidas de reflexões acerca de direcionamentos que necessitavam do auxílio da gestão da escola, para promover mais comprometimento e,

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestra em Educação Física pela UNICAMP. Professora do curso de Educação Física da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), na Unidade Acadêmica de Passos-MG. Pesquisa nos temas da Educação Física escolar, políticas públicas educacionais, políticas públicas de esporte e lazer. Email: rebecasignorelli@gmail.com.

consequentemente, aprendizagem efetiva dos estudantes.

A gestora me disse isso na sala dos professores da escola e na presença de outras colegas professoras, que notaram meu constrangimento e tiveram como registro na fala da coordenadora pedagógica que elas (de outras disciplinas) tem o que ensinar, já eu, não.

Constantemente, no curso de graduação em Educação Física, nos deparamos com as/os estudantes inseguros e incertos quando lhes são dadas as tarefas de ministrar uma aula, de entregar um plano de ensino ou até de falar sobre as abordagens da Educação Física escolar. Nesses momentos, é comum que elas/es recorram à aulas prontas, dicas de atividades práticas em redes sociais, listas de atividades de recreação e blogs disponíveis na internet.

Quando essas situações surgem, nós, docentes do curso de formação de professoras/es, ficamos em dúvida sobre se tratar de baixa autoestima que lhes impossibilita acreditar que são capazes de planejar aulas de um conteúdo (efetivar a tarefa principal de um professor formado), de pressa e ansiedade que se relaciona com a maneira que as redes sociais se apresentam, em um mundo de velocidade, de prontidão, de sucesso, ou ainda, de falta de conhecimento acerca do que ensinar, ou seja, sobre o objetivo da Educação Física escolar e de seu objeto de estudo/ensino.

Sem saber o que ensinar não é possível planejar o percurso do ensino-aprendizagem. Como diz o gato para a Alice, quando não se sabe aonde quer chegar, qualquer caminho serve. E então, questiono: sabemos aonde queremos chegar?

A partir dessas provocações iniciais, o objetivo deste capítulo é buscar aproximações entre as discussões acerca da didática como campo de estudos e da Educação Física escolar. Ademais, propõe-se que é necessária a reflexão ampla sobre a didática da Educação Física, buscando desde sua consolidação na escola com objeto de ensino/estudo e objetivos específicos, até uma postura das/os professoras/es que a defendam como tal e aprimorem sua prática pedagógica.

BREVES APONTAMENTOS SOBRE A DIDÁTICA COMO CAMPO DE ESTUDOS

A didática é um campo de estudos da área da educação que tem como objeto o processo de ensino-aprendizagem, ou, como afirma Olga Teixeira Damis (2014), “a arte de ensinar”. Nesse campo de estudos, a preocupação se recai sobre a complexa relação entre educador/a e educanda/o objetivada na efetividade da aprendizagem da/o estudante, assim como todas suas relações com a ação de ensinar. Ainda em Damis (2014), podemos compreender que a didática se preocupa com a transformação da prática educativa, entendendo o vínculo com uma prática social mais ampla. Ou seja, não basta refletir

sobre as ferramentas mais eficazes, é preciso buscar ampliar a concepção de ensino-aprendizagem. A totalidade, portanto, passa a ser categoria importante no campo da didática, já que não é possível isolar nenhuma parte no todo do ensino-aprendizagem.

É Joan Amós Comenius quem lança o livro “Didática Magna”, em 1649, as primeiras ideias sobre o ensino sistematizado e eficaz, na concepção de “ensinar tudo a todos”².

De acordo com Ingrid Dittrich Wiggers (2014), a didática passa por importantes momentos em sua concepção e estudos. O primeiro deles está localizado no século XIX, quando se apoia nas ideias rousseauianas acerca dos interesses e necessidades imediatas das crianças, enfatizando os vieses psicológicos do desenvolvimento. Um importante nome para esse período é Johann Heinrich Pestalozzi, educador suíço contemporâneo das Revoluções Industrial e Francesa que se engajou na defesa da educação para crianças pobres. “Pestalozzi desenvolveu concepções de educação, aprendizagem e do papel do educador nesse processo. Ele foi um dos pioneiros em perceber a criança em sua individualidade, a respeitar as nuances da infância e pensar na maneira como a criança aprende” (Adorno; Miguel, 2020, p. 2).

De acordo com Ilma Passos Veiga (2004), no intento de uma retrospectiva histórica da didática no Brasil, é possível assumir a ocorrência de dois períodos: de 1549 até 1930 e de 1930 até os dias atuais. Iniciando com os jesuítas, na fase colonial, de 1549 a 1759, os pressupostos educacionais eram díspares para os indígenas (com educação voltada para sua catequese e instrução) e para a elite colonial. Tratava-se de uma pedagogia tradicional religiosa visando o ser humano universal, humanista e cristão (Veiga, 2004).

As reformas pombalinas, a partir de 1759, instauram uma descontinuidade sem ruptura, como analisa Amarílio Ferreira Jr (2010), tirando de cena os jesuítas, porém instaurando as aulas régias que traziam conteúdos ainda obsoletos em relação aos outros países mais desenvolvidos economicamente.

Tendo como marca a liderança de Rui Barbosa e de Benjamin Constant, instaurando a república, a pedagogia tradicional ganha o espaço nas escolas brasileiras no final dos anos 1800.

2 “Nos tempos modernos, depois do movimento renascentista e das reformas religiosas do século XVI, Iohannes Amos Comenius (1592 – 1670), um pensador cristão ligado à tradição reformista iniciada por Martinho Lutero (1483 – 1546), publicou um tratado filosófico que tinha como objetivo ‘a arte universal de ensinar tudo a todos’. A Didática magna (1657) de Comenius é considerada ainda hoje a obra seminal no processo histórico de instituição da escola de Estado, destinada compulsoriamente para uma determinada idade, da infância e da adolescência humanas” (Ferreira Jr, 2018, p. 216).

É assim que a didática, no bojo da pedagogia tradicional leiga, está centrada no intelecto, na essência, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos; os métodos são princípios universais e lógicos; o professor se torna o centro do processo de aprendizagem, concebendo o aluno como um ser receptivo e passivo. A disciplina é a forma de garantir a atenção, o silêncio e a ordem (Veiga, 2014, p. 36).

A escola é instituição social moderna que assume contornos e funções sociais específicos a partir da Revolução Industrial. “A instituição escolar, como prática social específica e por meio do trabalho pedagógico, sistematiza relações situadas entre as finalidades específicas de educação formal e as finalidades sociais para a formação humana” (Damis, 2014, p. 14-15).

Há uma série de conhecimentos acumulados pela humanidade que se fazem necessários de serem repassados para as novas gerações. Esse fato é aprimorado e enfatizado em momento de consolidação do modo de produção capitalista, trazendo nova dinâmica de vida nas cidades e nas famílias, as quais também são indispensáveis para o permanecimento desse modo de produção e de vida em sociedade. O ensino de como se viver nessa sociedade em desenvolvimento, tal qual, como ser produtivo para o capital, acabam sendo funções importantes da escola na modernidade e a didática por vezes assume esses objetivos.

Mais recentemente, o século XX traz outras abordagens para a didática, que, na primeira metade, inspirada pela tradição da psicologia, se preocupa sobretudo com questões técnico-metodológicas, fato que justifica a crítica acerca da didática na segunda metade do século XX. Buscando abandonar o caráter restritivo à métodos e procedimentos é que se dá início a um movimento mais dinâmico de se estudar a didática. Nesse sentido, entre 1950 e 1970, a didática é compreendida como aquela que facilita o aprendizado dos estudantes, de caráter neutro, enfatizando o conjunto de técnicas e procedimentos. A Escola Nova³ é representativa desse momento (Wiggers, 2014).

Entre 1970 e 1980 a didática passa por um período denominado de “antididática”, quando se nega o que vinha se construindo nesse campo de estudos, de ordem mais tecnicista e dita neutra. Esse momento busca enfatizar a relação entre ser humano, sociedade e educação (Wiggers, 2014). E é a partir

3 De acordo com Dermeval Saviani (2009), “o que o movimento Escola Nova fez foi tentar articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articulava com o produto da ciência. Em outros termos, a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa; daí por que ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor” (p. 42). A crítica do autor endereçada à Escola Nova centra-se no fato de que com isso, tanto a pesquisa quanto o ensino ficaram prejudicados já que há características diversas em cada uma dessas atividades. Ainda, que a Escola Nova se anunciava democrática enquanto uma classe restrita tinha acesso àquela educação, mas o povo continuava a ser “ensinado” no modelo tradicional, ou seja, a tal democracia não era efetivada.

de 1980 que se busca uma “nova didática”, que seja mediadora dos movimentos anteriores da área visualizados no século XX.

Tal modelo se caracteriza como um conjunto de conhecimentos específicos que se situam no campo de articulação entre o conhecimento sistematizado e o conhecimento escolar, entre as práticas produtivas da sociedade como um todo e as práticas pedagógicas escolares. Esse momento representa, sobretudo, uma ruptura com o pensamento liberal na educação e o compromisso desta com as classes populares, concebendo a escola como palco, ao mesmo tempo, de reprodução e transformação sociais. O ensino, nesse caso, é abordado como uma prática social concreta, tendo como fonte de conhecimento a Sociologia. O processo pedagógico que se dá na aula é analisado por meio de situações de ensino como uma totalidade concreta e não mediante elementos fragmentados (Wiggers, 2014, p. 202).

O campo de estudos da didática, de acordo com Juan Manuel Negrelli (2014) pode ser bifurcado nas seguintes áreas: a didática especial e a metodologia de ensino. Estas trazem à luz as preocupações específicas de cada componente curricular ou disciplina escolar. Por exemplo, no caso da Educação Física, podemos pensar em uma metodologia de ensino da Educação Física, ou ainda, em uma didática especial da Educação Física.

Dentre os estudos da didática, está a metodologia, ou seja, o estudo do método. A didática, portanto, é maior do que o estudo das técnicas e ferramentas possíveis de serem utilizadas para se chegar a um objetivo de aprendizagem. Porém, cabe à didática também escolher e refletir sobre essas técnicas e ferramentas, já que estão inseridas na totalidade do processo ensino-aprendizagem. Para Negrelli (2014), a didática é “disciplina pedagógica, que estuda os elementos do planejamento, os princípios gerais do ensino e que orienta normativamente a organização do processo ensino-aprendizagem” (p. 448). É por isso a necessidade de lançar mão da totalidade da educação, do processo ensino-aprendizagem, para se estudar a didática, senão, correremos o risco de voltarmos às concepções da época tecnicista e “neutra”.

Enquanto no método nos preocupamos com o “como” se dará a realização de um processo para se chegar a um objetivo, na didática esse “como” coloca diversos outros elementos em questão e, além disso, diz respeito especificamente ao ensino, ao ensinar. O “como” ensinar, então, deve responder a outras indagações, como por exemplo, as escolhas – político, sociais, culturais, psicológicas do aprender, currículo...

A pesquisa da prática pedagógica, como condição da seleção de diversidade de métodos segundo suas capacidades de resolução das situações especiais do ensino, excede os limites do ensino no âmbito da sala de aula para atingir o plano ético-político dos métodos de ensino e da educação (Negrelli, 2014, p. 449).

Destarte, cabe a reflexão aprofundada da área que nos preocupamos para que seja possível nos envolvermos no estudo da didática, aqui, quando trazemos à tona a Educação Física como componente curricular da escola.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A DIDÁTICA

No século XIX, as ideias de Rousseau, que incentivaram as reflexões acerca da didática para a educação de maneira geral, também diziam respeito, de certa forma, à Educação Física, por discorrerem sobre “a necessidade e a importância do exercício físico na educação do homem” (Soares, 2012, p. 32). Em “Emílio”, a obra clássica de Rousseau que trata especificamente da educação, o homem total a que se refere inclui “o exercício contínuo do corpo [que] tornará a criança forte e saudável, e, por consequência, ela será inteligente e cheia de razão” (Soares, 2012, p. 32).

É nesse mesmo século que as escolas ginásticas (ou métodos ginásticos) se consolidam como maneira de preparação do corpo massificada. Estavam elas localizadas na Alemanha, Suécia, França e Inglaterra. A medicina e a disciplina como maneira de se comportar eram as principais justificativas para a consolidação do “se exercitar” sob os preceitos dos métodos ginásticos a partir de 1800 (Soares, 2012).

Lino Castellani Filho (1988), demonstra que a partir do século XX, a Educação Física brasileira busca atender aos ideais proclamados por Rui Barbosa no final do século anterior. Tendo sua presença na escola defendida, a Educação Física era entendida como necessária para a defesa da pátria, da dignidade humana, ao equilíbrio e ao vigor físico. Essa concepção da Educação Física na escola naquele momento dos anos 1930, apoiada pelos dizeres de Rui Barbosa, foram aproximados daqueles de Fernando de Azevedo, um dos líderes da Escola Nova. A Educação Física, então, era associada à formação do homem moderno, cientificamente fundamentada, demonstrando a importância do exercício físico para tal (Castellani Filho, 1988). Nota-se, portanto, que a Educação Física naquele momento não tinha currículo a ser ensinado aos estudantes da escola, mas sim, era compreendida como um momento importante da rotina escolar para se cuidar do corpo e, assim, desenvolver outras habilidades (sociais) requeridas naquele momento histórico.

A partir de 1940 é o esporte que se torna o conteúdo hegemônico da Educação Física escolar, no fenômeno que ficou conhecido como a esportivização da Educação Física. O método da “Educação Física desportiva generalizada” é a concretização de uma didática para a Educação Física naquele momento. Vale ressaltar que as décadas de 1960 e 1970 trazem ênfase para tal hegemonia do esporte, arraigada nos preceitos militares que embalavam a política nacional após o golpe militar de 1964.

Acompanhando a onda psicologizante da educação dos anos de 1970, a Educação Física passa a se pautar, naquele momento, na psicomotricidade, abordagem que legitimou a presença da Educação Física no cotidiano escolar pautando-se na preparação psicomotora que aprimorasse as outras tarefas escolares. Tratava-se da Educação Física servindo às outras disciplinas, sem finalidade específica e sem objeto de estudo na escola.

É a partir da década de 1980 que tem início o que ficou conhecido, na Educação Física, como o movimento renovador, buscando a reflexão sobre o papel desse componente curricular na escola e, ainda, sobre seus objetos de ensino. Renunciando à sua presença na escola ser pautada por justificativas externas, o que lhe esvaziava de sentido por ser vista apenas como atividade na rotina da escola, a Educação Física se afirma como componente curricular que tem o que estudar, assim como as demais disciplinas escolares.

Esse momento importante da área era acompanhado por questionamentos maiores acerca da educação nacional, não à toa, trata-se do período de redemocratização brasileira nos ides de 1980. A defesa das reflexões políticas e sociais na educação, e, conseqüentemente na Educação Física, acabam provocando um esvaziamento daquelas relacionadas à didática, como afirma Francisco Caparróz e Valter Bracht (2007). Esses autores concluem que a didática hipertrofiada com os manuais de práticas físicas (preponderante na Educação Física escolar até então), provocam uma envergadura da vara para o outro lado, em um absenteísmo de sua discussão. Vale ressaltar que tal feito vem acompanhado de um movimento exitoso de afirmação dos objetos de estudos da Educação Física escolar, que marcou aquela década.

Ou seja, enquanto a Educação Física não apresentava currículo próprio a ser estudado pelos estudantes na escola, se tratando de espaço/tempo de preparação do corpo dos escolares, havia prescrições de exercícios mais detalhados voltados aos métodos ginásticos, ao esporte e à psicomotricidade. O movimento renovador, na década de 1980, passa a buscar consolidar o conteúdo a ser estudado/ensinado pela Educação Física na escola, substituindo o esforço em construir os materiais prescritivos. Tal momento impõe um esvaziamento da didática, temporário.

Segundo Caparróz e Bracht (2007), a partir de 1990 há preocupações a partir da necessidade sobre como realizar uma prática de Educação Física (agora) crítica na escola, defendendo seus objetos de estudo. É seguindo esse percurso de reflexões, que esses autores propõem um retorno à didática na área, (re)significando a didática na Educação Física (Caparróz; Bracht, 2007).

Hoje em dia, a didática aparece de maneira diluída entre os debates acerca do currículo, das abordagens, da formação de professores e da prática

pedagógica. Mas, cabe questionarmos: Aprimorando o debate acerca da didática, a Educação Física sabe o que ensinar? E ainda, será que as questões apontadas acima, como, a prática pedagógica e o currículo, são separados da discussão didática?

QUANDO NÃO SE SABE O QUE ENSINAR, QUALQUER DIDÁTICA SERVE

Foi em um evento organizado pela Universidade de São Paulo (USP), em 1993⁴, que a temática e, conseqüentemente as palestras e mesas-redondas que se transformaram em textos publicados em 1995⁵, ficaram famosas no formato da pergunta: “Educação Física Escolar: temos o que ensinar?”. Os anos de 1990, como visto, foram responsáveis pela tentativa de sistematizar, de maneira a aproximar o debate com as/os professoras/es de Educação Física escolar sobre o conhecimento de que tratava esse componente curricular, tema da década de 1980⁶.

O movimento renovador durante os 1980’s questionou o papel na instituição escolar, da Educação Física, compreendendo nosso objeto de estudo/ ensino: a cultura corporal.

A cultura corporal é um

[...] conjunto de atividades humanas que surgem, historicamente, a partir das relações sociais de trabalho; se efetivam por ações e operações que buscam satisfazer as necessidades humanas de primeira ordem ou a elas relacionadas, e que ao longo do desenvolvimento do gênero humano assumem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho, pois passam a se orientar por outros significados e sentidos que não estão necessariamente vinculados ao processo produtivo da vida humana. Buscam, na reprodução social, satisfazer outras necessidades humanas não menos importantes e que concorrem no processo de humanização do ser, em geral são valorizadas em si mesmas. Elas se caracterizam por envolver ações e operações conscientes orientadas por motivos sociais, sejam eles advindos da competição, da exercitação, do agonismo, da sublimação, do lúdico, do estético, da expressão rítmica, e tantos outros que surgem no curso do processo histórico (Teixeira, 2018, p. 49).

Já a Educação Física é compreendida pelo Coletivo de Autores (1992) com o objetivo de, na escola,

4 Trata-se do II Seminário de Educação Física Escolar organizado pelo Departamento de pedagogia do movimento do corpo humano.

5 Trata-se do Suplemento da Revista Paulista de Educação Física, de 1995.

6 É em 1992 que o famoso livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, obra conhecida como “Coletivo de Autores”, pois escrito por Carmen Lúcia Soares; Celi Nelza Zülke Taffarel; Elizabeth Varjal; Lino Castellani Filho; Micheli Ortega Escobar; Valter Bracht, foi publicado. Trata-se da sistematização da abordagem Crítico Superadora para o ensino da Educação Física escolar.

Buscar desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (Coletivo de autores, 1992, p. 38).

Exposto nosso objeto de estudo e ensino, vale ressaltar que é recente a consolidação acadêmica, e escolar, da Educação Física a partir da compreensão que nos reconhece como componente curricular na instituição educacional com especificidade e função definidas e socialmente relevantes. Os primeiros documentos curriculares que afirmam nossa importância e especificidade na rotina escolar são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997⁷. Após ele, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013) afirmam a Educação Física como componente curricular obrigatório e pertencente à proposta pedagógica da escola. E, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) define os objetivos da Educação Física escolar como

componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história (Brasil, 2017, p. 213).

Apesar da afirmação da Educação Física escolar pelos documentos curriculares oficiais nacionais perdurarem mais de 25 anos, ainda é possível presenciar no chão da escola certa confusão acerca do que esse componente curricular estuda/ensina. Essas incompreensões podem ser interpretadas a partir das três situações-problemas apresentadas na Introdução deste texto.

Em pesquisa realizada por Fernando Jaime González, Paulo Evaldo Fensterseifer e Lovane Maria Lemos (2007), foi constatado que gestores escolares confundem a Educação Física escolar com prática de esporte. Na mesma pesquisa, à Educação Física foram atribuídas as funções de desenvolver “valores sociais positivos”, o desenvolvimento psíquico e motor, a compensação do estresse gerados pelas outras atividades escolares ou ainda, a preparação para as outras disciplinas. Ou seja, é possível percebermos que por vezes, a própria escola (e sua equipe) não reconhece a especificidade da Educação Física, não legitima a função social e pedagógica desse componente curricular na escola.

Esse estudo evidencia e embasa a situação apresentada na Introdução, na qual uma gestora orientava a professora de Educação Física a não apresentar

7 No subtítulo “Educação Física como cultura corporal” do documento, lê-se “É tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente” (Brasil, 1997, p. 24).

as questões pedagógicas de sua aula, mas apenas “apitar e colocar a mão do bolso”. São muitos os exemplos das incoerências presenciadas na escola, quando, por exemplo, alguma professora pede para o aluno não frequentar a aula de Educação Física como castigo por comportamento inadequado em aula de outra disciplina. Tal feito pode demonstrar o quanto a Educação Física não é importante no todo de conteúdos que a escola deve ensinar aos estudantes. Ademais, acaba por tratar a Educação Física como momento “livre”, ou “recreação”, ou seja, sem especificidade e sem conteúdo, fato de certa maneira comprovado pela pesquisa acima apresentada.

Para que haja efetividade do componente curricular, é necessária a coerência e o apoio de toda a equipe escolar. Se a gestão da escola desconhece as finalidades de um de seus componentes curriculares, a aprendizagem dos alunos fica afetada já que possivelmente a/o professor/a não conta com o apoio necessário de suas/seus colegas, nem com o suporte pedagógico da gestão, e, ainda, os discursos que rondam a rotina escolar deslegitimam as funções da disciplina. Portanto, é certo que a afirmação do conteúdo de ensino (objeto de estudo) de um componente curricular legitima a sua presença na escola e, conseqüentemente, é fundamental para a efetividade da aprendizagem das/os alunas/os na disciplina escolar. Ou seja, vemos aí uma relação direta entre o contexto da Educação Física na escola e na sociedade e o processo ensino-aprendizagem, fato que podemos considerar uma discussão significativa da didática.

Na outra situação apresentada na Introdução, de uma hipotética visita a uma escola, onde na quadra ocorre um jogo com a participação massiva das/os estudantes, a discussão acerca da didática na Educação Física se faz insipiente. Provavelmente seria essa a cena requerida pela gestora relatada na situação anterior: estudantes engajadas/os, participativas/os, ocupadas/os; e ainda, se divertindo, realizando exercício físico, preparando o corpo, compensando os efeitos das outras disciplinas (de maneira irônica, os motivos da Educação Física há algumas décadas). E então, voltamos ao questionamento sobre qual é o objetivo daquela aula, qual é a função da Educação Física na escola, mais especificamente, o que aquelas/es alunas/os estão estudando.

É claro que é possível que uma situação como essa ocorra em momento de estudos efetivos de um conteúdo do currículo durante uma aula de Educação Física. Porém, a problematização que aqui se coloca é em relação ao vínculo entre o objeto de estudo e a forma de se chegar na aprendizagem, sugerindo, portanto, que são elementos indispensáveis na discussão acerca da didática da Educação Física. Retomando: é preciso saber aonde queremos chegar para construirmos o caminho.

Em pesquisa realizada em 2022 no interior de Minas Gerais (ainda não publicada), percebemos que dos nove professores entrevistados, oito não conseguem

definir o objeto de estudo/ensino da Educação Física e tampouco aproximam a cultura corporal (ou objetos correlatos⁸ como cultura corporal de movimento, cultura física, cultura do movimento, entre outras) de sua prática pedagógica.

Se nos deparamos constantemente com a insegurança dos nossos estudantes durante sua formação quando na realização de planos de ensino, a pesquisa em questão evidenciou que essa insegurança se transforma em confusão acerca do objeto de estudo da Educação Física quando se tornam professores. Recorrer a aulas prontas, manuais com lista de atividades, vídeos de recreação, tudo isso se aproxima da “aula perfeita” que a gestora gostaria (na segunda situação apresentada), que foi presenciada na hipotética visita à escola (da primeira situação) e que não gerou contratempos que demandassem dos estudantes/professores criatividade e elaboração individual (problematização da terceira situação).

Quando colocamos as três situações problemas discutidas neste texto no caldo da discussão da didática da Educação Física, fica nítido que, de fato, é preciso saber aonde queremos chegar, para então planejarmos o caminho. Do mesmo modo consciente, é certo que há escolhas nesse caminho.

Uma aula de Educação Física, como exposto, tem seus objetos de estudo definidos, seus objetivos como componente curricular nítidos na instituição social escolar. Assim, não é possível avaliar a didática de uma aula de Educação Física a partir de seu funcionamento visualizado em apenas uma aula, como na situação problema apresentada. Uma aula de Educação Física pode aparentar desordem⁹. Tampouco se parece com uma atividade em uma festa infantil sob as rédeas da recreação (no sentido mais tradicional da atividade), onde é necessário “dominar” a sala, “controlar” as/os alunas/os, deixá-las/os sempre entusiasmados. O processo de aprender requer desconforto, paciência, expressões nem sempre positivas. Por vezes, superar o senso comum nos incomoda.

A insegurança das/os nossas/os alunas/os, quase professoras/es, é legítima,

8 Apesar de denominar de “objetos correlatos”, sabe-se que os referenciais teóricos-metodológicos inculcem especificidades para o objeto de ensino, que são também expostos pela abordagem que o trata. Assim, quando considero a cultura corporal o objeto de ensino da Educação Física, assumo uma compreensão específica de ser humano, que por meio do trabalho no processo de formação humana, descobriu/inventou movimentos e os sistematizou a fim de alcançar objetivos de sobrevivência específicos da humanidade (relacionados à cultura e à socialização). Também, assumo a abordagem crítico superadora como aquela que, alinhada ao objeto de ensino, é capaz de promover seu estudo na escola.

9 Vale referência à Jocimar Daólio, em seu livro “Educação Física e o conceito de cultura”, quando propõe uma Educação Física que se relacione com a cultura, em oposição àquela tradicional que se embasava apenas nas ciências biológicas. “a educação física da desordem não se preocuparia em controlar ou domesticar objetivamente elementos como o indivíduo, o tempo, o espaço, a história, o corpo, o movimento, a sociedade, o desenvolvimento individual ou social, a cognição, a emoção, os conteúdos escolares, o esporte etc. A educação física da desordem pretenderia atuar sobre o ser humano no que concerne às suas manifestações corporais eminentemente culturais, respeitando e assumindo que a dinâmica cultural é simbólica e, por isso mesmo, variável, e que a mediação necessária para essa intervenção é, necessariamente, intersubjetiva” (Daólio, 2004, p. 42).

principalmente quando vemos o histórico da área da Educação Física. Desincorporar o que foi vivido em pelo menos 12 anos de escola básica com uma Educação Física sem identidade e sem especificidade é um grande desafio colocado atualmente pelos cursos de formação de professoras/es de nossa área. Reiner Hildebrandt-Stramann e parceiros (2021), problematizam a questão do conhecimento biográfico (adquirido por vezes na positiva performance corporal em esportes e nas aulas de Educação Física, o que é comum entre as/os estudantes da área), ocasionalmente atrapalhar a abertura ao conhecimento e ao estudo proporcionados na graduação. Os autores (Hildebrandt-Stramann *et al.*, 2021) propõem a necessidade do distanciamento de sua biografia. A isso, os autores somam as dificuldades da transformação didática dos conhecimentos adquiridos na universidade para a maneira que eles serão trabalhados pedagogicamente na escola. Essas duas questões são significativas em relação às dificuldades apresentadas pelas/os estudantes quando na necessidade de elaborarem, a partir de seus estudos e reflexões, planos de ensino para seus estágios ou aulas na universidade.

Nesse sentido, Luis Eugênio Martiny e Pierre Gomes-da-Silva (2014), defendem a ação reflexiva como a principal tarefa da didática. Os autores afirmam a necessidade, na didática, da consideração de cada realidade escolar e de cada turma, em oposição à métodos prontos, livros didáticos e *softwares* educacionais. Compreender que para transpor didaticamente os conhecimentos científicos a fim de ensiná-los na escola, um dos elementos primordiais que sustenta a prática pedagógica é a reflexão.

Em todos os exemplos citados, recaímos sobre a questão central, que dá título à esta sessão do capítulo: Quando não se sabe o que ensinar, qualquer didática serve. Em todas as situações discutidas, urge a necessidade de definição (e compreensão e conhecimento) do objeto de estudo da Educação Física escolar, pela escola e também pelos professores deste componente curricular. É preciso saber aonde queremos chegar para traçarmos nosso caminho. E, sabendo que o objeto determina o método, a prática coerente da Educação Física escolar se estabelece pela discussão didática, na qual é primordial a compreensão do currículo, da concepção de aprendizagem, de avaliação, de escola, de sociedade, de estudante, ...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

González e Fensterseifer anunciavam em 2010¹⁰ que já temos uma Educação Física que não é mais o que fora outrora, porém, que ainda não temos aquela que almejamos. Nesses clássicos textos, de sábios e interessantes títulos os autores expõem que aquela Educação Física embasada em elementos externos

¹⁰ Trata-se dos textos publicados no Cadernos de Formação da RBCE: “Entre o ‘não mais’ e o ‘ainda não’: pensando saídas do não lugar da EF escolar” em seus números I e II, em 2009 e 2010.

à área ruiu, conquanto é preciso legitimá-la a partir de sua aproximação com a instituição escolar. Eles entendem que a escola tem papel crítico na vida das/os estudantes, e por isso desnaturaliza a reprodução do mundo, compreendendo-as/os como sujeitos transformadores. Na Educação Física trata-se da mesma finalidade: apreender criticamente a cultura corporal, tarefa que vai desde as/os professoras/es até as/os alunas/os.

Desde a década de 1980 a Educação Física repensa se realmente “temos o que ensinar” e as conclusões são consolidadas no âmbito acadêmico. Nos documentos curriculares se mostram por vezes carente de referenciais mais certos, porém, já aparece descolada das instituições médica ou militar, como já foi outrora.

Estamos, portanto, no “tempo e lugar”¹¹ das reflexões acerca da didática da Educação Física. Ainda que em pesquisas recentes a prática no chão da escola aparente confusa, é preciso traçar e percorrer o caminho que se construiu até agora. Mais estudos que salientem o objeto de estudo/ensino da Educação Física relacionados à sua didática fazem necessários neste momento. Da mesma maneira, é urgente a expansão da formação continuada para aquelas/es que estão atuando na escola, na necessidade de aprimorar os estudos acerca da especificidade da Educação Física e de compreender a reflexão como aliada ao processo ensino-aprendizagem, à prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Thais Lira França; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A metodologia de Pestalozzi e o ideário da Escola Nova. *Acta Educ.*, Maringá, v. 42, e48511, 2020.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: educação física / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. MEC. Ministério da Educação: Brasília, 2017.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1988.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física e o conceito de cultura. Campinas: Autores Associados, 2004.

11 Fazendo referência à Caparróz e Bracht (2007).

DAMIS, Olga Teixeira. Didática e ensino: relações e pressupostos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Coord.) *Repensando a Didática*. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

FERREIRA JR, Amarílio. A história da educação brasileira. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

FERREIRA JR, Amarílio. Verbete “ensino-aprendizagem”. In: MILL, Daniel (Org.) *Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação à Distância*. Campinas: Papirus, 2018.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; LEMOS, Lovane Maria. Formação do corpo e o caráter: representações sociais dos gestores educacionais das escolas das redes públicas do município de Ijuí sobre o papel da educação física na educação formal. In: XII JORNADA DE PESQUISA, 2007. Anais da Jornada de Pesquisa, 8. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; HATJE, Marli; PALM, Luciana Erina. A formação do professor de educação física: da didática das disciplinas ao conhecimento do ensino. *Movimento*, v. 27, e27021, 2021.

MARTINY, Luis Eugênio; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. A transposição didática na educação física escolar: a reflexão na prática pedagógica dos professores em formação inicial no estágio supervisionado. *Revista da Educação Física da UEM*, v. 25, n. 1, p. 81-94, 2014.

NEGRELLI, Juan Manuel. Verbete “Método de Ensino”. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.) *Dicionário Crítico de Educação Física*. 3a. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. 5ª edição. Campinas: Autores Associados, 2012.

TEIXEIRA, David Romão. *Educação Física na pré-escolar: contribuições da abordagem crítico superadora*. 2018. Universidade Federal da Bahia, 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Coord.) *Repensando a Didática*. 21ª ed. Campinas: Papirus, 2004.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. Verbete “Didática”. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.) *Dicionário Crítico de Educação Física*. 3a. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM APROXIMAÇÃO A NEUROEDUCAÇÃO E A NEURODIDÁTICA

Ricardo Ducatti Colpas¹

Galdino Rodrigues de Sousa²

Antonio Rodríguez Fuentes³

Neste capítulo compreende-se as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como tecnologia, derivadas, portanto, da interação entre a capacidade humana em realizar trabalho e os recursos naturais disponíveis, transformados para a sobrevivência e o desenvolvimento da vida material e do gênero humano. Nesse sentido, as tecnologias, desde as mais rudimentares formas de vida, são elementos constitutivos da organização das pessoas em diferentes culturas, por isso, determinantes das formas de ser e agir no mundo. Influenciam, inclusive, o desenvolvimento das capacidades e potencialidades de nossa humanidade (Veraszto *et al.*, 2009).

Essa forma de conceber o desenvolvimento humano, tendo as tecnologias como elemento central, é, atualmente, foco de interesse de uma transdisciplina denominada neuroeducação, compreendida como um novo campo de estudo que tem a pretensão de integrar os conhecimentos da neurociência e da psicologia educativa para se encontrarem nas práticas pedagógicas aqui, neste capítulo, denominada de neurodidática. Dentre outras, mas, também por essa razão, os sistemas escolares, em muitos países, vêm implementando propostas de inclusão das mais recentes TICs para formar professores e provocar mudanças nas práticas pedagógicas escolares.

1 Professor adjunto do Departamento de Ciências da Educação Física e Saúde da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ), coordenador do Laboratório de Pesquisa Interdisciplinar e Práticas Pedagógicas em Educação Física (LAPIN) com produção de estudos na área de formação de professores. Email: ricardoa@ufsj.edu.br.

2 Professor do Departamento de Ginástica da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente se dedica a estudos e pesquisas nas áreas da Educação Física escolar, Formação de Professores, Mídia-Educação (Física), Epistemologia da Educação Física. Email: galdinirodrigues@yahoo.com.br.

3 Professor Titular da Universidade de Granada/Espanha (UGR), coordenador do grupo de pesquisa ICE (Investigação em Comunicação Educativa), vinculado à Faculdade de Ciências da Educação da UGR com produção de pesquisas em Comunicação Educativa e, Neurociência e Neuroeducação. Email: arfuentes@ugr.es.

Nessa esteira, o capítulo tem como objetivo tecer reflexões a respeito de uma prática pedagógica em Educação Física que incorporou em seu processo as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Ao final do texto, para continuar refletindo propõem-se uma aproximação dessas aulas com o referencial teórico na neuroeducação e da neurodidática.

AS TICS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A incorporação das TICs pela didática da Educação Física aconteceu no contexto do final dos anos de 1980, resultado da ampliação dos debates e discussões que se estabeleceram no interior do movimento que ficou conhecido como a “crise da Educação Física brasileira” (Pires; Lazzarotti Filho; Lisbôa, 2012). Na época, questionavam-se os elos da área restritos às ciências biológicas e às práticas exclusivamente esportivistas. Por isso, inaugurou-se um conjunto de ações e de produções acadêmicas que legitimam e fundamentam a Educação Física como uma área multi-referencializada: uma prática social que necessita para sua reflexão epistemológica das contribuições científicas de outras áreas do conhecimento.

No que se refere ao processo educativo, Belloni (2012) ressalta, dentre outros aspectos, o valor e o uso das TICs como contribuição para a didática. Conforme a autora, é possível apontar caminhos para que as TICs componham a arquitetura pedagógica das relações de ensino e que se constituam em conteúdo a ser reelaborado pelos alunos e assimilado de forma crítica, principalmente, quando se propõem à produção de conteúdo (vídeos, por exemplo) para compreender as relações entre as práticas corporais e a sociedade contemporânea.

A inserção das TICs em sala de aula e o seu conseqüente uso pedagógico têm a potencialidade de aproximar os alunos de uma realidade cultural e tecnológica que, entre outros elementos, possibilita a ampliação de mediações entre alunos e professores; entre os próprios alunos; e entre os professores, os alunos e as tecnologias (Belloni, 2012; Fantin, 2006). Paulo Freire, é outro pensador que orienta o professor a estar atento à toda realidade cultural que envolve significativamente a escola, por isso, a TICs constituem-se em conteúdo escolar que pode se objetivar e se pedagogizar para ampliar a leitura de mundo dos envolvidos nos processos educativos.

Parte-se do princípio de que, caso o professor tenha condições de trabalho e formação adequadas, a presença das TIC nas aulas de Educação Física pode se materializar e, assim, ampliar o envolvimento dos alunos nos processos de ensino. Desse maior envolvimento podem ocorrer experiências de aprendizagem em que diversos saberes da cultura corporal sejam reelaborados; que as aulas não se limitem ao espaço da quadra; que se utilize a sala de informática com maior frequência; que se incorpore os recursos tecnológicos, como computadores,

tablets, filmadoras e aparelhos de telefonia móvel; e que se integrem diferentes linguagens – corporal, oral, textual e visual – nas atividades de aprendizagem.

A TEMÁTICA DOS JOGOS OLÍMPICOS NA ESCOLA

O conhecimento aqui problematizado e produzido teve como suporte a experiência de uma professora da educação básica que nomearemos de, Elaine, de forma fictícia, a qual fez uso das TICs para compor os processos de ensino desenvolvidos em uma escola de educação básica, o qual, será descrito com robustez, mas de forma sintética.

Essa experiência pedagógica foi planejada e desenvolvida pela professora, cujas ações didático-metodológicas se basearam nas proposições críticas de ensino da Educação Física escolar e na incorporação das TICs nas práticas pedagógicas. Para a elaboração dessa proposta a professora levou em consideração características da turma de alunos que já eram de seu conhecimento, que, de acordo com ela, eram: a) o potencial de receptividade positivo diante das TICs e do conteúdo; b) a capacidade de diálogo sobre o tema e de silêncio colaborativo na aula, quando necessário; c) os materiais, aparelhos e recursos disponíveis para as aulas, d) a relação entre os alunos e as TICs no cotidiano.

O desenvolvimento do projeto

Convém destacar, que a prática da professora reflete um entendimento da Educação Física escolar como componente do currículo, que se insere na dinâmica e nas preocupações formativas próprias da instituição escolar, e que não difere de outras disciplinas escolares, ou seja, sua tarefa consiste em pedagogizar conteúdos específicos de uma área de conhecimento que tem na *cultura corporal* o seu objeto de ensino.

Logo na primeira aula, Elaine, reuniu os alunos em uma roda de conversa e perguntou o que eles acreditam ser a função da Educação Física na escola. Em seguida, ela anunciou que a atividade do dia seria o jogo chamado Base 4, embora os alunos não conhecessem esse jogo. Elaine encerrou a roda inicial reafirmando que o objetivo da aula foi ampliar o entendimento sobre a disciplina de Educação Física na escola. É possível conhecer mais esse jogo por meio do link https://www.youtube.com/watch?v=D_4ZnU_hqvY.

À medida que o jogo acontecia, os alunos das duas equipes, ao pontuarem, ganhavam peças para montar um quebra-cabeça confeccionado por, Elaine, para essa aula. O quebra-cabeça continha imagens de diferentes conteúdos da Educação Física e a expressão “cultura corporal”, inscrita. A aula foi encerrada com a montagem do quebra-cabeça e uma discussão em torno da figura formada,

ilustrando temas diversos da Educação Física, como: dança, esgrima, ginástica, capoeira, jogos, brincadeiras e lutas.

Foto 1 e 2 – alunos montando o quebra-cabeça



Fonte: os autores.

A presença das TICs nesse primeiro momento ou nesse primeiro encontro não foi um recurso utilizado pela professora, pois a intenção educativa dessa aula foi situar a Educação Física no campo das disciplinas curriculares, demonstrando que ela tem um conteúdo a ensinar.

A segunda aula começou com a professora pedindo aos alunos que explicassem a uma colega ausente, a dinâmica e o objetivo da aula anterior. A partir da discussão sobre as imagens dos conteúdos da Educação Física, presentes no quebra-cabeça, a professora selecionou o Atletismo como tema e explicou a corrida de revezamento, abordando a técnica de passagem do bastão. Em seguida, ela organizou uma atividade competitiva de corrida. Antes, porém, cada equipe teve um momento para elaborar uma estratégia para definir a ordem dos competidores e a melhor forma de passagem dos bastões durante a corrida.

Vale destacar que, na roda de conversa antes do encerramento da aula, houve um diálogo bem-humorado sobre as dificuldades enfrentadas na passagem do bastão entre os competidores. Além disso, a professora conduziu uma conversa sobre o tema das Olimpíadas, utilizando imagens de esportes olímpicos e paralímpicos para ilustrar e enriquecer a discussão.

As imagens mostradas foram os pictogramas⁴ dos diversos esportes presentes em outras edições dos jogos olímpicos. Com esse material, a professora avisou que o tema da próxima aula seria a história das Olimpíadas e solicitou uma tarefa para casa: pesquisar pictogramas olímpicos, reproduzi-los em forma

⁴ Um pictograma é um símbolo que representa um objeto ou conceito por meio de desenhos figurativos.

de desenho e explicar durante a aula a modalidade escolhida. O objetivo dessa tarefa foi criar, ao longo do processo, um álbum de figurinhas, digitalizando os desenhos produzidos pelos alunos.

A partir da terceira aula, as práticas de ensino desenvolvidas pela professora conferiram às atividades de aprendizagem uma dimensão também avaliativa, onde ensinar, aprender e avaliar o processo pedagógico, intencionalmente, se fundem de forma continuada.

Para ensinar a história das Olimpíadas, a professora iniciou a aula na biblioteca da escola, utilizando um notebook conectado à internet e a um monitor de TV. Ao pedir que os alunos entregassem a lição de casa, um aluno explicou, por iniciativa própria, o pictograma do *Taekwondo* que ele desenhou. Como praticante dessa modalidade, ele trouxe de casa seu quimono e as faixas (branca, verde, marrom e roxa) conquistadas nos exames de graduação, conhecidos como exames de faixas.

Após valorizar o compromisso e o interesse desse aluno, citado acima, a professora exibiu, em um monitor de TV disponível na escola e com a utilização de seu próprio notebook, a imagem do *mapa-múndi* para explicar que tanto a Geografia quanto a História são fundamentais para entender a existência das Olimpíadas. Esse contexto, reverbera o que Sousa, Borges & Colpas (2020) já narravam quanto a ainda presente escassez instrumental das TICs no cenário das escolas brasileiras.

Para avaliar se os alunos sabiam a localização geográfica do país em que as Olimpíadas tiveram seu início, ela então perguntou aos alunos o que imaginavam quando pensavam ou ouviam a palavra “Olimpíadas”. Um aluno respondeu: “Eu penso no cenário de frente para trás, dos dias de hoje até o início”. A professora então, dando continuidade à essa lógica questionou sobre a localização da Grécia. Um outro aluno respondeu que a Grécia fica na península dos Balcãs e aponta sua localização na tela da TV. Nesse momento, a professora ampliou a imagem para mostrar a Grécia. Os alunos reconheceram o país, indicaram sua localização e destacaram as cidades de Atenas e Olímpia. A professora então utilizou o Google Maps para mostrar o sítio arqueológico de Olímpia, onde estão as ruínas do circuito olímpico. A partir desse estímulo visual, a discussão continuou com os seguintes tópicos:

- a) informações sobre a cidade de Olímpia e sua relação com o sentido e o significado dos jogos olímpicos na antiguidade;
- b) aspectos da mitologia grega no sentido dos jogos olímpicos da antiguidade;
- c) características dos jogos sob domínio do Império Romano;
- d) a interrupção dos jogos durante o império romano e o predomínio do cristianismo na Europa;
- e) a importância da arqueologia moderna para resgatar e a conhecer melhor

os jogos olímpicos da antiguidade e a sua retomada no ano de 1896 na Grécia;

f) participação das mulheres nas olimpíadas.

Finalizou a aula ao solicitar que os alunos apresentassem os pictogramas dos esportes que produziram e como “tarefa para casa” pediu que tragam para a próxima aula notícias e curiosidades sobre as Olimpíadas.

Vale a pena frisar que as estratégias didáticas adotadas pela professora nas ações e nas relações com as TICs, se aproximam do que sugere César Coll (2004). Para esse autor o ensino com as TICs deve se pautar por uma abordagem crítica e reflexiva e guiados por objetivos pedagógicos claros e considerações éticas. São elas recursos didáticos que podem transformar a educação, permitindo o acesso a informações diversas, interação entre alunos e professores, personalização do ensino e desenvolvimento de habilidades que permeiam a digitalidade.

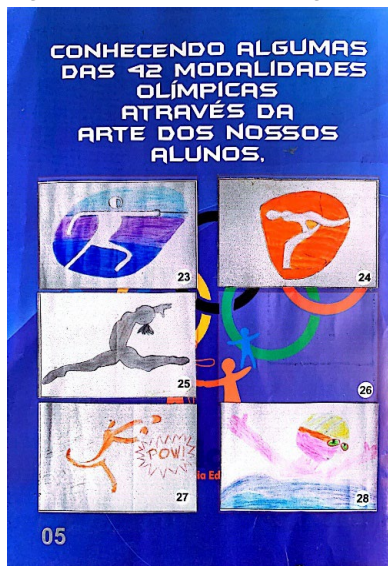
Sobre a capacidade de entendimento do conjunto do fazer docente, a professora manifesta um saber sobre a necessidade de se avaliar os processos de ensino e aprendizagem enquanto componentes indissociáveis. A avaliação, como ação sistemática e formativa caracterizada por um processo contínuo de descrição e reflexão do trabalho diário, com o objetivo de avaliar qualitativamente as condições de ensino e aprendizagem dos alunos, pode ser verificada durante o percurso dessa aula.

Na quarta aula, os alunos, como parte já incorporada da organização pedagógica, começaram a roda da conversa a partir da tarefa solicitada pela professora na aula passada. Durante esse diálogo, a professora, com uma linguagem direcionada aos alunos, destacou a necessidade da Educação Física em muitos momentos, necessitar de outras disciplinas como História, Geografia e Arqueologia, para ensinar seus próprios conteúdos.

Com base nos tópicos ensinados na terceira aula, a professora retomou o jogo Base 4, antes disso, os alunos que faltaram na primeira aula receberam explicações dos colegas sobre como praticá-lo. Durante o jogo, o membro da equipe, ao rebater a bola e antes de iniciar a corrida pelas bases, deveria dizer em voz alta uma curiosidade sobre os Jogos Olímpicos. Quando este completa o percurso passando por todas as bases, a professora pergunta sobre os tópicos conceituais tratados na terceira aula, se ele responder corretamente, o ponto é validado.

Na roda de conversa, a professora explicou que essa atividade foi utilizada para avaliar os conceitos trabalhados até então sobre a temática das Olimpíadas. Como tarefa, ela solicitou aos alunos que refizessem os pictogramas em uma folha A4, pois próxima aula, esses pictogramas serão escaneados com o uso de um telefone celular, para, posteriormente, comporem as figurinhas de um álbum com a temática olímpica.

Foto 3 - pictogramas transformados em figurinhas do álbum.



Fonte: os autores

Como sugerem González & Schwengber (2012) importante é realizar um processo avaliativo composto de ações compartilhadas, no sentido de ser efetivada no diálogo e na tomada de decisões coletivas, do que um processo individual ou unidirecional sugerido pelo professor. Com a incorporação das TICs constata-se que a professora superou, demonstrando conhecimento, as tradicionais dificuldades da área para realizar os procedimentos avaliativos das aprendizagens dos alunos e do ensino processual.

Na quinta aula os alunos iniciaram escaneando os pictogramas com o celular da professora e brevemente apresentaram a modalidade esportiva representada por cada pictograma. As atividades de aprendizagem que se seguiram durante a aula exigiram dos alunos que estes remontassem o quebra-cabeças, com a temática da cultura corporal, e participassem de uma discussão sobre os aspectos da esgrima para organizar e iniciar, no transcorrer das próximas aulas, um torneio dessa modalidade.

Para dar conta da tarefa de organização de um torneio de esgrima, a classe combinou as regras, se aprofundou nas dimensões técnicas para a execução dos movimentos corporais, construiu a pista de competição e avaliou o potencial ético da disputa. Ao final, a professora, demonstrou como se pode construir uma espada com materiais alternativos como jornais, cartolinas e fita aderente.

A sexta-aula foi destinada a confecção das espadas, lembrança das condições de realização do torneio, como regras e atitudes, marcação da pista para a vivência corporal e revisão dos movimentos técnicos. Como já pode ser

notado, as vivências corporais estão presentes nesse projeto de ensino desde a primeira aula, pois a Educação Física tem sua especificidade da práxis escolar na manifestação do corpo que se movimenta com sentidos e significados, naquilo que Kunz (2005) conceitua como o Se-movimentar humano, não um discurso sobre a prática corporal, mas um discurso com e na prática corporal.

Na sétima aula os alunos assistiram a um vídeo dos movimentos técnicos da esgrima e de uma disputa oficial em uma competição olímpica. Após a exibição do vídeo a professora iniciou a realização de um torneio entre os alunos da classe. O equipamento utilizado foi o florete e o sistema de disputa, eliminatórias simples. Um aluno disse que a honestidade será importante para que o torneio seja justo. Nessa aula a empolgação foi tamanha que não houve tempo para um momento avaliativo na roda da conversa.

Na oitava aula, antes da continuidade do torneio, a professora reuniu os alunos para assistir a um vídeo que ela encontrou no YouTube. Ela escolheu o vídeo em resposta a um comentário de um aluno, na sexta aula, que mencionou a importância da honestidade durante as disputas do torneio da classe. O vídeo contou a história de um jovem brasileiro, competidor infantil de esgrima, que apontou um erro no sensor eletrônico durante uma disputa em que foi declarado vencedor. Em seu depoimento, ele explica que o toque da espada de seu oponente ocorreu antes do seu, apesar dos sensores indicarem o contrário. Após informar o fato aos árbitros, ele foi eliminado e seu adversário prosseguiu na competição. O link para assistir ao vídeo é: <https://www.youtube.com/watch?v=ZveGW8GWnGI>.

Pode-se perceber, no relato da experiência acima e nas vivências de uma aula de Educação Física o que Manuel Castels (2010) compreende como a influência das TICs nos processos filogenéticos quanto nos ontogenéticos da espécie humana. No nível filogenético, as TICs têm um impacto na evolução da sociedade como um todo, moldando suas estruturas sociais, econômicas e culturais ao longo do tempo. Elas contribuem para a formação de redes globais de comunicação e interconexão, alterando fundamentalmente a maneira como os humanos se relacionam, produzem e compartilham conhecimento.

No nível ontogenético, as TICs podem desempenhar um importante papel no desenvolvimento individual ao longo da vida. Elas influenciam a forma como as pessoas aprendem, se comunicam, constroem identidades e interagem com o mundo ao seu redor. Castells (2010) argumenta que as TICs estão profundamente enraizadas na experiência humana contemporânea, permeando diversos aspectos da vida social e individual e dentre estes, a ética.

Seguiu a oitava a aula com o início das disputas entre as duplas de alunos, e ao final, duas alunas se habilitaram para a disputa decisiva, que ocorreu na aula seguinte. Durante esta sessão, destacou-se a atitude da professora durante

a roda de conversa, ao valorizar o comportamento ético e o empenho de todos durante aquela atividade competitiva, nitidamente ampliando a significação do instrumento e do conteúdo veiculado pelo recurso midiático, no caso, o vídeo disposto na plataforma youtube.

A nona aula foi destinada desde o seu início na preparação do espaço da quadra para que a disputa final do torneio de esgrima fosse realizada. Na roda da conversa inicial a professora orientou os alunos para a marcação da pista. Depois da pista marcada as finalistas se aqueceram realizando os movimentos específicos da esgrima. A professora, junto aos demais alunos, definiram os árbitros, os responsáveis pela marcação dos pontos e retomaram a questão da importância da atitude honesta que assegurasse a justiça ao resultado. A professora fotografou e filmou com o seu telefone celular os momentos da disputa, e como se pode notar, valorizou e faz uso, mais uma vez, de uma TIC para registrar parte da dinâmica da aula.

Após a vitória de uma das competidoras, partiu-se para a discussão, na roda da conversa final, sobre as dificuldades de ser árbitro nessa modalidade e parabenizou a participação e o compromisso dos alunos, desde o início, nas aulas de Educação Física. Como encaminhamento decidiram aprender sobre o tiro com arco e flecha, um esporte de precisão, mas para isso começarão pela vivência do jogo da queimada, também um jogo de precisão. Como tarefa para casa solicitou a todos a confecção de uma bola-de-meia.

Na décima aula ocorreu uma mudança de rumo sem que os alunos fossem avisados. Imaginavam que iriam desfrutar de um jogo de queimada, mas a professora refletiu e decidiu ser necessário realizar com os alunos uma atividade avaliativa mais formal de caráter somativo. Para tanto propôs o jogo imagem e ação - brincadeira em que se faz uso da mímica como linguagem comunicativa para decifrar palavras e objetos - tendo como temática as informações e conhecimentos que estes possuíam sobre os jogos olímpicos e a esgrima. Os alunos foram divididos em dois grupos e a as imagens e palavras a serem decifradas a partir da gestos corporais foram: **Imagens** - arco e flecha; dois atletas em uma disputa de esgrima; pinturas rupestres de uma pessoa em uma ação de caça; uma espada; uma arma de fogo (pistola); bandeira da Grã-Bretanha; esfinge egípcia; foto da cidade de Paris; uma cadeira de rodas). **Palavras** - três mil anos; morte; olimpíadas; paralímpicos; esporte. A queimada ficou para a próxima aula.

A reorientação do plano de aulas e a reorientação de percurso pedagógico operado pela professora demonstra uma atitude e um conhecimento que lhe permite provocar mudanças no processo de ensino e na sequência das aulas em função da preservação, da consolidação e internalização dos conteúdos próprios daquilo que se está a ensinar

Identifica-se assim, no fazer docente da professora, Elaine, saberes necessários para a ação de planejar o ensino, pois o ato de planejar o trabalho docente a ser realizado na escola como campo de produção do saber do professor (Tardif, 2014) expressa, primeiramente, a organização intencional dos professores em atender às expectativas ou não dos alunos e sinaliza as atividades que tanto docentes e discentes se empenharão em realizar para desenvolver o conteúdo e objetivar, em alguma medida, a aprendizagem dos conteúdos de ensino.

Em linha com González & Fraga (2012) o planejamento responde a uma necessidade que se tem na Educação Física, qual seja: a constante e permanente reafirmação de se fazer essencial ao currículo da escola. O professor que planeja transmite à comunidade escolar um conceito disciplinar que integra a Educação Física ao projeto curricular da escola. Por muitos anos, do professor de Educação Física na escola, esperavam-se outras coisas como a atitude voluntarista, aquela desprovida de uma lógica disciplinar e justificada em si mesma. Geralmente, compunha-se de ações ou atividades tradicionais do calendário escolar, quase sempre associadas a eventos festivos ou comemorativos. O trabalho de planejar possibilita o desenvolvimento de projetos pedagógicos e a organização das práticas pedagógicas e reafirma a condição de docente do professor de Educação Física na escola.

Na décima primeira aula, os alunos retomaram a discussão sobre os Jogos Olímpicos, focando nas características da esgrima e do arco e flecha. A professora associou essas duas modalidades à lógica dos esportes de precisão e propôs uma atividade em um circuito de práticas corporais – criado pelos alunos -, utilizando as bolas-de-meia confeccionadas como tarefa de casa. O circuito foi composto por sete estações: 1. jogo de bocha adaptado; 2. lançamento de argolas e arcos em um alvo fixo; 3. lançamento de arcos em um cone; 4. chutar a bola-de-meia para derrubar garrafas pets; 5. arremessar bolas-de-meia dentro de uma caixa; 6. arremessar bolas-de-meia em três garrafas sobre uma mesa. 7. arremessar bolas-de-meia dentro de um arco em movimento pendular.

Ao completarem cada etapa, os alunos escreviam uma característica da esgrima ou do tiro com arco e flecha na lousa externa, localizada na quadra da escola. Como atividade avaliativa, os alunos se reuniram na roda final de conversa, onde a professora conduziu uma discussão sobre o conceito de cada palavra escrita na lousa. Ao final, a professora fotografou a lousa e informou que, na próxima aula, a atividade de aprendizagem seria uma brincadeira que exigisse precisão.

Foto 4: alunos escrevendo na lousa externa durante o circuito de práticas corporais.



Fonte: os autores

Na aula seguinte, a décima segunda, a professora recebeu os alunos na quadra com um arco e flecha em suas mãos construído por ela. Na roda de conversa perguntou aos alunos o que eles achariam se criassem um grupo fechado em uma rede social (Facebook) para registrarem o que estão aprendendo e para utilizá-lo como instrumento de avaliação do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física. A ideia foi aceita pelo grupo e como primeira tarefa solicitou que os alunos respondessem, individualmente, no grupo da rede social a três questões: 1ª) o que vocês estão aprendendo nas aulas de educação física? 2ª) como vocês estão aprendendo nas aulas de educação física? 3ª) como este aprendizado pode ser importante para a educação de vocês?

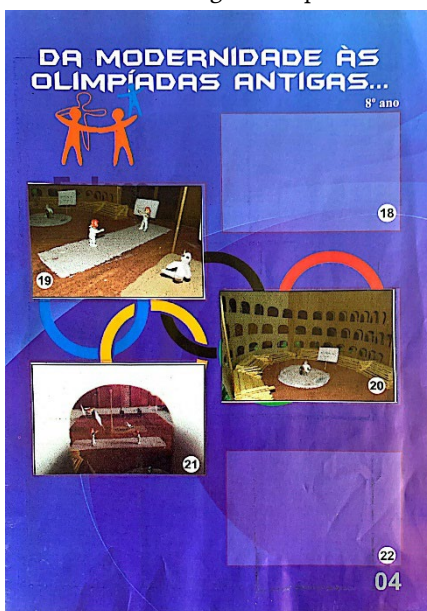
Continuou a aula com a explicação detalhada do que vem a ser um esporte de precisão e demonstrou como ela construiu tanto o arco como a flecha com materiais alternativos e solicitou os alunos que escolhessem um jogo coletivo que também exigisse precisão. A atividade escolhida foi a queimada. Percebe-se que a professora ao adotar uma rede social como recurso, consegue ampliar o tempo e o espaço da sala de aula. Além do mais, é perceptível, nessa atividade, que os alunos estavam vivenciando elementos da Educação Física em momentos não formais de aula, como por exemplo e especialmente, quando estavam em suas respectivas casas.

A décima terceira aula iniciou-se com uma avaliação aprofundada dos acontecimentos da aula passada. Como a prática no jogo de queimada da aula de número doze ocorreram alguns desvios pedagógicos, a professora preferiu dar continuidade a essa atividade com as devidas reflexões e correções das condutas éticas e das ações motoras protagonizadas pelo conjunto da turma. Devido ao tempo insuficiente para iniciar e finalizar a construção dos arcos

e flechas a professora optou por utilizar a sala de informática para ampliar as informações sobre o tiro com arco e flecha na condição de esporte olímpico. Para isso acessou o site da próxima Olimpíada e como tarefa para casa pediu que os alunos releiam as informações sobre o tiro com arco contidas nesse site.

Finalmente, na décima quarta aula, os alunos construíram arcos e flechas com material alternativo. Antes disso, a professora informou que, o professor de Matemática, iniciaria com a classe um projeto de construção de maquetes de espaços destinados à prática esportiva olímpica, cujas fotos seriam digitalizadas e transformadas em figurinhas para o álbum da escola. Ela também mencionou que a próxima aula seria dedicada à apresentação e discussão das respostas das questões solicitadas na rede social.

Foto 5 – as maquetes transformadas em figurinhas produzidas na aula de matemática



Fonte: os autores

Antes de iniciar a construção dos arcos, a professora perguntou quem havia feito a tarefa de casa solicitada na aula anterior. Uma aluna se apresentou, dizendo que não apenas leu, mas também fez anotações. A professora pediu que ela compartilhasse oralmente o que aprendeu e escreveu. Ao final, a aluna foi reconhecida por toda a classe pela qualidade de seu trabalho.

Em seguida, os alunos começaram a confeccionar os arcos e flechas. Todos se envolveram, motivados e interessados. Durante o trabalho, a professora informou que as postagens na rede social da classe serviriam de roteiro para a produção de um vídeo, no qual gravariam depoimentos sobre as aulas de Educação Física na escola.

A aula de número quinze aconteceu na biblioteca com o monitor conectado à internet. Como poucos alunos realizaram a tarefa de casa a professora comunicou que ela será realizada durante a aula. A professora entrou na rede social no grupo da classe e pediu a uma das alunas que cumpriu a tarefa para apresentá-la ao restante da classe. Depois da exposição da aluna, os demais alunos partem para o cumprimento da tarefa sob a orientação daqueles que já haviam produzido em casa.

Finalizou lembrando que na próxima aula darão início a produção de um vídeo com um depoimento deles sobre as aulas de Educação Física e sobre o conteúdo desenvolvido até então e, o roteiro para a gravação, poderá ser as postagens da turma na rede social. Uma das alunas se prontificou em gravar parte do vídeo em sua própria casa para servir de orientação aos demais. Essa produção compõem as atividades que a professora utilizará para avaliar o processo de ensino e a aprendizagem e avisa que em breve a classe será submetida a uma avaliação escrita.

Na aula dezesseis a professora, em conversa com os alunos, manifestou sua opinião sobre o potencial avaliativo das relações de ensino na Educação Física quando se utilizam nesse processo as TICs nas experiências produção e de criação nas e das aulas. Em seguida os alunos se dirigiram à biblioteca e organizaram o espaço e os equipamentos (monitores, câmeras e telefones móveis) para a filmagem dos vídeos. Os alunos se reuniram em duplas, mas a produção do vídeo foi individual tendo como orientação e roteiro os depoimentos postados por eles da rede social.

A décima sétima aula foi toda destinada à apresentação dos vídeos que os alunos produziram. Logo em seguida a professora iniciou uma discussão baseada no depoimento dos alunos em resposta às três questões que orientaram a escrita na rede social e a fala contida na gravação do vídeo: 1^a) o que vocês estão aprendendo nas aulas de educação física? 2^a) como vocês estão aprendendo nas aulas de educação física? 3^a) como este aprendizado pode ser importante para a educação de vocês? Convém destacar a satisfação da professora com o conteúdo e o resultado que esse trabalho produziu. Ao final a professora comunicou que a próxima aula será destinada ao encerramento desse projeto de ensino e para uma avaliação formativa em que eles terão que responder com o uso da linguagem escrita a algumas questões relacionadas ao percurso pedagógico desenvolvido até aquele momento nas aulas de Educação Física.

Na décima oitava aula os alunos se dirigiram à biblioteca para a avaliação final dessa experiência pedagógica composta por dezoito aulas. Para a atividade avaliativa a professora conectou o monitor à internet e acessou o grupo privado dos alunos na rede social. Em seguida selecionou e exibiu fotografias de alguns

momentos das aulas em que os alunos estavam em atividades de aprendizagens. São oito imagens, e ao exibi-las, pediu a eles que escrevessem o que foi possível aprender nas aulas de educação física nos momentos representados pelas fotos: **1ª) foto:** montagem do quebra-cabeças da cultura corporal; **2ª) foto:** mapa mundi; **3ª) foto:** confecção da espada com materiais alternativos; **4ª) foto:** alunos marcando a pista para o torneio de esgrima; **5ª) foto:** duas alunas de uma outra turma brincando de esgrima na hora do recreio; **6ª) foto:** duas alunas competindo no torneio de esgrima; **7ª) foto:** aluno da classe escrevendo na lousa da quadra sobre a esgrima e sobre as olimpíadas; **8ª) foto:** os alunos na biblioteca assistindo aos vídeos produzidos por eles.

É possível notar no fazer docente da professora que a produção dos trabalhos educativos eram fruto de um planejamento. Essa capacidade foi determinante para a professora demonstrar, na visão de (TARDIF, 2014), que ela é portadora saberes teórico-metodológicos e aspectos operacionais do ensino e que foram percebidos e extraídos a partir do saber ensinar com as TICs no papel de um instrumento didático.

Para Hernandez, Rodríguez e Roselli (2019) não se trata de incluir as TICs na didática apenas como um recurso, uma vez que, para um ensino de qualidade é necessário envolver aprendizagens e reduzir lacunas na formação digital tanto de professores como de alunos. A tarefa consiste, assim como demonstrou a professora Elaine, em se construir elementos linguísticos com vistas a se compreender uma sociedade que gera outras formas de ver o mundo através da ciência, inovação e tecnologia e dentro da qual, os professores têm um papel importante, tendo que se apropriar, aplicar e executar esses recursos tecnológicos em seus processos de ensino e aprendizagem.

Para as comunidades educativas e científicas brasileiras a presença das TICs no espaço escolar justifica-se pelo consenso de que ao entrar nas práticas dos professores e professoras elas englobam um conjunto de conhecimentos das áreas da informação e da comunicação que se associam às linguagens oral, escrita, do movimento, do som e da imagem para gerarem novas formas de interação entre os aprendentes. Os aparelhos de telefonia móvel e o computador conectado à internet são os exemplos mais evidentes.

O ponto crucial está na integração significativa das tecnologias nos processos educacionais, indo além da mera utilização dos recursos tecnológicos. Isso implica desenvolver competências digitais e promover uma formação que capacite os indivíduos a lidar de forma crítica e eficaz com as tecnologias. Os professores desempenham um papel fundamental nesse contexto, pois precisam se apropriar das TICs, utilizá-las de forma adequada e integrá-las de maneira eficaz em suas práticas de ensino-aprendizagem. Isso não apenas amplia as

possibilidades de aprendizado, mas também prepara os alunos para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais digitalizada, promovendo a inovação e o desenvolvimento científico e tecnológico.

AS TICs COMO POTENCIALIZADORAS DE APRENDIZAGEM EM INTERFACE COM A NEUROEDUCAÇÃO E A NEURODIDÁTICA.

Com a inserção das TIC nas escolas, os desafios educacionais ganharam novos contornos orientados pela neuroeducação e materializados pela neurodidática. Existe um movimento e um discurso pedagógico no mundo que objetivam associar a cultura produzida pelas mais recentes tecnologias da informação e da comunicação com as dinâmicas das práticas pedagógicas em sala de aula. O foco é para que essas práticas se apresentem significativas e que proporcionem aos alunos e professores aprendizagens compartilhadas e a ressignificação dos conteúdos escolares.

Nesse trabalho docente relatado a professora, Elaine, mostrou-se capaz de inserir as TIC nas relações de ensino e perceber o potencial para alavancar a aprendizagem dos alunos quando estes permaneciam atentos aos temas abordados e quando assumiam o protagonismo na condução da atividade intelectual em momentos da aula.

Esse protagonismo é fundamental, pois a aprendizagem dos saberes escolares é um produto, um resultado da atividade intelectual do aluno. Além do mais, no trabalho docente de autoria da professora, Elaine, reconhece-se que a originalidade e a autenticidade do pensar do aluno estão associadas – mas não condicionadas – à autenticidade do pensar da professora. Quando isso acontece, na práxis orientada pela neurodidática, o encontro do pensar da professora com o pensar dos alunos se converte em experiências em que a aprendizagem acontece para ambos (CHARLOT, 2013).

Sendo assim, o sentido da presença das TICs nos processos de ensino, de maneira geral, mostrou-se articulado com a possibilidade e o desejo de, além de ampliar o trabalho educativo da professora, potencializou a aprendizagem dos alunos mediante o diálogo e as interações no interior das aulas.

Em análise de todo esse processo nota-se que, no desenvolvimento das aulas da professora, as contribuições ou princípios educacionais da neuroeducação se evidenciam no conjunto das relações pedagógicas de suas intervenções e nas atividades de ensino e aprendizagem selecionadas, desde a primeira aula, até a atividade avaliativa utilizada como estratégia na última aula.

Mesmo não sendo objeto de observação e foco analítico da práxis da professora Elaine, identifica-se que nas aulas manifestam-se, ou são levados em consideração, princípios essenciais da Psicologia da Educação os quais

comtemplam, segundo Nouri et al. (2023) os aspectos motivacionais; a relação entre emoções e cognição; o trato propositivo quanto aos erros que aparecem quando se está a aprender; o esforço para a manutenção da atenção voluntária; a oferta de contextos relevantes e significativos para a manutenção do foco no ensino e na aprendizagem; e, a diversidade de atividades de aprendizagem.

Todavia, princípios e orientações das metodologias em que os alunos são protagonistas e coautores das relações de ensino aparecem em todo os instantes de forma explícita. Para dar cabo dessa configuração de aula, em que a neuroeducação confere suporte à neurodidática, Ballesta-Claver et al., (2024) sugerem ações de ensino que incidem sobre a plasticidade cerebral; sobre a consolidação da memória a partir da formação de redes neuronais – que se potencializam em perspectivas de ensino interdisciplinares –; produção de neurotransmissores que favorecem a atenção devido a manutenção do interesse em aprender e da motivação manifesta. Nesse sentido as aulas ministradas pela professora, Elaine apresentam essas características.

Além do mais, a professora adota posturas e ações docentes que apoiam os alunos em suas aprendizagens, posturas que são valorizadas pela neurodidática (Mondéjar et al., 2023) como aquelas que promovem: **a)** experiências em que sejam nítidas a manutenção e elevação da motivação dos alunos para justificar a permanência na atitude para aprender; **b)** aquelas em que os alunos manifestam um comportamento tenaz para resolver um problema ou para realizar um trabalho com qualidade (isso fica evidente na produção de vídeos, na organização do torneio de esgrima e na confecção das maquetes); **c)** a autonomia e uma certa independência quando as atividades permitem aos alunos demonstrar capacidades para executar as tarefas de casa que exigem o conhecimento necessário para a produção de textos para o grupo, no espaço criado na rede social, e elegido com o intuito de registrar o desenvolvimento do conteúdo e do processo de aprendizagem; **d)** a postura flexível que fica evidente, principalmente nas primeiras aulas em que se ministrava os conteúdos de natureza conceitual que englobava as informações históricas, geográficas e arqueológicas sobre a dos jogos olímpicos; **e)** o trabalho coletivo e cooperativo como uma prática nas vivências neurodidáticas que os alunos aprendem interdisciplinarmente, aprendem a reconhecer o esforço do professor em preparar, organizar e desenvolver a proposta de ensino em colaboração com os alunos, e isso, fica evidente nas atitudes da professora ao destinar tempos e espaços nas aulas para as intervenções, sugestões e conduções das atividades de aprendizagem de responsabilidade dos alunos, tanto as de ordem prioritariamente corporais como as atividades avaliativas.

Em síntese, deseja-se que essa experiência didático-metodológica, descrita neste capítulo, colabore para o entendimento de que as TICs podem estreitar

o diálogo entre professores e alunos; enriquecer os processos educativos, pois permite o acesso a muitos recursos e podem aumentar a atenção e a motivação do aluno; facilitar a realização de correções coletivas; facilitar a compreensão e o desenvolvimento de competências digitais; favorecer mudanças e inovações na didática com fundamentos extraídos da neuroeducação e da neurodidática; elevar o compromisso e a participação dos alunos; facilitar o desenvolvimento de trabalhos em grupo; melhorar a capacidade de memorização visual; e, por fim, elevar o desempenho dos alunos nas atividades de avaliação.

REFERÊNCIAS

- BELLONI, M. L. O que é Mídia-Educação. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2012.
- CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 9. ed., Campinas: Papirus, 2003.
- CASTELS, M. Sociedade em rede. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- CHARLOT, B. Da relação com o saber: às práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2013.
- COLL, C. Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista. n. 25, Sinéctica, 2004.
- DARIDO, S. C. (Org.). Educação Física escolar: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011.
- FANTIN, M. Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FREIRE, P. Educação como prática de libertação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da Educação Física escolar I. Cadernos de Formação Revista Brasileira de Ciências do Esporte, p. 9-24, set./2009.
- GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. Cadernos de Formação RBCE, v. 1, p. 10-21, mar. 2010.
- GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, compartilhar. Erechim: Edelbra, 2012.
- GONZÁLEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V. Práticas pedagógicas em educação física: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.
- HERNANDEZ, R. M.; RODRÍGUEZ-FUENTES, A.; ROSELLI, N. Integración de las TIC a la educación: una mirada desde el aula universitaria.

Hamut'ay, vol. 6(3): Lima-Peru, 2019.

KUNZ, E. Se-movimentar. In: González, F. J.; Fensterseifer, P. E. (Orgs.). Dicionário crítico de educação física. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

LÉVY, P. Cibercultura. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MONDÉJAR, J. J., RODRÍGUEZ FUENTES, A. V., & FIERRO, B. M. (2023). El paradigma de apoyos al aprendizaje desde la neurodidáctica: una necesidad en la formación universitaria.

NOURI, A.; TOKUHAMA-ESPINOSA, T. y BORJA, C. Crossing mind, brain, and educación boundaries. Cambridge Scholars Publishing, 2023.

PIRES, G. de L.; LAZZAROTTI FILHO, A.; LISBÔA, M. M. Educação Física, mídia e tecnologias: incursões, pesquisa e perspectivas. Kinesis, v. 30, n. 1, p. 55 – 79, 2012.

SANTOS, S. M. et al. Estudo da produção científica sobre Educação Física e Mídia/TICs em periódicos nacionais (2006-2012). Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. SI23-SI39, abr./jun. 2014.

SOARES, C. L. et al. (Coletivo de Autores). Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, G. R. de; BORGES, E. M.; COLPAS, R. D. Em defesa das tecnologias de informação e comunicação na educação básica: diálogos em tempos de pandemia. Plurais – Revista Multidisciplinar. Salvador, v. 5, n. 1, p. 146-169, 2020.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 16^a ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VERASZTO, E. V.; SILVA, D. da.; MIRANDA, N. A. de.; SIMON, F. O. Tecnologia: buscando uma definição para um conceito. Prisma.com, n. 8, 2009.

VIANNA, H. M. Pesquisa em educação: a observação. Brasília: Liber Livro, 2007.

INCLUSÃO DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA UMA ANÁLISE DOS PPCS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS

Alysson dos Anjos Silva¹

Álex Sousa Pereira²

Daniilo da Silva Ramos³

Diego Ramires Silva Santos⁴

Tomando como embasamento o texto *As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa*, obra de Nilma Lino Gomes e Rodrigo Jesus (2013), ilustre obra que chama atenção para as questões étnico-raciais no contexto educacional, fundamental para pensar escolas, bem como espaços de formação informal e o espaço de formação que são as universidades. Emerge a importância de como ter políticas educacionais, para mobilizar que a temática afro-brasileira esteja presente nesses espaços, construindo para uma formação antirracista, desde discursos a abordagens pedagógicas.

Nesse trabalho, iremos pensar as questões étnico-raciais e a cultural afro-brasileira, sobre como essas são expressas em Projeto Políticos Pedagógicos-PPCs, de Universidades Federais Mineiras, pensando seus limites e potenciais. Mas para isso é importante compreender esse tema que ainda nos tempos atuais e caro e emergente, como mostram Gabriela Bins e Vicente Molina (2017), existe uma carência na tematização das questões étnico-raciais na Educação Física escolar, que por vezes é narrada por professores como carência na formação ou não haverem tido acesso a esse saber. Na mesma direção Fabiana Pomin

1 Doutorando em Estudos do Lazer – UFMG, Professor no curso de Educação Física no Centro Universitário de Lavras – UNILAVRAS. Email: alysson227@gmail.com.

2 Licenciado em Educação Física e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras, UFLA, Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. É docente do Departamento de Corpo e Movimento Humano da Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG-Passos. Email: alexjhowsp@hotmail.com.

3 Doutorando em Estudos do lazer - UFMG. Email: danilopelc@gmail.com.

4 Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Lavras, Mestre em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade pela Universidade Federal de São João del Rei, doutorando pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em Educação. Email: diegoedeiscila@hotmail.com.

e Lucas Café (2020), mencionam que é importante compreender e investigar essa temática, seja nas práticas docentes ou documentais, para transcender as possibilidades de que a Educação Física limite-se a capoeira quando vai falar sobre a cultura afro-brasileira.

Kabengele Munanga (2013), entende e com ele corroboramos, que a questões étnico-raciais, pautam uma temática emergente em nossa sociedade, seja pelo viés do empoderar-se das pessoas negras e ver suas potências étnico-raciais, que historicamente são excluídas e limitadas. Essa compreensão, permite ver que a conscientização contra os atos racistas, que de forma velada e escancarada ocorrem nos cotidianos dos brasileiros, fazendo com que seja por vezes naturalizado. Emergindo assim cada vez mais ações e tematizações potentes no contexto escolar e na Educação Física.

A escola, espaço sociocultural que é, tem grande importância nessa luta antirracista e conscientização para com essas questões, os professores nesse contexto, podem ser os mediadores do conhecimento que de formas abrihantadas podem propor, inventar e criar, possibilidades de que as questões étnico-raciais estejam presentes em suas aulas. Para que assim, contribuam para uma formação e olhar mais crítico, essa é uma possibilidade e postura que muitos autores defendem.

Falar sobre a cultural afro-brasileira-brasileira é um compromisso histórico, estando diretamente ligada possibilidades e a um dos conceitos da área da Educação Física que é a Cultural Corporal de movimento (FENSTERSEIFER, 2012). Conceito que entende que as manifestações culturais expressas pelo corpo, são criações dos seres humanos, que vão se transformando e reinventando, sendo um símbolo plural da existência e do seu ser no mundo. A Educação Física escolar, com suas inúmeras possibilidades e responsabilidades, deve mediar com que os conhecimentos da cultural corporal de movimento seja acessado pelos alunos de forma a ser contextualizado as suas múltiplas realidades (BRACHT, 2005).

Alguns desse saberes, são as lutas, os esportes, jogos e brincadeiras, artes circenses, as ginásticas e dentre muitas outras. Dentre esses saberes, existem os elementares, aqueles que devem ser tematizados de forma obrigatória, porque um dia foram deixados de lado, ou a margem das tematizações. Os saberes da cultural Africana e Afro-brasileira, que pela lei 10.639/2003, foi obrigado a ser ensinado nas intervenções pedagógicas de professores da Educação Básica e que podem no caso da Educação Física, ser mediado por conhecimentos específicos, a título de exemplificação, falar sobre futebol e as questões étnico-raciais ou capoeira e dentre outras saberes específicos da área (BRASIL, 2003). Na área da Educação Física escolar, existem trabalhos que mencionam que as questões étnico-raciais serem pautadas estão diretamente ligadas com a formação inicial e continuada dos professores que as propõem.

Entretanto, pensar os professores e suas propostas de intervenção remete a uma outra questão, que é o nosso foco aqui nesse texto, o de pensar as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura e os projetos políticos pedagógicos-PPC, dessas instituições. Porque inúmeros trabalhos mostram que a carência de tematização das questões sobre as culturas dos negros e negras brasileiros, na aula de Educação Física, esta situação com a não capacitação na formação inicial.

Diante disso, nos perguntamos: Como as grades curriculares dos cursos de Educação Física (Licenciatura) das universidades federais de Minas Gerais abordam a questão étnico-racial na formação de professores? Essa questão baliza esse texto e seus achados que iremos demonstrar a seguir quais foram as trilhas metodológica e as possíveis discussões.

OLHAR ALI OLHA DE LÁ, OPA ACHEI ALGO: Análise documental dos currículos de Educação Física das Universidades Federais de Minas Gerais

Uma pesquisa que busca analisar a formação inicial de professores de Educação Física do Estado de Minas Gerais, em especial das universidades federais, já é um recorte grande. Essa ação é compreendida como delimitação de pesquisa, abordagem usada em pesquisas acadêmicas de modo geral e ajudam com que os autores/pesquisadores, não de forma engessada, demonstrem sua intencionalidade na pesquisa para ter uma trilha inicial a seguir.

Outro ponto é que uma pesquisa desse formato, pode ser entrevista com professores, ex-alunos e atuais alunos e dentre outras possibilidades de acessar dados que nos ajudem a ver a problemática com mais ludicidade. No nosso caso, o que optamos por fazer foi uma pesquisa documental, ou também conhecimento como análise documental. Como o próprio nome diz, é uma abordagem de pesquisa que analisa documentos específicos, buscando achados que contribuam como as nossas discussões.

Essa é uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, que para isso pauta-se nos preceitos da análise documental.

Qualitativa, assim como mostra Antonio Carlos Gil et al. (2002), por transcender a materialidade e exatidão, compreendendo com importante os sentidos e significados dos achados. Na mesma direção, Berenice Corsetti (2006), mostra-nos que a análise documental é uma abordagem de análise de documentos oficiais, essa pode ser comparativa e quantitativa, mas outro grande passo mostrado pela autora é o viés qualitativo da análise documento, que mostra os sentidos e significados, históricos e culturais do documento analisado.

O viés exploratório, como mostra Gil et al. (2002), tem como foco, explorar um elemento já discutidos em outras fontes ou outras formas, buscando

contribuir para discussão a problemática do assunto. A pesquisa de Maria da conceição, Jorge de Souza Riscado e Rosana Vilela (2018) intitulada *Relações étnico-raciais na perspectiva da saúde da população negra no curso de medicina: análise curricular*, mostram o quanto é potente pesquisa documentais que fazem a análise curricular, ainda ampliando pela carência de pesquisas nesse viés envolvendo as questões étnico-racial e a formação de profissionais, no caso foi pensado a área da saúde, mas podemos e transpomos para a Educação Física Licenciatura.

Uma vez definida a natureza do trabalho, também buscamos expor os preceitos e pressupostos usados em nossa análise documental. Que foi baseado no trabalho de Francisco de Oliveira Junior (2023), chamado *Aprendizagem musical criativa e a formação do professor de música: uma análise documental dos PPC das IES públicas do Nordeste*, bem parecido metodologicamente, mas a intencionalidade difere-se. O autor nessa pesquisa, fez um recorte que foi escolher uma instituição de ensino superior, depois escolher um curso, para assim posteriormente analisar o documento. No nossa cosa, faremos algo parecido, que como mostra Jackson Sá-Silva et al. (2009), mostram os critérios de inclusão e exclusão, fase de mapeamento e análise, ou seja três passos, que não são fixos, mas organizam a pesquisa.

Importante salientar que, a escolha por investigar o Projeto Político Pedagógico – PPC, trata-se da importância organizacional desse documento em espera da educação formal, informar, inicial, superior e pós-graduação. Antonio da Silva Monteiro de Freitas et al. (2017), demonstram que o PPC é um dos documentos mais importantes de quaisquer instituições de ensino, pois nele é mostrado quais os valores sociais e culturais que se pretende contribuir com a formação dos que tem acesso a esse espaço, como também um diálogo direto com as demandas e emergências sociais. Por isso, olhamos esse documento e nele no contexto de ensino superior, estará descrito as disciplinas, ementas, bem como as legislações que obrigam o ensino e obrigatoriedade da cultural afro-brasileira e questões étnico-raciais.

Com embasamento nos itens supracitados, resgatamos o objetivo, que é ver se nas universidades federais estão sendo tematizadas as questões étnico-raciais e afro-brasileira nos cursos de Educação Física Licenciatura no estado de Minas Gerais. Diante disso, apresentados os recortes para acessar.

1. Mapear as universidades Federais de Minas Gerais;
2. Ver quais dessas tem o curso de Educação Física Licenciatura;
3. Acessar o PPC;
4. Análise do PPC buscando os achados.

RECORTES E ACHADOS: análise dos PPCs

Seguindo os pressupostos metodológicos, mapeamos quais são as universidades de Minas Gerais, e depois averiguamos, quais dessas dispõem de cursos de Educação Física, encontramos onze universidades e totalizamos que dez dessas possuem essa formação.

Para esse achado, foram feitos um movimento de pesquisa virtual no site oficial do Governo Federal⁵, que permite um filtro por região e acesso as páginas oficiais das universidades federais, nessas páginas o acesso oficial, também ao PCC de cada curso. Facilitando o mapeamento das universidades federais, averiguação de cursos nessas, e acesso ao material a ser analisado.

O critério de inclusão para ser analisado o curso foram:

- Ter o curso de Educação Física Licenciatura e ser uma universidade Federal, Enquanto os de exclusão:
- Não o possuir o curso mesmo sendo uma Universidade Federal.

Seguindo a mesma premissa para a análise do PPC de cada um dos cursos, os critérios de foram:

- Fazer menção a inclusão a lei 10.639/2003, que obrigou o ensino da cultural Africana e Afro-brasileira na educação Básica.
- Fazer menção a resolução nº1 de 17 de 2004, que obrigou que instituições ensino superior mencionem sobre as questões étnico-racial nos cursos superiores e em seus currículos.
- Análise das disciplinas e ementas.

O movimento metodológico, permitiu com que as universidades encontradas fossem: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e do Mucuri (UFVJM), Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) e Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Dentre essas, assim como mencionado, apenas uma não possui Educação Física Licenciatura, sendo a UNIFEI.

Com base nesses movimentos eleitos como centralidade de nossa análise, foi possível a construção de uma demonstração, explicitado na tabela 1 *Universidades Federais de Minas Gerais – Análise dos PPCs e suas tematização das questões étnico-raciais e cultura Afro-brasileira*, que mostra os achados, entendidos como significantes e que serão discutidos mais adiante.

⁵ Universidades Federais: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/es/universidades-federais> <acesso em 20/05/2024>

Tabela 1 – Análise dos PCC das universidades Federais de Minas Gerais

UNIVERSIDADES FEDERAIS DE MINAS GERAIS – ANÁLISE DOS PPCS E SUAS TEMATIZAÇÃO DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E CULTURA AFRO-BRASILEIRA					
UNIVERSIDADE	ANO DE ANÁLISE DO PPC	CONTEMPLA A LEI 10.639	CONTEMPLA A RESOLUÇÃO Nº1 DE 17 DE 2004	DISCIPLINAS QUE MENCIONAM A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAIS	QUANTIDADE DE DISCIPLINAS
UFJF	2022	Sim	Sim	1- ESTUDOS OLÍMPICO 2- SOCIOLOGIA DO ESPORTE	2
UFLA	2021	Não	Sim	1- ESTUDOS SOCIOCULTURAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESPORTE E LAZER 2- DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 3- EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL 4- EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA (ELETIVA)	4
UFMG	2020	Não	Sim	1- CAPOEIRA 2- EDUCAÇÃO FÍSICA, INFÂNCIA E JUVENTUDE - IMPLICAÇÕES ENTÍSICAS E SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS 3- DIREITO HUMANOS- DIREITOS ÉTNICO RACIAIS E UMA DAS PAUTAS 4- EDUCAÇÃO FÍSICA, CORPO E CULTURA- RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	4
UFOP	2019	Sim	Sim	1- EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E SOCIEDADE II- DANÇAS BRASILEIRAS E A DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL 2- EDUCAÇÃO FÍSICA CORPO E CULTURA- RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA	2
UFESJ	2017	Sim	Sim	1- FUNDAMENTOS SÓCIO-ANTROPOLÓGICOS APLICADOS À EDUCAÇÃO FÍSICA 2- JOGOS E BRINCADEIRAS	2
UFTM	2021	Não	Sim	FUNDAMENTOS DA DANÇA	1
UFU	2018	Não	Sim	PROINTER II- RAÇA ÉTNIA	1
UFV	2014	Não	Sim	EDUCAÇÃO E REALIDADE BRASILEIRA (OPTATIVA)	1
UFVJM	2014	Sim	Sim	1- CULTURA POPULAR AFRO-BRASILEIRA (ELETIVA) 2- PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO- RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	2
UNIFAL	2019	Sim	Sim	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO	1
Total	-	5	10	-	19 (2 eletivas e 1 optativa)

Fonte: Construção dos autores (2024)

ANALISANDO A INCLUSÃO DAS LEIS NOS PROGRAMAS PEDAGÓGICOS DE CURSO (PPC) NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MINEIRAS

A tabela 1, permite-nos um vislumbre dos achados e em contrapartida a análise dos currículos. Os PPCs de Educação Física nas Universidades Federais Mineiras, apresentam elementos muito interessantes, como o a implementação da Lei 10.639/2003 e da Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, que tratam da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e das diretrizes para a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004).

Começando pelo olhar da inclusão das normativas, a Lei 10.639/2003, está presente em 5 das 10 universidades, as que mencionam são UFSJ, UFOP, UFJF, UFVJM e UNIFAL. Já a Resolução nº 1 de 2004, está contemplada em todas as universidades, mostrando que todas possuem os eixos orientadores em sua matriz estrutural para pensar sobre as questões étnico-raciais.

Um outro ponto que merece atenção são as disciplinas que abordam as sobre essa a temática étnico-racial, salientando que não queremos dizer que os professores que lecionam as disciplinas não falam sobre o assunto, mas tomamos como base os descritos no PCC. A análise, permitiu ver que os números de disciplinas são bem variáveis, 4 universidades têm em sua matriz curricular 1 disciplina uma única disciplina que menciona sobre a temática, sendo elas UFU, UFTM, UFV, UNIFAL, e representando 40% das universidades analisadas. Outras 4 instituições analisadas apresentam 2 disciplinas, sendo elas UFJF, UFOP, UFSJ, UFVJM e representando 40% das universidades, por fim 20 % das universidades, sendo UFLA e UFMG, apresentam 4 disciplinas que mencionam sobre as questões étnico-raciais e cultura afro-brasileira.

A obrigatoriedade de ter acesso a esses saber nas instituições, está sendo cumprido, contudo, existe uma variação, devendo essa ser considerada, para pensar que existe um movimento de maior e outra hora menos de tematização da temática étnico-racial. Cíntia Diallo e Cláudia Lima (2022), em sua pesquisa com professores formadores em licenciaturas e professores já licenciados, observam e relatam que existe uma obrigatoriedade legal das tematizações das questões étnico-raciais em todo currículo de qualquer curso de licenciatura, mas os professores porque que acessem esse saber, por vezes ele é visto na prática docente como carente.

As autoras afirmam que:

Quanto às ações voltadas para valorização e reconhecimento da história e cultura afro-Brasileira, as/os docentes avaliam que ainda estão restritas às disciplinas e, em alguns casos, sob o “guarda-chuva da diversidade”. O alcance dessas ações se revela baixo, contudo as/os docentes destacam as iniciativas dos NEABs que, por meio de eventos específicos, fomentam discussões, debates e divulgação de pesquisas e relatos de experiência sobre a temática. Cabe a esses núcleos, ainda, a tarefa de induzir, monitorar e avaliar a implementação de políticas públicas de ações afirmativas nas IFES. (DIALLO E LIMA, P.12, 2022).

A citação enquadra-se com os achados que existem universidades que tematizam de forma específica e direta e outras de forma indireta, com apenas parte da disciplina, movimento essa que não nós debruçamos em fazer nesse trabalho, mas que de fato pode influenciar na formação dos professores. Cabe mencionar ainda que PPCs analisados, estão entre os anos de 2014 e 2022, indicando uma tendência crescente na inclusão de questões étnico-raciais nos currículos de Educação Física ao longo do tempo.

Fica evidente e é revelado, um esforço significativo, embora desigual, quando se trata da inclusão de questões étnico-raciais nos currículos dos cursos de Educação Física Licenciatura. Enquanto todas as universidades contemplam a Resolução nº 1 de 2004, apenas metade delas cumpre a Lei 10.639/2003. A continuidade e a expansão dessas iniciativas são essenciais para promover uma educação mais inclusiva e conscientizar sobre a importância das relações étnico-raciais no Brasil.

Contrapondo assim a afirmação totalitária de que as questões étnico-raciais não são abordadas das universidades. Existem outras questões que poderiam ser aqui exploradas, mas que não julgamos promitentes nesse momento. Uma delas é a mencionada na pesquisa de De Freitas Monteiro, Santos e Barduni Filho (2020), que é o viés epistemológico do currículo dos cursos, se é crítico ou pós-crítico, chamando atenção que não basta tematizar, mas é importante contextualizar a temática étnico-racial quando apresentada na formação inicial de professores.

Outro ponto, são se existem grupos de estudos e ou eventos acadêmicos para formação das questões étnico-raciais, o que Ivanilda Cardoso e Rosane de Castro (2015), vão entender e chamar de movimentos potentes para uma formação antirracista na formação inicial. Essas são algumas, mas existem outras análises possíveis, contudo esse tipo de análise como a realizada mostrou-se potente, como ponto de partida para outras pesquisas e ainda explorar com base nos dados acessados outros vieses que podem ser acessados em conversas com discentes e docentes que tenham ou tem acesso com essas instituições e revelando outros muitos pontos para serem abordados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho representam não o encerramento, mas sim o ponto de partida para uma investigação mais profunda e ampla dos Projetos Político Pedagógicos (PPCs) das universidades que oferecem o curso de Educação Física Licenciatura, especialmente no que diz respeito à tematização das questões étnico-raciais e da cultura Afro-brasileira. Neste sentido, o estudo concentrou-se nas universidades federais de Minas Gerais, mas este impulso inicial pode e deve ser estendido para outras instituições de ensino estaduais, institutos federais e até mesmo universidades particulares, e posteriormente replicado em outros estados. Este é um desafio e um convite para aqueles que desejam se aventurar nesse caminho investigativo.

A análise dos dados revelou um esforço considerável para a inclusão de disciplinas que abordam questões étnico-raciais nos currículos de Educação Física das universidades analisadas. No entanto, observou-se uma variação na quantidade e na natureza dessas disciplinas. As universidades que mencionam a Lei 10.639 tendem a demonstrar um compromisso mais formalizado com a inclusão dessas questões em seus currículos. A continuidade e expansão dessas iniciativas são cruciais para promover uma educação mais inclusiva e consciente sobre a importância das relações étnico-raciais no Brasil.

Além disso, vale ressaltar que esta análise abriu caminho para diversas reflexões adicionais. Uma delas é a necessidade de investigar o viés epistemológico dos currículos dos cursos, se são críticos ou pós-críticos, indicando que não basta apenas abordar as questões étnico-raciais, mas também contextualizá-las adequadamente na formação inicial de professores. Outro ponto relevante é a existência de grupos de estudo e eventos acadêmicos dedicados à formação em questões étnico-raciais, o que pode ser potencialmente significativo para uma formação antirracista na formação inicial.

Em suma, as considerações finais ressaltam a importância de continuar este trabalho em outras instituições de ensino, bem como de explorar mais a fundo os dados obtidos, fornecendo assim subsídios para futuras pesquisas e para o aprimoramento das políticas educacionais voltadas para a inclusão e conscientização sobre as relações étnico-raciais no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

- BINS, Gabriela Nobre; MOLINA, Vicente. Mojuodara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, p. 247-253, 2017.
- BRACHT, Valter. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento. **SOUZA JÚNIOR, M. Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE**, p. 97-106, 2005.
- BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 09 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 AfroBrasileira”, e dá outras providências.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 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.
- CARDOSO, Ivanilda Amado; DE CASTRO, Rosane Michelli. A ausência/ presença das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de pedagogia: o caso da Unesp/Marília. **Práxis Educacional**, v. 11, n. 18, p. 91-115, 2015.
- CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNIREVISTA**, v. 1, n. 1, p. 32-46, 2006.
- DA CONCEIÇÃO, Maria Cristina; DE SOUZA RISCADO, Jorge Luís; VILELA, Rosana Quintella Brandão. Relações étnico-raciais na perspectiva da saúde da população negra no curso de medicina: análise curricular. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 4, n. 3, p. 34-56, 2018.
- DA SILVA MONTEIRO DE FREITAS, Antônio et al. Construção coletiva do PPC: a experiência do curso de Pedagogia da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). **REXE: Revista de estudios y experiencias en educación**, v. 16, n. 31, p. 157-173, 2017.
- DE FREITAS MONTEIRO, Gabriel Romagnose Fortunato; SANTOS, Guilherme Celestino Souza; BARDUNI FILHO, Jairo. As relações étnico-raciais nos currículos das licenciaturas na UEMG-Carangola: notas sobre a proposição de novas epistemologias críticas e construtivas. **Pró-Discente**, v. 26, n. 1, p. 50-70, 2020.
- DE OLIVEIRA JUNIOR, Francisco Tacio. Aprendizagem musical criativa e a formação do professor de música: uma análise documental dos PPC das IES públicas do Nordeste. In: **XXVI Congresso Nacional da ABEM**. 2023.
- DIALLO, Cíntia Santos; LIMA, Cláudia Araújo de. História dos afro-brasileiros, africanos e a educação antirracista: o olhar das/os professoras/es das licenciaturas. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e234744, 2022.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O que significa aprender no âmbito da cultura corporal de movimento. **Atos de pesquisa em educação**, v. 7, n. 2, p. 320-328, 2012.

GIL, Antonio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, p. 19-33, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, p. 21-34, 2013.

POMIN, Fabiana; CAFÉ, Lucas Santos. Educação para as relações étnico-raciais na Educação Física para além da capoeira. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, 2020.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

PÓS-PANDEMIA, JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES DOCENTES NA DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA

Evelyn Garci Pinto¹

Rubens Antonio Gurgel Vieira²

A pandemia do Covid-19 foi causada por um vírus (SARS-CoV-2) altamente contagioso, que se proliferou pelo mundo de forma rápida, com início no final de 2019 na cidade de Wuhan, na China. A partir deste momento, foi crescendo gradativamente o número de casos e medidas de contenção tiveram que ser executadas, induzindo a OMS a declarar Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. A decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. No Brasil, o primeiro caso foi confirmado em 26 de fevereiro de 2020 e as medidas de distanciamento social, no país, só foram terminar no final de 2021.

É possível dividir a pandemia em etapas cruciais. Começou com o surto inicial, quando o vírus começou a se espalhar e os primeiros casos foram identificados. Isso levou ao pico da doença, em que medidas de contenção, como isolamento social e a quarentena foram executadas. Posteriormente, a disponibilidade de vacinas ajudou a estabilizar a propagação do vírus, resultando em uma redução gradual nos casos. A última fase é o período atual ou pós-pandemia, em que as atividades retornaram a certa “normalidade”.

Neste trabalho interpretaremos o termo pós-pandemia como uma transição, em que ainda são necessárias certas medidas e o alerta para novas pandemias ficou sobressalente; mas, considerando o término do isolamento social e da quarentena, permitindo o retorno progressivo aos modos de vida anteriores, embora com ajustes e adaptações na vida cotidiana. Este período reconhece os desafios enfrentados, sem descartar o que vivíamos e, de certa forma, ainda vivemos, mas incorporando lições aprendidas para o futuro.

Os impactos dessa crise no país afetaram diversas áreas como a economia, a saúde pública, a educação e a sociedade como um todo. Os desafios foram inúmeros, como capacidade hospitalar, medidas de contenção, vacinas e entre

1 Mestranda pela Universidade Federal de Lavras. Email: evelyn.pinto1@estudante.ufla.br.

2 Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp, Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP, Professor Adjunto da Universidade Federal de Lavras. Email: rubens@ufla.br.

outros. A resposta do governo brasileiro em meio à crise se apresentou de caráter negacionista. Foram mais de 4 milhões de mortes no mundo e 700 mil mortos pelo vírus no Brasil, números que poderiam ter sido menores caso o governo federal tivesse tomado medidas de ampla proteção ao invés de priorizar os sistemas produtivos em detrimento da vida.

Para o professor e filósofo Sílvio Gallo, o Brasil operou de maneira bio(necro)política, como denominou a governança do período, se referindo como a segurança da vida de determinadas populações é garantida pelo extermínio “legal” de outras populações. Em meio à pandemia, assume-se como necessário e inevitável a morte de certa parte dos cidadãos (em sua maioria idosa, pobre e as demais classes desfavorecidas). Diante de pensamentos como: “a economia não pode parar” e “não se pode ceder ao desemprego em massa”, as mortes aparentam ser inevitáveis e a sociedade aceita como o preço a ser pago pelo “bem-estar” dos que ficaram (Gallo, 2021).

Entretanto, as lacunas deixadas por esse vírus não dizem respeito apenas ao mais cruel dos desfechos, como a grande taxa de mortalidade causada pela doença, mas corroboraram para outros problemas que afetaram a sociedade como um todo. Um desses problemas está relacionado à educação, que foi precarizada devido aos novos formatos de ensino, uma vez que a ausência nos espaços escolares reduz as oportunidades de aprendizagem de alunos e alunas, pois muitas famílias não possuem estrutura para obter acesso à internet. Somando o fato de ser inviável para muitos familiares conseguir auxiliar jovens nas atividades escolares, seja por falta de domínio do conteúdo ou de práticas de ensino, seja por falta de tempo, uma vez que muitas pessoas precisaram trabalhar presencialmente. Nesse sentido, a solução encontrada ancorada no ensino à distância parece ter aumentando ainda mais as discrepâncias existentes entre os alunos de contexto socioeconômicos distintos, reforçando a desigualdade e renegando a educação e oportunidades igualitárias para todos (Bonai; González, 2021).

De modo geral, é no Ensino Médio que discentes se preparam para o ingresso na faculdade ou no mercado de trabalho e começam a tomar decisões importantes sobre seu futuro educacional e profissional. Além disso, é um momento de crescimento pessoal, de desenvolvimentos de habilidades sociais e de autoconhecimento, dimensões que influenciarão na vida adulta. Além do mais, é necessário também analisar todo o efeito que a mídia e as redes sociais possuem diante dessas faixas etárias, jovens tão imersos no mundo tecnológico, que são empurrados, muitas vezes, para opiniões fáceis e certezas daqueles que “tudo sabem” (Gallo, 2015).

Portanto, quando tratamos da problemática dos efeitos pós-pandêmicos sobre a juventude presente no Ensino Médio, é preciso se pensar em juventude

no plural, ou seja, juventudes, visto que é necessário lembrar que são diversas culturas, realidades e particularidades unidas em uma só palavra, e são essas diversidades que acaba por juntar um determinado público de jovens, criando ciclos que se unem por encontrar familiaridade uns com os outros (Martins; Carrano, 2011).

Desse modo, buscou-se averiguar a visão docente acerca de possíveis danos que a pandemia pode ter causado à formação da juventude em um contexto geral, e não somente acadêmico. Diante de tudo o que foi apontado, essa pesquisa justifica-se justamente quando refletimos que a pandemia e o isolamento social mudaram o mundo, tendo a necessidade de estudos mais aprofundados na área para a compreensão das lacunas e sugestões de reorientação e rotas de fugas para professores/as nas escolas, uma vez que esses profissionais contribuem com a vida coletiva por estarem inseridos dentro do ambiente cultural escolar, possibilitando observações do cotidiano. O fato de contemplar a juventude, uma das fases mais decisivas na formação de um indivíduo, devido aos modelos de ensino, as reformas do novo Ensino Médio, a inserção no mercado de trabalho ou na faculdade e as decisões que irão influenciar em toda sua vida adulta, reforça a participação docente que desempenha um importante trabalho nesse processo, uma vez que auxilia no desenvolvimento de suas subjetividades, ou seja, identidades, emoções, desejos e formas de compreender o mundo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

Adotamos a história oral como método, de acordo com os pressupostos teóricos de José Carlos Meihy e Fabíola Holanda (2010) que orientam procedimentos organizados pelo projeto e propósito da pesquisa. Nessa alternativa de prática da história oral, as entrevistas são privilegiadas na atenção e estruturam um processo que compõe um corpo documental para ser analisado em diálogo com o referencial teórico. A coleta das narrativas se dá por meios eletrônicos como forma de recolher testemunhos, que possibilitam uma leitura dos processos sociais e a criação de documentos. Em nosso caso, isso facilitou estudos das percepções docentes dos sentidos acerca das lacunas deixadas nas juventudes devido à pandemia. Nesta abordagem, através dos registros das manifestações da oralidade humana, as percepções da vida social são combinadas com projetos para explicar contextos específicos. O conjunto de procedimentos se inicia com a elaboração de um projeto e continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para uso; arquivamento e, sempre

que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (Meihy; Holanda, 2010).

Os métodos de pesquisa da história oral diferem da simples obtenção de informações objetivas por meio de entrevistas. Os projetos devem servir para educar os leitores sobre o contexto em que se originaram e promover significados alternativos de fatos estabelecidos. O processo de transcrição pode levar em consideração não apenas as informações disponíveis, mas também como o documento é construído por meio da construção dos fatos, de modo que as narrativas orais permitem que “histórias subjugadas” validem suas experiências.

Devida importância na constituição da narrativa dos colaboradores, a vivência e as memórias são conceitos fundamentais nos relatos de história oral, pois as narrativas e as transcrições dependem das memórias e da imaginação. Dessa maneira, todas as entrevistas estão carregadas de contornos, ajustes, contradições e imprecisões. Éder Silveira (2007) alerta que isso não deve significar que a história oral não deva ter precauções, elencar critérios e definir objetivos. Na coleta das fontes orais, o objetivo é entender o que tais memórias e vivências representam para o entrevistado e como eles estão sendo ressignificados no ato da entrevista.

Para Meihy e Holanda (2010) as entrevistas em história oral podem ser organizadas com propósitos distintos, sugerindo gêneros específicos para a condução. Distinguem-se em três: história oral da vida, história oral temática e tradição oral. A história temática, modalidade por nós escolhida, estabelece recortes que direcionam para uma lógica mais objetiva. A entrevista acontece dentro de parâmetros determinados previamente, organizando-se para atingir o objetivo proposto. Tal fim usualmente envolve questões polêmicas, de caráter social, alimentando debates e disputa por meio de posição conflitante. Dessa forma, detalhes da história de vida do entrevistado somente interessam na sua utilidade para o tema proposto. Inversamente a utilização de entrevistas livres da história oral de vida, na história temática o questionário é uma ferramenta que estabelece os critérios para abordagem de temas pertinentes a pesquisa, aproximando-se dos métodos convencionais de entrevista.

Assim, através de uma história oral temática enquanto método de pesquisa se buscou elucidar aspectos pontuais na prática dos docentes, especificamente, as observações docentes acerca das lacunas deixadas pela pandemia na juventude na Educação Física.

Novamente para Meihy e Holanda (2010), como a história oral aborda contextos vivenciados coletivamente por diversos sujeitos, seu produto não pode ser circunscrito a situações específicas. O que se chama de grupal, cultural, social ou coletivo em história oral é o resultado de experiências que vinculam umas pessoas às outras, segundo pressupostos articuladores de construção de

identidades decorrentes de suas memórias expressadas em termos comunitários (Meihy; Holanda, 2010, p. 27).

Por essa razão, a investigação recaiu sobre os docentes do Ensino Médio, em que se buscou o mapeamento de eventuais representações recorrentes como forma de caracterizar uma memória coletiva. Dessa forma, além da importância individual de cada entrevista, busca-se certa unidade de coerência dentro do conjunto e o estabelecimento de relação com o contexto amplo. A intenção desse modelo de pesquisa é usar da diversidade dos sujeitos para impedir generalizações, considerando as limitações dos depoimentos para refletir uma experiência coletiva.

A reunião das entrevistas permite uma reflexão acerca dos pontos comuns, o que possibilita novas visões e análises. Para formular um corpo documental, escolheram-se como grupo dois professores do ensino médio atuantes na área de Educação Física. Diferenças como idade, gênero, titulação e outros marcadores não foram considerados na seleção dos entrevistados, somente a ligação profissional com os temas escolares. Os docentes não foram previamente informados sobre os tópicos a serem discutidos, apenas cientes dos objetivos da pesquisa, com o intuito de obter respostas espontâneas, sem tempo para preparação ou organização. Os estímulos planejados previamente foram adaptados à medida que as respostas eram fornecidas, permitindo ao professor colaborador expressar-se livremente, sem impor restrições ao diálogo. Essa abordagem evitou interrupções ou direcionamento excessivo, preservando a espontaneidade do processo de evocação de memórias, como recomendado por Meihy e Holanda (2010).

As entrevistas foram realizadas no interior da própria escola, gravadas através de aparelho celular e posteriormente transcritas, textualizando e eliminando perguntas, erros gramaticais, sons e ruídos. A transcrição não se completou sem a participação dos entrevistados. O propósito desse envolvimento permitiu que os entrevistados se identificassem com o texto gerado, confirmando sua visão expressa, validando sua experiência como um colaborador ativo por todo processo – a esse envolvimento, Meihy e Holanda (2010) dão o nome de *transcrição*.

Quanto à análise dos documentos obtidos, os mesmos foram submetidos à luz da teoria cultural. Para Marcos Neira e Mario Nunes (2011), a teoria cultural está exercendo cada vez mais influência nas análises educacionais, pois reflete sobre qual o sujeito o projeto hegemônico está formando. Tendo em vista a análise de percepções docentes sobre os impactos educacionais dos tempos pandêmicos na juventude, este trabalho buscou o diálogo entre o referencial teórico e a metodologia adotada, em desconsiderar a complexidade existente no período pandêmico e no retorno às escolas para ambas as partes, professores e alunos.

ANÁLISE DAS TRANSCRIÇÕES

A juventude brasileira, de modo geral, carrega carga horária de trabalho elevada e mal remunerada, o que os impede de se dedicarem às exigências escolares, refletindo negativamente no seu desempenho. Do ponto de vista psicossocial e cultural, esses jovens tendem a sofrer um amadurecimento precoce, o que abrange principalmente as camadas mais baixas da sociedade, situação diversa dos jovens de classe média ou filho dos donos de produção, que estendem a infância e a juventude (Zluhan; Vazuíta; Raitz, 2017).

A sociologia da juventude antes considerava que o “direito à juventude” era negado principalmente às pessoas de classes sociais mais baixas. Porém, atualmente, há um reconhecimento emergente de que essa condição juvenil não só se generalizou, mas pode persistir ao longo da vida de uma pessoa, intermitentemente ou indefinidamente. Mas, para Juárez Dayrell (2007), ainda há parte significativa da sociologia da juventude focada no desvio, considerando o jovem como alguém que se integra mal, resiste à socialização e desvia dos padrões normativos, variando conforme diferentes níveis de estratificação social e cultural. Além disso, a juventude é frequentemente vista como uma fase transitória, onde o jovem é percebido principalmente como alguém em processo de se tornar adulto, o que pode levar à negação do presente vivido pelos jovens como um espaço de formação. Essa visão é especialmente presente no ambiente escolar, em nome do “vir a ser” dos alunos traduzidos em diplomas e planos, onde se prioriza o futuro dos alunos em detrimento do presente e das questões existenciais mais amplas.

Dentro das escolas, a educação brasileira se torna um conjunto de mecanismo de sujeição, atormentado pelo paradoxo, neste modelo o professor é constituído como catalisador particularmente ativo, autorizado e comunicativo da produção e reprodução do conhecimento, em relação ao qual o aprendiz pode ser mais ou menos ativo, mas sempre subordinado. A educação diz respeito à sujeição, à disciplina e a recusa (Deacon; Parker, 2008).

Se esta afirmação já causa certo desconforto por tratar-se de um modelo de professor descrito por Silvio Gallo (2002), como professor-profeta, sujeito domador que do alto da sabedoria anuncia o que deve ser feito, o paradoxo torna-se ainda maior se analisarmos a inversão do papel do professor no período pandêmico, diante do ensino remoto emergencial.

A gente passou a não ser mais a pessoa que formula que analisa e implementa o processo educativo e passou a ser um secretário, pois pegávamos o que os estudantes faziam, que eram o Plano de Estudo Tutorado (PETs) e arquivava, catalogava, colocava na planilha e quando o aluno não fazia mandávamos mensagens. A gente passou de docente para secretário foi assim que me senti na pandemia (João³).

É compreensível o sentimento docente diante ao modelo do ensino remoto emergencial instituído⁴, um modo que não leva em consideração docente ou discente, Estas macro-políticas implementadas afetaram a escola como um todo. Alguns entrevistados até mesmo afirmam que cumpriram de forma eficaz toda a burocracia, pois se não fosse feito desta forma podiam perder recursos.

A instituição tentou seguir a burocratização que o governo implementou, ele implementou um trabalho de cima pra baixo, um trabalho sem precedente, sem precedente nas ciências, na localidade, nos professores, nos alunos, em fim a gente tinha que cumprir a burocracia. E foi cumprida, mas foi ruim, o mais justo seria talvez um processo mais autoral, como algumas escolas fizeram. Mas aqui simplesmente foram cumpridas as ordens do governo, isso porque se não fizéssemos perderíamos recursos, então abraçamos o trabalho limitado, não abrindo para outras possibilidades (João).

As políticas públicas deveriam cumprir com o objetivo de prover jovens de recursos e informações para que consigam conduzir suas vidas e dar coerência ao modo como se relacionam com a sociedade, sobretudo de maneira crítica. Por isso, destaca-se a importância dos jovens como sujeito social, com políticas públicas que tenham como foco cumprir o papel de fortalecer nos jovens a capacidade de atuar, escolher, julgar e ter relações sociais (Grosso, 2016). Porém, para associar tais lógicas, o indivíduo precisa de um conjunto de recursos simbólicos, o que pode significar aos mais pobres novas formas de dominação e controle.

No Brasil, muitos jovens não possuem a oportunidade de completar o ensino básico, isto porque muitos precisam trabalhar para auxiliar a renda familiar ou no caso das mulheres que precisam cuidar da casa, dos irmãos e irmãs e da família (Deacon; Parker, 2008). Esta preocupação quanto à permanência escolar ganha um destaque ainda maior quando entendemos o impacto da escola nas vidas dos alunos, que vai muito além dos conteúdos ensinados. Nesse sentido, para os docentes, a pandemia e o distanciamento social realçou o papel socializador da escola.

³ Por questões éticas, os nomes são fictícios.

⁴ No caso presente, se trata do modelo imposto pelo Governo de Minas Gerais.

O papel da escola é muito grande, porque não é só o ensino, é também a socialização, um convívio, aqui eles são muito vulneráveis, não têm um convívio saudável com outros adultos então, o nosso papel é começando por aí. Depois da pandemia, os meninos ficaram muito perdidos em relação ao que é público e o que é privado, como eles passam o dia todo na escola eles perdem essa noção. Então é muito de sociabiliza-los novamente, sobretudo de dar ferramentas para eles serem bons cidadãos e conseguirem bons empregos, boas carreiras e perspectiva de vida para eles. Ferramentas que eles precisam para crescer, ter uma vida adulta mais tranquila e mais digna. O papel da escola ultrapassa os muros do colégio, a escola é importante na comunidade que está inserida, ela é importante para uma boa alimentação dos meninos, para instruções básicas de convivência, de saúde, de higiene. Então, a gente forma um ser como todo, não dá para vir aqui e parcelar o aluno em disciplina, mas faltam ferramentas para fazer isso com qualidade, porque não seria só professor e direção, a gente precisaria ter uma infraestrutura de qualidade para fazer isso melhor, precisaria ter outros profissionais, como psicólogo, assistente social, dentista, algumas escolas têm e aqui a gente vê o quanto que os nossos alunos, não tem uma saúde bucal legal. Então para a escola é delegado, muitos papéis além do que ela dá conta de fazer, mas o foco principal é dar ferramentas para esse aluno poder se desenvolver quando sair daqui, enquanto ele tá aqui, a gente olha, puxa ele para a gente, para um bom caminho, depois daqui não tem a escola mais, eles vão estar é por si só. E aí a gente tem que fazer o possível para, para aumenta-los de ferramentas para que eles consigam desenvolver bem fora daqui (Maria).

A escola desempenha um papel crucial na socialização dos alunos, fornecendo um ambiente estruturado onde eles aprendem não apenas conteúdos curriculares, mas também normas sociais, valores e habilidades de interação. Através de atividades como trabalho em equipe, resolução de conflitos e participação em projetos colaborativos, os alunos desenvolvem competências sociais essenciais para a vida em sociedade. Além disso, a escola é um espaço onde os alunos têm a oportunidade de experimentar diferentes papéis sociais, aprender a respeitar a diversidade e a valorizar a inclusão, preparando-os para uma participação cidadã responsável e ativa. Esse ambiente se torna ideal para que eles possam ser “eles mesmos”, longe da autoridade dos pais, é na escola que muitos jovens vão descobrir de quais grupos sociais desejam fazer parte. São diversas culturas, realidades e particularidades que acabam aproximando certos jovens e criando ciclos que se unem por encontrar familiaridade uns com os outros. Ou seja, o indivíduo chega carregado de vivências, símbolos e características constituídos dentro do ambiente familiar e, ao chegar às instituições escolares, estes costumes são confrontados e ele vai se encontrando no âmbito social por meio de identificações.

Sem contar, que hoje a escola ela está passando por vários setores né, a escola hoje virou um lugar de socialização, para além da parte curricular, das disciplinas em si, muitas vezes é um lugar de diversão por que, por exemplo, aqui perto da nossa escola não tem uma pracinha, uma quadra de esporte, então basicamente o núcleo que eles têm para socializar, praticar esportes e frequentar é a própria escola (Josué).

Incluso neste papel multifacetado da escola na vida dos alunos, muitas vezes elas se tornaram centros de socialização, oferecendo também oportunidades para atividades recreativas, esportivas e culturais. Para muitas comunidades, a escola é o principal centro de atividades dos alunos, especialmente quando faltam espaços públicos de lazer, como parques ou quadras esportivas. Nesses casos, a escola desempenha um papel ainda mais crucial, proporcionando não apenas educação, mas também oportunidades para recreação, prática esportiva e interação social. Isso destaca a importância de considerar as necessidades de lazer e recreação dos alunos ao projetar e planejar escolas, garantindo que elas ofereçam um ambiente completo para o desenvolvimento holístico dos estudantes. Fica evidente a importância do ambiente escolar na vida dos jovens, porém durante a pandemia e o isolamento social a ausência dos alunos na escola, trouxe lacuna e mudanças que foram observadas na volta as aulas, sendo necessário ressignificações.

No entanto, a sala de aula não é mais a mesma posteriormente a pandemia, os alunos estão mais voláteis, mais dispersos, o isolamento aumentou muito o vínculo aos aparelhos eletrônico, no caso o celular, não só os alunos, mas o mundo como um todo. Notei que os estudantes estão mais ansiosos, mais agressivos e mais voláteis (João).

Os alunos propriamente também tiveram mudança, muito ficaram mais arredios, justamente por essa questão de falta de costume da escola, em casa também às vezes a liberdade é maior e aqui na escola a gente tem que tentar seguir regras mais rígidas. Então sim, tivemos mudanças grandes no comportamento dos jovens (Josué).

O isolamento social, a incerteza sobre o futuro e o aumento do tempo de tela contribuíram para um impacto negativo na saúde mental dos alunos. Ansiedade, estresse e até depressão se tornaram preocupações mais comuns entre os estudantes durante esse período. Alunos precisaram se adaptar rapidamente a novas formas de aprendizado e avaliação, muitas vezes sem o suporte adequado. Isso exigiu flexibilidade e resiliência para lidar com mudanças frequentes nas rotinas escolares e nos métodos de ensino, com aumento significativo no tempo de tela diário.

Com a pandemia, os alunos enfrentaram desafios significativos em sua saúde mental, incluindo isolamento social, ansiedade e estresse devido à incerteza e mudanças na rotina escolar. A falta de interação face a face, a perda

de rotina e estrutura, bem como o acesso limitado a recursos de saúde mental, contribuíram para o impacto negativo. Estas mudanças comportamentais podem estar associadas a vários fatores como ansiedade, a necessidade de equilibrar os estudos com trabalhos instáveis e responsabilidades domésticas, desemprego, perda de renda, privações de direitos e até mesmo a perda de entes queridos devido à doença, entre outras dificuldades (Andrade, 2021).

E voltando o olhar para o papel socializador da escola, reconhece-se a importância dos encontros interpessoais, ressaltando como as decisões frequentemente são influenciadas por laços de confiança e reconhecimento formados nos grupos sociais. Isso evidencia o papel crucial dos grupos na formação das vivências dos jovens, realçando sua relevância nas culturas juvenis. Assim, a escola desempenha um papel vital na construção das identidades individuais, proporcionando experiências que nutrem esse processo, considerando a singularidade de cada aluno e suas interações dentro da comunidade escolar. Essa abordagem promove um ambiente propício ao crescimento pessoal e social dos estudantes (Silva; Ovigli, 2022).

Até mesmo o comportamento dos alunos mudou depois da pandemia, ficou mais difícil, perdemos a luta contra o celular, mesmo tentando utiliza-los como ferramenta pedagógica, então a gente instrui, ensina, mas é um nível de dependência digital muito grande que eles têm e que nós também ficamos, mas a gente ainda consegue se regular melhor, os alunos não conseguem. Eles não têm atenção para nada, muito difícil focarem, sentarem e assistirem a aula, então parece que estamos realmente ressocializando. O ano passado foi muito difícil, porque eles tinham voltado da pandemia e desacostumado totalmente com o ambiente escolar, o como se portar aqui e tivemos que ressocializar não só os alunos, mas a gente também (Maria).

O comportamento dos indivíduos em relação aos aparelhos eletrônicos sofreu mudanças significativas após a pandemia. Para a juventude, com a adoção generalizada do ensino remoto e o aumento do tempo passado em casa, muitos jovens passaram a depender mais dos dispositivos eletrônicos para a educação, comunicação, entretenimento e até mesmo para manter conexões sociais. Isto resultou em um aumento no tempo de tela e uma maior dependência de dispositivos eletrônicos para atividades diárias. Além disso, o uso excessivo de tecnologia durante a pandemia pode ser um dos fatores que impactou negativamente o sono, a saúde mental e o bem-estar dos jovens.

Há até mesmo impactos relacionados aos estímulos eletrônicos, como ouvir áudio em velocidade dobrada, além de outros fatores que impactam no cérebro e na vida dos jovens como preocupação crescente. O uso excessivo desses estímulos pode sobrecarregar o cérebro, afetar a atenção e concentração, e até mesmo influenciar o desenvolvimento cognitivo e emocional dos jovens, que

acabam ficando tão acostumados a este modelo que diariamente ao conversar com pessoas e ao viver “no mundo real” sentem como se estivesse tudo devagar e lento, pois isto já não os estimula mais, podendo estes fatores colaborar para a ansiedade, a falta de atenção e a defasagem de ensino.

Então, docente pós-pandemia, precisou fortalecer a questão do vínculo, o quanto este vínculo presencial é importante e o nosso papel não é substituível, porque a gente tinha as aulas gravadas, tinha um programa de TV, infinitas coisas, mas isso não serviu, até porque muitos deles, não tinham letramento digital para ter acesso a isto. Então, esse contato e esse nosso papel foi fortalecido nesse sentido, para entendermos a importância do nosso lugar de atuação na escola (Maria).

É interessante observar que a transmissão cultural promovida pela mídia muitas vezes supera a influência da escola. Esse é um tema amplamente debatido nas áreas da educação e comunicação. A mídia desempenha um papel significativo na construção e disseminação de valores, crenças e comportamentos na sociedade contemporânea. No entanto, é crucial reconhecer que tanto a mídia quanto a escola possuem funções distintas no processo de formação cultural dos indivíduos (Krawczyk, 2011).

Este veículo de informação tem ganhado força e influência gigantesca na vida dos jovens, por isso a preocupação referente ao letramento digital. A escola possui muita dificuldade em proporcionar ferramentas que os desloquem de espectadores passivos e os permitam interagir de forma crítica. É crucial analisar o impacto da mídia e das redes sociais nas faixas etárias mais jovens, que estão profundamente imersas no mundo tecnológico. Muitas vezes, essas plataformas tendem a influenciar as opiniões dos jovens, empurrando-os para visões simplistas e absolutas, promovidas por aqueles que se apresentam como detentores de todo o conhecimento. Essa dinâmica pode limitar a capacidade dos jovens de desenvolver pensamento crítico, questionar informações e formar opiniões informadas. Portanto, é fundamental promover habilidades de alfabetização midiática e digital entre os jovens, capacitando-os a discernir entre fontes confiáveis e questionáveis, analisar conteúdo de forma crítica e tomar decisões informadas em um mundo digitalmente saturado (Gallo, 2015).

Contudo, é impossível não refletir sobre as ressignificações necessárias para o cotidiano escolar, tanto para os jovens como para os professores.

No fim, acredito ser bem difícil ensinar como antigamente, porque nesse período de isolamento teve muito contato com o celular, principalmente muitos alunos nossos tinham que entregar tudo pelo celular, e isso aumentou muito o uso desse aparelho em sala de aula, temos que ir lidando da melhor forma possível, às vezes promover uma pesquisa que envolva este item pode ser uma boa opção (Josué).

Alguns professores podem se sentir confortáveis e confiantes em explorar novas tecnologias e encontrar maneiras criativas de incorporar o celular ao ambiente de aprendizado. Eles podem ter participado de treinamentos específicos, buscado recursos online e colaborado com colegas para desenvolver habilidades nessa área. No entanto, outros professores podem enfrentar desafios para fazer essas adaptações. Eles podem se sentir menos familiarizados com o uso de tecnologia em sala de aula, ou podem estar preocupados com questões como a gestão do tempo, a disciplina dos alunos e a garantia de que o uso do celular contribua efetivamente para os objetivos de aprendizado.

Foram necessárias adaptações, primeiro de conteúdo, que atrasou e a segunda foi em relação à atenção, ao foco dos alunos e ao tipo de atividade, parece que eles têm tanto estímulos nas redes sociais que quase nada os estimula hoje, então temos que ficar trocando os estímulos para ver se eles conseguem engajar nas atividades porque parece que pouca coisa chama a atenção, engaja eles. E às vezes o mais simples é o que engaja. Por exemplo, ler com eles, pegando um livro ao invés de falar lê aí na sua casa e eles acharam ótimo, engraçado, entenderam o livro e querem fazer até uma peça do livro e eu acreditei que ia ser um fracasso, mas estão gostando muito da história, então é necessário pensar várias formas não tem uma forma certa, mas sim várias (Maria).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas durante todo o texto, torna-se evidente que a educação brasileira enfrenta desafios complexos, marcados por uma estrutura que muitas vezes subjuga tanto professores quanto alunos. O modelo de ensino remoto emergencial durante a pandemia acentuou essas dinâmicas, transformando o papel do professor em meros repassadores de conteúdo, enquanto a desvalorização do docente e as lacunas na aprendizagem foram agravadas pela má gestão governamental.

Além disso, a desigualdade social e a precariedade estrutural das escolas públicas ampliam as dificuldades, afetando especialmente os jovens marginalizados. Nesse contexto, urge repensar não apenas os modelos de ensino, mas também as políticas públicas voltadas para a educação, visando não só prover recursos e informações para os jovens, mas também promover sua capacidade de ação social e autonomia. Somente através de uma abordagem que valorize o papel do professor, enfrente as desigualdades estruturais e empodere jovens, poderemos aspirar a uma educação mais justa e inclusiva no Brasil.

Fica claro que a escola desempenha um papel crucial não apenas na transmissão de conhecimento, mas também na socialização e formação integral dos alunos. A ressignificação do papel do professor e a adaptação das

metodologias de ensino são medidas necessárias para lidar com as defasagens e necessidades dos alunos, especialmente após o isolamento social. Além disso, é essencial considerar a importância do letramento digital e promover habilidades que capacitem os alunos a navegar de forma crítica no mundo digital atual.

Em suma, a educação no Ensino Médio enfrenta desafios significativos que exigem uma abordagem multifacetada e adaptativa para garantir o sucesso dos alunos e prepará-los para os desafios do futuro. Isso requer não apenas investimento em recursos materiais e financeiros, mas também uma mudança de mentalidade e práticas educacionais para atender às necessidades em constante evolução dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. **Desigualdades e pandemia de COVID-19**: contribuições para o debate sobre as particularidades sócio-históricas, educacionais e das juventudes do Brasil. *Dialogia*, n. 39, p. 20612, 2021.

BONAL. Xavier; GONZÁLEZ. Sheila. O impacto do lockdown nas lacunas de aprendizagem: clivagens familiares e escolares em tempos de crise. *In: Utopias e distopias na educação em tempos de pandemia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. (37) – (60).

DAYRELL. Juarez. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DEAON. R.; PARKER. B. **(des)Fundamentos do pensamento da filosofia da diferença(s)**: Educação como sujeição e como recusa. *In: SILVA, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação*. Editora Vozes, 2008.

GALLO. Silvio. **Pandemias: o vírus e a “peste” fascista**. *Utopias e distopias na educação em tempos de pandemia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. (351) – (362).

GALLO. Silvio. **Quarentenário pequeno breviário dos tempos de pandemia**. *Textura*. V.23 n. 53 p. 447-514. 2021.

GROPPO, Luís. Antônio. Sentidos de juventudes na sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo. **Revista de Políticas Públicas**, vol. 20, núm. 1, 2016, pp. 383-402.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. *Cadernos de pesquisa*, v. 41, p. 752-769, 2011.

KRAWCZYK. Nora; ZAN. Dirce. **Juventude acoçada**: pandemia, violência policial, fundamentalismo religioso e outras ameaças. *In: Utopias e distopias na educação em tempos de pandemia*. São Carlos: Pedro & João Editores. 2021. p. (321) – (332).

MARTINS. Carlos Henrique dos Santos; CARRANO. Paulo Cesar Rodrigues. **A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar.** Revista Educação. Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56. 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar.** Ed. 2. São Paulo: Contexto, 2010.

NEIRA, Marcos; NUNES, Mario. **Contribuições dos Estudos Culturais para o Currículo da Educação Física.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671- 685, jul./set. 2011.

SEGAL, Robert Lee. **“Novo Ensino Médio” como persistência das desigualdades educacionais?** Educação em Foco, v. 27, n. 1, p. 27018-27018, 2022.

SILVA, Monica Izilda; OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta. O impacto da pandemia nas vozes de jovens do Ensino Médio das escolas públicas do Estado de Minas Gerais. **Raízes e Rumos**, v. 10, n. 2, p. 30-51, 2022.

ZLUHAN. Mara Regina; VANZUITA. Alexandre; RAITZ. Tânia Regina. Da modernidade à pós-modernidade: experiências e significados juvenis. **Rev. Reflex.** 2017, vol.25, n.1, pp.198-217.

NARRATIVAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES A PARTIR DE UM PROJETO DE EXTENSÃO

Carlos Augusto Magalhães Júnior¹

O objetivo deste ensaio é tecer uma reflexão sobre o processo de produção de narrativas docentes a partir de suas experiências didáticas. O texto tem como objeto o processo que compreende desde o convite até o envio (ou não) de relatos de experiências para o canal de vídeos do projeto “Conexão Educação Física”. Nesse sentido, tendo como base os pressupostos metodológicos característicos do ensaio, o texto mergulha no objeto em questão, buscando construir reflexões sobre esses processos e seus desdobramentos. O ensaio é entendido como um importante instrumento de investigação, que com suas características próprias é capaz de produzir reflexões sobre os temas investigados. (ADORNO,2003)

O texto se divide em três partes, sendo a primeira dedicada a descrever o projeto Conexão Educação Física desde seu surgimento, trazendo seus desdobramentos e reinvenções. Na segunda parte os conceitos de *narração* e *experiência* são examinados, tendo como fundamentação o pensamento de Walter Benjamin, importante pensador da Teoria Crítica da Sociedade. O terceiro momento do texto, busca a partir das reflexões anteriores, apontar os limites e potencialidades de se pensar a produção das narrativas docentes, na sociedade contemporânea como momento formativo.

O PROJETO

O projeto “Conexão Educação Física” surge do desejo principal de levar a discussão da atuação de professores/as de Educação Física Escolar para além dos muros da universidade, alcançando a comunidade de docentes em exercício (além dos futuros profissionais) na região, no estado e no país. A intenção principal é contribuir com uma formação mais realista que aproxime os docentes

1 Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Lavras. Mestre em Educação pelo Departamento de Educação da UFLA. Professor efetivo do IFMG - Campus Formiga. Email: juninhoprofessor@gmail.com.

dos problemas encontrados no dia-a-dia da escola, contribuindo para a criação e consolidação de estratégias eficazes para lidar com a prática pedagógica da Educação Física Escolar. O projeto também tem como base a troca de *experiências* entre os docentes vislumbrando a consolidação do fortalecimento desse campo de conhecimento. Além disso, o projeto busca dar visibilidade para a profissão de Professor de Educação Física Escolar, valorizando a profissão e ampliando o olhar da comunidade para a riqueza, complexidade e importância da profissão. Também se apresenta como um espaço potencial para que o professor possa refletir seu dia-a-dia, materializando essas reflexões em formato de *narrativas*. O projeto possui um delineamento que intenciona garantir uma relação interinstitucional, rica possibilidade de diálogo e troca de *experiências* entre alunos e professores do IFMG com aqueles da UEMG, UFMG e do CEFET-MG.

Um dos pressupostos do projeto é a dicotomia entre teoria e prática presente na formação docente em Educação Física no Brasil. Isso se dá, tendo em vista a separação e hierarquização da *formação disciplinar em Educação Física* (conhecimentos específicos do campo da Educação Física e Esportes), a *formação pedagógica* (conhecimentos filosóficos, psicológicos, sociológicos, entre outros que fundamentam as ciências da educação) e a *formação prática* (conhecimentos de didática, prática de ensino, estágios, etc) (BORGES, 1998 citado por BORGES, 2005).

Assim entendendo a práxis pedagógica (inicial e continuada) como um contínuo processo de construção, criação e recriação coletiva tanto no interior do curso de formação como no contexto de atuação profissional em que a própria prática de ensino do professor em formação e do professor acontece (VENTORIM, 2001), e diante da constatação da não materialização dessa práxis, devido a maior adesão às propostas pedagógicas em caráter teórico vislumbra-se a possibilidade do projeto contribuir para a superação desse cenário. Isso porque o projeto se insere na perspectiva da formação permanente, que por sua vez tem como norte o diálogo constante entre o que se produz teoricamente no campo de conhecimento da Educação Física e o que se materializa na prática pedagógica dos professores. Para viabilizar tal movimento, no entanto, é necessário que se criem condições para que o professor de educação física escolar crie uma rotina de reflexão sobre sua prática.

De forma geral, tanto na educação básica como no ensino superior, a prática pedagógica tem se caracterizado como o lugar de recepção e transposição do conhecimento produzido (VENTORIM, 2001). A realidade é que os professores trabalham sobre a influência da cultura do trabalho na escola – instituição que protagoniza a ação educativa ao mesmo tempo em que é um espaço de limitações e de possibilidades para a ação do professor (MOLINA e NETO, 2004).

No processo de educação, é importante que os insucessos incomodem e não imobilizem a ação docente; tornando-se um elemento de reflexão para a ação (BRACHT et al., 2003). Neste contexto, o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo para solucionar seus problemas (NÓVOA citado por BRACHT et al., 2003) – processo que só é possível quando os professores se assumem como produtores de sua profissão (NÓVOA citado por BRACHT et al., 2003), desenvolvendo a dimensão investigativa em sua atuação, tornando os elementos de sua prática, objetos de análise e reflexão (VAZ, 2002).

Assim, o professor de educação física apresenta potencial de ser um intelectual transformador (ligado a uma formação social específica, desenvolvendo uma função social concreta), pois ele é capaz de (re)escrever o mundo, (re)interpretar os textos e contribuir para as transformações sociais e educativas com a linguagem e a cultura corporal – (re)interpretando o capital cultural socialmente distribuído (MOLINA e NETO, 2004).

Foi a partir de alguns desses pressupostos que em 2012 surgiu um movimento organizado por professores/as de educação física, que culminou na constituição do coletivo “Pensando a Educação Física Escolar”, compreendendo docentes de escolas públicas e particulares de Minas Gerais. Em 2015, esse coletivo se configurou e registrou-se também como grupo de pesquisa no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao IFMG. No momento em que se constituía como uma ação de um coletivo de professores/as, formações presenciais espontâneas foram propostas como ponto de partida para o entendimento, apropriação e discussão acerca dos vários conteúdos e temas a serem tratados na educação física dentro da escola. Entendendo que os/as docentes são autores de suas práticas e a troca de experiências é uma possibilidade de formação, esse coletivo organizou oficinas de formação a partir de uma rede de pares, agendando e divulgando suas ações de acordo com a disponibilidade dos formadores. As experiências nos anos de 2012, 2013 e 2014 levaram à sistematização do projeto de extensão denominado Formação na Prática. Este projeto voltou-se para garantir processos educacionais em termos de conteúdo e propostas de políticas públicas de formação docente continuada que privilegiava escolas locais de Belo Horizonte e região, mas visando ampliação para outras regiões.

Dando continuidade a esta tendência de expansão do alcance das ações do referido coletivo, surge o projeto de extensão “Conexão Educação Física”, que dialoga diretamente com o desejo inicial dos/as integrantes do “Pensando a Educação Física Escolar” de levar a discussão da atuação do/a professor/a de Educação Física Escolar para além da universidade e para além da metrópole. Proporciona, portanto, a oportunidade de acesso de professores de Educação

Física Escolar de localidades diversas, formados e em formação, às discussões que permeiam a área. Busca-se com isso potencializar o diálogo, e a constituição de uma comunidade de formação que possa alavancar as discussões e propor soluções para os problemas da educação neste âmbito

Atualmente o projeto se organiza em torno do canal do Youtube @conexaoeducacaofisica que conta com cerca de 800 inscritos. As postagens do canal giram em torno de 3 quadros produzidos por professores e enviados para o canal, após convite individual. São esses quadros:

Relato de experiência:

Quadro onde os professores buscam narrar alguma intervenção pedagógica no ambiente escolar que tenha sido realizado por ele, tendo como tema algum conteúdo da Educação Física Escolar;

Dica pedagógica:

Neste quadro os professores trazem algum objeto pedagógico (filme, livro, música etc) utilizado em sala de aula e apresentam com intuito de potencializar futuras intervenções por parte dos demais docentes;

Produtos do mestrado:

Neste quadro são apresentadas pesquisas de mestrado com tema relacionado à Educação Física Escolar, abordando o processo de pesquisa e os produtos finais das mesmas.

Além disso, o canal conta com produção de lives que posteriormente ficam disponíveis no canal. Essas lives ocorrem principalmente com o quadro *Papo de Escola*, que originado no período do isolamento social, tem como objetivo tecer um bate papo com docentes da educação básica sobre temas previamente selecionados. Ocasionalmente o canal hospeda também lives de lançamentos de livros que tenham temas relacionados à Educação Física Escolar. Atualmente o canal conta com 57 vídeos.

Dada a amplitude do projeto e seu caráter interinstitucional- hoje o projeto conta com coordenadores de 4 instituições (CEFET-MG, IFMG, UEMG e UFMG), além de professores da Educação Básica das redes estadual, municipal de particular, a comissão organizadora se subdivide em eixos que trabalham em diálogo constante. Um desses eixos, é responsável pelo convite aos professores para produção de vídeos para os quadros :*Relato de experiência*, *Dica pedagógica* e *Produtos do mestrado*. Esse convite por sua vez constitui o primeiro contato via Whatsapp, uma reunião, realizada de forma remota via Google Meet, de orientação e esclarecimento das diretrizes de produção do material e o acompanhamento também remoto durante a produção do vídeo. Esse processo por sua vez será o objeto de reflexão deste texto, à luz dos conceitos de *Narração* e *Experiência*.

EXPERIÊNCIA E NARRAÇÃO

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (BONDIA, 2002). É dessa forma que Jorge Larrossa Bondía define a experiência em seu conhecido ensaio “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. Neste texto, o autor se propõe a discutir as potencialidades e limitações, de pensarmos a experiência como algo formativo no contexto educacional. Embora reconheça o enorme potencial pedagógico que a experiência pode proporcionar, o autor aponta como a modernidade e seu excesso de informações tem cada vez mais limitado a possibilidade de experiências efetivas. Nesse sentido, o autor tece uma discussão apontando a necessidade de recuperarmos a possibilidade de vivermos de fato experiências efetivas.

Essa discussão, no entanto, não é nova, e já havia sido levantada por Walter Benjamin em alguns de seus importantes textos. Por exemplo, em seu ensaio *Experiência e Pobreza*, o filósofo alemão sinaliza para a perda da capacidade narrativa na modernidade, que por sua vez estaria diretamente relacionada à perda dos indivíduos de viver experiências efetivas. Nesse cenário, Benjamin (1987) se questiona: “(...) qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”. O autor identifica aqui um movimento de distanciamento dos indivíduos daquilo que se pode chamar de experiência efetiva, denominando essa perda por “pobreza de experiência”. Esse movimento se daria, principalmente porque as experiências cada vez mais se distanciam dos indivíduos, que por sua vez perdem a capacidade de narrá-las.

Em outro de seus ensaios denominado *O Narrador*, Benjamin (1985) retoma essa ideia da perda da capacidade de viver e narrar nossas experiências. O autor inicia argumentando que nossa capacidade de narrar o que vivemos, estaria, com a modernidade, em vias de extinção. Segundo Benjamin, quando pedimos às pessoas que narrem alguma coisa, uma situação de embaraço se materializa, sinalizando assim essa perda da faculdade de narrar. Ao identificar esse problema, o filósofo aponta que a causa do mesmo estaria justamente na incapacidade dos indivíduos em viver as experiências. Nas palavras do autor: “Uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo”. Esse diagnóstico da modernidade, que aparece em Benjamin e se reafirma no ensaio de Bondía, aponta para uma situação de contemporaneidade, qual seja: o excesso de informações e a saturação dos indivíduos pelos constantes choques proporcionados por essa saturação. Para Bondía o excesso de atividades que estamos submetidos nos dias atuais também se apresenta como

um limitante para que a experiência efetiva ocorra. Segundo o autor, para que se viva de fato a experiência, é necessário que o sujeito da experiência deixe que esse algo lhe aconteça. Nesse sentido o sujeito da experiência carece de “(...) de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (Pag,24)

A gênese desse *modus operandi* social que limita a experiência de forma efetiva, por sua vez, está diretamente relacionada ao desenvolvimento da sociedade capitalista moderna, como aponta Benjamin. Partindo da experiência da Segunda Guerra Mundial, tomada com um exemplo de excesso de choques experimentados pelos combatentes, Benjamin (1987) aponta que a situação de guerra não permitiu aos soldados tempo suficiente de elaboração do vivido, o que por sua vez podou as possibilidades de transformação daquilo vivenciado em experiência e como consequência impossibilitou a construção de narrativas sobre esses episódios. No entanto, Benjamin não restringe a pobreza de experiência às situações limítrofes como a guerra. Ao contrário, o autor identifica na modernidade e no excesso de informações justamente a reprodução dos mecanismos que limitam os indivíduos a vivenciarem efetivas experiências.

Perdemos a capacidade de narrar, em outras palavras, perdemos a capacidade de viver experiências dignas de serem narradas. Isso, porque, de acordo com Benjamin a modernidade e seu ritmo acelerado retira as condições necessárias para a experiência, qual seja: a comunhão da vida de quem narra e de quem escuta; A possibilidade de condições de trabalho próximas às do artesanato; A dimensão prática da narrativa que necessariamente contém algo a ser aprendido por quem ouve. (Gagnebin, 1985). Nesse sentido, quando olhamos para o fazer o docente na contemporaneidade, e para as lógicas colocadas de aceleração e excesso de trabalho, vemos uma condição que se distancia da do artesanato limitando as possibilidades reflexivas desses sujeitos. Assim apontam Machado e Costa (2023), sobre a necessidade de reflexão por parte dos docentes desse aceleração das relações na modernidade e as consequências disso para a lógica educacional:

Possível que os próprios docentes não estejam conseguindo obter essa percepção, talvez, até, por estarem engasgados numa labuta de sobrevivência dentro das muitas instituições de ensino, embrenhados a uma baixa valorização capital da profissão (pag. 6).

Em outras palavras, o aceleração do tempo na modernidade, tem modificado as subjetividades dos sujeitos, dentre eles os docentes, que tem perdido a capacidade de viver efetivamente experiências. De acordo com Werle e Vaz (2021):

Porém, precisamos pensar que embora podada, as possibilidades da experiência na modernidade continuam vivas. O próprio Benjamin sinaliza essas possibilidades, considerando que (...)seus estudos conservam certa ambivalência em relação à possibilidade de sua reconstrução, mais do que isso, parecem assinalar caminhos que focalizam possibilidades de construção de uma nova experiência, inclusive de novas práticas estéticas

Nesse sentido, o projeto Conexão Educação Física busca, dentre outras coisas, contribuir para a manutenção da capacidade de narrar dos docentes, buscando propiciar um espaço, mesmo que virtual, para que esses possam refletir sobre suas experiências didáticas na Educação Física Escolar e narrá-las, buscando assim o compartilhamento das mesmas. Contudo, como a parte seguinte do texto buscará demonstrar, esse processo nem sempre se dá de forma linear considerando que os docentes se encontram submetidos a uma lógica que vai de encontro ao diagnóstico de Benjamin sobre a modernidade.

DO PROCESSO DE CONVITE E GRAVAÇÃO

O processo de convite aos docentes para a produção das narrativas ocorre seguindo um fluxo que se inicia com o levantamento de nomes de professores que potencialmente apresentam trabalhos interessantes na área da Educação Física Escolar. Esse levantamento é feito coletivamente pelos membros da coordenação do projeto Conexão Educação Física Escolar. Após esse primeiro levantamento, é feito um contato, preferencialmente por Whatsapp, por um membro da equipe responsável pelos convites, que, quando recebe aceno positivo, agenda uma conversa via Google Meet com o docente. Um ponto a se atentar nesse processo, diz respeito ao fato que a grande maioria dos professores contactados aceita inicialmente o convite (em cerca de 30 convites realizados apenas dois professores recusaram inicialmente a conversa posterior, ambos alegando falta de tempo) e avança à próxima etapa, qual seja: a marcação da conversa via Google Meet. Esse aceite inicial parece indicar uma disposição dos docentes em narrar suas experiências, algo que por sua vez acena para a necessidade de espaços de compartilhamento de experiências. Em outras palavras, aparentemente os docentes convidados possuem experiências que consideram dignas de serem narradas. O se confirma na maioria das vezes na segunda parte do processo de convite.

A conversa via Google Meet, que ocorre com um dos coordenadores do projeto, foi pensada inicialmente como um momento de orientação e esclarecimento sobre questões técnicas e operacionais da gravação dos relatos. Contudo, durante as conversas, na grande maioria das vezes, o que é possível observar é a necessidade de narração por parte dos docentes, tendo em vista que no próprio momento da entrevista esses já iniciam seus relatos de forma quase

espontânea. Os docentes parecem possuir um potencial de narrativa pronto para desabrochar, o que nos traz interessantes reflexões, se considerarmos os pressupostos acima expostos de que aqueles que possuem experiências a serem narradas só assim os fazem se de fato tiverem vivido experiências. Nesse sentido, mesmo com as extenuantes rotinas de trabalho dos docentes, que muitas vezes se fazem duplas ou triplas jornadas de trabalho, parece haver espaços para experiências efetivas serem vividas. As reuniões então, muitas vezes se tornam espaços de narrativas de experiências, que muitas das vezes, contudo, acabam sendo interrompidas pela lembrança imediata da necessidade de controle de tempo, dada a rotina de trabalho exacerbada vivida por esses sujeitos.

Rotina de trabalho essa que muitas vezes é o impeditivo mais provável para a concretização da gravação do material a ser disponibilizado. Isso porque, embora, como já mencionado, a maioria dos docentes se mostre disposto a narrar alguma (s) experiência vivida no âmbito da Educação Física Escolar, uma pequena parte efetivamente consegue concluir o processo. Na maioria das vezes, em contatos mantidos pela equipe de convite com esses docentes que não enviam o material é relatado como impeditivo: “a falta de tempo”, “o excesso de atividades”, “a sobrecarga do trabalho” dentre outros. O que é possível de ser identificado aqui, é que na maioria dos diálogos estabelecidos com os professores, embora haja a necessidade de narrar suas experiências no chão da escola, a rotina de tempo e o excesso de trabalho se tornam impeditivos para a conclusão desse processo. Assim, se considerarmos o que foi discutido acima a partir dos referenciais teóricos, podemos refletir sobre a necessidade de uma maior problematização sobre as condições de trabalho e sobretudo de vida dos docentes na sociedade moderna. Se por um lado esses docentes guardam ainda a faísca da experiência em seu dia a dia escolar, a lógica de trabalho a que estão submetidos é um impeditivo para que possam, através de um processo de auto-reflexão, construir narrativas sobre essas experiências.

Por outro lado, aqueles que avançam na produção do vídeo e realizam o envio, parecem encontrar nessa produção um espaço de reflexão para suas práticas docentes. Isso porque, na grande maioria das vezes, os vídeos ultrapassam o tempo dado na orientação como ideal. Parece haver nos docentes, como já mencionado, uma incipiente necessidade de narrar o que é vivenciado, que quando do início das falas, se faz verbalizar. Esse verbalizar, por sua vez, pode ser entendido como um ato de elaboração do vivido, portanto do passado. Cabe aqui pontuar a importância do ato de elaborar como forma de ressignificar o vivido. E se tomarmos como válidas as reflexões de Adorno sobre a relevância dessa elaboração contra a barbárie, aqui se mostra um importante potencial das narrativas construídas pelos docentes. Isso porque “(...)entende-se que a elaboração possui uma dimensão ético-política,

ao permitir, por meio da consciência, a saída do campo do ressentimento, da repetição compulsiva, da indiferença – e isso tanto na esfera coletiva, quanto na individual.” (ALBINO, 2023 pág 9)

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No decorrer desse ensaio buscou-se descrever os processos de produção de *narrativas* docentes, que tem como tema as *experiências* cotidianas de professores de Educação Física no contexto escolar. A produção dessas experiências, como pretendeu-se mostrar, trazem à tona potencialidades e limitações. Do ponto de vista das potencialidades, fica evidente como os processos descritos trazem à tona a necessidade de *narrar* incipiente nos docentes envolvidos no processo. Contudo, como vimos, nem sempre essa potencialidade se permite efetivar dada as condições concretas da realidade da sociedade contemporânea. Como nos alertou Benjamin, no início do século, o ato de narrar é algo cada vez mais raro. E é por esse motivo que devemos fazer um esforço no sentido de preservá-lo.

Se entendermos como razoáveis as considerações Benjaminianas sobre o papel da narrativa para a preservação da cultura na modernidade, devemos considerar a importância dos espaços construídos junto aos professores para potencializar as narrativas. Essa importância se acentua se pensarmos que a rotina docente muitas vezes não permite tempo aos professores para auto-refletirem sobre suas práticas cotidianas. Nesse sentido, se concordamos com o contemporâneo e amigo de Benjamin, Theodor Adorno, sobre a importância da auto-reflexão para os processos educacionais contemporâneos, as narrativas mostram ainda mais potencial. Um ponto a se destacar, porém, é a submissão das narrativas, muitas vezes à um imperativo de eficiência. Em outras palavras, muitas vezes percebemos que os relatos na área educacional tem tomado um caminho de auto-afirmação eficiente dos docentes, como se fossem esmagados por um imperativo salvacionista da educação. (ALBINO, 2023)

Por fim, cabe aqui relatar uma outra questão emergente na produção e divulgação dos vídeos: a alta concorrência nas plataformas das redes sociais, em especial o youtube. Em geral os vídeos dos relatos, por se tratarem de *narrativas*, se tornam vídeos com uma média de 30 minutos, o que parece ser um tempo cada vez menos disponível para os espectadores. Mesmo com a função, quase que automática nos dias de hoje, de aceleração dos vídeos para 2 X, o tempo de vídeo parece uma eternidade se considerarmos o imperativo contemporâneo na produção de vídeos que vai de encontro com vídeos extremamente curtos e chamativos², *choques audiovisuais*, como nos alertou TÜRCKE (2010).

2 Sobre esse formato cabe destacar plataformas como *Tik-Tok*, *Rhels* e a modalidade *Shorts* do *Youtube* que trazem vídeos extremamente curtos- média de 30 segundos- e em sucessão

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. O ensaio como forma. In: **Notas de Literatura**. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003. p. 15-46.
- ALBINO, D. S. DAS FISSURAS ENTRE SER E DEVER SER: AUTORREFLEXÕES DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.39 | e37884 | 2023.
- BENJAMIN, W. O narrador. Obras escolhidas Volume 1. Editora Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, W. – Obras escolhidas. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119.
- BORGES, C. A Formação dos Docentes de Educação Física e seus Saberes Profissionais. BORGES, C. e DESBIENS, J. Saber, Formar e intervir para uma educação física em mudança. Campinas: Autores Associados, p. 157-190, 2005.
- BONDIA, J. L., Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 No 19.
- BRACHT, V.; CAPARROZ, F.E.; FONTE, S.S.D.; FRADE, J.C.; PAIVA, F.; PIRES, R. Pesquisa em ação: educação Física na escola. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- GAGNEBIN, J. M., Walter Benjamin ou a história em aberto. Obras escolhidas Volume 1. Editora Brasiliense, 1985.
- MACHADO, A. M., COSTA, D. M. EXPERIÊNCIA E DOCÊNCIA: INQUIETUDES SOBRE A FORMAÇÃO EM TEMPOS DE CLICATIVISMO. Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades Teresinha (PI), v. 5, n. 1, p. 01-17.
- MOLINA, R. M. K.; NETO, V. M. Educação e Educação Física: o espaço pedagógico para localizar a educação física e os fundamentos que podem mantê-la na escola: reflexões sobre algumas possibilidades. CAPARRÓZ, F. E.; ANDRADE FILHO, N. F. Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção. Vol. 2, Vitória: UFES, LESEF: Uberlândia: UFU, NEPECC, p. 13-33, 2004.
- TÜRCKE, C. **Filosofia do Sonho**, Editora Unijuí, Tradução: Paulo Rudi Schneider, 2010.
- VAZ, A.F. Ensino e Formação de Professores e Professoras no Campo das Práticas Corporais. In: VAZ, A.F.; SAYÃO, D.T.; PINTO, F.M. (Org). Educação do Corpo e Formação de Professores: reflexões sobre a Prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 85-107, 2002.

VENTORIM, S. A formação do professor e a relação ensino e pesquisa no estágio supervisionado. Educação física escolar: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001, p. 93-113.

WERLE, V., VAZ, A. F. Indústria cultural e experiência: novidade, proximidade e vivência. Pro-Posições | Campinas, SP | V. 32 | e20190071 | 2021.

HISTÓRIA EM QUADRINHOS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: NARRATIVAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Admir Soares de Almeida Junior¹

Gabriel Augusto Vianna Arruda²

Matheus Marques da Silva³

Poliana Barreto Fernandes⁴

O presente texto tem como objetivo apresentar e refletir sobre possibilidades de utilização de História em quadrinhos na prática pedagógica da Educação Física escolar. Para tanto, descrevemos três processos de Pesquisa-Ensino (GARRIDO e PENTEADO, 2010) que buscam criar condições para a elaboração de Histórias em quadrinhos sobre as aulas de Educação Física.

Na primeira parte do capítulo apresentamos possíveis relações entre Educação Física Escolar e História em quadrinhos, bem como nossa compreensão da linguagem de quadrinhos a partir de um diálogo com algumas referências, a saber: Barbieri (2017), Postema (2018) e Ramos (2021). Na sequência, descrevemos o percurso metodológico de três pesquisas, enfatizando como os docentes pesquisadores/as utilizaram a linguagem de quadrinhos, além de apresentar, de forma sintética, indícios das relações dos estudantes com os saberes da Educação Física presentes nas narrativas gráficas.

1 Licenciado em Educação Física. Mestre e Doutor em Educação. Pós Doutorado em Letras. Docente do Departamento de Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: admir.almeidajunior@gmail.com.

2 Licenciado em Educação Física. Docente da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. Mestrando em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), no núcleo da EEFFTO/UFMG. E-mail: gabaugusto96@gmail.com.

3 Licenciado em Educação Física. Docente da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e da Rede Municipal de Educação de Santa Luzia/Minas Gerais. Mestrando em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), no núcleo da EEFFTO/UFMG. E-mail: matheusmarquessilva88@gmail.com.

4 Licenciada em Educação Física. Docente da Rede Municipal de Educação de Contagem/ Minas Gerais. Mestranda em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), no núcleo da EEFFTO/UFMG. E-mail: polianabfernandes@gmail.com.

Ao final do texto, apresentamos algumas reflexões em torno das possibilidades de utilização das Histórias em quadrinhos na Educação Física Escolar.

História em quadrinhos e Educação Física Escolar: essa relação “dá jogo”?

desde a década de 1990, as Histórias em quadrinhos estão presentes em diferentes documentos curriculares, seja nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) ou, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, a partir do ano de 2006, por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), vários títulos chegaram às bibliotecas das escolas públicas do país.

Nesse sentido, concordando com Ramos (2015), parece-nos correto afirmar que gradativamente, ao longo dos últimos trinta anos, a linguagem dos quadrinhos está presente nas escolas apontando desafios e possibilidades para a prática pedagógica de professores/as. Mais recentemente, é possível encontrar a linguagem dos quadrinhos sendo utilizada e tematizada em atividades que fazem parte de programas e currículos de formação inicial de professores/as.

A História em quadrinhos começa a se aproximar do cotidiano escolar das aulas de Educação Física em meados da década de 1960, com o objetivo de motivar estudantes a praticarem esportes. Para tanto, o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), desencadeou um conjunto de ações com o propósito de disseminar a prática de esportes no Brasil. Uma dessas ações foi a criação e circulação, por meio do Departamento de Educação Física e Desportos (DED) do MEC, de uma revista de História em quadrinhos denominada *Dedinho e sua Turma*.

A revista em quadrinhos *Dedinho e sua Turma* era uma cartilha elaborada como uma das ações da Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo (CNED), realizada a partir de 1971. A revista foi um dispositivo mobilizado com maciça distribuição nas escolas brasileiras.

“Dedinho”, o protagonista das histórias, era um menino indígena que ensinava e incentivava sua turma, composta por alguns meninos e meninas, a praticar modalidades esportivas, como atletismo, voleibol e basquetebol (PINTO, 2003). De acordo com o estudo realizado por Pinto (2003) foram elaboradas e publicadas seis histórias diferentes, cada uma relacionado a uma determinada modalidade esportiva. As três primeiras histórias tematizaram o atletismo e tinham como títulos: “Pernas pra que te quero!” (nº 1), enfatizando diferentes tipos de corridas; “O pulo do gato” (nº 2), fazendo referência aos saltos, e “Braço é braço” (nº 3), uma história sobre os lançamentos e arremessos. Os três números seguintes apresentavam histórias de três esportes coletivos e

receberam os títulos: “Cesta, minha gente!” (basquetebol, nº 4); “Bola pra cima” (voleibol, nº 5); e “Bola no barbante” (handebol nº 6).

Figura 1. Capa dos números 1, 2, 3, 4, 5 e 6 da Revista de História em Quadrinhos *Dedinho e sua Turma*.



Fonte: <http://guiadosquadrinhos.com/capas/dedinho-e-sua-turma/de003101>

Nos últimos anos, algumas pesquisas têm apresentado o potencial metodológico da utilização de História em quadrinhos nas aulas de Educação Física Escolar (LIRA NETO; ALMEIDA, 2010; AMARAL; CARVALHO; RIBEIRO, 2014; FABRI, 2017; LOPES DA SILVA; CEZARINO; CARVALHO; SOUZA, 2019; dentre outros).

Inicialmente, destacamos que os artigos encontrados são, em sua totalidade, desdobramentos de práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito das aulas de Educação Física escolar. Entretanto, é possível identificar diferentes concepções de Educação Física que inspiraram as intervenções narradas nos textos. Nesse sentido, em alguns artigos - apesar de as atividades com História em quadrinhos se desenvolverem no tempo e espaço das aulas de Educação Física - é possível perceber que os objetivos das práticas pedagógicas estão

relacionados à perspectiva de uma educação para o lazer, com ênfase na identificação e análise de valores sociais, presença de tecnologia em quadrinhos e padrões de beleza corporal (FILHO; ORIGUELA; SILVA, 2016; LOPES DA SILVA; CEZARINO; CARVALHO; SOUZA, 2019; SILVA; PRATS, 2020).

Outro grupo de artigos busca descrever e analisar contribuições das Histórias em quadrinhos nos processos de ensino e aprendizagem de diferentes práticas corporais constitutivas do objeto de ensino da Educação Física escolar. É possível identificar o desenvolvimento de práticas de ensino que utilizam a História em quadrinhos como recurso metodológico nas aulas de Educação Física partindo das especificidades dos conteúdos de ensino deste componente curricular. Nesse sentido, o trabalho de Lira Neto e Almeida (2010) tematizou os Jogos Olímpicos tendo como referência uma revista em quadrinhos da Turma da Mônica. Os Jogos Olímpicos também foram tematizados nos trabalhos de Souza Junior *et al* (2019) numa perspectiva de elaboração de narrativas digitais com a utilização de fotografias. Os trabalhos de Amaral, Carvalho e Ribeiro (2014), Silva, Santos, Paula, Borges (2019); Trevisan, González, Borges (2020) descrevem práticas pedagógicas desenvolvidas que tematizaram, respectivamente, o basquetebol, as lutas, o *ultimate frisbee* e práticas corporais e saúde.

Nesse momento, vale ressaltar uma característica marcante dos trabalhos apresentados, qual seja: uma relação de subordinação da linguagem dos quadrinhos aos conteúdos específicos da Educação Física. De um modo geral, os artigos analisados apresentam sumariamente a relevância e as possibilidades de utilização da História em quadrinhos na prática pedagógica, recorrendo a uma pequena e genérica literatura de referência. São poucos os trabalhos que dedicam um tempo para estudo e análise das singularidades da linguagem dos quadrinhos e, a partir daí, relacioná-la aos temas e conteúdos específicos da Educação Física Escolar.

Dessa forma, parece-nos pertinente apresentar, ainda que de forma sintética, nossa compreensão de História em quadrinhos. Destacamos que tal compreensão está circunscrita ao nosso dialogo e aproximação recente com o campo de estudos e pesquisas de Histórias em quadrinhos no Brasil.

No âmbito de nossos estudos, temos nos referenciado em Postema (2018), Barbieri (2017) e Ramos (2021) para construirmos nossa compreensão sobre quadrinhos. Nesse sentido, consideramos os quadrinhos como uma forma de arte e narrativa bem como um sistema em que um número de elementos ou fragmentos díspares se articulam para criar um todo completo. Postema (2018) destaca

Os elementos dos quadrinhos são parcialmente pictóricos, parcialmente textuais e, por vezes, um híbrido dos dois. Esses elementos incluem as imagens dos quadrinhos ou cartoons; as molduras ou quadros que compõem as imagens, das quais o layout da página (inclusive o design do livro) é uma parte importante; assim como os recordatórios, os balões de fala e as próprias palavras, sejam as inseridas nos balões e recordatórios ou as integradas à imagem. (...) Os vários elementos dos quadrinhos reúnem-se em sequências e narrativas ao trabalharem unidos como um sistema. (POSTEMA, 2018: 15)

Também nos baseamos em Ramos (2021) para compreendermos os quadrinhos como uma linguagem autônoma, que se utiliza de mecanismos próprios para representar os elementos narrativos. O autor lança mão das proposições de Barbieri (2017) ao ressaltar que, ainda que se constituam em uma forma de linguagem autônoma, os quadrinhos estão inseridos em um ecossistema linguístico e estabelecem relações com outras formas de linguagem, como por exemplo, o cinema, a literatura o teatro dentre outras.

Para Ramos (2021), os quadrinhos também podem ser considerados como um hipergênero que se organiza e funciona como um “grande rótulo” que agrega vários outros gêneros comuns, cada um com suas singularidades e que compartilham uma mesma linguagem em textos predominantemente narrativos (RAMOS, 2021, p.21). Dessa forma, constituem este hipergênero diversos quadrinhos, como: charge, cartum, tiras, tiras cômicas, tiras seriadas, tiras livres, entre outros modos variados. A partir de nossos movimentos de pesquisa, interessa-nos especialmente os quadrinhos autobiográficos.

Em relação aos quadrinhos autobiográficos nossa compreensão sobre este gênero tem se constituído a partir do diálogo com diferentes autores, dentre as quais destacamos: Hatfield (2005); Santos Neto, Andraus (2010); Dalcastagnè (2012); Kunka (2018); Refaie (2012); Vergueiro; Ramos; Chinen (2015) e Muanis (2018).

Apresentamos, na sequência, algumas considerações de Muanis (2018) sobre os quadrinhos autobiográficos. O autor apresenta algumas características singulares dos quadrinhos autobiográficos. A primeira característica é que os autores/as das Histórias em quadrinhos autobiográficas narram sua própria história, expondo-se como protagonistas dos eventos. Dessa forma, ao longo da experiência de leitura de um quadrinho autobiográfico somos apresentados a relatos de vida em que

(...) o autor fala de sua própria história, em que ele é ao mesmo tempo o narrador e o protagonista. São histórias que costumam utilizar a primeira pessoa, igualando autor, narrador e personagem, e podem explorar desde conflitos pessoais mais banais, como indicar sua condição de afirmação de visibilidade em um espaço hegemônico muitas vezes opressor (...) (MUANIS, 2018, p.159).

Outra característica diz respeito ao processo de reconstrução de memórias no processo de elaboração das narrativas autobiográficas, por meio da qual se apresentam as experiências do autor da história em quadrinhos. Nesse aspecto, vale destacar que a dimensão do tempo é sempre um elemento fundamental nos quadrinhos autobiográficos. Para Muanis (2018):

É o passado do autor que se concretiza nas páginas dos quadrinhos pela presentificação de sua memória; ou seja, como afirma Paul Ricoeur (2007), todo ato de memória é uma presentificação do passado. Essa presentificação é permanente para o leitor, que lê a história, mas também para o autor, que extrai acontecimentos de seu passado. O autor, então, os seleciona, e não apenas presentifica, mas concretiza suas memórias em uma narrativa textual e gráfica, através de si, representada pelo personagem. (MUANIS, 2018, p. 163)

Uma terceira característica bastante relevante apontada por Muanis (2018) está relacionada à potencialidade dos quadrinhos autobiográficos se constituírem em espaços de visibilidade para temáticas e grupos minorizados. Para o autor, os quadrinhos autobiográficos podem tornar visível o que, usualmente e intencionalmente, é invisível. O autor se refere a um tipo de visibilidade que se afasta dos discursos de exposição e exibicionismo - facilmente encontrados nas mídias-, e se aproxima de um sentido outro para a visibilidade; qual seja: possibilitar ao leitor/a de quadrinhos autobiográficos o exercício da alteridade.

Acreditamos que quadrinhos autobiográficos elaborados por estudantes sobre diferentes experiências vividas no contexto das aulas de Educação Física Escolar podem se constituir em um recurso singular de narração das diferentes formas de aprender nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, parece-nos instigante a possibilidade de desafiar os estudantes a narrarem suas experiências e vivências com as aulas de Educação Física por meio das Histórias em quadrinhos.

Quadrinhos e Educação Física Escolar: possibilidades metodológicas

Neste momento apresentaremos um relato de três pesquisas em desenvolvimento no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física, em Rede Nacional (PROEF), no núcleo da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O PROEF faz parte de uma rede de Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB). Tomando como referência os objetivos gerais do ProEB e articulando-os aos do PROEF, destacamos abaixo aqueles que consideramos bastante relevantes: a) articular a pesquisa científica e acadêmica à prática escolar; b) possibilitar a formação continuada *stricto sensu* dos professores/as em exercício na rede pública

de educação básica e c) desenvolver pesquisas, abordagens e material de ensino capazes de contribuir para a melhoria da qualidade da educação das redes públicas.

Nos últimos quatro anos, temos buscado criar condições para um diálogo com professores/as de Educação Física que têm o desejo e interesse de desenvolver estudos e pesquisas que tomam como ponto de partida suas práticas pedagógicas e busquem relacioná-las com a linguagem de quadrinhos.

No quadro 01 é possível identificar os professores/as de Educação Física que atualmente desenvolvem pesquisas relacionadas a Educação Física escolar e História em quadrinhos.

Quadro 01. Pesquisas sobre Educação Física Escolar e História em Quadrinhos em desenvolvimento no Núcleo EEEFTO/UFMG

Professor/a	Título da Dissertação e Produto Educacional	Docente Orientador
Poliana Barreto Fernandes	a) História em quadrinhos nas aulas de Educação Física Escolar: um relato de experiência b) Revista em Quadrinhos elaborada pelos alunos	Admir Soares de Almeida Junior
Gabriel Augusto Vianna Arruda	a) Avaliação da Aprendizagem na Educação Física: desafios e possibilidades de utilização das Histórias em quadrinhos b) Fanzine com relato do processo de pesquisa	Admir Soares de Almeida Junior
Matheus Marques da Silva	a) Elaboração de Histórias em Quadrinhos: possibilidades de narrativas de si sobre aprendizagens nas aulas de Educação Física b) Biograficizine Docente sobre a trajetória de pesquisa	Admir Soares de Almeida Junior

Fonte: Elaborado pelos autores/as

Um primeiro elemento que gostaríamos de destacar é que as referidas pesquisas têm em comum o movimento de evidenciar e compreender os fazeres, saberes e conhecimentos produzidos e mobilizados pelos professores/as de Educação Física nos cotidianos escolares. As investigações desenvolvidas pelos docentes têm se ancorado na noção de Pesquisa-Ensino (PENTEADO; GARRIDO, 2010) como um princípio epistemológico mobilizador dos procedimentos de pesquisa que se relacionam com um tipo específico de saber docente que se produz e materializa a partir de situações de ensino, nesse caso específico, circunscritas ao contexto das relações com a linguagem de quadrinhos.

As pesquisas desenvolvidas pela professora Poliana Barreto Fernandes e pelo professor Matheus Marques da Silva compartilham temáticas semelhantes, a saber: possibilidades e limites de utilização das Histórias em quadrinhos na Educação Física Escolar a partir do processo de elaboração de narrativas sobre aulas de Educação Física produzidas por estudantes dos anos finais do ensino fundamental. O percurso metodológico elaborado pelos docentes para o desenvolvimento da pesquisa também é similar. Passamos a descrevê-lo na sequência.

O percurso metodológico das pesquisas da professora Poliana e do professor Matheus se desenvolveu a partir de dois momentos articulados. O primeiro deles foi o planejamento e realização de uma oficina de quadrinhos com os estudantes. Esta atividade teve como objetivos apresentar aos estudantes os principais elementos constitutivos da linguagem de quadrinhos (requadro, sarjeta, balões, recordatórios, onomatopeias e metáforas visuais), bem como uma apresentação inicial dos principais gêneros de quadrinhos. A atividade também objetivou ampliar o conhecimento dos estudantes sobre quadrinhos e incentivar e possibilitar a criação de quadrinhos pelos estudantes. O produto da oficina foi a elaboração de Histórias em quadrinhos no formato de tiras com o tema relacionado às vivências escolares dos estudantes. Em seguida, compartilhamos algumas produções dos estudantes.

Figura 2: Tiras produzidas pelos estudantes da professora Poliana Barreto



Fonte: Dados de pesquisa dos autores/as

A etapa seguinte do processo foi a elaboração de uma História em quadrinhos que narrasse as experiências vividas nas aulas de Educação Física relacionadas a uma unidade didática específica. A professora Poliana Barretos definiu junto com os estudantes a Ginástica, sendo uma unidade didática trabalhada no segundo trimestre do ano de 2023, abordada da seguinte forma: inicialmente definiu-se os tipos de ginásticas a serem apresentadas aos estudantes - ginástica artística, ginástica rítmica, ginástica de trampolim e ginástica para todos. Em seguida, as aulas se organizaram a partir da utilização de recursos áudio-visuais para apresentação das modalidades ginásticas e de vivências práticas de alguns elementos ginásticos. O ponto de culminância foi a realização de um festival apresentado para a escola, em que cada turma desenvolveu uma coreografia incorporando os elementos ginásticos abordados. O festival foi inspirado no evento mundial de “Ginástica para Todos” denominado *Gymnaestrada*, que ocorre a cada quadriênio e não envolve competições, apenas apresentações.

A produção das Histórias em quadrinhos teve início na semana subsequente às apresentações do festival. Os estudantes tiveram um prazo de duas semanas e as instruções para a produção foram apresentadas a partir do seguinte roteiro:

Figura 3: Roteiro para a atividade de elaboração das Histórias em quadrinhos

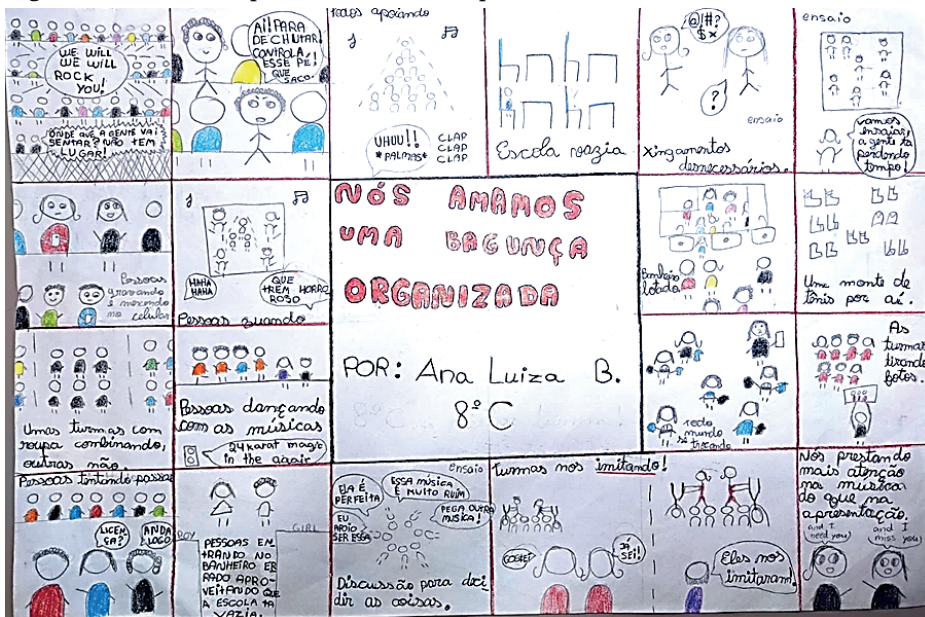
ATIVIDADE AVALIATIVA DE EDUCAÇÃO FÍSICA - PROFESSORA POLIANA

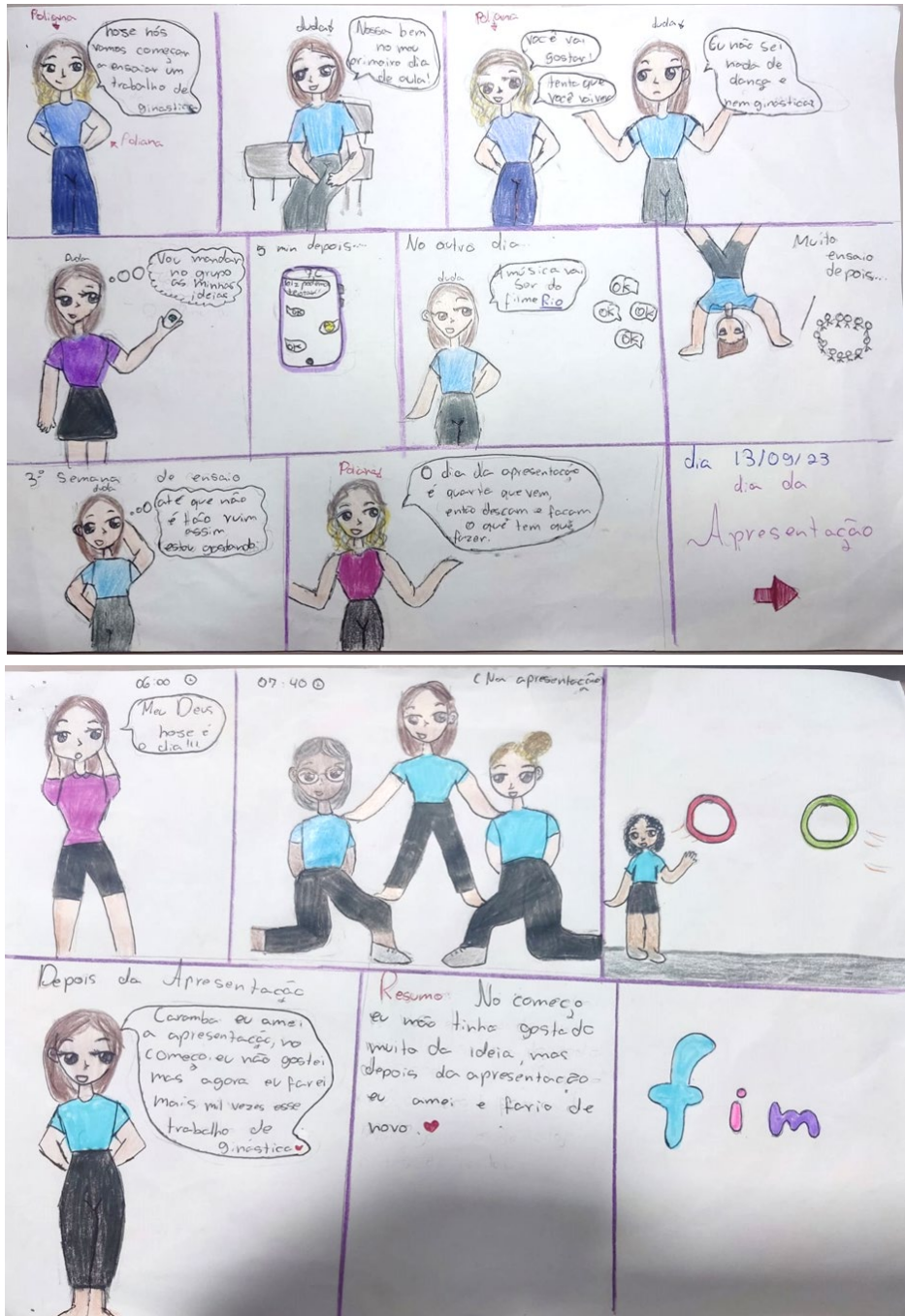
- 1) Produzir uma história em quadrinhos, relatando como foram as aulas de ginástica e o festival de ginástica para você. Você pode contar o que aprendeu (**principais movimentos da ginástica, etc**), vivenciou (**as atividades desenvolvidas com os colegas**) (**o planejamento do festival de ginástica**), refletiu, como se sentiu durante essas aulas...
- 2) Essa atividade será feita **em uma ou mais folhas** do seu caderno de Educação Física (caderno de desenho/caderno de arte) ou em uma folha A4.
- 3) Pode ser feita em quantos quadros ou páginas forem necessárias, no mínimo 3 quadros, no formato de tira.
- 4) Sua história precisa de um título.
- 5) Pode ser feita a lápis, caneta, canetinha, pode ser colorida ou preta e branca, use sua criatividade!

Fonte: Dados de pesquisa dos autores/as

A seguir, apresentamos alguns extratos das Histórias em quadrinhos elaboradas pelos estudantes:

Figura 4: Histórias em quadrinhos elaboradas pelos estudantes sobre o ensino de Ginástica





Fonte: Dados de pesquisa dos autores/as

No caso do professor Matheus Marques, após a realização da oficina, os estudantes foram desafiados a produzirem algumas narrativas gráficas do tema Jogos e Brincadeiras, a partir do material disponibilizado pelo docente. Eis o material:

Figura 5: Roteiro para a atividade de elaboração das Histórias em quadrinhos

RECORDATÓRIO DOS QUADRINHOS

Disciplina: Educação Física	Professor (a): Matheus Marques
-----------------------------	--------------------------------

QUADRO
PODE ASSUMIR DIVERSOS FORMATOS.

QUADRO
PODE ASSUMIR DIVERSOS FORMATOS.

Quadro é o espaço onde fica o desenho e pode ter diversos formatos, requadro é a linha de margem do quadro.

REQUADRO
LINHA QUE DEFINE O LIMITE DO QUADRO.

Recordatório ou legenda é onde o narrador aparece falando na história, geralmente fica na parte de cima, mas pode aparecer em qualquer espaço.

RECORDATÓRIO DOS QUADRINHOS

Disciplina: Educação Física	Professor (a): Matheus Marques
-----------------------------	--------------------------------

Balões

Os balões são utilizados, para expressar as falas dos personagens e seu formato pode significar diferentes entonações e expressões dos personagens.

Tipos de Balões

A fala do personagem.	O cochicho do personagem.	O pensamento do personagem.	O grito do personagem.	A fala de mais de um personagem.	O personagem teve uma ideia.
O personagem está com dúvidas.	O personagem está admirado.	O personagem não consegue se expressar.	O personagem está choroso, triste, cantando.	O personagem está zangado.	

Onomatopéias são palavras usadas para expressar sons nos quadrinhos.

RECORDATÓRIO DOS QUADRINHOS

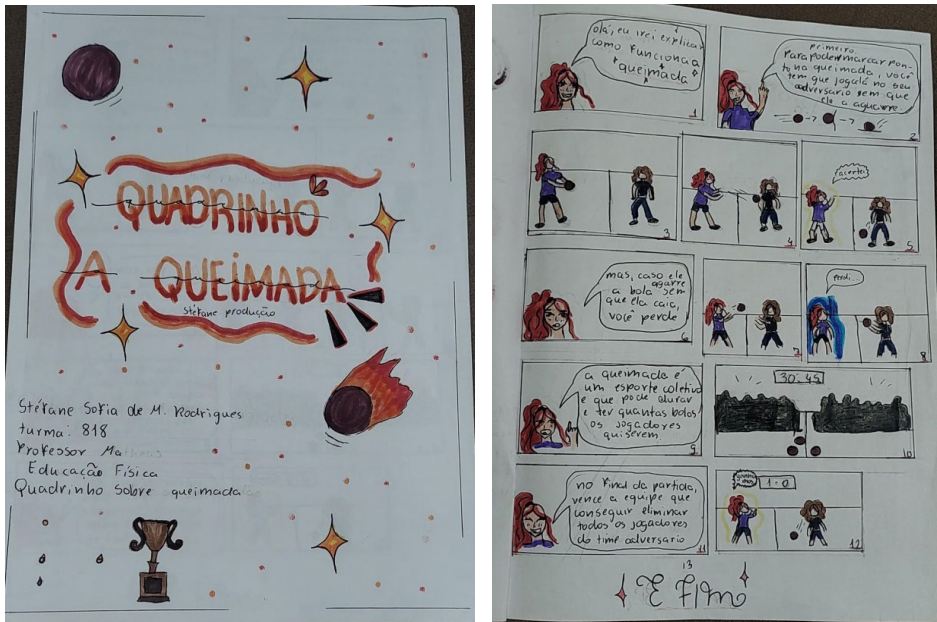
Disciplina: Educação Física	Professor (a): Matheus Marques
-----------------------------	--------------------------------

Agora é sua vez, monte uma história sobre algum dos tempos da escola (entrada, recreio ou alguma aula específica).

Fonte: Dados de pesquisa dos autores/as

Na sequência apresentamos uma das Histórias em quadrinhos elaboradas pelos estudantes:

Figura 6: Histórias em quadrinhos elaboradas pelos estudantes sobre o ensino de Jogos e Brincadeiras



Fonte: Dados de pesquisa dos autores/as

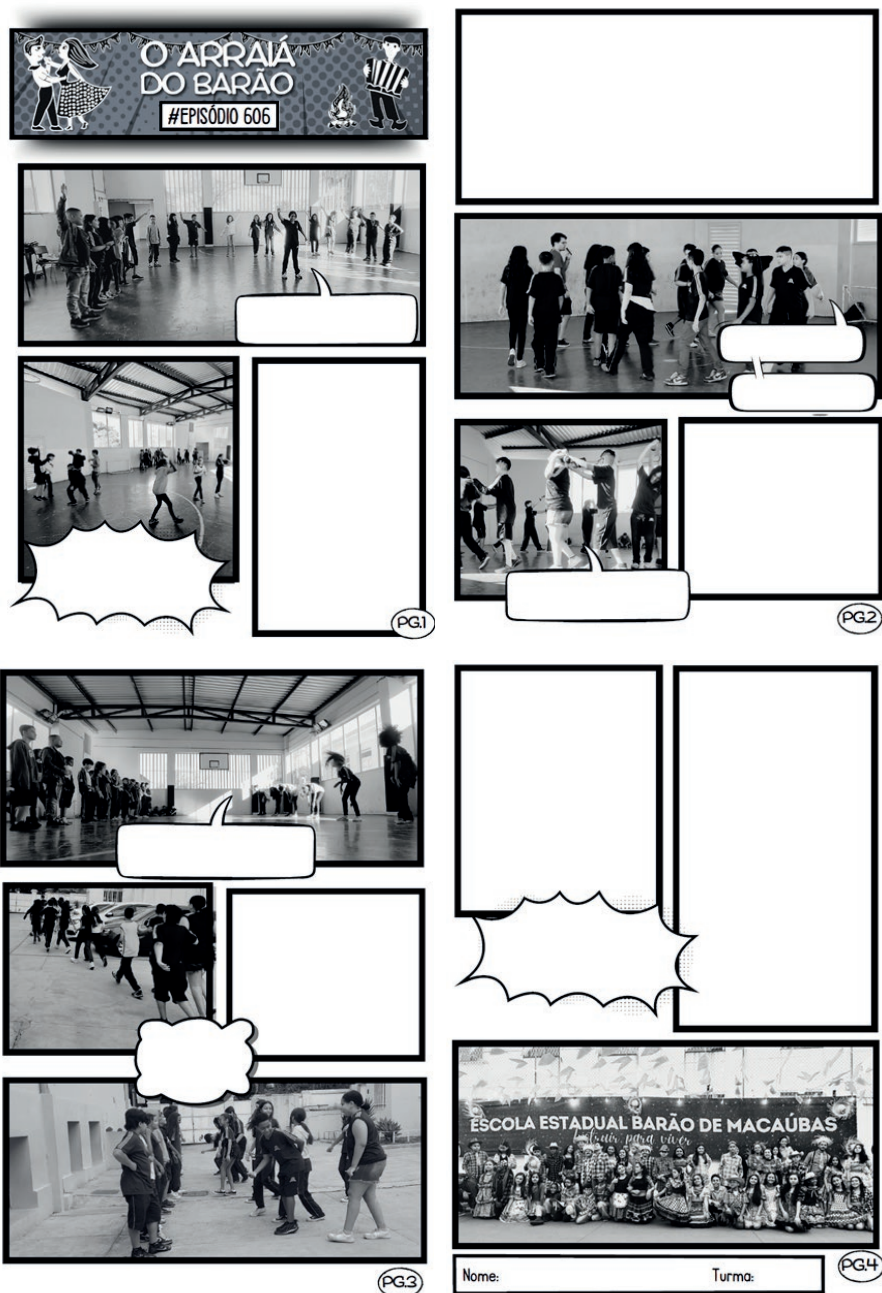
A pesquisa desenvolvida pelo professor Gabriel Augusto procura desenvolver uma estratégia de avaliação da aprendizagem tendo como referência a linguagem de quadrinhos. Para tanto, o docente construiu um procedimento didático e metodológico que privilegiou o registro fotográfico das aulas, mais especificamente do conteúdo “Danças Juninas”. Ao longo das atividades os estudantes e professor fotografaram diferentes momentos da aula, sob suas próprias óticas e pontos de vista, registrando situações que consideram interessantes e relevantes.

Na aula seguinte à apresentação das turmas na Festa Junina da escola, o professor realizou uma breve seleção das fotografias, retirando imagens semelhantes, desfocadas ou que não permitiam uma boa visualização. As fotografias selecionadas foram exibidas para os alunos/as em sala. Na sequência, realizou-se uma votação com os alunos/as em que eles elegeram oito fotografias para compor a história em quadrinhos.

Após esse procedimento, passou-se a elaboração de 04 páginas de História em quadrinhos, contemplando elementos desse gênero textual bem como as fotografias selecionadas previamente. As páginas possuíam quadros preenchidos com as fotografias, quadros e diferentes balões de fala em branco, para que os estudantes desenhassem e escrevessem sua própria história.

A seguir, apresentamos um modelo das páginas utilizadas:

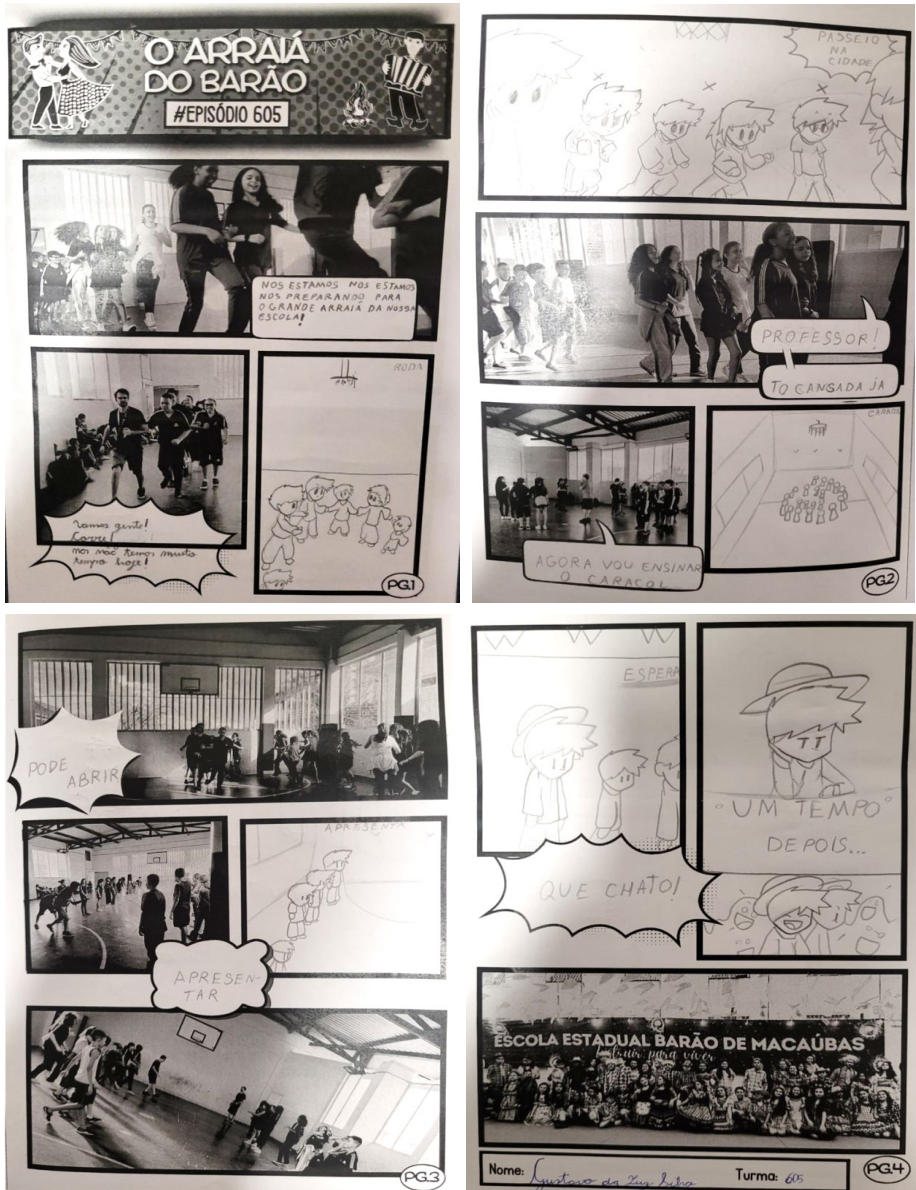
Figura 7: Páginas de História em Quadrinhos da turma 606



Fonte: Dados de pesquisa dos autores/as

Apresentamos, na sequência, a narrativa elaborada por um estudante da turma 605:

Figura 8: Páginas de História em Quadrinhos por um estudante da turma 606



Fonte: Dados de pesquisa dos autores/as

ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS SOBRE AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS ELABORADAS PELOS ESTUDANTES

Nossa intenção neste momento é compartilharmos algumas reflexões iniciais sobre o conjunto de narrativas gráficas elaboradas pelos estudantes no contexto das três pesquisas apresentadas, buscando articulá-las às possibilidades de utilização das Histórias em quadrinhos na Educação Física escolar.

Nesse sentido, parece-nos correto afirmar que quadrinhos autobiográficos elaborados por estudantes sobre diferentes experiências vividas no contexto das aulas de Educação Física Escolar se constituem em um recurso singular de narração das diferentes formas de aprender nas aulas de Educação Física. Ao serem desafiados a narrarem suas experiências e vivências com as aulas de Educação Física por meio das Histórias em quadrinhos, os estudantes apresentam indícios das relações produzidas com os saberes deste componente curricular.

As diversas narrativas elaboradas pelos estudantes apresentam relações com os saberes da Educação Física que podem ser sistematizados nas seguintes categorias empíricas:

a) *Sensações e percepções durante a prática de diferentes temas e conteúdos* – As narrativas gráficas evidenciam os estudantes como sujeitos singulares que significam suas experiências de uma maneira única e específica a partir de suas experiências sociais e suas experiências estéticas. É possível perceber nas histórias em quadrinhos elaboradas pelos alunos/as que mesmo vivenciando um acontecimento comum a todos, cada um/a viveu uma experiência singular e de alguma forma impossível de ser repetida.

b) *As relações entre os estudantes durante as aulas de Educação Física* - Outra questão muito presente nas narrativas dos alunos/as está relacionada às relações que estabelecem com os colegas nas aulas de Educação Física. Nas narrativas é possível perceber que os estudantes se sentem estimulados a realizar uma atividade quando esta propicia uma vivência harmônica compartilhada com os colegas, em que todos participam de maneira equânime. Entretanto, eles se sentem desestimulados a realizar uma atividade quando acontecem conflitos, quando são discriminados ou quando alguns estudantes querem se sobrepôr a outros.

c) *A ação docente* - Nas Histórias em quadrinhos os alunos/as ressaltam a importância da ação docente para o processo de aprendizagem. Nas narrativas gráficas os estudantes reconhecem no/a professor/a um sujeito detentor/a e mediador/a de um conhecimento que não possuem, do qual querem se apropriar para que possam usufruir dele não somente no momento em que estão sendo apresentados a ele, mas também em outros momentos de suas vidas.

d) *Entendimento da Educação Física como disciplina escolar* – As Histórias em

quadrinhos também possibilitam identificar um movimento por parte dos estudantes de reconhecimento das aulas de Educação Física como um tempo e espaço de aprendizagem. As narrativas indiciam que os alunos/as percebem na Educação Física a possibilidade de envolver o corpo no aprender, de experimentar movimentos não permitidos em outros momentos, movimentos novos, diferentes e desafiadores.

Tendo como referências as pesquisas descritas anteriormente é possível afirmar que há um conjunto relevante de caminhos a serem trilhados buscando ampliar e intensificar a relação entre História em quadrinhos e Educação Física Escolar.

Em relação à prática pedagógica de professores/as de Educação Física, as Histórias em quadrinhos podem ser utilizadas de diversas formas, entretanto, gostaríamos de destacar e sugerir duas possibilidades. A primeira delas relaciona-se a utilização de diferentes gêneros de História em quadrinhos (mangás, biografias, autobiografias, novelas gráficas, dentre outros) como recurso metodológico auxiliar no processo de aprendizagem dos diferentes temas da cultura corporal de movimento. Existe hoje um número significativo de histórias em quadrinhos que tematizam diferentes práticas corporais que podem ser utilizados pelos docentes.

Uma segunda possibilidade de utilização da linguagem das histórias em quadrinhos é considerá-la como um recurso singular de documentação narrativa das diferentes formas de ensinar e aprender nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, tanto docentes como estudantes podem ser desafiados a narrarem suas experiências e vivências escolares por meio das histórias em quadrinhos. Parece-nos bastante instigante a possibilidade de criação de narrativas gráficas utilizando-se de diferentes formatos e recursos (desenhos, fotonovelas, fanzines, dentre outros).

Por fim, no âmbito da pesquisa acadêmica parece-nos promissora a possibilidade da inserção das histórias em quadrinhos em projetos de investigação, sobretudo aqueles que se desenvolvem no interior do programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF).

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Tamara Susan; CARVALHO, Ana Beatriz F.; RIBEIRO, Maria Aparecida. História em quadrinhos no processo de ensino e aprendizagem do basquetebol. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 13, n. 4, p. 83-90, 2014.
- BARBIERI, D. **As Linguagens dos Quadrinhos**. São Paulo: Peirópolis, 2017.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I – Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BRAGANÇA, I. F. de S. Formação docente na escola e na universidade: contribuições das narrativas (auto)biográficas. **Educação em Revista**, 2021, 37, 18p. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hW3VtFX5xr8YLLDRk3dTrbw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 06 Fev. 2024.

CLANDININ, D.; CONNELLY, F. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

DALCASTAGNÈ, R. (Organizadora). **Histórias em quadrinhos: diante da experiência dos outros**. Vinhedo: Editora Horizontes, 2012.

FABRI, Eliane Isabel. **Narrativas e histórias em quadrinhos: reflexões sobre o preconceito e exclusão nas práticas corporais**. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2017.

FEITOSA et al. Educação Física Adaptada em Quadrinhos: Um Relato de Experiência. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v.23 n.1, p. 53-64, Jan./Jun., 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/12959> Acesso em: 14/01/2024.

GUEDES et al. A representação do negro nos quadrinhos e a cultura corporal inserida no Pantera Negra como possibilidade pedagógica na educação física escolar. **Revista Científica Multidisciplinar do Ceap**, V.1, n.1, p.1 – 7, jul/dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos.ceap.br/index.php/rcmc/article/view/8>.

GROENSTEEN, T. **O sistema dos quadrinhos**. Nova Iguaçu: Marsupial Editora, 2015.

HATFIELD, C. **Alternative comics: an emerging literature**. University Press of Mississippi, 2005.

KUNKA, A. J. **Autobiographical comics**. New York: Bloomsbury Academic, 2017.

LIRA NETO, Joaquim Francisco de; ALMEIDA, Ana Paula Moreira. Gibis nas aulas de Educação Física: para uma didática crítico-superadora. **Relato de experiência**, São Paulo, 2010, p. 1-3. Disponível em: <http://www.gpof.fe.usp.br/semef2010/19-relato-JoaquimFrancisco.pdf> Acesso em: 14/01/2024.

LOPES DA SILVA, Cinthia et al. The effects of comic books on body beauty standards in Physical Education classes. **Corpoconsciência**, v. 23, p. 75-86, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/issue/view/561> Acesso em: 14/01/2014.

MUANIS, F. Regimes de visibilidade nos quadrinhos documentais autobiográficos. In: SOARES, Rosana de Lima; SILVA, Gislene. **Emergências periféricas em práticas midiáticas**. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes, 2018. Disponível em: www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/259. Acesso em 29 junho. 2023.p. 156-183.

- PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E (orgs.). **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. 1 ed. São Paulo: Paulinas, 2010. 391 p.
- PINTO, Joelcio Fernandes. **Representações de esporte e Educação Física na ditadura militar**: uma leitura a partir da revista de história em quadrinhos Dedinho. 2003. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- POSTEMA, B. **Estrutura Narrativa nos Quadrinhos**: construindo sentido a partir de fragmentos. São Paulo: Peirópolis, 2018.
- RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. 2ª edição. São Paulo: contexto, 2021.
- RAMOS, P. Histórias em quadrinhos na formação de professores: uma discussão necessária. In: PEREIRA, S & TOSCANO, M. (Eds.). **Literacia, Media e Cidadania** - Livro de Atas do 3.º Congresso Braga: CECS, 2015. p. 432 -443.
- REFAIE, E. El. **Autobiographical comics**: life writing in pictures. University Press of Mississippi, 2012.
- SANTOS NETO, E; ANDRAUS, G. Dos Zines aos Biograficizines: compartilhar narrativas de vida e formação com imagens, criatividade e autoria. In: MUNIZ, C. (Organizadora). **Fanzines**: autoria, subjetividade e invenção de si. Fortaleza: edições UFC, 2010. p.29-47.
- SANTOS NETO, E; SILVA, M.R.P. (Organizadores). **Histórias em Quadrinhos e Educação**: formação e prática docente. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011.
- SILVA, Leonardo Ribeiro da; SANTOS, Cristiane da Silva; PAULA, Maristela Vicente de; BORGES, Neila Maria Mendes. O conteúdo de lutas no combate à violência da discriminação e do preconceito na escola mediado por histórias em quadrinhos. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão (SE) v.18. n. 3, p. 80-92 jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/9994> Acesso em: 14/01/2014.
- SILVA, C.L; PRATS, J.F. Comunicação educativa e educação para o lazer: os super-heróis dos quadrinhos nas aulas de educação física. **Mudanças – Psicologia da Saúde**, 28 (1) 9-16, Jan.-Jun., 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-32692020000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 14/01/2024.
- SOUZA JR. et al. Produção de narrativas digitais sobre os jogos olímpicos: experiências com as histórias em quadrinhos. Souza Junior, **Interfaces Científicas** - Educação, 7(3), 27–40., 2019. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/4491> Acesso em: 14/01/2024.
- SOUZA, Luciano Dias et al. Histórias em quadrinhos nas aulas de produção textual. **Revista Transformar**, v. 13, p. 54-66, 2019. Disponível em: <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/224/0> Acesso em: 14/01/2024.

TREVISAN, K.I; GONZALEZ, F.J; BORGES, R.B. Histórias em Quadrinhos como recurso metodológico: uma possibilidade nas aulas de educação Física. **Movimento**, v. 26, e26090, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/105484> Acesso em: 14/01/2024.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P.; CHINEN, N. **Enquadrando o Real**: ensaios sobre quadrinhos (auto)biográficos, históricos e jornalísticos. 1ª Ed. São Paulo: Criativo, 2016.

A EDUCAÇÃO PARA E PELA AVENTURA NO CONTEXTO ESCOLAR

Ariana Marjory Mendes¹

Rubian Diego Andrade²

Viviane Preichardt Duek³

Juliana de Paula Figueiredo⁴

As práticas corporais de aventura⁵ possuem um aspecto central que as tornam diferenciadas, que se trata da vertigem e do risco controlado, além de situações de imprevisibilidade que, por sua vez, aparece quando o praticante interage com um ambiente desafiador. As práticas corporais de aventura representam um conjunto de atividades que se subdividem da seguinte forma: modalidades praticadas em terra (orientação, arvorismo, escalada, *mountain bike*, *parkour*, *roller*, *slackline*, trilha, etc); modalidades praticadas em água (canoagem, remo, surfe, *kitesurfe*, mergulho, *rafting*, *stand up paddle*, entre outros); e as modalidades praticadas no ar (asa delta, balonismo, *bungee jump*, paraquedismo, tirolesa, etc.) (Franco; Cavasini; Darido, 2014).

As práticas corporais de aventura estão crescendo significativamente e vem se tornando uma característica da atualidade, pois a mesma contempla todas as faixas etárias, além de proporcionar com o que o praticante supere os obstáculos e encare os riscos gerenciados, sempre que possível estando em contato com a natureza. No entanto, nas escolas nem sempre é possível estar em contato

1 Licenciatura em Educação Física, Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: ariana_marjory@hotmail.com.

2 Doutorado em Ciências do Movimento Humano, Universidade do Estado de Santa Catarina. Professor na Universidade Federal de Juiz de Fora - Campus Governador Valadares. E-mail: rubian.andrade@ufff.br.

3 Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora na Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: viviane.duek@udesc.br.

4 Doutorado em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina. Professora na Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: julianapfig@hotmail.com.

5 Para este trabalho adotou-se o termo práticas corporais de aventura, especialmente por ser a terminologia empregada na Base Nacional Comum Curricular (2018) e ser mais utilizada no contexto escolar. Entretanto, é importante mencionar que na literatura não há um consenso entre os autores sobre uma mesma terminologia, sendo empregados distintos termos para tratar do mesmo fenômeno, tais como: atividades de aventura (Marinho, 2013); esportes radicais de aventura e esportes radicais de ação (Pereira; Armbrust; Ricardo, 2008); esportes de aventura (Costa, 2000); esportes radicais (Uvinha, 2001).

direto com os diferentes elementos da natureza. Logo, pode-se fazer adaptações referente às características e possibilidades da modalidade trabalhada, o que não difere ao estímulo das emoções experimentadas pelos alunos praticantes e também proporciona experiências únicas por meio de desafios e superações de limites (Franco; Cavasini; Darido, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) subdivide as práticas corporais de aventura de acordo com o ambiente em que a mesma é praticada: sendo no contexto urbano e na natureza. Este documento também ressalta que as práticas corporais de aventura possuem um fator diferencial, que se trata do risco controlado nas atividades propostas. Sendo assim, as vivências corporais estão centradas no prazer, provocado pelos acontecimentos de imprevisibilidade que ocorrem quando o praticante interage com o ambiente proposto de forma desafiadora, contudo, sempre prezando pela segurança e pelo gerenciamento do risco.

Ao se referir às práticas corporais de modo geral, a BNCC (Brasil, 2018) enfatiza que elas devem ser desenvolvidas de acordo com o contexto de cada escola e de sua realidade local, levando em consideração a sua função social e os materiais disponíveis para execução. Nessa perspectiva, ao se tratar especificamente das práticas corporais de aventura, elas podem ser realizadas de modo adaptado, seja por meio de jogos, brincadeiras e simulações em geral, conforme as condições ofertadas em cada contexto escolar, valorizando seus próprios espaços e equipamentos (Brasil, 2018).

Por sua vez, a Secretaria de Educação de Florianópolis, ao regulamentar as diretrizes para o desenvolvimento da Educação Física na Educação Infantil na rede municipal de ensino do município (Florianópolis, 2016), orienta que a reorganização dos espaços, tanto do refeitório e do parquinho, quanto da sala de aula, devem ser utilizados de forma diferente, por exemplo: de modo a experimentar e transpor obstáculos, correr, pular, se pendurar em cordas e balanços, andar e saltar de cima de cadeiras e bancos, rolar sobre colchões, deslizar sobre pedaços de papelão, dentre diversas outras possibilidades.

Sendo assim, cabe ao professor de Educação Física oportunizar a diversidade de práticas corporais em suas aulas e ir além das modalidades tradicionais mais conhecidas e comumente desenvolvidas, tais como: futebol, voleibol, handebol e basquetebol. Não que isso signifique excluir as modalidades até então vivenciadas, mas sim, ampliar o rol de possibilidades a serem experienciadas pelos alunos. Para que as vivências se tornem mais significativas e atraentes é necessário repensar o cotidiano das aulas, procurando se aproximar da realidade e do contexto social em que os alunos estão inseridos.

Desta forma, decidiu-se trabalhar as práticas corporais de aventura durante os Estágios Curriculares Supervisionados, pois tais práticas vêm ganhando maior espaço nas últimas duas décadas (1990-2010) e, cada vez mais, se firmando como desejo de ser praticada pelas crianças e jovens, reforçando seu caráter social e cultural (Pereira; Armbrust; Ricardo, 2008), sendo a escola um ambiente em que as crianças e adolescentes podem ter este contato inicial com as distintas modalidades.

Nesse sentido, ampliam-se as possibilidades de uma perspectiva da 'educação para a aventura' (Figueiredo, 2019), de modo que os alunos tenham a oportunidade de vivenciar diferentes modalidades atreladas às práticas corporais de aventura durante as diferentes etapas da Educação Básica e, caso se identifiquem com as mesmas, possam continuar praticando uma ou mais destas modalidades no contexto extraescolar, ampliando para o seu cotidiano. Ao mesmo passo, configura-se como uma oportunidade para desenvolver a 'educação pela aventura', de modo que possam ser trabalhados distintos valores atrelados aos conteúdos didáticos-pedagógicos das modalidades.

Assim sendo, este capítulo baseia-se em uma experiência de ensino e tem por objetivo apresentar a aplicabilidade das práticas corporais de aventura nos Estágios do curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade do Estado de Santa Catarina, sob a perspectiva da educação para e pela aventura.

VIVENCIANDO A AVENTURA

O presente trabalho foi realizado no contexto dos estágios obrigatórios propostos durante a graduação em Licenciatura em Educação Física, do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Salienta-se que a primeira autora corresponde à estagiária que vivenciou as práticas pedagógicas formativas aqui pontuadas, no segundo semestre de 2018 e no segundo semestre de 2019.

O curso de Licenciatura em Educação Física conta com cinco estágios obrigatórios durante o curso: Educação Infantil, Ensino Fundamental I (anos iniciais), Ensino Fundamental II (anos finais), Ensino Médio e Educação Especial. Para os três primeiros estágios é destinada uma carga horária de 90 horas/aulas, sendo 14 horas de observação (6h da turma e 8h da escola em geral) e 30 horas de intervenção (6h de planejamento e 24h de prática de ensino). Para os dois últimos estágios são destinadas 72 horas/aulas, sendo 14 horas de observação (6h da turma e 8h da escola em geral) e 30 horas de intervenção (6h de planejamento e 24h de prática de ensino). Durante estes momentos, o estagiário conta com um(a) professor(a) orientador(a), sendo este vinculado à instituição universitária, e um(a) professor(a) supervisor(a), o qual acolhe o estagiário no ambiente escolar.

Em todos os estágios ocorre uma série de trabalhos a serem feitos, dentre eles: plano de trabalho contendo informações sobre a instituição trabalhada (espaços e materiais disponíveis), introdução, objetivos (geral e específico), conteúdo a serem desenvolvidos durante o estágio, metodologia, características da turma escolhida e como ocorrerá as intervenções no decorrer do estágio (desde o tema, cronograma, até como será feita a avaliação dos alunos). O estagiário só pode iniciar suas intervenções quando o plano de trabalho estiver pronto. Seguido pelos planos de aula (para cada aula um plano de aula completo, sendo que só é possível ministrar a aula com o plano de aula impresso). Também é feito um relatório final, que consiste em todas as atividades feitas durante o estágio, contendo os planos de aulas e as reflexões sobre as diferentes etapas vivenciadas. Por fim, é realizado um *banner*, sendo que o tema e a forma em que é feito varia de acordo com cada um dos estágios mencionados anteriormente.

Dentre estes cinco estágios elencados, foram ministradas modalidades de práticas corporais de aventura em dois, sendo eles: Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Finais. As escolas envolvidas pertencem à rede pública de ensino e se localizam na cidade de Florianópolis (SC). Destaca-se que a intenção inicial era experienciar o desenvolvimento das práticas corporais de aventura nos cinco estágios, a fim de observar as dificuldades e facilidades em cada faixa etária, identificar as potencialidades e limitações, a aceitação dos alunos, entre outros aspectos. Contudo, no estágio do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, não foi possível desenvolvê-las devido ao cronograma proposto pelo professor da escola; enquanto nos estágios do Ensino Médio e Educação Especial as particularidades do semestre, alocado durante a pandemia e o isolamento social, limitaram a realização das atividades planejadas.

Foram seguidos todos os procedimentos éticos para a condução do estágio, assim como para a construção deste estudo. Quanto às fotos, os pais, mães ou responsáveis, no ato da matrícula anual, assinam um termo, autorizando, para fins acadêmicos, o registro das atividades realizadas. Contudo, ainda assim, teve-se o cuidado em não identificar o rosto das crianças.

A seguir são relatadas as experiências advindas dos estágios realizados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental - Anos Finais, destacando as modalidades desenvolvidas, as estratégias pedagógicas utilizadas, bem como as facilidades e as dificuldades encontradas.

EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCALANDO OS BRINQUEDOS E AS ÁRVORES

O primeiro estágio ocorreu em uma Creche Municipal, com a turma G6, envolvendo 24 crianças, sendo 14 meninos e 10 meninas, com idades variando entre cinco e seis anos. Frequentemente, durante as aulas, diversas crianças apresentavam comportamentos agressivos com as professoras e com os seus próprios colegas, bem como falta de atenção durante a explicação das atividades, sendo que tais comportamentos interferiam diretamente nas atividades propostas nas aulas.

No que se refere à estrutura para as aulas de Educação Física, esta instituição conta com parquinho com *playground* infantil, espaço pequeno com areia e um espaço gramado de tamanho médio. Durante os Estágios Curriculares Supervisionados, em outras ocasiões, estagiários desenvolveram práticas corporais de aventura, contemplando modalidades como escalada, arvorismo e tirolesa.

Durante o início do estágio, no decorrer das observações, foi possível notar os principais interesses e gostos das crianças no que se refere às atividades, por meio das brincadeiras propostas por elas próprias e pelas participações da estagiária nas aulas ministradas pela professora supervisora. Estava pré-determinado, por meio de escolha da própria estagiária em concordância com a professora supervisora, que seriam desenvolvidas ao longo deste estágio apenas modalidades relacionadas às práticas corporais de aventura.

Para decidir quais modalidades seriam proporcionadas às crianças, a estagiária propôs uma roda de conversa e a exposição de imagens de determinadas modalidades, sendo elas: *parkour*, escalada, arvorismo e orientação. As características principais de cada modalidade eram explicadas brevemente, apresentando as opções e dando a possibilidade para que as crianças pudessem escolher as modalidades que gostariam de vivenciar, buscando despertar valores como a tomada de decisão e a autonomia e tornando-os agentes ativos no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, optaram pelas seguintes modalidades: *parkour*⁶, escalada⁷ e orientação⁸.

6 *Parkour*: se caracteriza pelo deslocamento de um ponto ao outro, tendo como principal objetivo utilizar as habilidades corporais para superar obstáculos (Franco; Cavasini; Darido, 2014).

7 Escalada: consiste na ascensão de paredes verticais com distintos níveis de inclinação e dificuldade, utilizando-se de agarras e alguns equipamentos de segurança, como corda, capacete, cadeirinha e mosquetão (Pereira, 2013).

8 Orientação: conhecida também como corrida de orientação, é uma modalidade que se pode utilizar de distintos espaços (montanhas, florestas, áreas urbanas, etc). Nessa modalidade o praticante deve passar por pontos de controle (PCs), delimitados ao longo trajeto, no menor tempo possível, normalmente, com o auxílio de um mapa e uma bússola (Ferreira; Rodrigues, 2010-2011).

Diante das dificuldades encontradas (indisciplina persistente, baixo nível de atenção das crianças durante as aulas de Educação Física, dificuldade de organização das crianças, entre outras), foram traçadas estratégias para o desenvolvimento das modalidades escolhidas pelas crianças, incluindo a adaptação por meio de circuitos, jogos e brincadeiras, a exemplo do caça ao tesouro para vivenciar a orientação.

A aula de escalada foi a que despertou maior interesse e motivação nas crianças, devido aos obstáculos propostos, às emoções e sensações despertadas e à identificação com a modalidade pelos próprios movimentos e ações que estão embutidos, como saltar, trepar, rolar, correr, desvendar, entre outros. Por esse motivo, será aqui aprofundado o relato sobre a modalidade escalada.

De acordo com Pereira e Carceroni (2005), as técnicas verticais (rapel e escalada) são consideradas temáticas inovadoras para serem trabalhadas nas escolas, inclusive, sendo inserido já na educação infantil (Francisco; Figueiredo; Duek, 2020). Ao visualizar os benefícios da escalada, para além dos aspectos motores, como força, agilidade, equilíbrio, coordenação motora, percepção espaço-temporal e propriocepção, pode-se destacar a possibilidade de desenvolvimento de elementos como: cooperação, superação de limites, controle do risco, do medo, da ansiedade, sensibilização ambiental, dentre outros (Borba; Azevedo, 2007), os quais, potencialmente, poderiam colaborar com o comportamento e as dificuldades demonstradas inicialmente pelas crianças, satisfazendo à perspectiva da educação pela aventura.

Especificamente sobre a aula de escalada, esta teve início formando-se um círculo para serem explicadas, brevemente, cada atividade a ser realizada. Enquanto a explicação das atividades ocorria, foram distribuídas imagens ilustrativas da modalidade para uma melhor visualização e, conseqüentemente, entendimento das crianças. Este contato permitiu uma aproximação das crianças com a modalidade a ser experienciada e um ‘convite’ às atividades seguintes.

Assim como nesta experiência relatada, Francisco, Figueiredo e Duek (2020) destacam o uso de imagens, bem como de vídeos, para a introdução dos conteúdos sobre a modalidade que seria vivenciada pelas crianças. Em ambas as experiências, a estratégia de uso das imagens teve bom potencial elucidativo e educativo.

Para a parte principal da aula foram utilizados os brinquedos disponíveis no parquinho da instituição, sendo assim, adaptados os mesmos para a modalidade escalada. Segundo Loureiro *et al.* (2018), o professor de Educação Física pode improvisar e adaptar materiais para a sua prática pedagógica, resignificando as atividades propostas para que as crianças aprendam e obtenham êxito na realização delas e, conseqüentemente, mudando as condições disponíveis, as quais se apresentam, muitas vezes, limitantes para as aulas.

Considerando estas possibilidades de adaptação e ressignificação dos espaços e equipamentos disponíveis na instituição, em um primeiro momento, foi utilizado um dos escorregadores e solicitado às crianças que escalassem a escada, e, logo em seguida, deslizassem pelo escorregador. Na sequência, foram disponibilizadas várias cordas com distintos tamanhos e em lugares diferentes, como no muro da escola (cordas avulsas e cordas amarradas umas às outras, sendo assim, tornando dinâmico e formando a letra V) (figura 1).

Figura 1: corda disponibilizada no muro para vivência da escalada.



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

Foram também disponibilizadas cordas grandes, amarradas no alto da estrutura dos balanços e com vários nós ao longo das mesmas, para ajudar no movimento de subida (figura 2).

Figura 2: corda disponibilizada na estrutura dos balanços para a vivência da escalada.



Fonte: Arquivo pessoal (2018).

As práticas corporais de aventura possuem um leque de possibilidades quando se refere à diversidade de modalidades e podem ser realizadas em distintos ambientes de forma criativa e lúdica, como parquinhos, quadras e até mesmo na sala de aula ou no espaço destinado ao refeitório. Sendo assim, as práticas corporais aventura se tornam um meio prazeroso de trabalhar capacidades e habilidades específicas, além do desenvolvimento da motricidade infantil e valores relacionados com os aspectos ambientais (Costa Neto; Santos; Edney, 2008).

No que se refere à avaliação da aula proposta, não houve tempo hábil para finalizar a atividade de volta à calma e a roda de conversa ao final para obter o *feedback* das crianças. Contudo, pôde-se considerar, de modo subjetivo, que a aula foi significativa às crianças, diante do envolvimento, participação em todas as atividades e à expressão de sentimentos de alegria ao realizar as mesmas, alcançando, assim, os objetivos traçados inicialmente.

Destaca-se, também, que os comportamentos foram positivos, diferindo-se da indisciplina, que, normalmente, eram recorrentes nas aulas, além de respeitar todas as regras necessárias à realização de cada atividade, as quais visavam preservar ao máximo a segurança das crianças. Ao trabalhar as práticas corporais de aventura foi possível desenvolver noções de ética, liderança, relações de cooperação e respeito com o próximo e com a aula, além da superação de limite em cada modalidade praticada.

Diante dos diversos elementos apresentados, pode-se enfatizar a concretização da dupla perspectiva educativa da aventura. A ‘educação para a aventura’ durante os processos de decisão e vivência das modalidades *parkour*, escalada e orientação, e a ‘educação pela aventura’, por meio dos valores supracitados e visualização na melhora de comportamentos, mesmo que momentâneo, durante o curto período de intervenção com o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil.

No desejo de visualizar a continuidade de difusão dessa dupla perspectiva educativa da aventura é que foram desenvolvidas, novamente, as práticas corporais de aventura, na ocasião do Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental – Anos Finais, conforme apresentadas a seguir.

ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS: CAMINHANDO E SE (RE)ORIENTANDO

A experiência aqui relatada ocorreu em um Colégio de Aplicação de uma Universidade Pública Federal na cidade de Florianópolis (SC), com a turma do 9º ano, composta por 25 alunos, sendo 14 meninas e 11 meninos. No que concerne à perspectiva da inclusão e as potencialidades de aprendizados e reflexões ao longo do Estágio, nesta turma havia uma aluna com deficiência

física matriculada, mas no decorrer do estágio ela não estava frequentando as aulas, por ter realizado cirurgia para implante de prótese dos membros inferiores e estava em período de recuperação do procedimento cirúrgico.

No que se refere à estrutura para as aulas de Educação Física, esta instituição conta com diversos materiais e equipamentos e um amplo espaço, contendo parquinho com *playground* infantil, quadra de areia, quadra de cimento e gramado, além de usufruir de um Horto Florestal próximo à instituição e dos espaços físicos do curso de Educação Física da Universidade, sendo este um amplo espaço, com ginásios cobertos, quadras de distintas modalidades, como tênis, voleibol e basquetebol, além de pista de atletismo e campo gramado de futebol. Frequentemente, são desenvolvidas algumas práticas corporais de aventura, tais como: *slackline*, orientação e *roller*.

A orientação, modalidade ministrada pela estagiária, foi escolhida pela professora supervisora, tendo sido oportunizado no início do semestre o contato com o cronograma e o planejamento anual. Contudo, a estagiária teve total liberdade para escolher a forma com que abordaria a temática.

A orientação é uma modalidade que auxilia na formação não só do cidadão, mas também na formação dos alunos de modo integral, introduzindo valores como responsabilidade, princípios éticos e moral, desenvolvendo a inteligência e também contribuindo para o aprimoramento da saúde mental e dos aspectos físicos. Sendo assim, salienta-se a valorização da inserção da modalidade orientação no currículo pedagógico de forma interdisciplinar, devendo apresentar objetivos didáticos pré-determinados (Pasini, 2004).

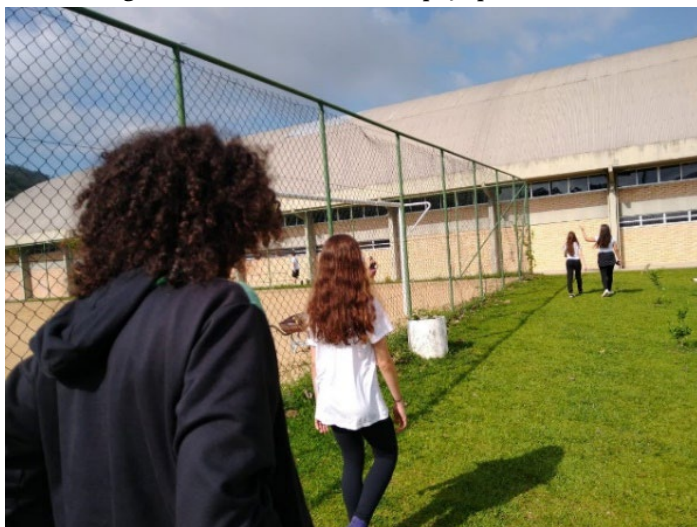
Esta modalidade foi desenvolvida em duas aulas. Na primeira aula foi realizada uma breve explicação sobre a orientação e indagado os alunos o que conheciam sobre a modalidade. Os alunos tinham pouco conhecimento sobre a mesma, contudo, demonstraram muito interesse e motivação para vivenciá-la. Logo após, foi explicado como ocorreria a vivência a ser realizada na aula seguinte, e solicitado à turma a se dividirem em dois grandes grupos para iniciar a dinâmica de reconhecimento do espaço e construção dos mapas.

Inicialmente, a professora de Educação Física, supervisora do estágio, disponibilizou o tempo de cinco minutos para a organização dos alunos para que ambos os grupos pudessem caminhar pelos espaços externos do curso de Educação Física da instituição, onde também ocorrem as aulas de Educação Física dos alunos do Colégio de Aplicação, para que em seguida fosse realizada a construção do mapa. O tempo inicial de cinco minutos se estendeu para cerca de 20 minutos.

Durante esta caminhada de reconhecimento do espaço (figura 3), os alunos foram orientados a observarem os locais e a pensarem na construção de um mapa, para que, na aula seguinte, os grupos se deslocassem por este

espaço guiados pelo mapa elaborado pelo grupo oposto. Para a construção do mapa foram delimitadas algumas regras (algumas delas própria da modalidade), sendo elas: ter a demarcação de cinco pontos específicos; identificar a ordem de deslocamento por estes cinco pontos, desenhando o primeiro ponto a ser percorrido e assim sucessivamente; ser o mais claro possível para que o grupo adversário não tivesse dificuldade ao interpretar o mapa; e realizar a caminhada de forma honesta, sem ‘trapacear’ o grupo adversário.

Figura 3: reconhecimento do espaço pelos alunos.



Fonte: Autoria própria (2019).

Para a construção do mapa foi disponibilizado um mapa geográfico do local de forma impressa, além de uma cartolina para cada grupo e solicitado aos mesmos o uso de seus próprios lápis, canetas e demais materiais escolares para a elaboração. Também foi sugerido que os alunos pudessem usar o celular para pesquisar o mapa devido não ter para todos e, por fim, que todos os pontos fossem destacados numericamente e com cores para auxiliar a visualização do grupo adversário.

A segunda aula foi dividida em três momentos: vivência prática da orientação, *quiz* (jogo de perguntas e respostas) e roda final de conversa. Inicialmente, foi solicitado que os alunos se unissem em seus respectivos grupos, os mesmos da aula anterior, e realizassem a caminhada com o seu próprio mapa, a fim de demarcar cada ponto específico e distribuir a folha em cada ponto, a qual era uma forma de checagem que o grupo cumprira o percurso corretamente.

Em seguida, os grupos vivenciaram a orientação (figura 4), cada qual com o mapa do grupo adversário. Para tanto, foram também delimitadas algumas

regras, dentre elas: não correr; seguir exatamente cada ponto específico do mapa de forma sucessiva, ou seja, 1º ponto, 2º ponto e assim em diante; todos estarem juntos em todos os pontos, portanto, o grande grupo não poderia se dividir para que cada um fosse em um ponto; ao passar por cada ponto específico, deveria pegar a folha, a fim de comprovar a estadia em cada local. Vencia a equipe que realizasse o percurso de forma mais rápida, devendo retornar ao ginásio, que foi o local de partida. Foram acompanhados ambos os grupos para que todos seguissem todas as regras estipuladas, ora era acompanhado um grupo ora outro grupo, além de ter o auxílio da professora supervisora.

Figura 4: vivência da orientação pelos alunos com o uso do mapa elaborado.



Fonte: Autoria própria (2019).

Após ser vivenciada a orientação, foi realizado o segundo momento da aula, um *quiz* com perguntas e respostas, levando em consideração a falta de conhecimento prévio dos alunos em relação às modalidades trilha e orientação. Seguindo as sugestões da professora supervisora, também foi adicionada a modalidade trilha no *quiz*.

Nas perguntas, foram contemplados aspectos históricos de cada modalidade e suas principais características. O *quiz* foi dividido em cada modalidade e ao final das perguntas de cada tema, era feito um breve resumo para maior fixação do conteúdo. O *quiz* teve suas regras também, dentre elas: começaria respondendo quem ganhasse o par ou ímpar; após o início das perguntas, caso o grupo errasse, passaria o direito de resposta para o grupo oposto; a cada pergunta respondida de forma correta o grupo marcaria um ponto e, caso errasse, não haveria penalidade, apenas não pontuaria. As perguntas foram organizadas em forma de múltipla escolha (devido à falta de domínio dos alunos, sendo assim,

facilitando ainda mais para que os mesmos respondessem de forma correta, pois o mais importante era que aprendessem o conteúdo de uma forma prazerosa e oportunizasse a fixação dos conhecimentos).

Por fim, no terceiro momento, ao final da aula, foi questionado aos alunos as maiores dificuldades e, então, foi relatado por ambos os grupos a leitura do mapa do grupo adversário. Logo, percebe-se também a dificuldade para fazer o mapa de forma clara, para permitir maior compreensão ao grupo adversário, mostrando a importância de um trabalho interdisciplinar. Nesta oportunidade, poderia ser estabelecida uma parceria com o(a) professor(a) de geografia, para auxiliar os(as) alunos(as) na elaboração dos mapas, bem como na interpretação dos mesmos.

Por meio da interdisciplinaridade e das práticas corporais de aventura, a escola pode oportunizar diferentes conhecimentos e aprendizagens, a partir de uma mesma vivência e neste diálogo de conhecimentos tanto teóricos quanto práticos, pode-se promover a formação de valores nos alunos, oportunizando experiências de estresse, dificuldade e risco e, ao mesmo tempo, favorecendo a conscientização e a sensibilização ambiental, a superação de limites, o gerenciamento das emoções e sensações, dentre outros valores (Betrán; Betrán, 2006).

Também foi destacado pelos alunos que eles preferiram a realização da atividade em forma de caminhada, ao invés de corrida, devido aos mapas terem uma grande abrangência, sendo assim, tornando mais cansativo se fosse por meio da corrida e, segundo os mesmos, a caminhada tornou mais fácil para se deslocarem e se orientarem de modo simultâneo. Todas as regras estipuladas tanto na construção dos mapas, quanto na vivência da orientação, foram respeitadas.

De acordo com Ferreira e Rodrigues (2010-2011), a modalidade orientação é capaz de atuar na formação integral de crianças, jovens e adultos, em uma perspectiva de educação continuada. Esta modalidade está apoiada em um olhar interdisciplinar, sendo assim, podendo-se trabalhar a modalidade em conjunto com demais disciplinas do currículo escolar. Complementarmente, é importante trabalhar as questões ambientais de uma forma contextualizada e exploratória, incentivando a sensibilização ambiental e, conseqüentemente, criando maior consciência ecológica nos alunos, proporcionando que os alunos construam habilidades, conhecimentos, valores e competências voltadas para conservação do ambiente.

Ao visualizar o desenvolvimento das práticas corporais de aventura no Ensino Fundamental - Anos Finais, a maior dificuldade encontrada foi o pouco tempo para se abordar tal conteúdo, conseqüentemente, refletindo na baixa qualidade dos mapas feito pelos alunos e acarretando uma experiência menos satisfatória, diminuindo a compreensão do todo. Por sua vez, a maior facilidade foi o interesse e a motivação da turma com o tema, devido ser a primeira vez que a modalidade estava sendo abordada.

FINALIZANDO E PREPARANDO AS PRÓXIMAS AVENTURAS

Essa experiência de ensino descreveu o desenvolvimento das práticas corporais de aventura nos estágios obrigatórios de um curso de Licenciatura em Educação Física, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental - Anos Finais. As modalidades vivenciadas na Educação Infantil foram: escalada, *parkour* e orientação; e no Ensino Fundamental - Anos Finais foram as modalidades orientação e trilha.

Embora a carga horária destinada a cada um dos Estágios Curriculares Supervisionados seja reduzida, especialmente no que se refere às intervenções propriamente ditas, foi possível ministrar distintas modalidades e contemplar a perspectiva da educação para e pela aventura, de modo a incentivar os alunos a continuarem vivenciando as modalidades que se identificaram em seu cotidiano, no âmbito extraescolar, no contexto do lazer, bem como refletir sobre alguns valores que vieram à tona durante as aulas.

Nesta perspectiva, ao se trabalhar as práticas corporais de aventura na escola, pode-se notar que representa mais que um conteúdo inovador, mas também proporciona que as aulas de Educação Física ofereçam experiências únicas (mesmo que sejam adaptados os equipamentos e as características de cada modalidade trabalhada, variando de acordo com as possibilidades de cada escola), proporcionando maior motivação e interesse dos alunos para a participação nas aulas. Ademais, destaca-se a importância em oportunizar aos alunos a escolha de qual modalidade desejam vivenciar, bem como a construção das regras e etapas, tornando-os agentes ativos do ensino e aprendizagem e desenvolvendo valores como autonomia e tomada de decisão.

As práticas corporais de aventura demonstram ser uma potencial ferramenta pedagógica para ampliar e enriquecer a cultura corporal do movimento, trabalhando elementos como: respeito às diferenças e limite do outro, cooperação, superação de limites pessoais, dentre outros. Igualmente destaca-se a questão dos valores que podem e devem ser contemplados durante o desenvolvimento destas modalidades, representando um momento de desafio e de superação dos mesmos, além de outros elementos como sensibilização ambiental, sociabilidade, inclusão, autonomia, etc.

As experiências de prática pedagógica advindas por meio dos estágios demonstraram ser importante possuir equipamentos, recursos específicos e locais adequados para o desenvolvimento das práticas corporais de aventura no contexto escolar, porém, é possível adaptação para a efetivação das propostas. A fim de contornar tais entraves e não comprometer os conteúdos a serem desenvolvidos em ambos os estágios, foram adotadas algumas estratégias: demonstração de imagens, indagação sobre os conhecimentos prévios dos

alunos, breve explanação sobre a modalidade pela estagiária, e explicação/demonstração de cada atividade e dos movimentos a serem realizados, além da adequação dos espaços e equipamentos da própria instituição. Em todas as aulas foi possível manter o objetivo principal de cada modalidade proposta pela estagiária, sendo assim, demonstrando que é possível desenvolver as práticas corporais de aventura como conteúdo nas aulas de Educação Física no ambiente escolar, independente da faixa etária trabalhada.

É importante ressaltar que em ambas as instituições em que se realizou o estágio, as práticas corporais de aventura são desenvolvidas com certa frequência durante as aulas de Educação Física, seja pelos estagiários durante os Estágios Curriculares Supervisionados, seja pelos professores da própria instituição. Isso favorece para que haja um maior aceite para por parte da equipe administrativa, bem como dos familiares dos alunos, para que sejam propostas novas modalidades de aventura ou desenvolvidas aquelas que usualmente os alunos já praticam, reconhecendo que há planejamento, segurança e controle do risco para a disseminação destas modalidades.

Sugere-se que, em outras instituições escolares que ainda não seja uma vivência já disseminada, que essa inserção seja realizada de forma gradual, priorizando a adaptação por meio de jogos e brincadeiras, de modo a ganhar a confiança da equipe administrativa e dos familiares/responsáveis. Após esse processo consolidado, pode-se ampliar o repertório de modalidades a serem apresentadas e vivenciadas com os alunos, favorecendo ainda mais a educação para e pela aventura.

Por fim, espera-se que as reflexões aqui apresentadas sirva de motivação e subsídio para estagiários e professores de distintas disciplinas ministrarem as práticas corporais de aventura em suas aulas. Afinal, as modalidades são muito abrangentes e pode-se trabalhar de maneira interdisciplinar, em um conjunto de disciplinas e, ao mesmo tempo, cada área de conhecimento aprofundando a sua temática em específico, contribuindo para a disseminação da educação para e pela aventura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 out. 2019.

BETRÁN, J. O.; BETRÁN, A. O. Proposta pedagógica para as atividades físicas de aventura na natureza (AFAN) na Educação no ensino médio. In: MARINHO, A.; BRUHNS, H.T. (Org). **Viagens, lazer e esporte: o espaço da natureza**. São Paulo: Manole, 2006. p. 180-210.

BORBA, A. C.; AZEVEDO, A. C. B. A escalada como conteúdo da Educação Física escolar: uma experiência de trabalho com portadores de necessidades especiais no Instituto Benjamin Constant. In: Encontro Fluminense de Educação Física Escolar, 11., Niterói, 2007. **Anais...Niterói: UFF, 2007.** p. 60-70.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE RAPEL. **Modalidades.** O que é rapel. 2020. Disponível em: <https://rapel.esp.br/index.php/rapel-competitivo/rapel>. Acesso em: 26 jul. 2020.

COSTA NETO, J. V.; SANTOS, S.; EDNEY, F. M. M. O Colégio Sion do Rio de Janeiro reinventando os esportes de aventura nas aulas de Educação Física. In: Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura, 3., Santa Teresa, 2008. **Anais...Santa Teresa: ESFA, 2008.** p. 64-66.

COSTA, V. L. M. **Esportes de aventura e risco na montanha.** São Paulo: Manole, 2000.

FERREIRA, H. S.; RODRIGUES, E. A. **Iniciação à orientação na escola:** manual do aluno de orientação – 1º e 2º ciclo. 2010-2011. (Caderno didático n. 5). Disponível em: https://old.fpo.pt/www/images/fpo/OrientacaoEscolas/caderno_didactico_5_manual_do_aluno.pdf. Acesso em: 26 jul. 2020.

FLORIANÓPOLIS. **A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Prefeitura Municipal. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

FIGUEIREDO, J. P. **Educação para e pela aventura:** a participação de crianças e as relações familiares em atividades de aventura na natureza. 2019. 226 p. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

FRANCISCO, F. B.; FIGUEIREDO, J. P.; DUEK, V. P. Práticas corporais de aventura nas dimensões do conteúdo: experiência na Educação Física Infantil. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 508-524, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i37.4755> Acesso em: 7 ago. 2020.

FRANCO, L. C. P., CAVASANI, R., DARIDO, S. C. Práticas corporais de aventura. In: GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B. **Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura.** Maringá: Eduem, 2014. p. 101-135. (Práticas corporais e a organização do conhecimento, v. 4).

LOUREIRO, W. *et al.* Radicalizando e aventurando com a educação infantil. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 22, n. 1, p. 53-65, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/5990>. Acesso em: 5 jun. 2020.

MARINHO, A. Introdução aos estudos das atividades de aventura: características, concepções e conceitos. In: BERNARDES, L. A. **Atividades de aventura para profissionais de Educação Física.** São Paulo: Phorte, 2013. p. 23-38.

PASINI, C. G. D. **Corrida de orientação**: esporte e ferramenta pedagógica para o ensino. Três Corações: Gráfica Excelsior, 2004.

PEREIRA, D. W. Montanhismo e escalada. In: BERNARDES, L. A. (Org.). **Atividades e esportes de aventura para profissionais de Educação Física**. São Paulo: Phorte, 2013. p. 157-171.

PEREIRA, D.; ARMBRUST, I.; RICARDO, D. P. Esportes radicais, de aventura e ação: conceitos, classificações e características. **Corpoconsciência**, Santo André, v. 12, n. 1, p. 18-34, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos-cientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/3486>. Acesso em: 17 out. 2019.

PEREIRA, D. W.; CARCERONI, D. S. A evolução da escalada esportiva indoor na Educação Física Escolar em quatro escolas da rede particular de ensino da grande São Paulo. In: Congresso Paulista de Educação Física, 9., Jundiaí, 2005. **Anais...** Jundiaí: Fontoura, 2005.

UVINHA, R. R. **Juventude, lazer e esportes radicais**. São Paulo: Manole, 2001.

PEDAGOGIA (PÓS)CRÍTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA LEITURA DA OBRA “DOCUMENTOS DE IDENTIDADE”

Galdino Rodrigues de Sousa¹

Felipe Quintão de Almeida²

O campo da Educação presenciou, nas últimas décadas, a chegada de uma pedagogia adjetivada pós-crítica, que se apresentou como renovadora da tradição crítica ao incorporar conceitos como identidade, gênero, diferença e etnia, além de tendências como o pós-estruturalismo e o pós-modernismo. Tal perspectiva é apresentada como aquela que reinventou, política e epistemologicamente, a pedagogia crítica³. Segundo a avaliação que Lopes (2013) fez há mais de uma década, no Grupo de Trabalho (GT) Currículo da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), que reúne as principais lideranças do campo no Brasil, é possível falar de uma hegemonia dos estudos de corte pós-crítico na Educação.

No caso específico da Educação Física, é Marcos Garcia Neira, com ou sem colaboradores, quem tem defendido os postulados de uma pedagogia pós-crítica, especialmente porque, entre outras razões, ela não restringe a compreensão do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo e às questões de classe para incorporar processos de dominação centrados na etnia, no gênero, na religião, na sexualidade, nas minorias políticas e, também, nas micropolíticas dos cotidianos (Neira; Nunes, 2009, 2020) com suas manifestações nas práticas corporais de movimento.

Este capítulo oferece uma interpretação da pedagogia (pós)crítica na obra de Tomaz Tadeu da Silva (1999) intitulada “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”, oportunidade para discutir algumas imprecisões e ambiguidades de forma comparada com outras duas obras do autor, “Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos”

1 Doutor em Educação Física (UFES); Professor Adjunto da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ) E-mail: galdinorodrigues@yahoo.com.br.

2 Doutor em Educação (UFSC). Professor Associado do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFED/UFES). E-mail: fqalmeida@hotmail.com.

3 Um panorama sobre a pedagogia pós-crítica pode ser obtido em Paraiso (2004); Lopes (2013); e Silva, Paraiso e Oliveira (2023).

(1993) e “Identidades terminais” (1996).

A escolha pela centralidade dada ao livro “Documentos de Identidade” justifica-se por sua importância na discussão que levou, no Brasil, à emergência de uma pedagogia adjetivada pós-crítica, inclusive na Educação Física. Lopes (2013), por exemplo, afirma que as teorias educacionais pós-críticas circulam no Brasil desde os anos de 1990 por influência, principalmente, de Tomaz Tadeu da Silva (1999). Bracht e Almeida (2019) e Neira e Nunes (2020) compreendem que “Documentos de identidades” foi fundamental para consolidar, no país, as pedagogias pós-críticas e, também, sua distinção das pedagogias críticas.

O texto está organizado em uma única parte, que é seguida das considerações finais.

PEDAGOGIA (PÓS)CRÍTICA: AMBIGUIDADES E IMPRECISÕES DE “DOCUMENTO DE IDENTIDADE”

Na leitura de Silva (1999), as teorias educacionais críticas configuram-se em diversos lugares do mundo, principalmente a partir da década de 1960, com base nos movimentos de contestação das estruturas sociais relativas às formas dominantes de conhecimento – teorias tradicionais – e de organização social. Essa década é percebida por Silva (1999) como aquela que ficou marcada pelas grandes agitações e transformações sociais em busca de independência. Foi assim no movimento das antigas colônias europeias; nos protestos estudantis da França; na continuação dos movimentos dos direitos civis dos Estados Unidos; nos protestos contra a guerra do Vietnã; nos movimentos contraculturais; no movimento feminista; e na busca pela liberação sexual. O início das teorias educacionais críticas, segundo o autor, é reflexo desse processo de busca pela renovação teórica e pedagógica da educação, influenciando principalmente o currículo, considerado como local de organização e de disputa pelo conhecimento que deve ser trabalhado nas escolas.

No Brasil, o surgimento das teorias educacionais críticas está relacionado à contestação da ditadura militar. Buscou-se, a partir desse movimento, questionar as formas dominantes de conhecimento e a organização social autoritária no país. Duas vertentes críticas sugeriram novos caminhos à educação nacional: uma primeira ligada à teoria crítica social, referenciada em Saviani e Libâneo, fortemente influenciada pelo materialismo histórico-dialético; e uma segunda associada à teoria da educação popular de Paulo Freire. Silva (1999) compreende as pedagogias críticas como aquelas que, de um lado, realizam análises de forma mais ampla ou geral e, de outro, as que direcionam seus estudos para as questões do currículo.

Como exemplos da vertente de análises mais amplas, são citados o ensaio de Althusser, “A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado”; o

livro “A reprodução”, de Bourdieu e Passeron, na França; e o livro “Schooling in capitalist America”, de Bowles e Gintis, nos Estados Unidos. No que diz respeito às questões que permeiam mais diretamente o currículo, são destacados Paulo Freire, com “A pedagogia do oprimido”, no Brasil; a nova Sociologia da Educação, dos anglosaxões Michael Young, Michael Apple, William Pinar e, posteriormente, Henry Giroux, Baudelot e Estabelet, principalmente na obra francesa “L'école capitaliste na France”; nos Estados Unidos e no Canadá, são mencionados os trabalhos de Bernstein, “Class, cades and control”, e de Pinar e Grumer, “Toward a poor curriculum”.

Essas vertentes compõem uma classificação que é feita por Silva (1999) no capítulo “Das teorias tradicionais às teorias críticas”. Trata-se do que o autor chama de uma breve cronologia dos marcos fundamentais tanto das teorias educacionais críticas mais gerais quanto das teorias críticas sobre currículo, indo do ano de 1970 ao ano de 1979. Ao longo das passagens dedicadas às teorias críticas, todavia, Silva (1999) não segue a cronologia apresentada.

Como formas dessa mudança de direção adotada, no corpo do texto estão menções a obras pertencentes à década de 1960, como “Educação como prática da liberdade” (1967), de Paulo Freire. De outro lado, Silva (1999) cita uma obra que teve sua primeira edição divulgada no ano de 1983, “Theory and resistance in education”, escrita por Henry Giroux. Ou seja, enquanto na cronologia que elabora para representar as teorias educacionais críticas o recorte é realizado entre os anos de 1970 e 1979, sendo a obra de 1970 de autoria de Paulo Freire, “Pedagogia do oprimido”, e a de 1979 de autoria de Michael Apple, “Ideologia e currículo”, no corpo do texto, Silva (1999) cita a obra de 1967 de Freire como a mais antiga e a de 1983, de Giroux, como a última.

Esta imprecisão temporal permite algumas questões iniciais. Partindo desse entendimento de Silva (1999), deve-se questionar: para ele, a partir dos anos de 1980, não foi elaborada nenhuma produção crítica fundamental? Não parece claro também o critério que o faz optar por não incluir “Educação como prática da Liberdade” (1967) nas obras críticas consideradas fundamentais. Além disso, não são óbvios também os critérios pelos quais a obra “Theory and resistance in education”, de Giroux (1983), não figura entre aquelas tidas como fundamentais da pedagogia crítica no livro de Silva (1999).

Outra imprecisão é que, em busca de estabelecer fronteiras entre as teorias educacionais críticas e pós-críticas, Silva (1999) é ambíguo, pois ora leva a entender que o prefixo “pós” não demarca a superação da pedagogia crítica – apenas um ir além –, ora reproduz a ideia de que “[...] o pós-modernismo acaba com qualquer vanguardismo” (Silva, 1999, p. 115) ou ainda que “[...] o pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia

pós-crítica” (Silva, 1999, p. 115).

O livro também alimenta a ideia de que as teorias pós-críticas teriam introduzido conceitos antes ausentes nas abordagens críticas, como etnia, cultura, gênero, identidade, diferença, subjetividade, multiculturalismo etc.; ao fazer isso, Silva (1999) fixa a compreensão das teorias educacionais críticas aos conceitos de classe social, ideologia, reprodução cultural/social, capitalismo, emancipação/libertação e relações sociais de produção⁴. Essa conclusão é percebida no quadro conceitual elaborado por Silva (1999), em que destaca os conceitos pertencentes às teorias educacionais tradicionais, críticas e pós-críticas:

Quadro 01: Conceitos enfatizados nas diferentes teorias educacionais, segundo Silva (1999), na obra “Documentos de Identidade”

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
Ensino; aprendizagem; avaliação; metodologia; didática; organização; planejamento; eficiência, objetivos.	Ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto; resistência.	Identidade; alteridade; diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder; representação; cultura; gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Fonte: criado pelos autores, a partir de Silva (1999)

Moreira (1999), por seu turno, compreende que, ainda nos anos 1990, as pedagogias críticas incorporaram as contribuições dos estudos feministas, dos estudos de raça, dos estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista. Lopes (2013), por sua vez, afirma que cada vez mais o pensamento crítico é interpelado por reflexões que, em algumas ocasiões, são consideradas pós-críticas, negociando o seu espaço político-acadêmico com tais reflexões, por vezes gerando híbridos teóricos. A autora cita ainda o fato de que o tempo em que vivemos é responsável por esse movimento:

Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal (Lopes, 2013, p. 08).

O próprio Silva já havia destacado a possibilidade de diálogo entre as

4 A mesma compreensão apresenta Marcos Garcia Neira em sua leitura da pedagogia crítica. Ver, a respeito, Sousa e Almeida (2022).

teorias educacionais críticas e os “novos” conceitos e horizontes em um clássico livro que organizou ainda em 1993, intitulado “Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos”. No capítulo cinco da obra, Silva (1993) apresenta uma discussão que estabelece relações entre o pensamento pós-moderno/pós-estruturalista e as pedagogias críticas. Ao contrário do que frisa diversas vezes no livro “Documentos de Identidade”, naquele texto, defende a ideia de que “[...] a discussão pós-moderna e pós-estruturalista em educação se insere num movimento mais amplo no interior da Sociologia da Educação e da pedagogia crítica” (Silva, 1993, p. 122).

A problematização que a análise pós-moderna/pós-estruturalista faz à Sociologia da Educação e à Teoria Educacional Crítica deve, e óbvio, ser seriamente levada em consideração. Por outro lado, ela própria deve ser questionada e problematizada. Este questionamento deve ser feito tendo como referência os princípios fundamentais de uma Teoria Crítica da Educação (Silva, 1993, p. 49).

Neste livro, oito ensaios assinados por autores internacionais renomados – dentre eles Peter McLaren e Henry Giroux – reúnem um mapeamento de como diferentes questões do contemporâneo afetam o próprio pensamento crítico em educação. Autores como Barthes, Lyotard, Foucault, Derrida e Baudrillard, amplamente considerados no debate “pós”, são citados para problematizar o que no livro convencionou-se chamar de teorias educacionais críticas pós-modernas ou teorias críticas educacionais em tempos pós-modernos. Seis anos depois, contudo, esse atravessamento entre abordagens críticas e pós ficou em segundo plano, com a oposição, estabelecida por Silva (1999), entre crítico e pós-crítico.

É curioso, contudo, o fato de que, no próprio livro “Documentos de Identidade”, alguns autores e suas respectivas obras – citadas como pertencentes às teorias educacionais críticas –, mesmo ainda nos anos de 1970 e início dos anos de 1980, apresentem análises e enfatizem conceitos que, de acordo com o quadro conceitual de estruturação das teorias críticas (Silva, 1999), seriam pertencentes/marcadores da teoria pós-crítica. Bourdieu e Passeron, em “A reprodução” (1970), por exemplo, questionavam a ausência das culturas dos dominados (dos povos subalternos, esquecidos pela modernidade capitalista) nas escolas. Os reconceptualistas⁵, segundo Silva (1999), dissolveram-se no pós-estruturalismo, no feminismo e nos estudos culturais – orientações teóricas a guiar a perspectiva pós-crítica. A Nova Sociologia da Educação e o próprio

5 Os adeptos desse movimento afirmavam que a concepção técnica do currículo não se enquadrava nas teorias sociais de origem, em especial, as europeias: fenomenologia, hermenêutica, marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt. O que currículo representava para as perspectivas tradicionais era exatamente o que deveria ser questionado com a ajuda dessas teorias (SOUSA, 2020).

Paulo Freire, na obra “Pedagogia do Oprimido” (1970), problematizaram as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e desafiaram a hierarquização dos saberes:

Numa era em que o tema “multiculturalismo” ganha tanta centralidade, essa dimensão da obra de Paulo Freire pode talvez servir de inspiração para o desenvolvimento de um currículo pós-colonialista que responda às novas condições de dominação que caracterizam “a nova ordem mundial” (Silva, 1999, p. 62).

Além disso, seus últimos escritos (Giroux) incorporam, embora de forma limitada e contida, as recentes contribuições do pós-modernismo e do pós-estruturalismo (Silva, 1999, p. 51).

Apple, em consonância com o paradigma marxista adotado, enfatiza as relações sociais de classe, embora admitindo, talvez secundariamente, a importância das relações de gênero e raça no processo de reprodução cultural e social exercido pelo currículo (Silva, 1999, p. 48).

Silva (1999) é enfático ao destacar que as questões e os conceitos tidos como pós-críticos, que aparecem nas obras que considera serem ligadas às teorias educacionais críticas, dão-se de forma “contida”, “limitada”; e que podem servir de “inspiração” para um currículo pós-colonialista, não podendo, portanto, as pedagogias críticas, elas próprias, apresentarem-se como uma crítica anticolonial. Importante destacar, no livro, que o pós-colonialismo é interpretado como parte da experiência pós-crítica.

Ao invés de Silva considerar os movimentos das teorias educacionais críticas como (auto)críticos, passíveis de mudanças e ampliações, o autor prefere compreender o surgimento de uma teoria educacional pós. Nesse contexto, vale a advertência de Devis-Devis (2006), para quem é difícil precisar a diferença entre as distintas perspectivas que, hoje, compõem o universo de uma pedagogia crítica, o que afeta diretamente a compreensão de uma perspectiva pós-crítica, por ser essa última remissiva a primeira.

Silva (1999), assim, desinflationou possibilidades para o que Lopes (2013) chamou de hibridismo conceitual ou transversalidade conceitual entre as pedagogias críticas e pós-críticas. Ao contrário do que pensava em 1993, no livro “Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos”, e em 1996, no livro “Identidades terminais”, não apresenta possibilidades de as teorias educacionais críticas incorporarem conceitos que, depois, seriam identificados com abordagens pós. No livro de 1999, esses conceitos aparecem, prioritariamente, na definição das teorias educacionais pós-críticas, para que, assim, o autor pudesse caracterizá-las como aquelas que superam as teorias educacionais críticas. Por outro lado, enfatiza que conceitos como reprodução cultural e social, classe social e capitalismo são as principais marcas das teorias educacionais críticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo ofereceu uma interpretação do conceito de pedagogia (pós) crítica na obra de Silva (1999), comparando o conteúdo desse livro com outras duas obras escritas pelo próprio autor. As reflexões nele desenvolvidas deram-se de modo a expor a existência de imprecisões e ambiguidades na compreensão do signatário (1999) no que diz respeito às descrições da pedagogia (pós)crítica.

A classificação que opõe pedagogias críticas e pós-críticas desconsidera o pluralismo teórico-pedagógico que caracteriza as pedagogias preocupadas com a justiça social. E os rótulos que produz, ao invés de fortalecer e qualificar o debate, produzem falsas polarizações, o que gera novos mal-entendidos, inéditos mal-estares e avaliações frágeis das diferentes perspectivas teóricas do pensamento crítico em Educação e Educação Física⁶. Nesse sentido, é mais produtora a defesa da tese de que os “caminhos da crítica” estão em aberto e qualquer sucesso em percorrê-los exige de todas as partes a permeabilidade do que a concepção de que deve ser seguido o que cada um considera o “justo”, o “bom” e o “belo”. Ao invés de se estabelecer, como Silva (1999) faz no livro, que conceito pertence ou representa melhor esta ou aquela orientação, torna-se melhor pensar nos pontos de cruzamento, de intersecção entre eles, como forma de se compreender os vários sistemas de opressão (classe, racial, gênero, étnico etc.) que mantêm as desigualdades e a sobreposição de discriminações existentes na sociedade.

Nestas condições, em busca de conciliar essas diferentes perspectivas e ampliar o debate direcionado à contraposição de injustiças sociais na Educação e na Educação Física, as razões apresentadas neste capítulo sugerem a renúncia da oposição classificatória entre críticos e pós-críticos.

REFERÊNCIAS

- BRACHT, V; ALMEIDA, F. Q. (2019). Pedagogia crítica da educação física: dilemas e desafios na atualidade. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, 25(1), 01-15. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96196>.
- DEVÍS-DEVÍS, J. (2006). Socially critical research perspectives in Physical Education. In: KIRK, D.; MACDONALD, D.; O'SULLIVAN, M. **The Handbook of Physical Education London**: SAGE, p. 37-85.
- LOPES, A. C. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e culturas**, 1(39), 07-23.
- MOREIRA, A. F. B. (1999). A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro:

6 No caso da Educação Física, é essa necessidade de polarização que tem fortalecido a oposição entre a pedagogia cultural de Marcos Neira e colaboradores de outras abordagens igualmente culturalistas da área, como o Coletivo de Autores e a perspectiva crítico emancipatória.

ro: DP&A, p. 11-36.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (2009). **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (2020). As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. In: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. **Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE; 5**. Natal, RN: EDUFRN, p. 25-44.

PARAÍSO, M. A. (2004). Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n.122, p. 283-303.

SILVA, T. T. da. (1993). Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas.

SILVA, T. T. da. (1996). **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes.

SILVA, T. T. da. (1999). **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. São Paulo: Autêntica.

SILVA, S. K.; PARAÍSO, M. A.; OLIVEIRA, D. (2023). Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas: fraturas, aberturas e expansões nas investigações em educação e currículos. **ACTA SCIENTIARUM**, v. 45, p. 25.

SOUSA, G. R. (2020). **Pedagogias (pós)críticas da Educação Física: (re)organizações políticoepistemológicas**. 2020. 147 f. Tese (Doutorado) Curso de Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, UFES, Vitória- ES, 2020.

SOUSA, G. R.; ALMEIDA, F. Q. (2022). Pedagogia (pós) crítica na Educação Física cultural: uma leitura com Marcos Garcia Neira e Mário Nunes. **Rebecolar**, v. 7, n. 3, p. 93-103.

AUTORES E AUTORAS

Admir Soares de Almeida Junior
Alcides José Scaglia
Álex Sousa Pereira
Alysson dos Anjos Silva
Angélica de Souza Silva
Antonio Rodríguez Fuentes
Ariana Marjory Mendes
Carlos Augusto Magalhães Júnior
Danilo da Silva Ramos
Diego Ramires Silva Santos
Elaine Prodócimo
Evelyn Garci Pinto
Felipe Quintão de Almeida
Gabriel Augusto Vianna Arruda
Galdino Rodrigues de Sousa
Juliana de Paula Figueiredo
Lucas Leonardo
Luís Bruno de Godoy
Luís Felipe Nogueira Silva
Marcos Junio Graciano de Souza
Matheus Marques da Silva
Pâmela do Nascimento Mesquita
Poliana Barreto Fernandes
Rebeca Signorelli Miguel
Ricardo Ducatti Colpas
Roberto Rocha Costa
Rubens Antonio Gurgel Vieira
Rubian Diego Andrade
Tathiane Krahenbühl
Viviane Preichardt Duek
Walter Roberto Correia

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Afro-brasileira 17, 114, 115, 117, 120
- Alfabetização 27, 34, 135
- Atletismo 151, 177
- Autonomia 6, 26, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 51, 71, 72, 73, 76, 77, 79, 89, 111, 136, 173, 181
- Aventura 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 180, 181, 182, 183, 184

B

- Base Nacional Comum Curricular 24, 35, 72, 76, 80, 90, 94, 151, 169, 170, 182
- Basquetebol 25, 28, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 68, 151, 152, 153, 165, 170, 177
- BNCC 24, 72, 90, 151, 170, 182
- Brincadeiras 7, 8, 9, 10, 11, 14, 17, 18, 38, 42, 44, 50, 52, 69, 78, 99, 115, 170, 173, 174, 182
- Brincar 7, 11, 15, 17, 19, 20
- Brinquedos 7, 9, 10, 11, 15, 16, 174

C

- Categoria pedagógica 28, 29, 30, 31, 32, 33
- Competição 3, 37, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 66, 67, 68, 89, 102, 103
- Competições esportivas 55, 56, 57, 58, 60, 61, 66, 67, 68
- Comunicação 31, 103, 109, 110, 113, 134, 135, 167
- Conexão Educação Física 139, 141, 145
- Conscientização 6, 29, 30, 32, 34, 35, 115, 122, 180, 188
- Crianças 7, 8, 14, 15, 16, 19, 37, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 65, 67, 69, 84, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 180, 183
- Críticas 35, 98, 123, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192
- Cultura 7, 8, 9, 11, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 27, 30, 31, 38, 51, 52, 54, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 89, 90, 92, 94, 97, 98, 102, 109, 110, 115, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 140, 141, 147, 148, 165, 166, 181, 188, 192
- Cultura afro-brasileira 17, 115, 120
- Cultura corporal 7, 11, 21, 22, 27, 31, 54, 67, 71, 72, 73, 75, 76, 78, 89, 90, 92, 94, 97, 98, 102, 109, 123, 124, 141, 165, 166, 181
- Currículos 71, 73, 76, 78, 79, 116, 118, 120, 121, 122, 123, 151, 192

D

- Democrática 11, 31, 36, 58, 85

- Desigualdade social 78, 136
- Dialogicidade 25, 28, 30, 31, 34, 35
- Didática 5, 35, 71, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 109, 112, 140, 157, 166, 188
- Diversidade 5, 6, 17, 24, 78, 86, 111, 121, 124, 129, 132, 170, 176
- Docentes 4, 5, 23, 31, 39, 53, 57, 73, 76, 77, 78, 80, 83, 105, 111, 113, 115, 121, 125, 127, 128, 129, 131, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 150, 156, 165
- Documentos de Identidade 185, 186, 188, 189
- E
- Educação 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 14, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 26, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 61, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 191, 192
- Educação Básica 70, 115, 142, 155, 166, 171
- Educação Física 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 14, 18, 21, 22, 23, 24, 26, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 173, 174, 177, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 191, 192
- Educação Física Escolar 36, 37, 54, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 89, 123, 139, 140, 141, 142, 145, 146, 148, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 164, 165, 183, 184
- Educação Infantil 170, 171, 172, 176, 181, 183
- Emancipação 6, 22, 29, 30, 33, 35, 188
- Ensino-aprendizagem 26, 27, 30, 33, 34, 35, 37, 54, 58, 83, 84, 86, 91, 94, 95, 109
- Ensino Fundamental 94, 171, 172, 176, 180, 181
- Ensino Médio 22, 23, 30, 59, 126, 127, 129, 137, 138, 171, 172
- Escola 7, 14, 17, 18, 35, 52, 53, 55, 56, 57, 61, 63, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 74, 75, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 100, 105, 107, 112, 114, 115, 124, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 146, 148, 157, 161, 166, 167, 170, 171, 172, 175, 180, 181, 183
- Esporte 6, 21, 24, 25, 28, 30, 32, 37, 38, 39, 46, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 82, 87, 88, 90, 92, 104, 106, 107, 133, 167, 182, 184, 192

Ética 29, 37, 40, 41, 54, 103, 176

Experiência 3, 18, 19, 28, 31, 35, 37, 38, 40, 42, 44, 45, 50, 51, 52, 60, 70, 75, 76, 98, 103, 108, 111, 121, 123, 129, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 154, 156, 164, 166, 171, 174, 176, 180, 181, 183, 190

F

Formação 3, 5, 6, 18, 21, 24, 25, 26, 30, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 44, 50, 53, 55, 56, 58, 59, 63, 67, 68, 70, 72, 73, 76, 77, 78, 83, 85, 87, 88, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 103, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 127, 130, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 149, 151, 155, 167, 177, 180

Futsal 3, 54, 56, 57, 62, 63, 66, 68

H

Histórias em quadrinhos 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 164, 165, 166, 167

I

Inclusão 5, 6, 35, 75, 78, 96, 117, 118, 120, 121, 122, 132, 176, 181

Isolamento social 125, 127, 133, 137, 142, 172

J

Jogo 6, 8, 9, 15, 18, 21, 22, 25, 29, 30, 32, 33, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 79, 82, 91, 98, 101, 104, 105, 106, 151, 178

Jogos e brincadeiras 7, 9, 10, 11, 14, 17, 18, 115, 174, 182

Jogos Olímpicos 101, 105, 153

Jogos tradicionais 14, 15

Jovens 24, 27, 34, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 67, 68, 69, 126, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 171, 180

Juventude 37, 54, 126, 127, 128, 129, 130, 134

L

Lúdico 7, 15, 18, 89

M

Modalidade 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 56, 57, 62, 68, 100, 102, 104, 128, 147, 151, 170, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182

Multiculturalismo 188, 190

N

Narrativas 6, 79, 127, 128, 139, 140, 144, 145, 146, 147, 150, 153, 154, 155, 156, 160, 164, 165, 166, 167

Neurodidática 96, 97, 110, 111, 112

Neuroeducação 96, 97, 110, 111, 112

O

Olimpíadas 99, 100, 101

Opressão 11, 13, 28, 191

Organização 14, 24, 25, 27, 31, 35, 62, 64, 67, 73, 86, 96, 101, 102, 105, 111,
129, 174, 177, 183, 186, 188

P

Pandemia 6, 113, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138,
172

Paulo Freire 6, 8, 11, 12, 13, 14, 18, 22, 23, 27, 33, 34, 35, 36, 39, 97, 186, 187,
189, 190

Pedagogia do Esporte 36, 37, 38, 39, 54

Pedagogia do Jogo 37, 38, 40, 41, 42, 44, 46, 47, 48, 50, 51, 52

Pedagogia do Oprimido 19, 36, 189

Pluralidade 74, 78

Prática pedagógica 6, 19, 31, 37, 39, 50, 83, 86, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 97, 140,
150, 151, 153, 165, 174, 181

Práticas 5, 6, 15, 21, 23, 24, 26, 29, 39, 55, 57, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 80,
83, 86, 88, 90, 96, 97, 98, 100, 105, 106, 109, 110, 112, 114, 115, 124,
126, 137, 141, 145, 146, 147, 152, 153, 156, 157, 165, 166, 169, 170, 171,
172, 173, 176, 177, 180, 181, 182, 183, 185

Práxis 13, 18, 28, 31, 33, 34, 35, 38, 74, 103, 110, 140

Professor 26, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 50, 51, 52, 82, 83, 85, 91,
95, 97, 102, 105, 107, 111, 117, 123, 126, 129, 130, 132, 136, 140, 141,
149, 156, 157, 160, 161, 164, 167, 170, 171, 172, 174, 180

Projeto 4, 5, 12, 22, 31, 32, 33, 75, 79, 98, 103, 105, 107, 108, 127, 129, 139,
140, 141, 142, 145

R

Regras 8, 16, 25, 29, 39, 41, 45, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 66, 68, 102, 133,
176, 178, 179, 180, 181

Ressignificação 39, 55, 110, 136, 175

Revista em quadrinhos 151, 153

Rotina 82, 87, 88, 90, 91, 133, 134, 140, 146, 147

S

Socialização 74, 92, 130, 132, 133, 136, 137

Sociocultural 54, 67, 76, 115

T

Tecnologia 7, 96, 109, 134, 136, 153

Tecnologias de Informação e Comunicação 5, 96, 97

Treino 37, 41, 55

U

Ultimate Frisbee 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36

Universidades Federais 4, 114, 116, 118, 120

V

Voleibol 151, 152, 170, 177

