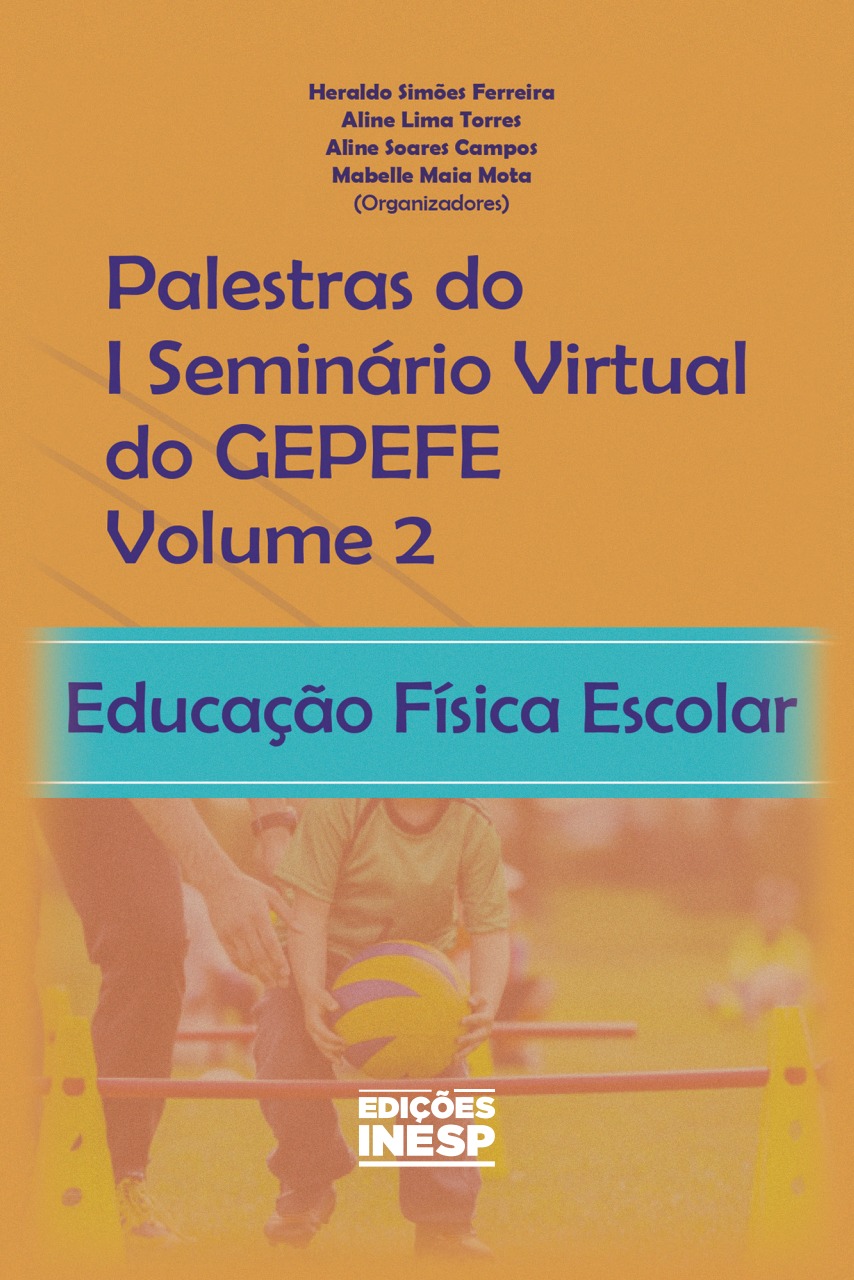


Heraldo Simões Ferreira
Aline Lima Torres
Aline Soares Campos
Mabelle Maia Mota
(Organizadores)

Palestras do I Seminário Virtual do GEPEFE Volume 2

Educação Física Escolar



**EDIÇÕES
INESP**



Palestras do
I Seminário Virtual
do GEPEFE
Volume 2
Educação Física Escolar

**Heraldo Simões Ferreira
Aline Lima Torres
Aline Soares Campos
Mabelle Maia Mota
(Organizadores)**

Palestras do
I Seminário Virtual
do GEPEFE
Volume 2
Educação Física Escolar

INESP

Fortaleza – Ceará

2024

Copyright © 2024 by Inesp

**Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o
Desenvolvimento do Estado do Ceará - Inesp**

João Milton Cunha de Miranda

Coordenador Editorial

Rachel Garcia Bastos de Araújo

Valquiria Moreira Carlos

Assistentes Editoriais

Luzia Leda Batista Rolim

Assessora de Comunicação

Ana Karine de Sousa Dantas

Revisora Original

Narcelio Lopes

Projeto Gráfico Original

Francisco Silva Barroso Junior

Capista Original

José Gotardo de Paula Freire Filho

Ajuste do Projeto Gráfico Original

Gráfica do Inesp

Impressão e Acabamento

Luiz Ernandes dos Santos do Carmo

Coordenador de Impressão

Edição Institucional da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará

VENDA E PROMOÇÃO PESSOAL PROIBIDAS

Catalogado por Daniele Sousa do Nascimento CRB-3/1023

P157 Palestras do I Seminário Virtual do GEPEFE [livro eletrônico]:
educação física escolar / organizadores, Heraldo Simões
Ferreira ... [et al.]. – Fortaleza: INESP, 2024.
2v. (227 p.) ; 2.557 KB ; PDF

ISBN: 978-85-7973-243-0

1. Educação física escolar. I. Ferreira, Heraldo Simões. II.
Ceará. Assembleia Legislativa. Instituto de Estudos e Pesquisas
sobre o Desenvolvimento do Estado.

CDD 372.86

Permitida a divulgação dos textos contidos neste livro,
desde que citados autores e fontes.

Inesp

Rua Barbosa de Freitas, 2674, Anexo II, 5º andar,

Assembleia Legislativa do Estado do Ceará,

bairro: Dionísio Torres, Fortaleza - CE, CEP: 60.170-174.

Telefone: (85) 3277-3702. | E-mail: inesp@al.ce.gov.br

Site: <https://www.al.ce.gov.br/paginas/instituto-de-estudos-e-pesquisas-sobre-o-desenvolvimento-do-ceara-inesp>



APRESENTAÇÃO

O Brasil tem na Educação Física escolar um avultado incentivo à saúde, pois, além de consolidar a convivência entre os pares, colabora para que possamos desenvolver, diretamente, nos alunos e, indiretamente, nas suas famílias o hábito do autocuidado com o corpo a fim de alcançar um estado de bem-estar físico, emocional e mental.

A prática do esporte, parte fundamental desta disciplina, deve ser fomentada pelo Estado, configurando um direito a ser garantido ao cidadão por meio da elaboração de políticas efetivas que proporcionem a ampliação dos seus acessos.

O I Seminário Virtual de Educação Física Escolar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE), realizado no isolamento social provocado pela Covid-19, promoveu um total de 20 palestras on-line, que beneficiaram milhares de profissionais e estudantes de vários países do mundo. Aqui, as palestras foram transcritas e viraram livro.

A Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (Alece), por meio do Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará (Inesp), tem a honra de disponibilizar esta obra, que visa contribuir para





que os cidadãos sejam vistos de forma integral para seu pleno desenvolvimento.

*Deputado Estadual Evandro Leitão,
Presidente da Assembleia
Legislativa do Estado do Ceará*





PREFÁCIO

O Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará (Inesp), criado em 1988, é um órgão técnico e científico de pesquisa, educação e memória. Ao idealizar e gerenciar projetos atuais que se alinhem às demandas legislativas e culturais do estado, objetiva ser referência no cenário nacional.

Durante seus mais de 30 anos de atuação, o Inesp prestou efetiva contribuição ao desenvolvimento do estado, assessorando, por meio de ações inovadoras, a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (Alece). Dentre seus mais recentes projetos, destacam-se o “Edições Inesp” e o “Edições Inesp Digital”, que têm como objetivos editar livros, coletâneas de legislação e periódicos especializados. O “Edições Inesp Digital” obedece a um formato que facilita e amplia o acesso às publicações de forma sustentável e inclusiva. Além da produção, revisão e editoração de textos, ambos os projetos contam com um núcleo de Design Gráfico.

O “Edições Inesp Digital” já se consolidou. A crescente demanda por suas publicações alcança uma marca de 4 milhões de downloads. As estatísticas demonstram um crescente interesse nas publicações, com destaque





para as de Literatura, Ensino, Legislação e História, estando a Constituição Estadual e o Regimento Interno entre os primeiros colocados.

Este livro é mais uma obra do diversificado catálogo de publicações do “Edições Inesp Digital”, que, direta ou indiretamente, colaboram para apresentar respostas às questões que afetam a vida do cidadão.

Prof. Dr. João Milton Cunha de Miranda,
Diretor Executivo do Instituto de Estudos
e Pesquisas sobre o Desenvolvimento
do Estado do Ceará





SOBRE A OBRA

Este livro é resultado do “I Seminário Virtual de Educação Física Escolar” do Grupo de Estudos em Educação Física Escolar - GEPEFE¹, realizado no período de isolamento social, provocado pela pandemia da Covid-19.

Estávamos todos em reclusão, cada qual em suas residências, e o GEPEFE ousou ao realizar um grande seminário, com 20 palestras, durante cinco meses (ocorriam todas as quartas-feiras, às 19h, via canal do *You Tube* do GEPEFE²).

O seminário foi um sucesso. Transmitido on-line, foi visto por milhares de profissionais e estudantes de Educação Física do Brasil e do exterior. Dessa forma, emergiu a necessidade de transcrever as palestras e transformar as falas em textos, e estes, em livros.

1 O Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar-GEPEFE é liderado pelo Professor Dr. Heraldo Simões Ferreira, docente da Universidade Estadual do Ceará-UECE e está cadastrado no Diretório De Grupos de Pesquisa da CAPES/CNPQ, desde 2011.

2 Os vídeos do Seminários se encontram em: (27) I Seminário Virtual de Educação Física Escolar - YouTube . O canal do You Tube do GEPEFE é (27) GEPEFE UECE - YouTube





Dividido em dois volumes, seu principal objetivo é disseminar os diálogos sobre a Educação Física e suas transformações na sociedade. Com uma abordagem envolvente, a obra busca despertar o interesse dos leitores para explorar as ideias contidas nestas páginas.

Os capítulos foram escritos a partir das palestras de pesquisadores e professores de referência da área, considerados aqui os primeiros autores de cada texto, ou seja, os autores principais. Todavia, os capítulos trazem coautores, integrantes do GEPEFE, que, na época, deram apoio tecnológico, fizeram a transcrição das palestras e organizaram o texto na forma como aqui se apresenta.

No primeiro capítulo, “Os PCNs e a Educação Física Escolar”, Maria Aldeisa Gadelha analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais e sua relação com a Educação Física. Destaca a importância de compreender e aplicar essas diretrizes para uma prática pedagógica efetiva e alinhada com as necessidades dos estudantes.

Em seguida, no capítulo dois, Kessiane Fernandes discute a “Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a Educação Física Escolar”. A autora apresenta as mudanças trazidas pela BNCC e a importância de sua implementação na Educação Física, visando à formação integral dos alunos e à promoção de habilidades socioemocionais.

No terceiro capítulo, Fernando Jaime González nos convida a refletir sobre a “Organização Curricular dos Esportes na Educação Física Escolar”. O autor apresenta uma análise crítica da inserção dos esportes no currículo escolar, discutindo a necessidade de uma abordagem que vá além da competição e valorize a participação, o fair play e a diversidade de modalidades esportivas.





No capítulo quatro, Marcos Teodorico traz os “Jogos Cooperativos na Educação Física Escolar”. O autor destaca a importância de promover valores como cooperação, solidariedade e respeito, por meio dos jogos cooperativos, estimulando o desenvolvimento social e emocional dos estudantes.

Daniel Teixeira Maldonado apresenta a “Abordagem Progressista na Educação Física Escolar”, no capítulo cinco. O autor discute a importância de uma prática pedagógica que valorize a participação ativa dos alunos, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento, promovendo uma Educação Física mais democrática e emancipatória.

No capítulo seis, Liana Rocha oferece uma reflexão acerca da “Prática Corporal de Aventura na Educação Física Escolar”. A autora nos convida a explorar a riqueza e diversidade das práticas corporais de aventura, como escalada, rapel e canoagem, destacando os benefícios dessas atividades para o desenvolvimento físico, emocional e social dos alunos.

“A complexidade da Educação Física escolar e os desafios formativos dos professores” são tema do capítulo sete, escrito por Luiz Sanches Neto. O autor aborda as múltiplas dimensões dessa disciplina e a importância de uma formação docente que contemple a interdisciplinaridade, a pesquisa e a reflexão constante sobre a prática.

No capítulo oito, Luciana Venâncio nos apresenta a “Educação Física Escolar e o Planejamento Participativo”. A autora destaca a importância do diálogo entre professores e estudantes no processo de planejamento das aulas, valorizando a participação e a autonomia dos alunos, e promovendo uma Educação Física mais democrática e engajadora.





No contexto da pandemia, Raphael Martins, no capítulo nove, faz uma reflexão sobre “A trajetória da COVID-19 na Educação Física Escolar”. O autor discute os desafios enfrentados pelos professores, as adaptações necessárias e as perspectivas para o futuro dessa disciplina em um mundo pós-pandêmico.

Por fim, no capítulo dez, Heraldo Simões Ferreira apresenta a “Abordagem a não seguir: rola bola”. O autor faz uma análise crítica dessa abordagem que prioriza o abandono docente e desconsidera a importância pedagógica da Educação Física contextualizada.

Este livro, com sua estrutura e conteúdo, é um convite para refletir e aprofundar o conhecimento sobre a Educação Física escolar. Boa leitura!

Profa. Dra. Stela Lopes Soares³

Fortaleza, julho de 2023.



Sumário

INTRODUÇÃO19

Profa. Dra. Thaidys da Conceição Lima do Monte

CAPÍTULO 1..... 23

OS PCNS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Maria Aldeisa Gadelha

Ana Valéria Gregório Gomes

Jéssica Bruna Faustino Moura

Stela Lopes Soares

CAPÍTULO 2..... 41

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Kessiane Fernandes Nascimento

Maria Neurismar Araújo de Souza

Luiza Lúlia Feitosa Simões

Francisca Sueli Farias Nunes

Caio Cesar da Silva Araújo

CAPÍTULO 3 66

ESPORTES E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA LEITURA DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Fernando Jaime González

Maria Luciane Silva de Medeiros

Caio Cesar da Silva Araújo

George Marques Fernandes

Jean Silva Cavalcante

Ronyelle Alves Sousa

Eliza de Castro Custódio Oliveira



CAPÍTULO 491

JOGOS COOPERATIVOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

Itamárcia Oliveira de Melo

Mirian Silva Freitas

Thaidys da Conceição Lima do Monte

Talisson Mota de Oliveira

CAPÍTULO 5 109

ABORDAGEM PROGRESSISTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Daniel Teixeira Maldonado

Carla Samya Nogueira Falcão

Diogo Queiroz Allen Palácio

Luan Gonçalves Jucá

Jean Silva Cavalcante

CAPÍTULO 6135

PRÁTICA CORPORAL DE AVENTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Liana Lima Rocha

Mabel Dantas Noronha Cisne

Mariana Hévila Oliveira de Sousa

Manoela de Castro Marques Ribeiro

CAPÍTULO 7.....152

A COMPLEXIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E OS DESAFIOS FORMATIVOS DE PROFESSORES(AS)-PESQUISADORES(AS)

Luiz Sanches Neto

Viviany Caetano Freire Aguiar

Tamires Albuquerque Sampaio

Iris Caroline Mendes Braz

CAPÍTULO 8 164

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: POSSIBILIDADES DIALÓGICAS, PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS

Luciana Venâncio

Mateus Lemos Barroso

Daniele da Silva Nascimento

Mirian Silva Freitas



CAPÍTULO 9186

**A TRAJETÓRIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
ONDE ESTÁVAMOS, COMO ESTAMOS E PARA ONDE VAMOS?**

Raphaell Moreira Martins

Paulo Andrey de Holanda Bastos

Jean Silva Cavalcante

Ralciney Marcio Carvalho Barbosa

Tamires Albuquerque Sampaio

CAPÍTULO 10..... 202

“ROLA BOLA”: ABORDAGEM A NÃO SEGUIR

Heraldo Simões Ferreira

Bruna Oliveira Alves

Isabelle Maria Braga da Silva

Rosa Maria Alves de Oliveira

Milena Karine de Sousa Lourenço

George Marques Fernandes

POSFÁCIO.....215

Profa. Dra. Maria Petrília Rocha Fernandes

ORGANIZADORES..... 217

AUTORES219





INTRODUÇÃO

Início este prefácio me ancorando em João Guimarães Rosa (1986), que nos apresenta, em suas palavras inspiradoras, que “o real não está na saída e nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. Nesse sentido, a obra intitulada “I Seminário Virtual de Educação Física Escolar”, neste volume 2, apresenta como ponto de partida uma iniciativa do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar - GEPEFE, liderado pelo professor Doutor Heraldo Simões Ferreira que, em meio à pandemia da COVID-19, decidiu contribuir com a formação de professores, realizando o I Seminário Virtual de Educação Física Escolar em 2020.

A travessia durante essa iniciativa de formação nos apresentou momentos diversos, caminhos e descaminhos, idas e vindas, encontros e reencontros, que culminaram com a escrita desta obra que difere das demais, no sentido de trazer um olhar de renomados professores e estudiosos sobre as abordagens e também temas diretamente ligados à área da Educação Física Escolar. Essas discussões inferem uma contribuição valiosa para a formação de professores, nos levando por um caminhar pautado no diálogo franco, dialógico e reflexivo, de grandes nomes da Educação Física



Escolar no Brasil, com perspectivas que provocam um sentimento de pertencimento e aproximação.

Dessa forma, ao atravessar o conhecimento através da leitura dos textos aqui apresentados, nos inserimos em uma realidade vinculada às ideias, pensamentos e exemplos que os autores nos trazem com profundidade.

Dentre as temáticas presentes no livro, temos: “Abordagem Psicomotora na Educação Física Escolar”; “Os PCNS e a Educação Física Escolar”; “Abordagem Progressista na Educação Física Escolar”; “Abordagem a não Seguir: ‘Rola Bola’”; “Pensamento Crítico na Educação Física”; “Práticas Corporais de Aventura na Educação Física Escolar: Tornando Real o que Poderia Ser Impossível”; “Educação Física Escolar e Planejamento Participativo”; “A Complexidade da Educação Física Escolar e os Desafios Formativos de Professores(as)-Pesquisadores(as) e Educação Física na Área de Linguagens: em Busca de uma Identidade”.

Esta obra atravessa de forma brilhante os diversos temas e abordagens, e o faz pautada por quem sabe o tempo e o lugar de destaque que a Educação Física Escolar tem na construção de uma sociedade crítica, participativa e atuante, defendendo esse campo como uma área de formação, de pesquisa, de ensino e, acima de tudo, uma área de compartilhamento de saberes, o que os autores fazem com maestria ao dividirem não só seus conhecimentos, mas também suas experiências no campo docente.

Ao usar a analogia com a escrita poética de João Guimarães Rosa, pretendo trazer a vocês a beleza desta obra cuja escrita tem como ponto de partida uma iniciativa de



formação de professores, que atravessa a realização de palestras virtuais com temas atuais e instigantes e culmina neste livro. Este texto, por sua vez, contribui com os professores que atuam em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, e que poderão se apropriar de uma leitura que fundamentará e provocará um olhar mais amplo e crítico sobre a Educação Física.

Desejo uma excelente leitura e a indico para professores e estudantes de Educação Física, como um aporte relevante na formação docente.

Profa. Dra. Thaidys da Conceição Lima do Monte⁴

Fortaleza, julho de 2023.

4 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE



CAPÍTULO 1

OS PCNS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Maria Aldeisa Gadelha

Ana Valéria Gregório Gomes

Jéssica Bruna Faustino Moura

Stela Lopes Soares

1. Introdução

Este capítulo propõe discorrer acerca da palestra “Parâmetros Curriculares (PCNs) e a Educação Física Escolar” proferida pela professora Dra. Maria Aldeisa Gadelha no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar¹, realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar da Universidade Estadual do Ceará (GEPEFE/UECE), em 04 de novembro de 2020. Para tanto, realizamos uma seleção dos principais trechos a partir das falas sobre a temática, bem como, neste momento, abordaremos a sua importância voltada para a Educação Física Escolar.

Este capítulo tem como autora principal a palestrante e os coautores foram importantes na composição do capítulo, pois realizaram a mediação da palestra, suporte e/ou transcrição para a organização final do texto.

¹ A palestra está disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=CFDKgHI-Jshg&list=PLaW0luQR_F2eEmUEGcVO8tzZqMbKCIW1b&index=12.



Os PCNs fazem parte do modelo/referência nacional de qualidade do Ensino Básico, que tem a função de orientar e garantir a consistência do investimento no sistema educativo. Este documento, assim, busca democratizar, humanizar e diversificar as práticas de ensino na área, em suas recomendações, e busca expandir, de uma perspectiva puramente biológica, para um trabalho que agregue as dimensões emocionais, cognitivas, sociais e culturais dos alunos. Ou seja, de forma organizada, abrange as principais questões que os professores devem considerar na realização de seu trabalho e subsidia a discussão, o planejamento e a avaliação das práticas de Educação Física (BRASIL, 1997).

A importância reside no fato de ter se configurado como um documento norteador da área por anos e que “quebrou” com essa a vertente mais biologizada da área.

Desse modo, o objetivo deste capítulo é apresentar as principais ideias relacionadas aos PCNs e a Educação Física Escolar, a partir das percepções da palestrante, abordando, para tanto, as seguintes categorias: **“A Contribuição das Abordagens Pedagógicas para os PCNs”**; **“A elaboração dos PCNs segundo o MEC”**; **“Organização Geral dos PCNs”** e **“Considerações finais”**.

2. A Contribuição das Abordagens Pedagógicas para os PCNs

É importante traçar os caminhos que os modelos de educação tiveram no decorrer da história da Educação Física, no qual a marca desse processo, no Brasil, ocorreu em meados de 1889. Antes disso, eram utilizados documentos cujos modelos eram advindos de outros países.



Resgatando os estudos de Darido e Ghiraldelli Jr., temos a história de uma Educação Física institucionalizada inicia em 1822 quando a atividade física ganhou leis e decretos que legislavam acerca da Educação Física e Desportos, através da ginástica, passando a ter seus próprios modelos baseados em tendências e abordagens. Dentre estas, tivemos a **Higienista**, a qual tinha como preocupação central os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral a partir do exercício; porém, o termo “saúde” ainda era visto como ausência de doenças.

Em função da necessidade de sistematizar a ginástica na escola, e por influência dos métodos ginásticos europeus, com destaque o francês no qual surge o modelo **Militarista**, cujo objetivo era vinculado à formação de uma geração capaz de suportar o combate e a luta para atuar na guerra, por isso era importante selecionar os indivíduos “perfeitos” fisicamente e excluir os incapacitados. Tanto a tendência higienista quanto a militarista estavam muito ligadas à saúde: uma relacionada à ausência de doenças e a outra à preparação de jovens para o período de guerra.

Outra tendência bastante pertinente na época e que até hoje é confundida como uma Educação Física de “rola bola” é a **Pedagogicista**, marco em que a Educação Física Escolar passa a ser vista não só como formadora de atletas, mas como uma atividade educativa. Contudo, muitos professores não entenderam qual era o processo dessa tendência e a Educação Física passou a ser utilizada de uma maneira negativamente livre.

Contudo, a Educação Física pedagogicista ganha algum espaço quando as faculdades passam a ter em seus



currículos disciplinas como “práticas de ensino”, “recreação e lazer”, “didática” etc.²

Em contrapartida, a tendência **Competitivista** foi disseminada no período da ditadura militar – ocasião em que o esporte era de alto nível, com formação de atletas e competição –, mesmo período em que se desenvolve a ideia do professor atleta, que é bastante discutida por Ghiraldelli Junior. Infelizmente, essa tendência foi muito intensa e está presente até hoje nas aulas de Educação Física Escolar e nas concepções dos professores.

Podemos associar as tendências de acordo com o pensamento de Suraya Darido, que uniu a tendência higienista com a militarista e as chamou de “Abordagem de Saúde”; à recreacionista denominou de pedagógico e à competitivista de esportivista.

A Educação Física pautada na tendência **Popular** é dominada pelos anseios operários de ascensão na sociedade. Tratava-se de uma Educação Física que não tinha a intenção de ser educativa e nem de constituir saúde pública, mas de inclusão, participação, lazer e qualidade de vida. Foi criada pelos próprios operários da fábrica no período industrial, que entendiam que a educação dos trabalhadores estava intimamente ligada ao movimento de organização das classes populares para o embate da prática social, ou seja, para o confronto cotidiano imposto pela luta de classes.

Os modelos de ensino para a Educação Física foram se alterando, e dessa dessas tendências surgiram diferentes formas de desenvolvimento das aulas, ou seja, as abordagens.

2 Essas disciplinas passam a formar um profissional com um olhar mais voltado às questões da educação. Segundo MATA (2005), “no futuro profissional, um olhar mais pedagógico, mais direcionado ao ato educativo, levando o professor a pensar a atividade física não só como meio de desenvolver a eficiência e o rendimento, mas como formação mais ampla do caráter do indivíduo”.



Essa liberdade fez com que cada autor seguisse um modelo. No entanto, os modelos não eram completos. Alguns se adequavam mais à Educação Infantil, como a psicomotricidade; a construtivista estava mais adequada às séries iniciais³; a desenvolvimentista mais voltada para Ensino Fundamental, séries finais, e assim foram acontecendo as abordagens.

As discussões sobre as abordagens pedagógicas são muito pertinentes à Educação Física, uma vez que, por meio dessas discussões, é possível repensar a área e contribuir para que avanços aconteçam na Educação Física escolar. Acredita-se ainda que, a partir delas, surgiu a construção do documento PCNs.

Podemos averiguar que cada abordagem apresenta importantes avanços em relação à perspectiva tradicional da Educação Física Escolar e à conjuntura de aprendizagem citada nas diferentes tendências pedagógicas na prática escolar brasileira. Tais avanços vêm com o objetivo de contribuir para a formação continuada de professores e cada uma das abordagens contribuiu, dentro do seu período histórico, para esse fim, embora, muitas vezes, ou quase sempre, sujeitas às condicionantes de ordem sociopolítica e ao contexto que implicam diferentes pressupostos sobre o papel da escola e da aprendizagem.

2.1 A elaboração dos PCNs segundo o MEC

Existem várias abordagens pedagógicas na área da Educação Física, cada uma com suas características e contribuições para o desenvolvimento dos alunos. O Ministério da Educação e do Desporto (MEC), reúne algumas aborda-

3 A nomenclatura atual é “Anos iniciais e Anos finais”, mas deixaremos, no decorrer do texto, a fala da palestrante conforme aconteceu.



gens para trabalhar o conteúdo, destacamos a seguir alguns pontos delas para nossa melhor compreensão.

A abordagem Desenvolvimentista, enfatiza o desenvolvimento integral do indivíduo, considerando aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. Valoriza o aprendizado através da prática e da experimentação, estimulando a autonomia e o autoconhecimento.

A abordagem Construtivista é baseada na teoria de que o conhecimento é construído pelo aluno, valoriza a aprendizagem através da resolução de problemas, da reflexão e da interação com o meio, incentivando a descoberta e a construção do conhecimento.

A abordagem Crítico-Superadora, busca desenvolver o senso crítico dos alunos, questionando questões sociais, culturais e políticas relacionadas à prática da Educação Física. Propõe atividades que superem desigualdades e estimulem a participação consciente e ativa na sociedade.

A abordagem Sociointeracionista que destaca a importância das interações sociais no processo de aprendizagem, promovendo atividades que envolvam cooperação, trabalho em equipe e respeito mútuo, além de valorizar a cultura corporal em sua diversidade.

Por último, a abordagem Tecnicista que foca no ensino de habilidades e técnicas específicas, buscando a eficiência na execução de movimentos e gestos esportivos. Embora enfatize o desempenho, pode ser complementar quando integrado a outras abordagens que consideram aspectos mais amplos do desenvolvimento.

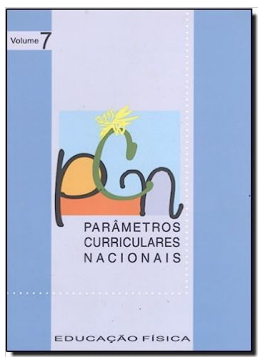
Ao reunir o que há de positivo em cada uma dessas abordagens, o MEC poderia promover uma Educação Física mais abrangente e integrada, que considerasse tanto o de-

envolvimento motor e técnico quanto o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e crítico dos alunos. Essa integração poderia proporcionar uma experiência educacional mais rica e significativa para os estudantes.

Assim, entende-se que o MEC reuniu tudo de positivo de cada abordagem e elaborou um único documento para ser apresentado e aplicado como orientação, para que tanto escolas públicas como privadas pudessem utilizá-lo em suas práticas pedagógicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ilustrados na figura 1, representam um modelo originado da Espanha e adotado no contexto brasileiro com o propósito de orientar e assegurar a consistência dos investimentos no sistema educacional. Eles facilitam a socialização de discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros.

FIGURA 1 - Capa do Livro: PCNs - Educação Física

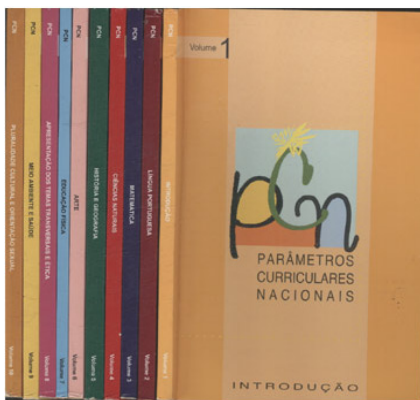


Fonte: <https://www.amazon.com.br/Par%C3%A2metros-Curriculares-Nacionais-Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica/dp/8586584789> (2023).

Os PCNs não era um documento específico da EF, mas contemplava orientações para todas as áreas de ensino da Educação Básica. Eles foram divididos em documentos de acordo com a divisão de ensino. Em 1997, foram elaborados os documentos referentes aos 1º e 2 ciclos, na época, 1º a 4º série do Ensino Fundamental.

Em 1998, foi construído o documento voltado às séries finais, nesse caso, 3º e 4º ciclos, na época, da 5º à 8º séries do Ensino Fundamental (Figura 2).

FIGURA 2 – Coletânea de livros: PCNs



Fonte: <https://sebdomessias.com.br/livro/pedagogia/pcn-parametros-curriculares-nacionais-box-10-volumes.aspx> (2023).

Em 1999, foi publicado o RCNEI - Referencial Curricular da Educação Infantil (Figura 3), e os PCNEM, voltados para o Ensino Médio. Este último foi elaborado por uma equipe diferente da atuante no Ensino Fundamental e sob responsabilidade da Secretaria de Ensino Médio do MEC.

FIGURA 3 – Referencial Curricular da Educação Infantil (RCNEI)



Fonte: <https://edutechbr.files.wordpress.com/2016/02/rcnei.jpg?w=640>. (2023)

Em contrapartida, em 2000, houve uma reforma no Ensino Médio e, assim, trocaram os PCNEM para PCN+ (Figura 4), no sentido de suprir a necessidade dos professores de aprender novas metodologias ou novas maneiras de abordar os conteúdos a partir de análises e reflexões sobre o documento.

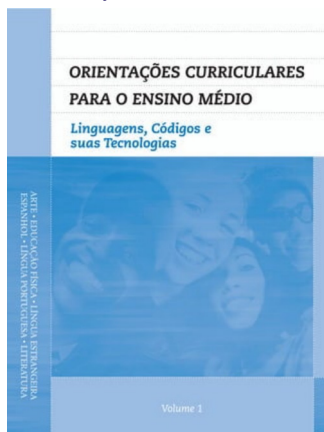
FIGURA 4 – PCNEM e PCN+



Fonte: https://4.bp.blogspot.com/_DG89xr7iuiI/TEDGH2DC8kI/AAAAAAAAAik/2mjIMsLpdZg/s1600/PCN%2B1.jpg e <https://image.slidesharecdn.com/parametroscurricularesdoensinomedio-230321164031-9f12ce99/85/parametros-curriculares-do-ensino-mediopdf-6-320.jpg?cb=1679417178>.

Foram muitos os desafios desse período relacionados ao uso desse documento nas escolas. Em 2003, por exemplo, o documento foi modificado novamente e foram criadas as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) (Figura 5), de maneira a adequar-se às novas diretrizes.

FIGURA 5 – Orientações Curriculares do Ensino Médio-OCEM



Fonte: <https://image.slidesharecdn.com/orientaescurricularesparaoensinomdio-ocem-120216081410-phpapp01/85/orientaes-curriculares-para-o-ensino-mdio-1-320.jpg?cb=1668732398>

Nessa mesma época, a disciplina de Educação Física estava inserida na escola, na chamada Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e, atualmente, em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), agora essa área é definida apenas como “Linguagens e suas Tecnologias”.



A intenção dos PCNs, segundo o MEC, foi de que o documento fosse visto como uma referência acessível a todos. Antes, não havia um parâmetro, nenhuma diretriz a ser seguida; os conteúdos não eram obrigatórios. Foi somente a partir dos PCNs que houve uma proposta para servir de reflexão e de material de apoio, principalmente para a disciplina de Educação Física, que não tinha nenhum documento de referência, a não ser as abordagens pedagógicas, mas cada uma com um sentido diferente, para idades diferentes e com modelos diferentes.

Ressaltamos ainda que o documento publicado pelos PCNs colaborou bastante na organização dos conhecimentos, com suas teses, princípios, dimensões de conteúdo, temas transversais e blocos de conteúdos para a disciplina de Educação Física.

2.2 Organização Geral dos PCNs

Os Temas Transversais (TTs):

São temas que estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes (BRASIL, 1997, p. 58).

Ou seja, é a conciliação dos conteúdos de uma aula de Educação Física com ética, por exemplo⁴.

4 A inclusão dos TTs no currículo do Ensino Fundamental é justificada pela preocupação com a "formação integral do aluno". Desse modo, prevalece a concepção de escola onipotente, capaz de transformar toda a sociedade pela formação dos alunos (CUNHA, 1996, p. 65).



Segundo o documento de apresentação dos TTs, são “questões sociais consideradas relevantes”, problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal” (BRASIL, 1997, p. 64). Segundos tais critérios, foram selecionados ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual⁵.

Assim sendo, os PCNs, ao reconhecerem a complexidade da prática educativa, buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro.

A partir do exposto, os objetivos da Educação Física no Ensino Fundamental eram baseados na seguinte indagação: “Por que ministro aula de Educação Física?” E, a partir daí, fazia-se a relação dos objetivos gerais com a prática em sala de aula, com o intuito de fazer com que os alunos estabelecessem relações equilibradas e construtivas com os outros, respeitando as diferenças, conhecendo e valorizando a pluralidade e as manifestações da cultura corporal nas aulas.

Então os professores de Educação Física passaram a ter um compromisso com a sociedade, para formar cidadãos conscientes e críticos e não simplesmente repetidores de movimentos e de habilidades motoras. Os alunos tinham que aprender a solucionar os seus problemas de ordem corporal, aprender sobre os hábitos de higiene, alimentação saudável e qualidade de vida.

5 De acordo com Ricardo (2007), é preciso ressaltar que o PCN+ atribui maior importância à interdisciplinaridade e à contextualização. É inegável que as contribuições desses documentos serão maiores quando o professor deixar de ser mero executor de orientações curriculares impostas e assumir, no ensino atual, o papel de reflexão, investigação e crítica desses documentos.



Os PCNs apresentavam critérios de seleção e organização dos conteúdos, que tinham a preocupação de garantir a coerência com a concepção exposta e de efetivar os objetivos, e foram organizados levando em conta: i) a **Relevância Social**, cujas práticas da cultura corporal de movimento têm presença marcante, na sociedade brasileira, e na qual a aprendizagem favorece a ampliação das capacidades de interação sociocultural; ii) as **Características dos Alunos**, de acordo com suas diferenças regionais, faixa etária e seu conhecimento de mundo, de modo que o aluno deve entender a importância daquele conteúdo para a vida dele; e iii) as **Especificidades do Conhecimento da Área**, com a possibilidade de utilização das práticas da cultura corporal de movimento de forma diferenciada, pois este tem que estar dentro de um contexto, tem que estar dentro de uma área de conhecimento maior.

Além dos critérios para a seleção dos conteúdos, a intervenção a ser realizada pelo professor precisava atender a três princípios: Princípio da Inclusão, Princípio da Diversidade e Categorias de Conteúdos. Quando se fala em inclusão, relaciona-se o termo somente às pessoas com deficiência física, mas a inclusão vai além disso. Esta busca reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência, herança herdada da abordagem competitivista e que até hoje está presente nas escolas.

O princípio da diversidade aplica-se à construção dos processos de ensino e aprendizagem e orienta a escolha de objetivos e conteúdo, visando ampliar as relações entre os conhecimentos da cultura corporal de movimento e os



sujeitos da aprendizagem, ou seja, tínhamos que trabalhar tudo que tratava sobre cultura corporal do movimento, incluindo os conhecimentos sobre o corpo, jogos e brincadeiras, esportes, lutas, ginásticas e as danças nas aulas de Educação Física Escolar.

Na categoria dos conteúdos, os planos de aula deveriam ser direcionados e apresentados segundo sua categoria **conceitual** (fatos, conceitos e princípios), **procedimental** (ligados ao fazer) e **atitudinal** (normas, valores e atitudes). De nada adiantava a técnica pela técnica; é preciso que o aluno compreenda e analise os movimentos que realiza e, assim, possa mudar suas atitudes e adotar um estilo de vida fisicamente ativo. As aulas, de acordo com os PCNs, eram pautadas na reflexão sobre **o que ensinar, para que ensinar e como ensinar**. Por exemplo, numa sala de Educação Infantil, quem é o aluno? Quais são seus interesses? Quais são suas dificuldades? Quais são seus níveis de aprendizagem? Quais são seus conhecimentos prévios? Segundo os PCNs, o sujeito modifica a sociedade, mas a sociedade também modifica o sujeito e a aprendizagem tem que ser significativa; é preciso buscar a eficiência da técnica sem perder a satisfação, sem que o aluno perca o interesse e o prazer de estar aprendendo. O processo não deve se tornar um fardo e nem fazer com que o aluno se sinta excluído da aula de Educação Física.

Outra característica trazida pelos PCNs foi a organização dos conteúdos em blocos, os quais se articulavam entre si, mas também guardavam especificidades. O primeiro bloco era composto por **esportes, jogos, lutas e ginástica**. O segundo bloco, de **atividades rítmicas e expressivas**, incluía o trabalho com a expressão corporal, o ritmo e a dança.



E o terceiro e último bloco, denominado **conhecimento sobre o corpo**, tinha como foco a percepção do próprio corpo, isto é, o aluno poderia, estimulado por suas sensações e de posse de informações conceituais sistematizadas, analisar e compreender as alterações que ocorrem em seu corpo durante e depois de fazer atividades, ou seja, tratava-se de utilizar o jogo, o esporte, a ginástica e a luta para que o aluno percebesse o que acontece com o seu corpo, ao realizar essas atividades, e não simplesmente decorar conteúdo.

A Educação Física como componente curricular obrigatório e integrante do projeto político pedagógico da escola precisa alinhar o seu trabalho conectando seus saberes à complexidade de significados presentes na sociedade. Os PCNs, através dos seus princípios, fundamentos, objetivos e temas transversais, contribuíram para uma transformação positiva no contexto Escolar, abrindo a possibilidade de uma Educação Física para todos.⁶

3. Considerações Finais

Este capítulo surgiu a partir do momento do Seminário Virtual que aconteceu sobre os PCNs e a Educação Física Escolar. Apresentamos, a partir deste, a Educação Física como necessária à formação do aluno em todos os níveis de Ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior; o

6 A abordagem contida nos PCNs (1998) é eclética e aponta no sentido de abarcar as diferentes possibilidades da Educação Física na escola, ou seja, a saúde, o lazer e a reflexão crítica dos problemas envolvidos na cultura corporal de movimento. Para isso lança mão da necessidade da reflexão dos grandes problemas da sociedade brasileira (temas transversais) ligados à cultura corporal de movimento e à observação das dimensões atitudinais e conceituais, para além do fazer (dimensão procedimental) (DARIDO *et al.*, 2001).



princípio da inclusão nas aulas de Educação Física Escolar; e as dimensões dos conteúdos (procedimentais, conceituais e atitudinais), além da articulação com os temas transversais, rompendo com o paradigma da aptidão física.

Concomitantemente a isso, ressalta-se que os PCNs buscam estimular a formação de cidadãos críticos-reflexivos. Apesar disso, a participação restrita de profissionais de Educação Física atuantes no meio acadêmico na construção dos PCNs gera críticas relacionadas à ingenuidade e à superficialidade do documento.

Conclui-se que é perceptível que os PCNs voltados para a Educação Física, apesar de não apresentarem uma estruturação específica dos conteúdos em relação às fases do Ensino Básico, propõem práticas efetivas baseadas na cultura corporal do movimento.

A discussão sobre a importância do diálogo das temáticas da Educação Física com os significados sociais ganha relevância ao considerarmos que essa disciplina está inserida na área de linguagem. Através do diálogo, é possível ampliar a compreensão e o alcance da Educação Física, promovendo uma visão mais abrangente e crítica da sua relevância na sociedade. Ao estabelecer um diálogo efetivo, é possível explorar as conexões entre a Educação Física e os contextos sociais, econômicos, culturais e étnico-raciais em que ela se insere.

Ao mencionar os PCNs para a Educação Física, observa-se que eles incorporam diferentes abordagens e conceitos, refletindo uma tentativa de sintetizar as melhores práticas e perspectivas. Essa abordagem mais abrangente assemelha-se aos princípios da saúde coletiva, que consi-



deram os determinantes sociais da saúde. Isso significa que fatores econômicos, culturais, sociais, étnico-raciais, psicológicos e comportamentais que influenciam a ocorrência de problemas de saúde e seus fatores de risco na população são levados em consideração.

No entanto, é importante reconhecer que, embora os PCNs abordem aspectos importantes relacionados à saúde, ainda deixam de fora características relevantes para o campo da Educação Física, como o diálogo, a humanização e o cuidado consigo e com o outro. Esses elementos são essenciais para uma prática educativa mais completa e significativa, que transcenda a mera preocupação com a prática de exercícios e se concentre na promoção de uma visão holística da saúde.

Portanto, ao dialogar com as temáticas da Educação Física com os significados sociais, é necessário reconhecer a importância de uma abordagem ampla e integradora, que contemple os determinantes sociais da saúde, mas também enfatize a humanização, o cuidado e o diálogo como elementos fundamentais para a formação de indivíduos saudáveis e conscientes do seu papel na sociedade. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda das conexões entre a Educação Física e os contextos sociais, contribuindo para a construção de uma prática pedagógica mais enriquecedora e transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CUNHA, L. A. **Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental**: Convívio Social e Ética. Cadernos de Pesquisa, nº 99, São Paulo, 1996.

DARIDO, C. S.; RANGEL-BETTI, I. C., RAMOS, G. N. S., GALVÃO, Z., FERREIRA, L. A., SILVA, E. V. M. E, RODRIGUES, L. H., SANCHES, L., PONTES, G., & CUNHA. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. CDD. 20.ed. 613.707 **Rev. paul. Educ. Fis.**, São Paulo, 15(1):17-32, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139482>. Acesso em: 22 de nov. 2023.

GADELHA, M. A. GEPEFE UECE. **PCNs e a Educação Física escolar**. YouTube, 04 NOV 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CFDKgHIJshg>. Acesso em: 20 set. 2023.

MATA, V. A. **Apostila de Fundamentos da Educação Física II**: Tendências pedagógicas em Educação Física. Maringá: Cesumar, 2005.

RICARDO, E. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais na Formação Inicial dos Professores das Ciências da Natureza e Matemática do Ensino Médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.12(3), pp.339-355, 2007. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/464>. Acesso em: 18 jul. 2023.

CAPÍTULO 2

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Kessiane Fernandes Nascimento

Maria Neurismar Araújo de Souza

Luiza Lúlia Feitosa Simões

Francisca Sueli Farias Nunes

Caio Cesar da Silva Araújo

1. Introdução

Este capítulo apresenta a palestra intitulada “Educação Física e BNCC: escolhas e atitudes”, ministrada pela professora doutora¹ Kessiane Fernandes Nascimento, durante o I Seminário Virtual de Educação Física Escolar, realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar – GEPEFE. A palestra, ocorrida no dia 11 de novembro de 2022, tratou de questões relevantes relacionadas à Base Nacional Curricular Comum - BNCC, no campo Educação Física².

1 Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, da Universidade Estadual do Ceará - UECE, sob a orientação do Professor Dr. Heraldo Simões Ferreira.

2 A palestra pode ser acessada no link: <https://www.youtube.com/watch?v=cgDiZ5sHIQE>.



Para a construção deste texto, foram selecionadas as principais reflexões da palestrante, divididas em seções distintas, mas interconectadas. Após esta introdução, temos a segunda seção, “Notas Iniciais”, na qual, em primeira pessoa, Kessiane Fernandes relatou sua trajetória e os motivos pelos quais se dedica a estudar a BNCC, perpassando sua participação como colaboradora na elaboração do Documento Curricular Referencial do Ceará-DCRC. Em seguida, na terceira seção deste capítulo, a BNCC é apresentada.

Na quarta seção, a discussão se amplia para a Abordagem Curricular por Competências, na qual a palestrante se volta à reflexão sobre o termo competência. Uma quinta seção apresenta a compreensão do que vem a ser a Educação Física na Escola e sua relação com a BNCC.

A sexta seção, Elementos Constituintes e Organização da Proposta, Kessiane nos apresenta como se organiza a BNCC para a Educação Física com as Unidades Temáticas, Objetos e as Dimensões de Conhecimento. Após, são apresentadas as considerações finais, nas quais a autora conclui o texto com indagações reflexivas.

Para a construção do capítulo, além da autora principal – a palestrante –, contamos com o apoio dos coautores, que desenvolveram tarefas imprescindíveis para a elaboração do texto, tais como: transcrição, mediação durante o evento, apoio tecnológico durante a palestra, correção ortográfica, formatação e trato pedagógico do texto final.

2. Notas Iniciais

Início agradecendo ao professor Dr. Heraldo Simões Ferreira, pelo convite, reconhecendo a grande honra de fazer parte do grupo de palestrantes deste evento para abordar um tema tão atual e tão discutido, seja no contexto acadêmico (formação inicial e continuada) ou no ambiente escolar; rejeitado por uns e acolhido por outros.

Considero importante destacar de onde parte a minha fala, pois nossas trajetórias, até certo ponto, justificam nossos posicionamentos.

Sou professora na educação básica há 14 anos, atuo no ensino superior há 11 anos e sou membro do GEPEFE há 6 anos. Minhas demandas de estudo e pesquisa partem sempre dos dilemas e dificuldades pessoais que emergem da prática cotidiana. O envolvimento com a BNCC surgiu da curiosidade de entender melhor esse documento que chegava carregando o “peso” de ser normativo. Queria entendê-lo em sua essência para poder saber de que forma ele ajudaria a tornar minhas aulas mais interessantes e significativas para as crianças atendidas na escola e para os futuros profissionais da área.

Comecei realizando algumas leituras sobre competências, sobre a praxiologia motriz e sobre currículo. Essas leituras me levaram a textos que abordavam o currículo como território de disputa e, conseqüentemente, os silenciamentos/autorias docentes nos processos de decisão curricular. Nesse processo, fui convidada a participar como colaboradora na elaboração do DCRC.

Vivi uma situação dilemática: de um lado, todas as críticas acadêmicas que se constituíam sobre o documento



nacional, muitas delas absolutamente pertinentes; por outro lado, eu estava em um espaço de busca por legitimidade desse mesmo documento (DCRC). Minha decisão foi: vou lutar “de dentro”, pois entendo que o diálogo é capaz de romper estruturas. Então, se eu tinha a oportunidade de dialogar com as pessoas que tomavam as decisões oficiais, era ali que eu deveria estar; por mais que minha opinião não se consolidasse no embate com “as orientações superiores”, eu traria inquietações... (esse era meu pensamento – ingênuo, talvez).

Para finalizar as considerações iniciais, destaco que a BNCC é um documento normativo, que está homologado e já está sendo cobrado pelas Secretarias de Educação. Por isso, optei por não manter o foco na comparação entre as versões que constituíram seu processo de elaboração, e sim na versão final.

3. Base Nacional Comum Curricular: Boa ou Ruim?

A BNCC (BRASIL, 2018) é um documento normativo para a Educação Básica, lançado pelo Ministério da Educação, e que apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais que serve de referência para o desenvolvimento dos currículos das redes de ensino. Apesar de esse documento expressar claramente seus objetivos, frequentemente escutamos questionamentos de colegas professores sobre sua efetividade – afinal, a BNCC é boa ou ruim? Sobre essa querela, a resposta é sempre única: depende do que vamos fazer com esse documento.

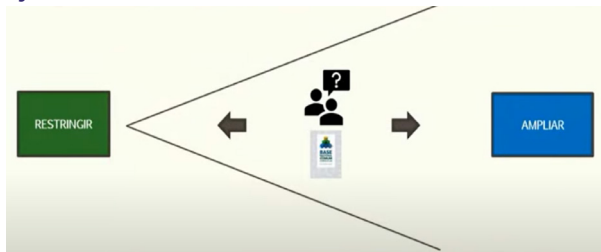
3.1 Mas afinal, o que vamos fazer com a Base Nacional Comum Curricular?

Antes de esboçarmos uma resposta à inquietação suscitada, entendemos ser de suma importância que cada professor busque compreender a BNCC em sua essência, conhecendo as fundamentações teóricas que subsidiaram sua proposta e intencionalidade, por meio de leituras diversas para compreender as opções teóricas presentes no documento, assim como as opções que foram “rejeitadas”, ou seja, as teorias que ficaram de fora, excluídas do texto final.

De antemão, destacamos que há no arcabouço da BNCC todo um contexto histórico, político e social que não será possível de expressar neste breve espaço de tempo. Por essa razão, vamos elencar alguns pontos considerados importantes, para que reflitam sobre a pergunta lançada: o que vamos fazer com a BNCC?

Cumpre ressaltar que as reflexões/inquietações expressas aqui não devem ser consideradas verdades findas, mas tão somente nosso ponto de vista sobre o trabalho a ser desenvolvido com esse documento, ilustrado na Figura 1:

Figura 1: Visão sobre o trabalho com a BNCC



Fonte: Elaboração própria (2020).



Na **Figura 1**, revelamos que a BNCC servirá de justificativa para as escolhas por uma determinada estruturação curricular, que poderá ampliar ou restringir as aprendizagens dos alunos. Dessa forma, entendemos haver três possibilidades para o professor se relacionar com o documento em questão: a primeira delas seria DE REJEIÇÃO, seja por desconhecimento, assumindo que já desenvolve um trabalho estruturado e não vai ficar aprisionado em um documento inviabilizador das possibilidades do fazer docente, seja por discordância e por entendermos haver muitos fundamentos que justificam essa discordância.

Outra possibilidade seria de ACOLHIMENTO à BNCC em sua integralidade, por considerá-la autossuficiente. Com base nesse pensamento, todo o trabalho pedagógico seria estruturado de forma a atingir a proposta expressa no documento, ou seja, tomá-lo como ponto de chegada. Uma terceira maneira de se perceber a Base seria em uma perspectiva de CONSTRUÇÃO, entendendo a sua necessidade de complementação e alteração de alguns elementos em maior ou menor grau, no sentido de torná-la um documento adequado à realidade na qual trabalhamos. Essa é a perspectiva que defendemos.

3.2 A Base Nacional Comum Curricular é Currículo?

Por muito tempo a concepção de currículo esteve associada à organização dos conteúdos distribuídos ao longo do percurso escolar. Essa organização curricular era desenvolvida por estudiosos e especialistas na área, pessoas que tinham competência técnica para sistematizar um arcabouço de conhecimentos (conteúdos) que iriam compor o



plano de estudos de cada etapa, nível e modalidade de ensino, considerando diversos elementos.

Entretanto, essa concepção de currículo foi se modificando ao longo dos anos e, atualmente, prevalece a compreensão de que o currículo deve ser analisado sob uma perspectiva que o considere “**uma construção social, cultural, individual e ideológica**” (PACHECO, 2005, p. 58). Social por ser uma atividade construída e concretizada coletivamente; cultural por utilizar conhecimentos, habilidades e valores elaborados historicamente pela humanidade; individual por considerar que, para que ocorra efetivamente a aprendizagem, deve haver uma valorização da individualidade do sujeito, respeitando seus interesses, necessidades e níveis de aprendizagem; e ideológico por compreender que sobre ele agem interesses de grupos diversos em diferentes instâncias de interferência.

Sacristán (2013, p. 21) elucida que uma concepção processual de currículo deve ser entendida como resultado tanto dos aspectos materiais que contém quanto das ideias que lhe dão forma e estrutura interna, como:

enquadramento político e administrativo, divisão de decisões, planejamento e modelo, tradução em materiais, manejo por parte dos professores, avaliação de seus resultados tarefas de aprendizagem que os alunos realizam, etc (SACRISTÁN, 2013, p. 21).

Desta feita, a construção do currículo não pode ser entendida fora das condições reais de seu desenvolvimento em cada contexto escolar. Logo, a BNCC não é currículo e o próprio documento deixa esse posicionamento claro quando afirma:



as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos (BRASIL, 2018, p. 30).

Diante do exposto, compreendemos a BNCC como um documento nacional basilar para a estruturação dos currículos, por agregar temas relevantes que instigam professores no “ponto de partida”, possibilitando a manifestação e a valorização das diferentes identidades que constituem a escola e respeitando a liberdade do professor nas decisões que serão traçadas em seus processos de atribuição de sentidos e no desfrute de sua autonomia na elaboração curricular. Cumpre destacarmos que a existência de um documento com essas características nos agrada por não apresentar um caráter inflexível ou de gradeamento, com vistas a cercear a liberdade do professor na sua atuação profissional dentro da escola.

3.3 Críticas à Abordagem Curricular por Competências na BNCC

Os diversos estudos criticando a BNCC pela opção do currículo por competência têm fundamento na história da constituição das competências dentro da escola. Entretanto, compreendemos competência como um termo polisêmico, utilizado por várias áreas do conhecimento e em diferentes contextos, não havendo unanimidade quanto à



sua compreensão. Para Rovai (2010, p. 17), o uso desse termo se confunde com: “capacidades, habilidades, aptidões, desempenho, um saber-fazer restrito à ação operacional e até mesmo objetivos comportamentais”. A autora destaca ainda que seu uso no plural – competências – vem sendo associado à qualificação profissional, enquanto seu uso no singular refere-se a:

“[...] um conjunto de qualidades a ser desenvolvido pela pessoa em seu processo de formação profissional, fruto de interações entre uma estrutura bem organizada de conhecimento e a experiência prática, que a capacita a agir com criatividade diante de situações-problema inusitadas, na área de sua especialidade” (p. 17-18).

Nos nossos estudos, observamos que grande parte das críticas elaboradas no debate acadêmico sobre a BNCC, no tocante à abordagem curricular para o desenvolvimento de habilidades e competências, gira em torno da relação mercado de trabalho - educação/escola. Assim, cabe um esclarecimento acerca do conceito de competência, de habilidades e como essas dialogam.

Primeiramente precisamos destacar que o surgimento da ideia das competências ocorre no âmbito das empresas, alinhada a uma proposta de formação profissional tecnicista que visava exclusivamente fornecer melhores condições de empregabilidade. Surge da necessidade do mercado de receber trabalhadores melhor preparados para as funções a serem executadas em virtude das novas formas de organização do trabalho. A compreensão do termo nessa circunstância está associada a um caráter técnico voltado para a produtividade.



No contexto da educação, a forma de conceber a noção de competências ganhou novos contornos, aliada a uma perspectiva de emancipação humana, configurando-se atenta à formação global do cidadão, assim expressa por Perrenoud *et al.* (2002, p.149):

[...] a noção de competência decorre essencialmente da insatisfação com a excessiva fragmentação a que o trabalho multidisciplinar tem conduzido, afastando o foco da organização do trabalho escolar da formação pessoal. Disso resulta um aparente consenso sobre a necessidade de um retorno à ideia de uma reunificação do conhecimento em migalhas propiciado em disciplinas, o que se busca em duas frentes: deslocando o centro das atenções das disciplinas para as competências pessoais e buscando uma integração entre as disciplinas, que atende pelo nome genérico de “interdisciplinaridade”. Poderíamos dizer, que o foco sai do conteúdo e desloca-se para o sujeito, promovendo não apenas conhecimento, mas a integração de saberes para o seu processo de formação mais ampla, desenvolvendo competências.

Considerando essa segunda noção de competências, compreendemos que a concepção que a BNCC assume se alia a esse entendimento, pois a intencionalidade de seu alcance não se esgota na preparação para as necessidades do mercado. Justificamos nossa compreensão com base em 3 argumentos: a definição apresentada no documento, os princípios norteadores e nas próprias competências elencadas. A primeira delas encontra-se explicitada da seguinte forma:

competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8. grifo do autor).



A reafirmação dessa perspectiva, nosso segundo argumento, aparece no parágrafo seguinte ao afirmar que se orienta “pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, de acordo com o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 7). A construção de uma sociedade justa passa pela luta por justiça social, que não pode se esgotar na simples “adequação para o mercado de trabalho”.

O terceiro argumento que justifica nossa compreensão de que a BNCC se alia à compreensão mais abrangente de competência se dá pela observação das próprias competências apresentadas, nas quais residem elementos como: a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (competência 1); o exercício da reflexão e análise crítica (competência 2); a valorização das manifestações artísticas (competência 3); a produção de sentidos (competência 4); o protagonismo e autoria na vida individual e coletiva (competência 5); o exercício da cidadania e a consciência crítica (competência 6); a promoção dos direitos humanos, a consciência socioambiental e consumo responsável (competência 7); o cuidado com a saúde e o reconhecimento das emoções (competência 8); a empatia e os direitos humanos (competência 9); a autonomia (competência 10).

Contudo, não podemos ser ingênuos ao ponto de não percebermos que o alinhamento a agências e organismos internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE, que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Edu-



cação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) revelam, conforme nos alerta o professor Mauro Betti, quando afirma não haver dúvidas de que a finalidade da BNCC é definir uma ‘métrica’ para a avaliação (quantitativa) em larga escala que facilite a terceirização das escolas públicas e alimente o mercado de assessoria pedagógica, cujos interessados já estão a postos. Apesar de considerarmos essa ponderação relevante, acreditamos que a Educação Física contempla elementos que, em razão das suas especificidades, não cabem em uma métrica, a exemplo da experimentação e fruição que, devido às suas especificidades, não podem ser medidas, avaliadas ou pontuadas quantitativamente, como destaca o mesmo autor.

No tocante ao trabalho pedagógico por competências, assumimos uma proposta de trabalho coletivo e colaborativo, portanto, cabe esclarecermos que as 10 competências gerais se constituem em decorrência do desenvolvimento das competências de cada área do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso). Essas, por sua vez, desenvolvem-se na medida em que as competências de cada componente curricular vão se consolidando. É aqui que as habilidades entram em cena. É pelo desenvolvimento das habilidades que as competências se constituem, mas não se trata de uma relação causal simples em que o desenvolvimento das habilidades remete automaticamente à composição das competências. Essa relação se dá em uma perspectiva mais complexa, pois se trata de mobilizar diferentes habilidades específicas de acordo com as demandas do contexto situacional.



Consideramos que aqui se faz necessário destacar uma ponderação: as competências e habilidades apresentadas no documento carecem de complementação em todas as esferas, a fim de atender às especificidades de cada contexto, de cada instituição em sua realidade e de cada discente em sua diversidade de interesses e necessidades.

4. Então, qual o Papel que a Educação Física tem assumido na Escola?

Existem diferentes formas de se compreender o papel da Educação Física na escola, tanto com relação ao seu objeto de conhecimento, quanto à sua função social no contexto educacional. Para melhor entendermos esse ponto, é importante refletir sobre: Qual o papel da escola na sociedade? De posse dessa resposta, qual seria a contribuição da Educação Física no contexto escolar?

Para Darido (2012), a Educação Física na escola pode ser entendida: 1. Como um meio que auxilia no aprendizado de outros conteúdos escolares mais valorizados; 2. Como intervenção sobre a recuperação, aquisição e manutenção da saúde e da qualidade de vida; 3. Como momento privilegiado para o desenvolvimento motor e garantia de qualidade do movimento; 4. Como mecanismo de transformação social; 5. Como tempo de diversão e relaxamento das tensões provocadas pelas exigências de aprendizagem de cunho cognitivo; 6. Como veículo de transmissão da cultura construída pela humanidade ao longo do tempo; e, até mesmo, 7. Como forma de premiação ou castigo.



Acreditamos existir outras possibilidades, como o espaço de preparação de futuros atletas, a formação para a cidadania, dentre outros. No entendimento da BNCC, a Educação Física:

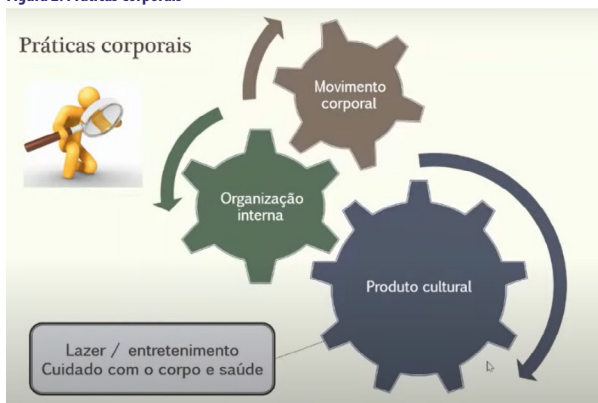
[...] é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2018, p. 213).

A partir dessa delimitação, acrescentamos que:

[...] é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e **desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas**, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2018, p. 213, grifo nosso).

As práticas corporais são constituídas na BNCC por três elementos fundamentais, conforme expresso na Figura 2:

Figura 2: Práticas Corporais



Fonte: Elaboração própria (2020).

O primeiro elemento é o **movimento corporal**, considerado um elemento essencial, mas não é todo e qualquer movimento aleatório que pode ser considerado uma prática corporal. Esse movimento precisa de uma **organização interna**, estruturada dentro de um contexto que demanda movimentos em adequação ao objetivo de uma tarefa, a uma situação específica como um jogo, um esporte, dentre outros. Além disso, esse movimento é um **produto cultural**, pelo fato de ter uma significação social, de estar vinculado ao lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde.

Ainda de acordo com a BNCC, ficam excluídos das práticas corporais os movimentos realizados nas obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas. E para finalizarmos a exposição sobre a especificidade da Educação Física na proposta da BNCC, destacamos o excerto:



A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (BRASIL, 2018, p. 214).

Diante dessa caracterização, a BNCC situa o componente curricular Educação Física na área de linguagens e lhe atribui dez competências específicas para o ensino fundamental:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para po-



tencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde. 9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário. 10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (BRASIL, 2018, p. 223).

A partir do estudo minucioso dessas competências propostas no documento, verificamos a riqueza, a variedade e as possibilidades de atuação do professor que pode e deve ir além da preparação do aluno para o contexto de trabalho. Para tanto, é necessário que haja engajamento com o rompimento dessa lógica mercadológica, em função de um processo de transformação social.

4.1 Elementos Constituintes e Organização da Proposta

A BNCC expressa em diferentes seções os critérios de organização das habilidades do Ensino Fundamental e sua articulação com os objetos de conhecimento expressa apenas um arranjo possível, não devendo ser tomada como modelo obrigatório para a estruturação dos currículos.

Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos (BRASIL, 2018, p. 31).



Desta feita, o documento define as habilidades como sendo as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos alunos durante os períodos de escolarização; no caso da Educação Física, os ciclos. É importante destacarmos que o documento deixa claro que as habilidades não devem descrever ações ou condutas esperadas pelo professor, nem induzir à opção por abordagens ou metodologias, pois essas escolhas devem ser feitas no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, de acordo com cada sistema ou rede de ensino e cada instituição escolar, de modo a resguardar as especificidades do contexto e características dos alunos.

O texto do documento esclarece que as habilidades são constituídas por três elementos: o **verbo**, que indica o processo cognitivo; o **objeto de conhecimento** e o **modificador**, que indica o contexto ou especifica a aprendizagem esperada. Ainda segundo o documento, a progressão das aprendizagens pode ocorrer na variação desses três elementos. Assim, consideramos que restringir o verbo a “processos cognitivos” não garantiria que a Educação Física pudesse expressar/valorizar sua especificidade. Felizmente, é possível identificar verbos como “experimentar” e “fruir”, que ultrapassam essa barreira.

Ainda observando os verbos usados nas habilidades de Educação Física, nos chamam a atenção os seguintes: “discutir”, “participar”, “assegurar” e “divulgar”. Eles correspondem a que tipo de aprendizado? Entendemos que eles nos dizem mais sobre os procedimentos do que sobre aprendizagens a serem desenvolvidas. Betti (2018) destaca em sua análise que as habilidades não revelam progressão ao longo dos ciclos.

4.1.1 Conhecendo as Unidades Temáticas

Brincadeiras e Jogos

A organização das brincadeiras e jogos destaca as características dos jogos na perspectiva do lúdico: participação voluntária, realizado em determinados limites de tempo e espaço, permite criação e alteração de regras coletivamente acordadas e apreciação do ato de brincar em si. O documento diferencia o jogo que pode ser explorado como meio para outras aprendizagens ou como conteúdo em si e destaca a relevância da memória dos povos indígenas e das comunidades tradicionais.

Esportes

O texto apresentado no documento se fundamenta na praxiologia motriz de Pierre Parlebas, sistematizada em uma proposta de categorias elaborada por González (2017): esportes de marca, precisão, invasão, técnico-combinatórios, rede/parede, campo e taco e de combate.

A organização das categorias dos esportes fornece elementos para uma distribuição lógica das atividades ao longo do percurso escolar, além de ampliar o repertório de esportes trabalhados, rompendo com práticas arraigadas nessa área e que contemplam apenas alguns poucos esportes.

Entretanto, o texto contido na BNCC não oferece fundamentação suficiente para esclarecer ao professor os fundamentos da proposta, nem fornece indicações de referenciais para consultas externas. Essa postura fragiliza a realização de um trabalho que possa explorar um universo



maior de possibilidades, ou mesmo a contestação da proposta, por falta de fundamentação.

Ginásticas

Apresenta critérios de organização diferentes entre as classificações adotadas: ginástica geral, ginástica de condicionamento físico e a ginástica de conscientização corporal.

A Ginástica Geral ou Ginástica para todos, encontramos práticas corporais que possuem o foco em explorar movimentos acrobáticos e expressivos do corpo. Podem ser atividades no solo, no ar ou com aparelhos de forma individual ou em equipes. (BRASIL, 2018)

A Ginástica de Condicionamento Físico é constituída pela prática corporal com o foco no desempenho atlético, especialmente na aquisição e manutenção da aptidão física ou mudança da composição corporal. Suas sessões possuem repetições de movimentos com frequência e intensidade pré-estabelecida (BRASIL, 2018).

Por fim, a Ginástica de Conscientização Corporal, encontramos movimentos lentos e suaves com a utilização de exercícios de postura ou a conscientização de atividades respiratórias para uma melhor percepção sobre o próprio corpo (BRASIL, 2018).

Lutas

As lutas estão distribuídas a partir do critério geográfico, por exemplo: caráter local, regional, do Brasil e do Mundo. Isso permite ampla diversidade na seleção de outros critérios, garantindo uma aproximação inicial com



elementos mais próximos do contexto cotidiano das crianças. Essa postura permite a identificação e valorização de manifestações corporais associadas às lutas que já são familiares, o que ajuda a romper com ideias estigmatizadas que associam as lutas a comportamentos violentos.

Danças

As danças foram reconhecidas como práticas corporais a serem tematizadas a partir da especificidade da Educação Física e assumiram também o critério geográfico: caráter comunitário, regional, do Brasil, do Mundo, de matriz indígena e africana, urbanas e de salão. O mesmo argumento sobre familiaridade exposto para as lutas serve para as danças, porém, aqui, muito mais voltado para o rompimento de preconceitos relacionados ao gênero e classe social.

Práticas Corporais de Aventura

Apresenta critérios de organização levando em consideração o ambiente em que está inserido, podendo ser classificado em natural ou urbano. Isso permite ao professor incluir diversos outros critérios de acordo com suas realidades. Até então não apareciam explicitamente em documentos oficiais e trazem a possibilidade de ampliação do repertório dos alunos.

4.1.2 Dimensões do Conhecimento

Por não apresentar claramente os critérios para uma progressão das aprendizagens nem por meio das unidades



temáticas/objetos de conhecimento, nem pelas habilidades apresentadas, as dimensões podem contribuir para se pensar não só em garantir a exploração das unidades temáticas em diversas perspectivas, mas também para uma organização do planejamento que considere essa progressão.

O documento evidencia 8 dimensões do conhecimento: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário. Essas dimensões deveriam estar contempladas nas habilidades, contudo, de acordo com análise feita por Betti (2018), há priorização de algumas habilidades (mais simples ou superficiais) em detrimento de outras (mais complexas e engajadas).

Sabemos que, agora, com a explicitação de habilidades e competências, de unidades temáticas e objetos de conhecimento e uma organização disso tudo em ciclos de aprendizagem, desencadeou-se o interesse das editoras em publicar materiais pedagógicos que atendam a esse mercado. Isso me despertou duas preocupações: 1. De que o livro se transforme em currículo prescrito; e 2. Considerando que muitas escolas são precárias em suas estruturas físicas e materiais pedagógicos, que haja uma tendência “natural” de que esse componente curricular se torne excessivamente teórico em detrimento das vivências corporais experimentadas.

É um ponto que precisa ser profundamente discutido na Educação Física para que haja coerência entre o trabalho pedagógico desenvolvido e as finalidades educacionais. Outro ponto que merece destaque são as avaliações externas, que não podem nos “virar para o lado da restrição”, não podem determinar o horizonte final do trabalho pedagógico na escola.

5. Reflexões acerca da BNCC e Impactos na Formação Docente

O professor precisa ser ATOR e AUTOR dos desenhos curriculares, juntamente com toda a comunidade escolar, na composição da matriz curricular da escola. Esta, por sua vez, deve estar fortemente vinculada ao contexto social e cultural dos escolares. É uma construção coletiva e colaborativa.

Devemos nos apropriar de sua proposta (BNCC) para que a entendamos em sua essência. A partir disso, devemos lançar novas proposições que tornem o documento mais coerente com os propósitos da justiça social.

Para que tudo isso ocorra é necessário que a formação de professores (inicial e continuada) se reconfigure de modo a assumir as perspectivas apresentadas.

Ao final, penso que sua proposta não é em si mesma boa ou ruim. A olhar para os profissionais que estiveram envolvidos em sua elaboração, não podemos pensar que ela se alie necessariamente a um projeto social de dominação e exploração das camadas populares; por outro lado, não dá para fazer vista grossa para a intencionalidade revelada na participação ativa de fundações e institutos que defendem claramente os interesses exclusivamente econômicos da educação escolar. Esse documento se constituiu no tensionamento de posições contraditórias e carrega elementos de cada um deles; portanto, cabe a nós, professores e alunos de agora, dotados de voz, delinear um horizonte coletivo e caminhar juntos na direção escolhida, sem perder de vista que as individualidades precisam ser respeitadas e valorizadas.

A Base é só a base, o alicerce. Ninguém mora em uma casa que só tem o alicerce. A “casa” está em construção.



Quais elementos você vai agregar? Vai “só” levantar os muros? Ou vai pintar, mobiliar, decorar? Não é interessante morar em uma casa que possui uma sala de estar incrível, mas não possui sequer uma cama no quarto ou água na torneira. A construção é coletiva e o projeto é um só, mas deve ser projetado e construído a muitas mãos (comunidade escolar).

Dito tudo isso, deixamos agora, como reflexão final, duas perguntas: para que lado você irá projetar seu trabalho na escola, tendo como referência a BNCC? Que atitudes você irá tomar diante das escolhas que você tem feito?

6. Considerações Finais

Podemos perceber que a BNCC nos trouxe um novo olhar para a Educação Física Escolar e isso nos remete à importância de termos um entendimento amplo e crítico desse documento, para que nossas aulas consigam atender aos objetivos propostos.

Dessa forma, destacamos a importância de que essa discussão sobre a BNCC e a disciplina de Educação Física seja feita durante a formação inicial de professores, além formação continuada de quem já está como docente nas escolas. Fomentar as experiências compartilhadas e trazer novas perspectivas metodológicas para abordar os conteúdos podem ser um grande avanço.

Com isso, levantamos um ponto importante: que a presença do professor no campo da pesquisa é uma extensão da sua prática docente. Porém, a grande maioria possui uma alta carga horária de trabalho, impossibilitando sua dedicação para a ciência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos feitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano IV, v. 1. jul. 2018.

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física**, São Paulo, v. 1, p. 34-50, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Planejamento curricular na Educação Física Escolar: diálogos com a praxiologia motriz. In: João Francisco Magno Ribas. (Org.). **Praxiologia Motriz na América Latina**: aportes para a didática na Educação Física. 1ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2017, v. 1, p. 261-290.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, Philippe ; THURLER, Monica Gather ; MACEDO, Lino de ; MACHADO, Nilson José ; ALESSANDRINI, Cristina Dias. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad. Claudia Schiling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ROVAI, Esméria (org.). **Competência e competências**: contribuição crítica ao debate. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.



CAPÍTULO 3

ESPORTES E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA LEITURA DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Fernando Jaime González

Maria Luciane Silva de Medeiros

Caio Cesar da Silva Araújo

George Marques Fernandes

Jean Silva Cavalcante

Ronyelle Alves Sousa

Eliza de Castro Custódio Oliveira

1. Introdução

O esporte é amplamente reconhecido como um dos fenômenos socioculturais mais relevantes da contemporaneidade. Essa prática corporal impacta uma ampla gama de áreas, como entretenimento, economia, saúde, comunicação, educação, lazer e identidade cultural.

É uma das principais fontes de conteúdo para a mídia, seja em transmissões ao vivo, notícias, programas de análise ou plataformas digitais. As competições esportivas atraem grandes audiências e geram receitas significativas



por meio de patrocínios, publicidade e direitos de transmissão. Além disso, a indústria do esporte engloba diversos setores, como fabricação de equipamentos esportivos, turismo esportivo, marketing esportivo e gestão de eventos, gerando empregos e impulsionando a economia.

Outrossim, o esporte é uma das principais práticas de lazer no mundo, particularmente entre a população masculina e jovem. Não é diferente no Brasil, conforme evidenciado pelo Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2017). Milhões de pessoas no país ocupam diariamente parte de seu tempo com algumas das diferentes modalidades esportivas.

Por sua relevância contemporânea, o esporte se constitui necessariamente em uma dimensão da realidade que deve ser tematizada e abordada no contexto escolar. A inclusão do esporte no currículo da Educação Física é fundamentada não apenas em sua importância sociocultural, mas também em seu potencial educativo e formativo.

Ao reconhecer o esporte como um fenômeno de destaque na contemporaneidade, a escola assume a necessidade de proporcionar aos alunos uma compreensão abrangente e crítica dessa prática. O esporte vai além do simples entretenimento ou competição; é uma manifestação cultural que reflete valores, normas e significados compartilhados por uma determinada sociedade (GONZÁLEZ, 2006b).

Dessa forma, a Educação Física desempenha um papel fundamental ao oferecer aos estudantes a oportunidade de vivenciar e refletir sobre o esporte como fenômeno sociocultural e vivenciar uma manifestação específica da cultura corporal de movimento. Através da prática espor-

tiva, os alunos têm a possibilidade de desenvolver habilidades motoras, trabalhar em equipe, aprender a lidar com vitórias e derrotas, compreender a importância do respeito às regras e promover valores como *fair play* e inclusão. Mas também compreender as contradições que caracterizam qualquer prática social, questões que, no caso da prática esportiva, podem passar pelo uso de *doping*; discriminação e preconceito (incluindo racismo, homofobia e sexismo); a intensa pressão para alcançar resultados e performances excepcionais, que afeta até mesmo crianças e adolescentes; a falta de acesso igualitário à prática esportiva; a prevalência de interesses financeiros sobre princípios éticos, entre outros graves problemas nesse universo (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Portanto, a inclusão do esporte no currículo escolar, no âmbito da Educação Física, visa a que os alunos compreendam e apreciem a complexidade desse fenômeno sociocultural. Ao promover uma abordagem crítica e reflexiva do esporte, a escola contribui para a formação de cidadãos conscientes, capazes de participar ativamente da sociedade, respeitando a diversidade e compreendendo a importância desta prática como uma manifestação cultural que transcende o campo meramente físico.

A partir dessa perspectiva, no transcurso deste capítulo, é apresentado o encontro realizado com o Professor Dr. Fernando Jaime Gonzalez, acontecido no dia 16 de setembro de 2020, no contexto do I Seminário Virtual de Educação Física Escolar¹ organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar – GEPEFE/UECE, au-

¹ A palestra pode ser acessada no link: https://www.youtube.com/watch?v=Nm-4NUCN4LDk&list=PLaW0luQR_F2eEmUEGcVO8tzZqMbKCIW1b&index=5.



tor de várias obras sobre Educação, Educação Física Escolar e Sociologia das Disposições Sociais. Durante esse encontro, exploramos sua dissertação intitulada “Os Esportes e Educação Física Escolar: uma análise da estrutura curricular”.

Na feitura deste capítulo, além do autor principal – o palestrante –, contamos com o apoio dos coautores, que desenvolveram tarefas importantes como: transcrição, mediação durante o evento, apoio tecnológico durante a palestra, correção ortográfica, formatação e redação final.

Ao longo deste capítulo, serão abordados de forma efetiva os principais pontos que discutem a relação entre o Esporte e a Educação Física Escolar, com o currículo da Educação Básica, incentivando reflexões sobre a inclusão do esporte e sua estruturação dentro da educação formal. Essa análise permitirá uma imersão nos conceitos fundamentais, como o papel do esporte na escola e na disciplina de Educação Física, a classificação dos esportes, as responsabilidades dos professores em reconhecer os diversos tipos de modalidades esportivas e a importância de promover o conhecimento sobre a diversidade desse fenômeno entre os alunos.

Dentro do contexto da Educação Física Escolar, o trabalho docente para a tematização do esporte é fundamentado no reconhecimento da complexidade desse campo na dimensão sócio-histórica, bem como na compreensão da lógica interna dessa prática corporal. Ao adquirir não apenas o conhecimento, mas também a compreensão do universo esportivo, o professor cria oportunidades para sua melhor aplicação no contexto escolar e elabora estratégias para aprimorar a compreensão da riqueza desse fenômeno pelos alunos.

2. DIÁLOGOS NECESSÁRIOS SOBRE ESPORTE E EDUCAÇÃO FÍSICA

Antes de adentrar especificamente no tema da classificação dos esportes, é importante apresentar um pouco do contexto que impulsionou a produção dessa proposta. Em termos gerais, o estudo da classificação dos esportes origina-se da experiência de um professor universitário, recentemente chegado ao Brasil, que ao lecionar uma disciplina esportiva específica, percebeu a dificuldade dos estudantes em diferenciar as demandas distintas geradas por diferentes modalidades esportivas dos elementos do desempenho esportivo (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012), especialmente aqueles que envolvem processos cognitivos dos jogadores (GONZÁLEZ, 1999). Nesse contexto, surgiu a relevância de explorar a classificação dos esportes como uma ferramenta importante para uma compreensão mais aprofundada de como as modalidades esportivas exigem conhecimentos distintos para sua prática e, conseqüentemente, para seu ensino.

Não se tratava de identificar as diferenças do ponto de vista do tipo da modalidade, e sim das categorias ou “famílias” de práticas esportivas organizadas a partir de princípios lógicos e úteis para o ensino desse conteúdo (GONZÁLEZ, 2004a; 2004b; 2006a), isso combinado com preocupações sobre o currículo da Educação Física (GONZÁLEZ, 2006b). Assim, essa proposição só pode ser compreendida a partir da aproximação desses dois universos: o ensino da prática esportiva e o campo do currículo escolar.

Simultaneamente, a combinação dessas duas dimensões se deu sob uma perspectiva específica de Educação Física, fato que também faz que essa proposição ganhe um sentido particular.



A perspectiva da Educação Física escolar com a qual trabalho, há muito tempo, é baseada na compreensão dessa disciplina como um componente curricular, dedicado à tematização das práticas corporais como produtos culturais. Essa perspectiva aprendi no Brasil, a partir da minha formação no mestrado, no qual estudei obras clássicas da Educação Física Brasileira, como os trabalhos de Bracht (1992) e Coletivo de Autores (1992). Inclusive tive a oportunidade de ser aluno do professor Valter Bracht, o que efetivamente teve um impacto muito importante nesse processo².

Entendemos que, nas últimas décadas, a Educação Física brasileira vem empreendendo esforços para se alinhar aos propósitos republicanos que regem a Educação Básica: possibilitar às novas gerações a preservação e a reconstrução crítica da herança cultural acumulada pela humanidade, sob a forma de conhecimentos sistematizados. Nessa perspectiva, é responsabilidade da Educação Física tratar das práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, por meio da gestualidade e do patrimônio cultural da humanidade, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nas aulas, tais práticas corporais devem ser abordadas como um fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluri-dimensional, singular e contraditório, assegurando a construção e a reconstrução à formação do cidadão, que permitam a participação dos estudantes de forma confiante e autoral na sociedade, bem como a ampliação dos recursos para o cuidado de si e dos outros. Ao considerarmos essa

2 Relato essa experiência em um capítulo do livro em homenagem ao professor Valter Bracht (GONZÁLEZ, 2014).



perspectiva, não estamos apenas pensando nos benefícios individuais de cada estudante, mas, acima de tudo, na possibilidade de que a aquisição desse conhecimento contribua para o bem comum (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009; 2010; FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2013; FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ; SILVA, 2019).

Um exemplo disso é o conceito de *Fair Play*, que vai além do mero respeito às regras do esporte, englobando uma postura ética que promove o pensamento crítico, o respeito ao próximo e o fortalecimento do espírito esportivo (EUROPA, 1996). Portanto, ao observarmos as práticas esportivas na escola, percebemos inúmeras oportunidades para discutir, analisar e praticar os valores morais que são essenciais para uma convivência respeitosa consigo e com os outros. Nesse sentido, é crucial refletir sobre uma Educação Física que esteja alinhada a uma compreensão da escola como uma instituição responsável por garantir o acesso ao conhecimento, possibilitando a formação de indivíduos capazes de participar ativa e conscientemente do mundo em que vivem, tomando decisões embasadas não apenas em benefício próprio, mas primordialmente no que é considerado o bem comum.

Nessa perspectiva, ao refletirmos sobre o papel da escola na sociedade e o lugar da Educação Física nessa instituição, é possível estabelecer uma abordagem específica para a tematização de seus conteúdos. A Educação Física pode ser concebida como uma disciplina que tem a responsabilidade de possibilitar aos alunos compreender o universo das práticas corporais e a diversidade da cultura corporal, incluindo a prática esportiva. Por meio desses conhecimentos e experiências, busca-se ampliar o enten-



dimento dos estudantes sobre o mundo e contribuir para a formação de um sujeito capaz de participar da construção de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária.

3. A IMPORTÂNCIA DA CLASSIFICAÇÃO DOS ESPORTES NA TEMATIZAÇÃO DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A compreensão das características do que é ensinado é crucial em qualquer disciplina escolar, uma vez que permite a organização do conhecimento a ser transmitido, bem como a seleção das estratégias de ensino mais adequadas para tematizar esse fenômeno. Essa abordagem é igualmente relevante quando se trata de ensinar o/com/sobre o fenômeno “esporte” na Educação Física Escolar (GONZÁLEZ, 2006b; 2017).

Nesse sentido, quando se selecionam os conteúdos a serem ensinados, é igualmente importante reconhecer tanto a dimensão sociocultural do esporte, enquanto fenômeno histórico, como as experiências corporais peculiares, saberes e conhecimentos proporcionados pelas diferentes modalidades esportivas (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). Nesta apresentação, darei destaque à análise da gramática corporal originada pelos distintos tipos de modalidades esportivas. No entanto, é fundamental ter em conta que os conhecimentos socioculturais que atravessam o esporte são conteúdos valiosíssimos para a Educação Física e devem ser tratados de forma entrelaçada com os demais saberes de responsabilidade da disciplina (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009b; 2009c; GONZÁLEZ; BRACHT; CAPARROZ; FENTERSEIFER, 2014).



Dentro da perspectiva da gramática das práticas corporais, compreender as características dos esportes vai além de conhecer as peculiaridades das diversas modalidades. Embora isso seja de suma importância, não é suficiente. A compreensão das características desse fenômeno em estudo implica principalmente reconhecer as demandas que cada tipo de esporte impõe aos praticantes. Isso ocorre porque essas demandas influenciam as decisões do professor tanto no campo da didática quanto do currículo.

É a partir desse entendimento que a classificação dos esportes foi integrada à proposta de Educação Física na Base Nacional Comum Curricular-BNCC³ (BRASIL, 2018)⁴. É importante salientar que a classificação integrou a proposta desde a primeira versão da BNCC publicada a finais de 2015, mas ganhou maior destaque na terceira e última versão.

Mas, vamos buscar entender melhor esse tema. Quando tratamos de classificação, a noção que temos é de distribuir elementos que fazem parte de um conjunto com diversas categorias homogêneas, a partir de critérios que estabeleçam essa diferenciação. Sendo assim, o ato de classificar é para separar fenômenos e/ou objetos, considerando sua realidade e reconhecendo características que podem ser semelhantes entre uns e não entre outros.

Nesse sentido, ao analisarmos um fenômeno, a primeira estratégia consiste em identificar elementos que possibilitem distingui-lo em subconjuntos. Esse esforço inicial de compreensão é alcançado por meio da classificação, que nos permite discernir características distintivas entre os

3 Documento de caráter normativo que apresenta as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

4 A classificação dos esportes já tinha sido utilizada no Referencial Curricular de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a).



elementos que compõem o fenômeno. Assim, a classificação desempenha um papel fundamental no processo de descrição e representação de um fenômeno (GONZÁLEZ, 2017).

Inicialmente, em uma perspectiva analítica, é possível examinar as práticas esportivas e aplicar diferentes princípios para sua classificação, conhecidos como lógica externa e lógica interna (PARLEBAS, 2001). Esses princípios resultam em classificações de qualidades diferentes.

De forma simplificada, podemos afirmar que a lógica externa corresponde às características e/ou aos significados sociais que uma prática esportiva possui ou adquire em um determinado contexto histórico-cultural. Nessa abordagem, a classificação é baseada em critérios como classe social dos praticantes (esportes de elite, esportes populares), gênero (esportes masculinos, esportes femininos), filiação a determinadas entidades (esportes olímpicos e esportes não olímpicos), entre outros. Esses critérios de lógica externa são utilizados para analisar diferentes grupos de esportes, a partir do uso e a apropriação destes por distintos grupos sociais e instituições.

Por exemplo, a classificação proposta por Tubino (1999) baseia-se na lógica externa considerando o contexto social como um elemento distintivo nas diversas formas de prática esportiva. Nessa classificação, são identificados três tipos de esportes: o esporte escolar, o esporte de rendimento e o esporte de lazer. Cada um desses tipos é diferenciado pela relação com o contexto em que são praticados, o que torna essa classificação uma abordagem que procura caracterizar diferentes formas de apropriação social desse fenômeno.⁵

5 Sobre as limitações da categoria “esporte escolar”, sugiro ler González, Moreira, Darido e Scaglia (2014).



Quando examinamos as diversas manifestações esportivas, considerando a maneira como são realizadas, seus objetivos e as condições estabelecidas por suas regras aos praticantes, independentemente de quem as pratica e do significado cultural atribuído a elas, adotamos como princípio de classificação a lógica interna. Parlebas (2001) define a lógica interna como um conjunto de características que influenciam as consequências das ações realizadas pelos protagonistas. Com base nessa premissa, cada modalidade esportiva apresenta uma organização distinta, originada nas regras estabelecidas para sua prática, o que resulta em uma lógica interna específica, que pode ser mais ou menos semelhante à lógica interna de outras modalidades. Essa abordagem nos permite compreender a singularidade de cada esporte e apreciar as nuances e particularidades que definem suas dinâmicas competitivas e, simultaneamente, reconhecer que existem semelhanças entre subgrupos em contraste com outros.

A partir do princípio da lógica interna, surgem diversas classificações que, com base em diferentes critérios relevantes, permitem criar/identificar distintas categorias. Uma das mais comuns é a divisão entre esportes coletivos e esportes individuais. No entanto, é frequente o uso equivocado dessa denominação, aplicando-a apenas a algumas modalidades disputadas em equipe, enquanto outras são deixadas de fora. Por exemplo, é amplamente aceito que futebol, basquetebol, handebol e vôlei sejam considerados esportes coletivos. No entanto, raramente menciona-se que a ginástica rítmica (provas em equipe), o nado sincronizado, as provas de revezamento, em atletismo e natação, também se enquadrem nessa categoria.



Essa distinção equivocada não é acidental. Na verdade, trata-se de uma nomeação errada para uma classificação que leva em consideração uma característica fundamental: a necessidade da ação conjunta de uma equipe durante a prática esportiva, ao mesmo tempo em que ocorre uma interação com uma equipe adversária. Essa interação é exclusiva do primeiro conjunto de modalidades mencionado, pelo que se costuma reservar o rótulo de coletivo⁶.

Quando da criação do sistema de classificação aqui apresentado, a fim de evitar essa confusão, era imperativo ser claro na descrição do critério e adotar outra denominação para distinguir e nomear grupos de modalidades esportivas, levando em conta a relação estabelecida com o adversário durante a prática. Mais uma vez, recorri a um conjunto de conhecimentos prévios, com o objetivo de discernir entre as diferentes formas de classificar as modalidades a partir dessa dimensão da lógica interna, apresentando modalidades que dependem da interação direta entre os adversários, para que sejam praticadas, e aquelas em que essa interação simplesmente não existe, assim como a ginástica rítmica e o nado sincronizado, ou não é permitida, como, por exemplo, nas provas de revezamento do atletismo e da natação.

Durante essa discussão, optei por utilizar uma terminologia semelhante àquela empregada por Parlebas (2001), embora tenha atribuído em parte um significado diferente e direcionado especificamente às práticas esportivas⁷. Busquei ser mais claro e preciso do que outros autores,

6 Inclui essa confusão está presente na denominação de disciplinas do currículo de formação de professores de Educação Física e até de departamentos de universidades.

7 O leitor encontrará detalhes sobre esse tema em González (2017).



passando a trabalhar com a denominação de esportes sem interação entre adversários e esportes com interação entre adversários⁸.

É muito importante, quando se analisam as modalidades esportivas, reconhecer essa diferença, principalmente do ponto de vista didático, porque é muito diferente a exigência colocada para o praticante quando se desempenha uma modalidade que faz parte de uma ou outra categoria. Consequentemente, também o é para a definição das estratégias de ensino de um ou outro tipo de categoria de esporte.

Examinemos, então, nas modalidades sem interação entre adversários, as quais se caracterizam principalmente pela reprodução de um determinado padrão de movimento, a habilidade de ler o ambiente e tomar decisões durante e em relação à ação realizada, que, praticamente, não são exigidas. Portanto, o conteúdo a ser ensinado e a abordagem de ensino serão pautados pelos mesmos parâmetros.

Por outro lado, nas modalidades com interação entre adversários, a capacidade de interpretar as ações do/s adversário/s e tomar decisões durante a própria ação torna-se tão crucial quanto executar o movimento adequado à situação específica. Dessa forma, a habilidade de leitura do ambiente/situação e a tomada de decisão também devem ser consideradas como conteúdos de ensino, condicionando fortemente a abordagem pedagógica da modalidade.

8 A denominação foi sendo refinada ao longo do tempo a partir da discussão e colaboração de diferentes colegas, como Luis Martiny, Robson Borges, Alex Fraga, aos quais aproveito para agradecer pela parceria.



Nessa perspectiva, compreende-se que, caso o professor de Educação Física, responsável por proporcionar uma determinada experiência aos alunos, não reconheça essa diferença, ele acabará ensinando os esportes com interação da mesma maneira que os esportes sem interação. Isso se manifesta, por exemplo, na prática conhecida de instruir meninos e meninas a reproduzirem gestos técnicos em esportes como futebol e basquetebol da mesma forma que são orientados a reproduzir gestos técnicos na natação ou ginástica.

Após realizar essa primeira e essencial diferenciação, é possível aprimorar a compreensão do conjunto de modalidades esportivas classificadas em cada uma dessas grandes categorias: esportes sem interação entre adversários (ESIA) e esportes com interação entre adversários (ECIA).

No caso das modalidades classificadas como ESIA, é possível distinguir subgrupos - chamados de **tipos de esportes** no sistema de classificação - com base no desempenho motor comparado para determinar o vencedor na modalidade. Desse modo, os elementos de comparação de desempenho nessa categoria permitem diferenciar esportes de marca, esportes técnico-combinatórios e esportes de precisão (GONZÁLEZ, 2004a; 2006a; GONZÁLEZ; FRAGA, 2009a, 2012; GONZÁLEZ, BRACHT, 2012). O quadro 1 define os respectivos **tipos** de esportes da categoria ESIA, segundo a descrição da BNCC (BRASIL, 2018).

Quadro 1: Esportes Sem Interação entre Adversários (ESIA)

ESPORTES CLASSIFICADOS SEGUNDO O RESULTADO MOTOR COMPARADO		
Marca	Técnico-Combinatório	Precisão
O resultado comparado da ação motora é medido em segundos, metros ou quilos (patinação de velocidade, todas as provas do atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso etc.).	O resultado comparado da ação motora é a qualidade do movimento realizado segundo padrões específicos (ginástica artística, ginástica rítmica, nado sincronizado, patinação artística, saltos ornamentais etc.).	O resultado comparado da ação motora é a eficiência e eficácia de aproximar um objeto ou atingir um alvo (bocha, <i>curling</i> , golfe, tiro com arco, tiro esportivo etc.)

Fonte: Elaborado pelos Autores (2023), baseado em González (2004; 2006b) e BNCC (BRASIL, 2018).

Por outro lado, as modalidades contempladas na categoria ECIA podem ser classificados em quatro (04) tipos: Esportes de Combate, Esportes de Campo e Taco, Esportes de Rede/Quadra dividida ou parede de rebote, Esportes de Invasão ou Territoriais. Diferente dos ESIA, a classificação se realiza observando os princípios táticos que organizam a ação dos jogadores com base nos objetivos do jogo e as respectivas restrições regulamentares.

Quadro 2: Esportes Com Interação entre Adversários (ECIA)

ESPORTES CLASSIFICADOS SEGUNDO O PRINCÍPIO TÁTICO DA AÇÃO			
Combate	Campo e taco	Rede/quadra dividida ou parede de rebote	Invasão ou territoriais
Modalidades caracterizadas como disputas nas quais o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa (judô, boxe, esgrima, taekwondo etc.).	Modalidades que se caracterizam por rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, para tentar percorrer o maior número de vezes as bases ou a maior distância possível entre as bases, enquanto os defensores não recuperam o controle da bola, e, assim, somar pontos (beisebol, críquete, <i>softbol</i> etc.).	Modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária nos quais o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma ou que leve o adversário a cometer um erro dentro do período de tempo em que o objeto do jogo está em movimento (voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, badminton e peteca. Já os esportes de parede incluem pelota basca, raquetebol, squash etc.).	Modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/ campo defendida pelos adversários (gol, cesta, touchdown etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (basquetebol, frisbee, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi etc.).

Fonte: Elaborado pelos Autores (2023), baseado em González (2004a; 2006b) e BNCC (BRASIL, 2018).



É importante ressaltar que a classificação descrita utilizou denominações e conceitos próprios da taxonomia de jogos e esportes desenvolvida na Inglaterra na década de 1980, relacionada ao movimento de ensino dos esportes, conhecido como *Teaching Games For Understanding* (TGfU) (BUNKER; THORPE, 1982; WERNER; ALMOND, 1990). No entanto, ao me deparar com essa classificação, percebi inicialmente que ela era incompleta, pois não abrangia todas as modalidades esportivas e não diferenciava os esportes e jogos de precisão (ESIA) dos esportes de rede/muro parede de rebote, campo e taco e de invasão (ECIA). Portanto, do ponto de vista de minha busca em estabelecer um Sistema de Classificação do conjunto das modalidades esportivas, essa classificação, embora bastante poderosa, revelou-se insuficiente. Foi assim que se configurou a necessidade de elaborar outra classificação.

É fundamental destacar que as classificações não possuem uma natureza absoluta, pois sua utilidade pode variar de acordo com o propósito a que se destinam. Nesse sentido, ao considerarmos o ponto de vista do professor de Educação Física, cuja responsabilidade é ensinar uma variedade de tipos de esportes, é essencial contar com uma ferramenta conceitual que possibilite a organização e apresentação estruturada do vasto e diversificado universo esportivo. Por outro lado, compreende-se que um treinador especializado exclusivamente em natação, por exemplo, possa não ver sentido na utilização dessa classificação. Vale ressaltar que a aplicação das classificações é relativa ao contexto e às necessidades específicas de cada profissional ou área de atuação.



No caso do professor de Educação Física, o qual assume que o papel da sua disciplina é ser a porta de entrada para as manifestações da cultura corporal do movimento, o que inclui o universo das práticas esportivas - que engloba mais de 500 modalidades distintas -, é necessário ter algum princípio de organização desse vasto universo para possibilitar uma intervenção mais assertiva, cuidadosa e adequada à natureza do que está sendo ensinado (BARROSO; DARIDO, 2019). Ao mesmo tempo, é possível fornecer aos alunos da educação básica essas ferramentas conceituais, para que possam compreender melhor a diversidade de tipos que essas práticas esportivas podem assumir, permitindo-lhes explorar esse rico mundo dos esportes (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009d; BARROSO; DARIDO, 2016; FARIAS et al., 2023). É importante destacar, como já mencionado, que essa abordagem não negligencia os conhecimentos cruciais relacionados à lógica externa dos esportes, embora não tenham sido abordados nesta exposição⁹.

Outro elemento crucial a ser considerado ao analisar os diversos grupos de esportes, à luz da lógica interna, está intrinsecamente ligado às características informacionais do ambiente físico em que a prática ocorre, conforme nos ensina Parlebas (2001). Surge então a pergunta: o espaço físico da prática esportiva gera incerteza para aqueles que a realizam ou está sob total controle? Será que podemos prever, com precisão, como o espaço físico se comportará durante a prática? Esse potencial incerteza, por sua vez, torna-se uma característica indispensável para determina-

9 Sobre a tematização de aspectos vinculados à lógica externa consultar, dentre outros, González e Bracht (2012), González e Fraga (2012), González, Bracht, Caparroz e Fensterseifer (2014).



das modalidades esportivas. Por exemplo, não seria viável realizar competições de *surf* sem a presença de ondas desafiadoras.

Nesse sentido, é de extrema importância reconhecer a existência de um grupo de modalidades esportivas em que o ambiente físico, o qual desempenha um papel fundamental, é a principal fonte de incerteza. Essas práticas, conhecidas como “esportes sem estabilidade ambiental”, têm ganhado cada vez mais relevância na cultura contemporânea, pelo menos para uma parcela da população. Nessas modalidades, o contexto da prática assume um papel central, configurando-se como um elemento imprescindível para a modalidade em si. Os atletas são confrontados com ambientes desafiadores que exigem deles um profundo conhecimento e uma interação corporal “controlada” com esses espaços imprevisíveis. O envolvimento lúdico com esses ambientes desempenha um papel fundamental nos grandes desafios enfrentados pelos praticantes.

Por outro lado, existem modalidades esportivas que possuem regulamentos extremamente rigorosos, visando controlar totalmente o ambiente físico e minimizar as interferências externas. Essas modalidades são conhecidas como “esportes com estabilidade ambiental”. Nessas modalidades, o ambiente deve ser neutro em relação à atuação dos atletas, não oferecendo vantagens ou desvantagens ao desempenho. O objetivo é garantir uma competição em que o foco recai principalmente nas habilidades técnicas, as táticas e estratégias dos participantes, independentemente das condições ambientais. A previsibilidade e a estabilidade do ambiente físico são aspectos essenciais para essas modalidades, proporcionando um cenário controlado e pa-



dronizado para as competições, ainda que em algumas circunstâncias, dentro de determinados parâmetros, se tolere algum grau de interferência (chuva num jogo de futebol, vento numa prática de atletismo, por exemplo).

Finalmente, é crucial ressaltar, uma vez mais, que um professor capaz de compreender a lógica interna das modalidades esportivas e identificar semelhanças e diferenças entre estas, com base nessa dimensão, terá a habilidade de organizar o conteúdo de ensino de maneira mais significativa (BARROSO; DARIDO, 2019). Isso proporcionará aos alunos uma compreensão mais profunda dessa manifestação da cultura corporal do movimento, independentemente das diferentes abordagens que possam ser adotadas. A classificação das modalidades esportivas desempenha um papel fundamental, funcionando como um mapa que orienta o aluno ao longo de um caminho que oferece uma visão abrangente e enriquecedora desse vasto fenômeno cultural (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009d).

Um docente que conhece amplamente as modalidades esportivas e compreende a possibilidade de organizá-las conceitualmente, com base nesse ou outro sistema de classificação, desempenha um papel fundamental ao proporcionar aos alunos uma percepção enriquecedora dessa manifestação cultural. Guiar os estudantes no mundo do esporte não se limita a reproduzir formas específicas de movimento, mas também desperta neles uma apreciação ampliada e criativa desse fenômeno.

Dessa forma, a abordagem da classificação possibilita uma experiência educacional alargada, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão integradora das



modalidades esportivas, enriquecendo sua relação com o movimento e fornecendo uma base sólida de conhecimento para ler outras modalidades esportivas que não conhecerá na escola. Ao entenderem a diversidade e riqueza das manifestações esportivas, os alunos poderão levar consigo essa ideia ao longo de suas vidas, potencializando a possibilidade de integrar-se a esse universo cultural.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente encontro, o palestrante aborda um tema de extrema relevância para o momento: a organização do ensino de esportes conforme a BNCC. Essa abordagem nos leva a uma nova percepção sobre o ensino esportivo, ao compreendermos a lógica, interna e externa, que o permeia.

Essa questão é reforçada por Nascimento *et al.* (2019), que destacam como a compreensão da combinação dos elementos propostos pela BNCC permite aos professores configurar intervenções pedagógicas singulares. As discussões acerca da Educação Física e dos esportes são o ponto de partida para compreender o trabalho pedagógico, seja pela classificação das modalidades esportivas ou pela compreensão da lógica interna e externa.

Ao compreendermos os diferentes tipos de esportes e como eles estão agrupados, os professores conseguem ter um entendimento didático sobre como inserir e organizar metodologicamente as atividades esportivas para os alunos. Por sua vez, os alunos compreendem melhor à medida que entendem as diversas facetas do esporte e como elas estão agrupadas.



É importante destacar que a classificação dos esportes por suas características permite diferenciá-los uns dos outros. Além disso, compreender a lógica interna destes nos proporciona uma nova perspectiva, seja de trabalho, de conhecimento, de intervenção sobre o universo das modalidades esportivas.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018) esse modelo possibilita a junção das modalidades esportivas em categorias que valorizam ações motrizes intrínsecas semelhantes, utilizadas no desenvolvimento das práticas esportivas. Dessa forma, o professor de Educação Física que amplia seu entendimento sobre os esportes por meio dessa classificação apresenta uma nova abordagem de ensino que não se limita à reprodução de movimentos. O contexto social, por exemplo, é um dos aspectos que podem ser explorados como ponto de partida para o conteúdo em sala de aula.

A proposta apresentada oferece uma perspectiva para a organização dos esportes consistente e profícua para a tematização dessa prática corporal no currículo escolar. No entanto, implementar mudanças nessa área pode ser desafiador devido às tradições no ensino da disciplina. Por outro lado, ao compreendermos a proposta e investirmos na sua divulgação, especialmente ao promovê-la através da BNCC, podemos ter confiança de que em breve esses desafios serão superados.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. O livro didático como instrumento pedagógico para o ensino de um modelo de classificação do esporte na educação física escolar. **Movimento**, [S. l.], v. 22, n. 4, p. 1309–1324, 2016.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Compreensão e avaliação de um modelo de classificação do esporte na educação física escolar: visão de professores. **Conexões**, Campinas, SP, v. 17, p. e019011, 2019.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BUNKER, D.; THORPE, R. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bull. Phys. Educ.** 1982, 18, 5–8.

EUROPA. O Código de Ética Esportiva. 1996. Disponível em: http://www.fpas.pt/files/C%C3%B3digo_de_%C3%89tica_Desportiva.pdf. Acesso em: 23. jun. 2023.

FARIAS, A. N.; BARROSO, A. L. R.; COSTA, C. L. A.; GONZALEZ, F. J.; IMPOLCETTO, F. M. Classificação dos esportes na Educação Física escolar: elaboração e validação de uma unidade didática no ensino médio: elaboração e validación de una unidad didáctica en el bachillerato. **Motrivivência**, [S. l.], v. 35, n. 66, p. 1–25, 2023. DOI: 10.5007/2175-8042.2023.e93145. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/93145>. Acesso em: 9 jan. 2024.

FENSTERSEIFER, P. E. ; GONZÁLEZ, F. J. . Desafios da legitimação da educação física na escola republicana. **Horizontes** - Revista de Educação, v. 1, p. 33, 2013.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J.; SILVA, S. P. Educação física crítica em perspectiva democrática e republicana. **Revista Movimento**, v. 25, p. e25070, 2019.

GONZÁLEZ, F. J. Influência do nível de desenvolvimento cognitivo na tomada de decisão durante jogos motores de situação. **Movimento** (Porto Alegre), Porto Alegre, v. 10, n.1, p. 3-14, 1999.

GONZÁLEZ, F. J. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. **Revista Digital**-Buenos Aires, a. 10, n. 71, abril de 2004a. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd71/esportes.htm> Acesso em: 26 jun. 2023.

GONZÁLEZ, F. J. O estudo do esporte na formação superior em Educação Física: construindo novos horizontes. **Movimento** (Porto Alegre), Porto Alegre, v. 10, n.1, p. 213-229, 2004b.

GONZÁLEZ, F. J.. Sistema de classificação dos esportes. In: Ricardo Rezer. (Org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006a, p. 111-120.

GONZÁLEZ, F. J.. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: Ricardo Rezer. (Org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chepecó: Argos, 2006b, v. 1, p. 69-110.

GONZÁLEZ, F. J. Contribuições de Valter Bracht à Educação Física Escolar: uma Carta ao Protagonista. In: Felipe Quintão de Almeida; Ivan Marcelo Gomes. (Org.). Valter Bracht e a Educação Física: um pensamento em movimento. 1ed. Vitória: Edufes, 2014, v. 1, p. 55-75.

GONZÁLEZ, F. J.. Planejamento curricular na Educação Física Escolar: diálogos com a praxiologia motriz. In: João Francisco Magno Ribas. (Org.). **Praxiologia Motriz na América Latina: aportes para a didática na Educação Física**. 1ed. Ijuí: Editora Unijui, 2017, p. 261-290.

GONZÁLEZ, F. J. **Esportes e Educação Física Escolar**: Uma leitura da organização curricular. Youtube, 16 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nm4NUCN4LDk&t=6388s>. Acesso em: 23 jun. 2021.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. ; CAPARROZ, F. E.; FENSTERSEIFER, P. E. . Sentidos e significados do ensino do esporte na educação física escolar: descolamentos históricos e proposições contemporâneas. In: Alciane Marinho; Juarez Vieira do Nascimento; Amauri Aparecido Bássoli Oliveira. (Org.). **Legados do esporte brasileiro**. 1ed. Florianópolis: Ed. EDUESC, 2014, v. 5, p. 121-162.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. . Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, p. 9-24, 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, 2010.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. . Referencial Curricular de Educação Física. In: Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. 1ed. Porto Alegre: SE/DP, 2009a, v. 2, p. 112-181.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. . Educação Física: Ensino Médio - 1º ano. In: Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). **Lições do Rio Grande: Livro do Aluno - 1º ano do Ensino Médio**. 2 ed. Porto Alegre: SP/DP, 2009b, v. 1, p. 60-70.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. . Educação Física: Ensino Médio - 2º e 3º ano. In: Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). **Lições do Rio Grande: Livro do Aluno - 2º e 3º ano do Ensino Médio**. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2009c, v. 1, p. 71-82.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. . Educação Física: Ensino Fundamental - 7ª e 8ª séries. In: Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). **Lições do Rio Grande: Livro do Aluno - 7ª e 8ª séries**, Ensino Fundamental. 1ed. Porto Alegre: SE/DP, 2009d, v. 1, p. 59-80.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazer da educação física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim/RS: Edelbra, 2012. 208p.

GONZÁLEZ, F. J.; MOREIRA, E. C.; DARIDO, S. C.; SCAGLIA, A. J. Nas pegadas do esporte educacional. In: Alcyane Marinho; Juarez Vieira do Nascimento; Amauri Aparecido Bássoli Oliveira. (Org.). **Legados do esporte brasileiro**. 1ed. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2014, v. 1, p. 35-43.

NASCIMENTO, K. F.; SIMÕES, L. L. F.; ALMEIDA, M. I. M.; SOUZA, M. N. A.; NOGUEIRA, P. H. S. Educação Física Escolar na Base Nacional Comum Curricular: Uma Proposta De Abordagem Pedagógica Org. Heraldo Simões Ferreira. In **Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática**. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE, 2019. 282 p.

PARLEBAS, Pierre. **Léxico de Praxiologia Motriz**: juegos, deporte y sociedad. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2001.

PNUD. **Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do Brasil 2017**. Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para todas as pessoas, publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2017.

TUBINO, M. J. G. **O que é esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

WERNER, P. ALMOND, L. Model of games education. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, 41 (4), 1990, p.23-27.



CAPÍTULO 4

JOGOS COOPERATIVOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida

Itamácia Oliveira de Melo

Mirian Silva Freitas

Thaidys da Conceição Lima do Monte

Talisson Mota de Oliveira

“Brincar é vida, negar ao outro o direito de brincar e de jogar, é negar direito à própria vida”.
(ALMEIDA, 2020)

1. Introdução

Este capítulo apresenta discussões sobre os Jogos Cooperativos na Educação Física escolar, tendo como foco a palestra ministrada pelo Prof. Dr. Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE), ocorrida no dia 30 de setembro de 2020, pelo canal do GEPEFE no *YouTube*¹.

¹ A palestra pode ser acessada no *link* a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=NICzcYDP1-4&t=2809s>.



O convidado palestrante é graduado em Educação Física pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Mestre em Educação da América Latina pela Universidade de São Paulo (USP) e Doutor pela Universidade de Barcelona, sendo atualmente professor na Universidade Federal do Ceará (UFC), no Instituto de Educação Física e Esportes (IEFEs)².

Falar sobre Jogos Cooperativos no contexto das aulas de Educação Física é de suma valia, pois é através dos jogos que os alunos se desenvolvem de forma integral. O jogo estimula e instiga o indivíduo a se socializar, compartilhar e conhecer seus limites dentro do contexto social em que está inserido. Com isso, a criança, através dos Jogos Cooperativos, se autodisciplina, entende seu papel em qualquer contexto social, pratica a ajuda mútua, as relações interpessoais e entende que nunca está sozinha, e que o respeito a si e ao colega é fundamental.

Segundo Soler (2006, p. 23), os Jogos Cooperativos são aqueles em que os participantes jogam uns com os outros, em vez de uns contra os outros. Joga-se para superar desafios, compartilhar, unir pessoas e despertar a coragem para assumir riscos.

Brotto (2001) afirma que um dos objetivos principais dos Jogos Cooperativos é gerar harmonia nas diferenças, pois, ao respeitar os limites do outro, superamos a barreira do individualismo e nos conscientizamos de que é possível viver bem com as divergências.

2 O professor Marcos Teodorico é coordenador geral e idealizador do programa CELULA e dos projetos: Laboratório de Brinquedos e Jogos (LABRINJO), Brinquedoteca de Pesquisa na UFC, e Brincar para Incluir, projetos esses organizados pelo IEFEs.



Assim, devemos compreender os Jogos Cooperativos como instrumento pedagógico para o melhor ensino-aprendizagem dos alunos, seja com os conteúdos abordados dentro das aulas de Educação Física, ou como ensinamentos de vida, usados em qualquer contexto e circunstância. Na escola, é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que jogo se faz “a dois” e de que é diferente jogar “com” o companheiro e jogar “contra” o adversário” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 71).

Na elaboração deste capítulo, trouxemos a transcrição da fala do professor palestrante. Dessa forma, o objetivo deste texto é apresentar as principais ideias sobre os Jogos Cooperativos na Educação Física Escolar, a partir da fala do Prof. Dr. Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida.

2. Jogos Cooperativos: Possibilidade de Aplicação nas Aulas de Educação Física

Os Jogos Cooperativos apresentam-se, na área da Educação Física, como uma nova tendência e como uma proposta diferente das atuais, já que valorizam a cooperação ao invés da competição. Os profissionais dessa área vêm se mostrando preocupados com o uso dos jogos em suas aulas, visto que a Educação Física é influenciada historicamente pela competição, através de esportes de rendimento. Assim, a proposta de Jogos Cooperativos na Educação Física “vem se revelando como mais nova e mais adequada à tendência ou concepção da Educação Física escolar na busca de projetos educacionais não competitivos” (CORREIA, 2006, p. 150).



Fonte: <http://depositodocalvin.blogspot.com/2005/06/calvin-haroldo-tirinha30.html?m=0>.

Ao observarmos a tirinha apresentada acima, podemos refletir sobre como vamos deixando de lado o elemento “brincar”, à medida que vamos crescendo e nos desenvolvendo. Vivemos em um mundo onde a competição está em todas as áreas da nossa vida. Existe uma exigência de sermos os melhores, os mais especiais, os mais bonitos, de termos o melhor carro, a casa mais bonita, enfim, essa é a realidade na qual estamos inseridos. Não sou contra a competição, o que não considero positivo é como a competição está inserida nas relações humanas. Entretanto, a competição pode ser também uma ferramenta de libertação, transformação e aprimoramento.

Todos nós precisamos do outro para que possamos olhar para si e, através do outro, podemos aprender a evoluir, crescer, aperfeiçoar-se e melhorar. Ver e perceber o outro como instrumento para a evolução e construção das nossas competências e habilidades é muito positivo. Mas, quando vemos o outro como um elemento de oposição, confronto e o percebemos como uma barreira que deve ser ultrapassada, a competição acaba sendo vista de forma negativa. Nesse sentido, é importante nós, como profissionais de



Educação Física, assim como os pais, introduzirmos muito precocemente a cooperação na vida das crianças, principalmente no início da vida (zero a seis anos).

2.1 O ser humano e suas múltiplas dimensões

Estamos vivendo uma situação em que tudo que fazemos pode interferir em um determinado grupo ou comunidade. Capra (1982) afirma que a visão holística é aquela que reconhece que esse sistema é parte integrante de sistemas maiores, o que subteme que o organismo individual está em interação contínua com seu ambiente físico e social, sendo constantemente afetado por ele, mas podendo também agir sobre ele e modificá-lo.

Nós somos seres planetários e por isso temos que pensar de forma muito mais altruísta, solidária, diversa e inclusiva. Nesse sentido, ao pensar sobre os Jogos Cooperativos na Educação Física, é importante ter em mente quatro dimensões fundamentais para estimular e potencializar o desenvolvimento do ser humano: a dimensão motriz, a dimensão afetiva, a dimensão cognitiva e a dimensão espiritual. O uso do jogo nas aulas de Educação Física é fundamental no desenvolvimento dessas dimensões.

Brincar é uma manifestação de vida, é um ato de amor. Brincar é vida e negar ao outro o direito de brincar e de jogar é negar direito à própria vida. O jogo é um conteúdo importante na vida dos humanos, seja ele dentro de um estilo competitivo ou cooperativo, por isso o brincar pode ser uma ferramenta de construção de afeto e de amor, pois o nosso cérebro adora brincar.



Durante os primeiros anos de vida, de zero a seis anos, a elasticidade cerebral é construída. Posteriormente, ela é consolidada, por isso a importância de estímulos adequados através dos jogos, brincadeiras e brinquedos nos primeiros anos de vida.

2.2 A sociedade e sua influência no desenvolvimento humano

Eric Fromm (1973) analisou 30 culturas primitivas e as classificou com base na agressividade e no pacifismo. Nesse estudo, o autor identificou dois conjuntos de comunidades, de culturas distintas: 1. **Sociedade orientada para a vida:** tem como objetivo proteger a vida e possui as seguintes características: mínimo de hostilidade, violência ou crueldade; ausência ou pequena ocorrência de punição rigorosa, crime e guerra; crianças tratadas com amor e bondade; mulheres geralmente consideradas iguais aos homens; há pouca competição, cobiça, inveja, individualismo e exploração; existe muita cooperação; prevalece a atmosfera de confiança, autoestima e bom humor. 2. **Sociedade mais destrutiva:** orientada para a destruição e possui as seguintes características: violência interpessoal, destrutividade, agressividade, malícia e crueldade (dentro da tribo ou contra outras tribos); atmosfera geral de hostilidade, medo e tensão; há excesso de competição; ênfase na propriedade privada.

Em 1949, Morton Deutsch publicou sua teoria da cooperação e da competição. Segundo esta teoria, quando uma pessoa interage com outras em grupo, só se comportará cooperativamente se perceber que suas metas individuais estão vinculadas positivamente às metas grupais.



Em outras palavras, Deutsch diferencia dois tipos de situações sociais em função de sua estrutura de meta. Através deste estudo, este pesquisador pensou em dois tipos de situações sociais que nós vivemos, em função das estruturas de meta. Assim, ele encontrou a tipologia da cooperação e da competição.

A situação cooperativa: dá-se quando as metas estão estruturadas de tal modo que cada indivíduo ou subgrupo só pode atingir seus próprios objetivos se o resto dos indivíduos ou subgrupos atingir os seus. Essa situação denomina-se “interdependência promotora de metas” (DEUTSCH, 1949, p. 132).

A situação competitiva: dá-se quando as metas estão estruturadas de forma que se algum dos indivíduos ou subgrupos atingir seus próprios objetivos, os outros indivíduos ou subgrupos não os podem atingir. Essa situação recebe o nome de “interdependência contrária de metas” (DEUTSCH, 1949, p. 132).

De acordo com o estudo, existem duas formas de situações sociais, a competição e a cooperação. Nesse sentido, existem duas formas de jogar: competindo ou cooperando. Mas qual é a melhor opção: cooperar ou competir? Temos que instrumentalizar os nossos alunos, e isso só acontece oferecendo conteúdos, repertórios lúdicos de jogos, tanto jogos em uma situação de cooperação quanto de competição.

A partir do estudo acima, surgiram outros pesquisadores com o objetivo de analisar a possibilidade de considerar essa situação social, pensar na relação com a regulação não violenta dos conflitos. A partir desses estudos, surge a Cultura da Paz. Mas o que seria e como se constrói uma



Cultura da Paz? Theodor Lenz (1955) propõe, então, considerar o desenvolvimento da paz como uma ciência, na qual aumenta o número de estudos orientados a determinar que variáveis influenciam as relações humanas e como promover uma regulação não violenta de conflitos.

2.3 O surgimento do conceito de cooperação e sua influência no desenvolvimento humano

Theodor Lenz, junto a Ruth Cornelius, propõem, em 1950, que o tipo de estrutura predominante em jogos para crianças, de caráter competitivo, e a forma como elas resolvem os conflitos durante seus jogos podem influir no modo como vão resolver seus problemas quando forem adultos. Assim, apontam a ideia de gerar uma nova forma de jogar em que, de acordo com a teoria de Deutsch (1949), exista uma interdependência positiva de metas, que facilite a cooperação entre todos e a cada um dos jogadores.

Nesse sentido, foi criada uma série de reflexões com base nos conceitos citados anteriormente por Cornélius e Lenz. Um exemplo foi a publicação do livro “Todos juntos”, um manual de Jogos Cooperativos. Esse é considerado o ponto de partida na possibilidade de desenvolver esse tipo de jogo. Na década de 1970, principalmente em São Francisco, foram criados grupos alternativos para promover jogos baseados em combinar grandes jogos com outros que tinham como principal característica permitir a prática simultânea de vários grupos étnicos e etários. Estes permitiam a inclusão e a participação plural de grupos intergeracionais, com diferentes habilidades e competências, e eram denominados de “novos jogos”.



Existem dois tipos de cooperação, a que trabalha no seu próprio interesse e a que pensa no interesse do todo. Pensando nos esportes coletivos, muito usados na Educação Física escolar, esses são jogos de cooperação interna grupal ou intragrupal. Além disso, têm metas e objetivos e cooperam entre si. Finalmente, o interesse coletivo é interno do grupo buscando a vitória e o resultado.

Existem duas formas de brincar ou de jogar: o brincar cooperativo e o jogar competitivo. Mas qual seria o melhor? A resposta seria: depende. Cabe ao professor de Educação Física refletir sobre qual o objetivo que se quer alcançar com o brincar ou o jogo. No entanto, é necessário ter em mente os seguintes argumentos: qual a medida certa que eu vou cooperar e qual é a medida certa em que eu irei competir? Qual o momento adequado em que nós devemos competir e qual o momento adequado em que nós devemos cooperar? Com quem eu vou competir e com quem eu vou cooperar?

A competição e cooperação são processos sociais e valores presentes no jogo, no esporte e na vida, porém, não representam, não definem ou muito menos substituem a natureza do jogo, do esporte e da vida. Nos processos sociais de competição, os objetivos são exclusivos e as ações estão individualizadas, trazem benefícios para alguns e não para a totalidade. No entanto, na cooperação, os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os benefícios são para todos; todo mundo vence ou todo mundo perde.

Orlick (1989) considera quatro categorias de Jogos Cooperativos. Como exemplo, temos *o jogo cooperativo sem perdedores*. Essa categoria trabalha com aproximação sucessiva, até chegar no jogo propriamente dito, com



interdependência total positiva de todos os jogadores. Ele começa com algumas categorias de jogos até chegar ao jogo cooperativo verdadeiro, na essência do jogo cooperativo. As outras categorias de jogo cooperativo proposta por Orlick (1989) são os *jogos de marcador coletivo*, *jogos de inversão* e os *jogos semicooperativos*. Além desses jogos, existem a aprendizagem cooperativa, os métodos de aprendizagem ou metodologias ativas de ensino.

Dentro do universo da competição, nós podemos fazer mensuração, quantificar, observar as regras que nos permitem medir os objetivos e criar classificações. A lógica é a mesma: comparar o sujeito e sua aprendizagem. Pensando na competição, em todo um grupo que perde existe alguém que se sente mal, triste, amargurado, excluído, infeliz, com medo, baixa autoestima. Alguns são ganhadores e outros são perdedores, e, em uma situação competitiva, essas características estão sempre presentes; o ser humano é muito mais estimulado a competir. E as pessoas que não atendem ao perfil classificatório hierárquico são marginalizadas.

Nós não somos um número, cada pessoa é singular, incomparável, especial e única. Como professores de Educação Física, temos que refletir sobre essas questões; é importante falar para as nossas crianças que elas são únicas, que elas são singulares, importantes, incomparáveis, especiais, que são seres humanos lindos. É fundamental que essas palavras estejam presentes no nosso vocabulário, para estimular e aumentar a autoestima dos nossos alunos.

Os seres humanos são sistemas abertos, permeados por outras pessoas, bem como plantas, ar e água. Somos moldados não só pelo que respiramos e comemos, mas



também pelas nossas interações com outros humanos e, quanto mais positivas são essas interações, melhor vai ser a construção dessa comunidade planetária. Nós nos relacionamos constantemente e a qualidade dessa interação é muito importante. Nesse sentido, o jogo cooperativo, o brincar, o brinquedo e a brincadeira podem ser instrumentos nas mãos de cada pessoa e, em especial, do profissional de Educação Física.

Vivemos em um mundo social em que dependemos de complexas cadeias de interação social, como trazer comida à nossa mesa, colocar roupas em nossos corpos, limpar a casa, lavar roupa, cozinhar, passar, bem como nos unir em torno de uma cultura que nos dá o senso de compartilhar o significado, o compartilhamento coletivo do significado: nós não podemos sobreviver sozinhos. Somos um sistema fisiológico mental que se desenvolve através de relacionamentos com outros humanos, e, quanto mais interações e estímulos positivos recebermos desde a infância, melhor será o desenvolvimento em todas as nossas dimensões humanas. Porém, se os estímulos forem negativos, com certeza trarão severos danos ao desenvolvimento do ser humano e, em especial, ao desenvolvimento das crianças.

Portanto, o que determinam as atividades de natureza cooperativa? É a cooperação, o auxílio mútuo, a aceitação – que é o acolhimento –, o engajamento e o prazer – que é o significado de viver a experiência do brincar, do lúdico, através do prazer dessas experiências vividas. Por isso é importante refletir sobre as atividades que determinam a natureza dos Jogos Cooperativos.

2.4 A cultura de paz e os Jogos Cooperativos

Atualmente, o mundo inteiro fala de paz, de se construir uma cultura de paz, viver em paz, educar para a paz, porém, o que vemos na realidade? As pessoas educam para a competição e a competição é o princípio para qualquer guerra. Todo mundo acha que, na cultura de paz, não existem conflito e pensamento divergente. No entanto, a construção de uma cultura de paz se faz através de repertório de experiências positivas, quando instrumentalizamos o outro a resolver os seus conflitos, sem que use a cultura da violência, seja ela verbal, física, biológica ou psicológica.

Como professores, nós temos o papel de desenvolver a cultura de paz, porém sempre haverá conflitos e pensamentos contraditórios onde existem seres humanos. Temos que ter habilidade de instrumentalizar os nossos alunos nas aulas de Educação Física para que consigam resolver os seus conflitos sem usar a cultura da violência. Esse é o papel não só do professor de Educação Física, mas também da família, sociedade, instituições governamentais, midiáticas, religiosas. Isso é construir um ser humano muito mais maduro, plural e tolerante; isso é uma cultura de paz.

Pensando na nossa sociedade atualmente, se fala muito de igualdade, solidariedade, liberdade, cooperação, paz e felicidade. No entanto, o que se vê é individualidade, desequilíbrio, intolerância, injustiça, infelicidade, repressão, controle, competição, guerra. Então, a gente tem que viver essas experiências constantemente para se opor a esses outros pensamentos. A maioria dos seres humanos perdeu a capacidade de amar, de ser mais afetuoso, acolhedor, de se doar ao outro; esses conceitos são muito difíceis para muita gente.



Estamos vivendo uma inversão de valores; no entanto, precisamos rever os nossos conceitos e valores, nos reconectar. O jogo cooperativo e a brincadeira podem ser instrumentos poderosos no sentido de estimular o altruísmo. Por isso é importante construir esses conceitos desde a infância, nos primeiros seis anos de vida, principalmente na Educação Infantil. Por essas questões, é fundamental construir essas reflexões sobre a cooperação na educação das crianças e oportunizar experiências que desenvolvam o altruísmo e favoreçam o empoderamento humano.

Assim, podemos definir o jogo cooperativo como um jogo coletivo, em que não existe nenhum tipo de oposição entre as ações dos participantes, pelo contrário, todos os seus esforços são para conseguir o mesmo objetivo. Como já mencionado anteriormente, existem diversos conceitos de Jogos Cooperativos. Parlebas (2001) apresenta dois tipos, os que têm objetivos não quantificáveis e os Jogos Cooperativos quantificáveis. Para esses tipos de Jogos Cooperativos, existem três variáveis e que podem ser combinadas: o tempo, o outro e a pontuação, que são as regras, implícitas ou explícitas. Essas variáveis estão presentes não só no jogo cooperativo, mas em toda situação de jogo, inclusive o jogo competitivo. O jogo propicia uma atuação individualista, competitiva ou cooperativa e essa atuação do jogador em uma situação de jogo é determinada por diferentes fatores lúdicos, individuais do ser humano, do coletivo e fatores situacionais. Como exemplo podemos citar o clima, a vegetação, a geografia, ou seja, tudo isso vai determinar a situação de jogo, seja ela individual, competitiva ou cooperativa. Cada um dos nossos alunos traz consigo conceitos e a percepção do outro, a percepção do professor, a expec-



tativa lúdica, habilidades, competências e experiências de aprendizagem diversas. E essas condições interferem na sua atuação na brincadeira ou no jogo.

Nesse sentido, apresentamos agora o esquema cognitivo do jogo cooperativo. Este, caracteriza-se através da não exclusão, não discriminação e não eliminação na busca de soluções que dão resposta à situação-problema estabelecida no jogo ou na brincadeira. Ele estabelece na linha central uma atividade conjunta e compartilhada, e essa atividade conjunta e compartilhada, demanda o que? A colaboração ou a chamada coordenação de trabalho ou coordenação de atividades em busca de soluções que dão resposta à situação-problema estabelecida no jogo. Ele também pode representar um desfrute de meios para buscar alguma possibilidade na busca de soluções para o jogo.

O jogo cooperativo estabelece atividade coletiva, interdependente, através da colaboração, ajuda recíproca, comunicação e coordenação das ações entre os participantes. Busca colocar em prática soluções motrizes cooperativas que suscitem o jogo, isto é, uma estrutura teórica do jogo cooperativo nas chamadas atividades interdependentes. Imagine como seria interessante uma aula de Educação Física na qual as experiências de aprendizagem fossem dotadas de sentido, uma Educação Física com concepção de aprendizagens mais significativas, com relevância e importância no dia a dia dos nossos alunos.

Assim, poderíamos ter, na Educação Física, a atenção ao âmbito dos afetos, a teoria do apego, do afeto, gerar acolhimento e amor. Poderíamos considerar uma Educação Física afetuosa, carinhosa, amável, na qual possamos po-



tencializar habilidades de amar o outro e compartilhar com o outro, de aceitar, de ser muito mais tolerante, altruísta e com mais empatia.

Maturana (2014) fala que a competição é antissocial, hoje e outrora, porque implica a negação do outro, da partilha do amor. Périsse (2004) afirma também que a paz precisa ser construída e cultivada dentro da escola. Para construir a paz é preciso cuidar do terreno que cria condições de justiça, respeito pelos Direitos Humanos, resolução não violenta de conflitos, tolerância pela diversidade e coexistência harmoniosa com a biosfera. Para construir a paz, é preciso ser ativo, criativo, empreendedor, tomando iniciativas inovadoras. Inovar é fazer diferente daquilo que todo mundo já faz.

Assim, nós temos que inovar nas aulas de Educação Física, levar propostas diferenciadas, provocativas, diferentes; inovar é ser diferente. Ser um profissional de Educação Física empreendedor, tomar iniciativas, ser mais ativo e criativo, isso é fundamental. Educar para a paz é acreditar na mudança; a mudança do ato ou efeito de mudar. Mudar vem do latim *mutare* e tem vários significados: remover, dispor de outro modo, dar outra direção, alterar, trocar, transformar, tornar-se diferente, fazer diferente. Com isso é possível, então, afirmar que a vida é uma permanente mudança; mudamos constantemente, ela é cíclica, espiral, ela nunca para. E que bom que a vida nos faz repensar, reconstruir conceitos, novas ideias e quebrar paradigmas. O amanhã será muito melhor do que o hoje, temos que pensar assim: amanhã, pessoal, será muito melhor do que hoje. Como falava o educador brasileiro Paulo Freire, “o mundo não é mundo; está sendo”.



Não somos apenas objetos da história, nós somos sujeitos dela, protagonistas, nós criamos narrativas. Devemos ser corresponsáveis em construir novas histórias e novos caminhos. E nós, profissionais de Educação Física, podemos tratar isso dentro das nossas aulas, seja no ensino formal ou informal, dentro da escola, seja ela pública ou particular. Paulo Freire afirmou que empoderar-se é um processo emancipatório onde o indivíduo dá poder a si mesmo para viver a vida que escolheu. Quando a pessoa escolhe empoderar-se, ela fica consciente das decisões que toma para sua vida, conhece suas capacidades e suas possibilidades de contribuição para o mundo, dessa forma se torna mais criativa e produtiva. O indivíduo empoderado vive de forma plena seus valores e tem alto senso de pertencimento e reconhecimento.

Nesse sentido, podemos inferir que a Educação Física pode ser considerada um instrumento para a cultura da paz. Podemos propor o desenvolvimento da paz no Projeto Político Pedagógico da Escola, criar conteúdos e propostas pedagógicas para semear a cultura da paz nas escolas. E, para isso, podemos usar o jogo cooperativo como um instrumento para que se construa essa cultura de paz nas escolas; se acreditarmos que isso é possível, poderemos introduzir essas possibilidades.

3. Contribuições para a Educação Física Escolar

A palestra do professor Marcos Teodorico sobre os Jogos Cooperativos na Educação Física trouxe relevantes reflexões sobre o brincar, o jogo e a brincadeira, em uma perspectiva de cooperação, com viés de empatia, afeto e relações humanas positivas. Os professores de Educação



Física precisam ampliar sua formação no sentido de entender que a utilização dos Jogos Cooperativos em suas aulas na escola pode possibilitar interações necessárias e fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade mais humana, justa, cooperativa e empática.

A disciplina de Educação Física na escola trabalha com uma variedade de conteúdos e possibilidades pedagógicas de ensino que apontam transformações nos envolvidos que a vivenciam. Dentre os diversos conteúdos que podem ser trabalhados na escola, destacamos neste capítulo os Jogos Cooperativos, não como uma única ação formativa ou dando a eles um caráter superior, mas os entendendo como fundamentais para a formação de sujeitos mais solidários e cooperativos, destacando o jogo, o brinquedo e a brincadeira como manifestações culturais, sociais e de direito à vida.

A palestra “Jogos Cooperativos na Educação Física” apontou novas direções no que se refere ao uso dos elementos lúdicos para o ensino da Educação Física na escola, destacando a necessidade do riso, da alegria, do brincar como possibilidades de ampliação do conhecimento, inferindo ao professor de Educação Física a vertente da cooperação como princípio de qualidade formativa, que pode dialogar com diversas áreas, como a psicologia, por exemplo.

Por fim, os conhecimentos do palestrante, professor Marcos Teodorico, foram compartilhados de diversas formas, seja através da sua fala cheia de entusiasmo e dedicação ao que faz, ou pelas inúmeras indicações de livros, jogos, estudos e eventos na área de Jogos Cooperativos e ludicidade, que ampliam as reflexões sobre a temática e nos comprovam que a cooperação pode propiciar elementos ricos de diálogo, reflexão e interação humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. **Jogos Cooperativos na Educação Física**. *YouTube*, 30 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NICzcYDP1-4>. Acesso em 21 dez. 2023.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos: O Jogo e o Esporte como um exercício de convivência**. São Paulo: Editora Projeto Cooperação, 2001.

CAPRA, F. O. **Ponto de Mutação: A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergente**. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 1982. 447 p.

CORREIA, M. M. Jogos cooperativos perspectivas, possibilidades e desafios na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 27(2), 149-164, 2006.

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

DEUTSCH, M. A. Theory of cooperation and competition. **Human Relations**, 2, 129-152. 1949.

FROMM, E. **The Anatomy of Human Destructiveness**. New York: Fawcett Crest. 1973.

LENZ, T. **Towards a science of peace**. New York: Bookman Associates, 1955.

MATURANA, H. A. **Ontologia da Realidade**. (Orgs.) Cristina Magro, Miriam Graciano & Nelson Vaz. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ORLICK, T. **Vencendo a competição: como usar a cooperação**. Tradução: Fernando José Guimarães Martins. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

PARLEBAS, P. **Juegos, deporte y sociedad: Léxico de Praxiología Motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PÉRISSÉ, P. **O educador aprendedor**. São Paulo: Cortez, 2004.

SOLER, R. **Jogos cooperativos para a educação infantil**. Rio de Janeiro: 2ª edição: Sprint, 2006, p. 187.

CAPÍTULO 5

ABORDAGEM PROGRESSISTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Daniel Teixeira Maldonado

Carla Samya Nogueira Falcão

Diogo Queiroz Allen Palacio

Luan Gonçalves Jucá

Jean Silva Cavalcante

“Progressista ou conservador intervir no mundo é próprio de mim enquanto presença no mundo. Se progressista, intervenho para mudar o mundo, para fazê-lo menos feio, mais humano, mais justo, mais decente. Se conservador, minha direção se orienta na direção da manutenção mais ou menos do que está aí” (FREIRE, 2000, p. 114).

Introdução

Este capítulo propõe discorrer acerca da palestra “Abordagem Progressista na Educação Física Escolar”, proferida pelo professor Daniel Teixeira Maldonado e realizada no I Seminário Virtual em Educação Física Escolar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE) no dia 18 de novembro de 2020¹.

¹ A palestra pode ser acessada pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=zxa-vGXn147c&t=1s>. É importante destacar que este capítulo foi publicado online na revista Brasileira de Educação Física Escolar (REBESCOLAR) - a. VII, v. III, p. 104 - 118, em março de 2022. ISSN 2763-7603.



Para a construção do capítulo, além do autor principal, o palestrante, contamos com o apoio de coautores que desenvolveram tarefas imprescindíveis para a elaboração do texto, tais como: transcrição, realizada por Diogo Palácio, Luan Jucá e Jean Cavalcante, além da mediação durante o evento, proporcionada por Carla Samya e Eraldo Maia, sendo a correção ortográfica, formatação e trato pedagógico do texto final produzidos por todos os coautores.

Embora tenha sido apresentado como abordagem, o texto vai versar sobre uma prática político-pedagógica progressista nas aulas do componente curricular e não sobre a ideia de uma abordagem efetiva, como tem sido chamada na área da Educação Física escolar.

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é apresentar as principais ideias do autor Daniel Teixeira Maldonado sobre a prática político-pedagógica progressista. Serão apresentados quatro temas importantes para reflexão, neste capítulo. No primeiro tópico, o autor inspira-se nos estudos do Boaventura de Sousa Santos e defende a ideia de epistemologias pós-abissais, fomentando a ação pedagógica dos docentes. Em um segundo momento, ele apresenta experiências político-pedagógicas que, efetivamente, estão acontecendo nas escolas para romper com o discurso de que a prática pedagógica da Educação Física continua esportivista, desenvolvimentista ou psicomotora.

O terceiro tópico se refere ao debate sobre os princípios éticos-críticos-políticos de docentes progressistas do componente curricular. Esta discussão irá mostrar como esses princípios pautam a organização dos professores² de

2 Com o intuito de tornar fluida a leitura do texto, foi priorizado o uso do genérico masculino, embora reconheçamos que a categoria profissional de docentes abarca professores e professoras, assim como a de discentes inclua alunos e alunas.



Educação Física. No último tema do texto, o autor defende que, para ser professor progressista, é preciso ser intelectual transformador.

2. Políticas Educativas Neoliberais e o Processo de Resistência dos Professores e das Professoras de Educação Física Escolar

A educação brasileira, há muito tempo, mas principalmente após o final da década de 80, vai sendo organizada por políticas educativas neoliberais, apresentando um conceito de qualidade instrumental, buscando padrões pautados em avaliações externas, cobrando conhecimentos muito rasos e superficiais, normalmente das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Esse critério de qualidade é internacional, se pautando nas provas como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), que avaliam a qualidade da educação mundial. Nesse contexto, para que os alunos possam ir bem nessas avaliações externas, os currículos escolares colocam em evidência esses saberes que são solicitados nessas políticas avaliativas, proporcionando um processo de padronização curricular.

Assim, os professores são estimulados a pensar na sua prática político-pedagógica de uma forma instrumental, tendo que ensinar conhecimentos que são cobrados nas avaliações externas. Destarte, principalmente na segunda década do século XXI, o ensino centraliza-se na aprendizagem de habilidades e competências que são utilizadas em um mercado de trabalho cada vez mais precário e desigual (FREITAS, 2018).



Esse discurso de qualidade pautado nas avaliações externas leva à lógica de que a escola pública não é boa por não alcançar as notas que são colocadas por esses padrões como critério de eficiência. Nesse contexto, essa lógica empresarial começa a produzir um discurso de privatização das unidades escolares públicas, já que essas instituições educativas não são consideradas boas o suficiente para que o aluno alcance esse padrão de qualidade.

Nesse sentido, segundo Freire (2015), esse tipo de educação só é possível ser efetivado a partir de um processo educativo bancário, onde o professor deposita os conhecimentos que são importantes para manter o sistema neoliberal e os alunos vão receber esses saberes para que consigam aprender habilidades e competências para adentrar nesse mercado de trabalho sem direitos.

Ressalta-se que, na atualidade, essa política neoliberal se materializa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que precisa ser considerada uma política educativa pautada na lógica de habilidades e competências, tirando a importância dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e enfatizando a ideia de inteligência socioemocional, na qual os discentes aprendem a conviver cada vez mais com uma vida precarizada e, mesmo assim, com a ideia de que deve “superar essas dificuldades”, além de precisarem serem criativos o tempo todo, na perspectiva de se acostumar a trabalhar de uma forma extenuante e “inovadora” para receber uma remuneração muito baixa.

Ao padronizar os currículos e efetivar essa política educativa, vai se materializando a ideia de educação de mercado, que o professor Fabiano Bossle defende no livro



Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo (BOSSLE, 2019). Nessa lógica, os materiais didáticos vão sendo produzidos para consolidar uma prática pedagógica bancária e instrumental. Certos grupos privados, como o “Instituto Ayrton Senna” e o “Todos Pela Educação”, também passam a disputar o conceito de qualidade da educação, influenciando as escolas e as universidades públicas, numa lógica de romper com a possibilidade de construção de conhecimentos de resistência, críticos, que podem transformar a sociedade.

Para contextualizar essa questão, citam-se aqui cinco livros do sociólogo Boaventura de Sousa Santos. Em uma de suas obras, o autor vai dizer que o mundo vive numa espécie de linha abissal, não só na educação. Então essa linha abissal separa o que é conhecimento e comportamento importante para a sociedade neoliberal, e quais são os conhecimentos e comportamentos que não são pertinentes para manter esse sistema político-econômico. Conforme Sousa Santos (2010), todos os saberes verdadeiros são construídos apenas no norte global (principalmente nos Estados Unidos e nos países do continente europeu) pelos grupos que têm mais poder, apagando as formas de vida que não interessam para a manutenção da sociedade capitalista. Para exemplificar, pontua-se a seguinte reflexão: por que desvalorizamos a produção de conhecimento das comunidades quilombolas, das comunidades indígenas, dos grupos feministas, dos movimentos negros e dos professores da escola?

Trazendo esse conceito de linha abissal para dentro da educação, passamos a valorizar apenas os componentes curriculares que despejam conhecimentos nos estudantes que são cobrados nas avaliações padronizadas, hierarqui-



zando o sistema educacional e desprezando diversos saberes revolucionários e transformadores. Sousa Santos (2020) vai defender que é preciso fazer resistência nos contextos educativos para efetivar uma política educacional que problematize uma ecologia de saberes contra-hegemônicos que são produzidos pelos grupos marginalizados pela sociedade para formar estudantes que reconheçam a diversidade de experiências do mundo, na utopia de decretar o fim do império cognitivo que sustenta o sistema capitalista.

Em “Esquerdas do Mundo, Uni-vos”, Sousa Santos (2018a), vai mencionar que essas demandas dos movimentos feministas, movimentos negros, da luta por moradia, dos movimentos sociais, do conhecimento científico contra-hegemônico precisam se unir, articulando uma pauta em comum. Então, todos esses grupos, que não são minoritários, sendo maioria na sociedade, mas estando apagados pela linha abissal, precisam resistir em conjunto para lutar contra essa lógica neoliberal que se coloca hoje no Brasil e no mundo.

Essa discussão está embasada em dois livros que discutem efetivamente o racismo, patriarcado e capitalismo. Na obra “Pluriverso dos Direitos Humanos: a diversidade das lutas pela dignidade”, Sousa Santos e Martins (2019), vão se posicionar mencionando que vivemos em uma sociedade colonial, patriarcal e capitalista, que exclui diversos grupos sociais, sendo que uma pequena parcela da população usufrui dos bens construídos pela humanidade, enquanto a grande maioria luta para sobreviver.

Dessa forma, existem os grupos que vão defender-se contra o colonialismo, as mulheres que lutam para resistir ao patriarcado e todos os grupos com menor poder aquisitivo vão se contrapor ao capitalismo. Efetivamente é nesse



ponto que Sousa Santos (2018b), apresenta a ideia de epistemologias pós-abissais no livro “Na Oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016”. O autor as define como epistemologias que tentam romper com a linha abissal, buscando uma ecologia de saberes contra-hegemônicos, dando voz a esses grupos e organizando ações didáticas, seja na escola ou fora dela, para que as pessoas reflitam sobre as formas de viver e conviver em sociedade.

Dentro dessa ideia de epistemologias pós-abissais, olhando especificamente para a Educação Física, faz-se necessária a existência de construções teóricas que olham para a Educação Física Escolar. Desse modo, ressaltamos três propostas curriculares, que se inspiram nas teorias críticas e pós-críticas em currículo e que vêm apresentando esse debate para a área, se perguntando constantemente: O que ensinar? Para que ensinar? Como ensinar? Qual é a função desse componente curricular na Educação Básica? Defendemos aqui que, embora as construções teóricas não possuam os mesmos princípios epistemológicos, produziram uma função social em comum para as aulas do componente curricular. Dessa forma, faremos uma defesa sobre o que há de comum entre elas.

3. Epistemologias Pós-Abissais e Concepções Pedagógicas da Educação Física Escolar

Acreditamos que todos que estão lendo este capítulo já ouviram falar dos livros “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte”, escrito pelo professor Elenor Kunz (KUNZ, 2006), “Metodologia do Ensino de Educação Física”,



produzido por um coletivo de autores (SOARES *et al.*, 2009) e “Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas”, publicado pelos docentes Marcos Garcia Neira e Mário Ferrari Nunes (NEIRA; NUNES, 2008). Nesse sentido, embora cada uma dessas propostas político-pedagógicas tenha suas especificidades, defendemos que há algo que une essas três concepções.

O que efetivamente une essas proposições curriculares é que a prática política-pedagógica dos professores, ao se inspirarem nelas, vai possibilitar a leitura crítica e politizada de mundo dos estudantes sobre os conhecimentos contra-hegemônicos históricos, sociais, políticos, econômicos, biológicos e fisiológicos das práticas corporais. Claro que cada uma delas tem uma fundamentação teórica muito específica, mas quando olhamos para os três currículos, vai existir a possibilidade de se materializar uma prática político-pedagógica progressista, unindo essas três proposições teóricas na efetivação de epistemologias pós-abissais.

Por qual motivo defendemos essa união desses três currículos? Porque, os currículos e as práticas pedagógicas nas escolas formam a identidade dos sujeitos (SILVA, 2015). Então, tudo que os alunos vivem no cotidiano escolar vai formar a identidade desse estudante. Não é por acaso que temos muitos comportamentos que aprendemos na escola ou que temos muitas formas de pensar que fizeram sentido no momento da escolaridade. E não é por acaso que os alunos querem copiar um professor ou uma professora de Educação Física quando eles aparecem com uma certa roupa, é tecnicista ou acredita que as aulas do componente curricular servem apenas para ensinar esporte.



Dessa forma, por vezes, encontramos adultos que passaram por essa experiência nas aulas de Educação Física Escolar, com discursos ingênuos, que não mostram a realidade dos aspectos relacionados a esse componente curricular. Como, por exemplo, a relação mecânica entre esporte e saúde, quando toda a comunidade científica da área sabe que nem sempre praticar uma modalidade esportiva é sinônimo de melhorar a qualidade de vida.

Portanto, a prática político-pedagógica dos professores é sempre fundamentada em uma teoria de currículo, formando o documento de identidade daqueles que participam das experiências escolares. Dessa forma, interpelamos nossos leitores: será que nós estamos pensando no quanto as nossas práticas pedagógicas estão formando a identidade dos nossos alunos?

Podemos observar a partir de nossa experiência na docência escolar ancorada em ações político-pedagógicas progressistas, que nossos alunos conseguem lançar um olhar mais crítico para as situações ocorridas no contexto das práticas corporais. Como, por exemplo, podemos citar as falas de alguns alunos: “Professor, nossa, eu vi um atleta sendo pego no *doping* e você dizia para nós que todos os atletas de alto nível usavam anabolizantes”; “Professor, eu vejo casos de racismo no esporte e você dizia isso para a gente naquele momento”; “Professor, eu estou lutando capoeira e agora eu percebi o quanto que essa prática corporal faz parte do movimento de resistência negra”. Dessa forma, as nossas práticas político-pedagógicas formam pessoas.

Assim, entende-se que os professores precisam conhecer as teorias curriculares das suas respectivas áreas, dos seus componentes curriculares, entender a conjuntu-



ra e compreender como que a política educativa está sendo pensada de acordo com o modelo de sociedade dos grupos que se encontrem no poder neste momento que vivemos. A partir disso, os educadores interpretam, negociam, traduzem e recriam as políticas educacionais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Se entendermos que a escola é um espaço de resistência, de formação de pessoas críticas e de transformação da sociedade, não vamos concordar com as políticas neoliberais impostas agora no cenário brasileiro e mundial.

Nessa lógica, é importante compreender como os professores de Educação Física que publicam experiências na área, em livros, em artigos, em capítulos, olham para esse movimento de resistência ao modelo neoliberal na sua prática político-pedagógica. Então, serão apresentadas a seguir algumas experiências desses docentes, para que se possam identificar essas mudanças que estão acontecendo na escola, pois elas não são mera produção teórica da academia.

A análise a seguir partiu de uma pesquisa que contou com 85 artigos científicos e 160 capítulos de livros de práticas político-pedagógicas de professores de Educação Física que atuam no Brasil, chegando a um total de 245 experiências publicadas na literatura, entre 2009 a 2019. Após a interpretação do material empírico, chegou-se a seis temas culturais, mostrando que os educadores do componente curricular estão interpretando, traduzindo e recriando projetos educativos para resistir às políticas educativas neoliberais. Maldonado (2020), nos afirma que o surgimento dessas políticas se fundamenta em um movimento progressista na sociedade, que se desdobra no âmbito educacional, materializando as práticas político-pedagógicas.



Na perspectiva de exemplificar o significado desses seis temas culturais, encontramos 92 experiências nas quais professores pensam em projetos de ensino e trabalhos interdisciplinares, dialogando com o contexto da sua escola, construindo as suas ações didáticas a partir de um projeto que dura um tempo, que tem um objetivo. Então, esses docentes constroem seus projetos de forma interdisciplinar com os outros componentes curriculares, para pensar nessas experiências educativas.

Um segundo tema cultural foi o planejamento participativo, representado por 32 relatos de professores que efetivamente colocam os alunos no processo de organização das suas aulas, proporcionando o engajamento dos estudantes no processo educacional.

Um terceiro tema cultural foi corpo, saúde e práticas corporais: problematizações que superaram os determinantes biológicos, com 19 experiências. Nesse contexto, os docentes realizam problematizações sobre temas que relacionam a saúde com as práticas corporais e o corpo, superando a lógica de fazer atividade física para melhorar a aptidão física ou ficar menos doente.

Os últimos três temas culturais serão apresentados com maior detalhamento neste texto, por conta da importância deles para a efetivação de uma possível prática político-pedagógica progressista nas aulas de Educação Física Escolar. Esses temas foram intitulados como “Cultura corporal e justiça social: problematizando desigualdades socioeconômicas na Educação Física Escolar”, com 20 experiências; “Valorização da cultura negra, afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física: por uma educação antirracista”,

com 34 experiências; e “Práticas corporais e gênero: quando o combate à discriminação se torna conteúdo das aulas de Educação Física escolar”, com 43 experiências. A partir desse momento, trataremos deles colocando em evidência o que os professores e as professoras fazem na escola.

Quadro 1 – Temas culturais que inspiram práticas político-pedagógicas progressistas nas aulas de Educação Física Escolar

Projetos de ensino e trabalhos interdisciplinares na Educação Física Escolar	92 experiências
Planejamento participativo e o engajamento estudantil na Educação Física Escolar	32 experiências
Corpo, saúde e práticas corporais: problematizações que superam os determinantes biológicos	19 experiências
Cultura corporal e justiça social: problematizando desigualdades socioeconômicas na Educação Física Escolar	20 experiências
Valorização da cultura negra, afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física: por uma educação antirracista	34 experiências
Práticas corporais e gênero: quando o combate à discriminação se torna conteúdo das aulas de Educação Física escolar	43 experiências

Fonte: Produzido pelos autores (2020).

4. Experiências Político-Pedagógicas Progressistas nas Aulas de Educação Física Escolar

Iniciamos esta parte do capítulo falando sobre uma experiência pedagógica da Maria Celeste Rocha, professora de uma EMEI, no Espírito Santo, onde ela tematiza a capoeira na Educação Infantil, brincando com saberes da cultura afro-brasileira. A docente organiza um projeto interdisciplinar, na sua escola, problematizando com as crianças



vários aspectos históricos e sociais da capoeira, da relação entre a capoeira e o movimento negro, dessa prática corporal como resistência da cultura negra, mesmo nesse ciclo de escolarização. Além disso, o processo educativo é finalizado com uma roda de capoeira de que todas as crianças participam (ROCHA; OLIVEIRA; MACHADO, 2017).

Outra experiência interessante foi realizada pelo professor Vinicius dos Santos Moreira, no município de Santo André. Nela, o docente vai trabalhar com brincadeiras indígenas nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. Consideramos muito interessante ver essa experiência porque o professor inicia esse projeto após ser indagado pelos estudantes se os “índios” brincavam e, após esse momento, tematiza os jogos e as brincadeiras da cultura indígena com os discentes, problematizando diversos aspectos culturais dos povos indígenas (MOREIRA, 2018).

Citamos também a experiência do professor Everton Arruda, que publicou um capítulo de livro intitulado “Huka-huka e Derruba o Toco: lutas indígenas nas aulas de Educação Física”. Na unidade escolar onde atua, o docente organiza vivências dos gestos dessas práticas corporais com os alunos e faz a leitura de um livro didático e de reportagens jornalísticas que versam sobre a cultura indígena com as crianças nas aulas do componente curricular. Nessa perspectiva, Irias (2018), nos diz que os projetos educativos desenvolvidos não estimulam apenas as vivências dessas práticas, mas uma reflexão crítica sobre diversos saberes que envolvem as manifestações da cultura corporal.

O projeto desenvolvido pela professora Rosemary Marques Colombero tematizou o samba em aulas de Educação Física do Ensino Fundamental no município de São



Paulo. A docente convidou um grupo de samba para vir na escola fazer uma apresentação, levou os estudantes ao museu Afro Brasil para discutir sobre essa prática corporal e a cultura negra, além de participar de uma feira cultural da escola, produzindo imagens e discutindo a produção cultural de várias pessoas que fizeram história no samba (COLOMBERO, 2017).

Portanto, é possível observar como esses temas culturais que envolvem uma educação antirracista, a tematização das práticas corporais da cultura negra e indígena e a problematização desses conhecimentos faz parte de uma prática política-pedagógica progressista. Todavia, faremos uma reflexão. Quais são os conhecimentos produzidos pelos movimentos negros que fazem parte da nossa formação? Quem já fez a leitura das obras de Abdias Nascimento, Djamila Ribeiro, Nilma Lino Gomes e Bell Hooks? Pensamos que é extremamente necessário ler e analisar essas produções para analisar efetivamente como que a Educação Física pode contribuir com a luta antirracista.

Para discutir sobre o tema cultural relacionado às relações de gênero que atravessam as práticas corporais, vamos começar apresentando a experiência da docente Ana Aparecida Tavares da Silveira, do Rio Grande do Norte. Nesse projeto educativo, a docente tematiza o *Frisbee* nas suas aulas, organizando as vivências dessa prática corporal de uma forma que meninos e meninas consigam realizar os seus gestos. A professora também problematiza com os estudantes como as mulheres foram constituídas no seu processo histórico, sendo rotuladas como frágeis e proibidas de realizar certas atividades que seriam culturalmente desenvolvidas apenas pelos meninos. Ao final do processo,



a turma foi desconstruindo esses estigmas de gênero que ainda persistem nas manifestações da cultura corporal (SILVEIRA; DIAS, 2019).

Ainda nesse tema, apresentaremos a prática político-pedagógica desenvolvida pela professora Marie no Instituto Federal de Minas Gerais com os discentes do Ensino Médio. Para iniciar a experiência, a docente faz um apanhado de várias músicas que versam sobre as mulheres na sociedade, para desconstruir a ideia de que só o *funk* seria uma prática corporal que erotiza o corpo feminino. Após esse processo, os jovens realizaram uma pesquisa sobre os ritmos musicais de que eles mais gostam naquele contexto e vivenciaram os gestos de várias danças, sempre com a intencionalidade de problematizar as relações de gênero nessa manifestação da cultura corporal (TAVARES, 2018).

Já o professor Jorge vai tematizar a ginástica rítmica em suas aulas de Educação Física em uma escola municipal de São Paulo. Durante a experiência educativa, o docente problematiza com os educandos as opressões sofridas pelas mulheres que realizam essa prática corporal, mesmo ela sendo compreendida como feminina na nossa sociedade. Nesse contexto, quando ele começa a vivenciar os gestos da ginástica rítmica, fica nítida uma resistência forte dos meninos. Para refletir sobre essa questão, o educador vai mostrando diversas competições em que os homens fazem apresentações dessa manifestação da cultura corporal. Conforme Oliveira Junior (2017), outro tema abordado nesse projeto é que em muitos contextos esportivos os homens ainda são os técnicos das atletas, rejeitando a expertise de várias mulheres que poderiam exercer essa função.



A última experiência que vamos descrever é sobre as relações de gênero nas aulas do componente curricular. Ela foi produzida pelo professor Luiz Alberto dos Santos, problematizando a dança *pop* e a identidade de gênero em uma escola municipal de São Paulo. Ao fazer o mapeamento da realidade escolar, o docente começa a perceber certos preconceitos nas crianças com as pessoas homossexuais e transexuais, principalmente com a cantora Pablllo Vittar. Por conta disso, ele vai tematizar a dança *pop* na perspectiva de problematizar as relações de gênero nessa prática corporal (SANTOS, 2018).

Após a breve descrição dessas experiências educativas, é importante refletir sobre a formação inicial dos professores de Educação Física. Como se discute na universidade sobre as relações de gênero que atravessam as práticas corporais de forma crítica? Autoras como Cláudia Viana, Flávia Biroli, Angela Davis, Judith Butler e Guacira Lopes Louro costumam ser citadas somente em programas de pós-graduação, mestrados e doutorados. Apenas nesse momento percebe-se o quanto a produção do movimento feminista e a sua luta para conquistar a equidade de gênero na sociedade é relevante. Portanto, é importante levar essa produção teórica que discute as desigualdades de gênero para o debate da Educação Física Escolar, na perspectiva de organizar uma prática político-pedagógica progressista.

Enunciamos agora o debate sobre o tema cultural relacionado com as desigualdades socioeconômicas que se associam às práticas corporais. O professor Everton e a professora Maria Emília descrevem uma experiência político-pedagógica realizada em São Paulo com o tema bofiche, problematizando com os estudantes questões sobre



as classes sociais. Durante esse projeto educativo, Everton organiza um passeio com os educandos para uma pista de boliche ao lado da escola e percebe que a grande maioria deles mora no bairro, mas nunca foram àquela pista viver os gestos dessa prática corporal, por conta dos valores cobrados, já que esse espaço estava localizado dentro de um shopping. Essa questão foi problematizada para que todos conseguissem compreender como as relações econômicas também atravessam de forma sistemática as manifestações da cultura corporal (IRIAS; LIMA, 2016).

Outro projeto interessante que problematiza essa temática foi realizado pelo professor Daniel, tematizando os jogos de tabuleiro. Ele decidiu discutir sobre o consumismo das crianças e dos adolescentes nessa prática corporal, já que, muitas vezes, elas compram diversos jogos, brincam um tempo e depois os deixam de lado, na perspectiva de comprar algo mais recente, virando um ciclo no qual o mais importante se torna o comprar e não o brincar. Dessa forma, o docente utilizou materiais alternativos da escola para construir jogos de tabuleiro com os discentes e problematizar essa ideia de consumo desenfreado. Após finalizar as produções, todos jogaram nas aulas de Educação Física os jogos que os próprios alunos criaram. Além disso, os estudantes assistiram ao documentário “Criança: a alma do negócio”, para debater as propagandas infantis de brinquedos e o consumismo proliferado na sociedade capitalista (MALDONADO; BOCCHINI, 2015).

O *hip hop* também foi uma prática corporal tematizada que possibilitou problematizações nas aulas de Educação Física relacionadas com as desigualdades socioeconômicas. A experiência foi realizada no Rio Grande do Norte



e possibilitou um debate com os educandos sobre a relação da indústria cultural com a disseminação dessa manifestação da cultura corporal, retirando o seu aspecto histórico de resistência do movimento negro para uma relação acrítica de consumo (OLIVEIRA; BATISTA; MEDEIROS, 2014).

Em Porto Alegre, o professor Márcio Cardoso Coelho problematizou com os seus alunos dos anos finais do Ensino Fundamental os espaços de lazer para vivenciar os gestos das práticas corporais no entorno da escola e a realidade dos serviços públicos de saúde do bairro. Ao final da experiência, os discentes pensaram em como cobrar a efetivação de políticas públicas de lazer e saúde para melhorar a qualidade de vida da comunidade, apresentando os seus trabalhos em uma feira cultural da escola (COELHO, 2019).

Dessa forma, gostaríamos de refletir com todos os leitores sobre a forma como a área de Educação Física problematiza as relações de consumo e o sistema neoliberal. Quais são as referências que utilizamos para fazer essas reflexões? Mais uma vez, tentamos nos aproximar de autores e autoras como o Jessé Souza, Zygmunt Bauman, Lília Moritz Schwarcz e as produções artísticas de grupos como o Racionais, que estão sendo publicadas em forma de livro nesse momento histórico. Portanto, temas como capital cultural, cidadania, capitalismo parasitário, autoritarismo e desigualdade social passam a fazer parte das nossas reflexões sobre a prática político-pedagógica progressista da Educação Física Escolar.

Nessa lógica, finalizamos esse debate sobre os temas culturais que aparecem nas experiências político-pedagógicas dos professores e das professoras do componente curri-



cular, apresentando três obras muito recentes publicadas na literatura que não tivemos a oportunidade de analisar na pesquisa que descrevemos neste capítulo, mas que colocam em evidência muitos projetos educacionais realizados nas aulas de Educação Física Escolar, que fomentam ações didáticas de caráter progressista. São eles: “Escrevivências da Educação Física cultural” (NEIRA, 2020), “Linguagens na Educação Física Escolar: diferentes formas de ler o mundo” (MALDONADO; FARIAS; NOGUEIRA, 2021) e “Formação na prática” (NICACIO *et al.*, 2020).

Consideramos que esse processo de publicação das experiências político-pedagógicas da Educação Física pelos professores que se encontram no “chão das escolas” é o movimento de resistência mais forte que ocorreu na última década, pois esses educadores tentam, todos os dias nos seus cotidianos escolares, evidenciar saberes contra-hegemônicos que são apagados pela linha abissal mencionada no início desse texto.

Portanto, em uma sociedade líquida, dialogando com Bracht (2015), defendemos que não tem mais como existir uma única Educação Física, uma proposta curricular específica, como se fosse possível aplicar as teorias curriculares organizadas pelos intelectuais nas aulas que acontecem nas escolas. O que existe é uma relação de teoria-prática na construção dos currículos e outra relação teoria-prática na construção da prática político-pedagógica na Educação Básica, rompendo com a ideia de que o educador que leciona no cotidiano escolar é um mero aplicador das teorias que outras pessoas pensaram e sistematizaram na literatura.

5. Por uma Prática Político-Pedagógica Progressista na Educação Física Escolar

Defendemos neste capítulo que não existe abordagem progressista, mas uma prática político-pedagógica progressista da Educação Física Escolar. Nesse sentido, quais os aspectos éticos-críticos-políticos que vão fomentar as ações didáticas dos educadores do componente curricular que lutam por uma sociedade anticapitalista, antifascista e anticolonial?

Em primeiro lugar, esses projetos educativos serão construídos na resistência. Não é possível construir essa prática pedagógica sem resistir aos ditames do sistema capitalista e das políticas educativas neoliberais que estão cada vez mais fortes e consistentes. Uma segunda questão é articular o projeto político-pedagógico da escola com a prática político-pedagógica. Professores de Educação Física precisam participar efetivamente dos projetos da escola para que seus conhecimentos, suas experiências também contribuam na formação de sujeitos que podem transformar a sociedade. Uma terceira questão é que nós não ensinamos os nossos saberes para os estudantes, mas tematizamos as práticas corporais com eles, escolhendo um tema (danças, lutas, ginásticas, jogos, brincadeiras e esportes) para organizar atividades de ensino e, ao mesmo tempo, problematizar os conhecimentos históricos, econômicos, sociais, políticos, biológicos e fisiológicos construídos historicamente sobre essas manifestações da cultura corporal, possibilitando a leitura de mundo crítica e politizada dos alunos.

Dessa forma, a função social do componente curricular deixa de ser melhorar a aptidão física, as habilidades



psicomotoras, a técnica esportiva, participar de competições ou organizar as danças da festa junina e se transforma em possibilitar que os discentes leiam o mundo sobre as práticas corporais, seja durante a vivência dos gestos ou conhecendo, debatendo, refletindo e analisando os conhecimentos sociais e biológicos relacionados com as manifestações da cultura corporal.

Os dois últimos aspectos éticos-críticos-políticos que defendemos são os seguintes: as problematizações nas aulas de Educação Física precisam ser realizadas a partir de saberes contra-hegemônicos produzidos pela comunidade científica, pelos movimentos negros e feministas, pelas comunidades indígenas e quilombolas sobre as práticas corporais, efetivando uma ecologia de saberes nos projetos educativos para ampliar a leitura de mundo dos estudantes na Educação Básica, construindo a descolonização do currículo (GOMES, 2012) e rompendo com a ideia de desenvolver apenas saberes estadunidenses e europeus nas aulas do componente. Além disso, apresentamos a ideia de justiça curricular, que de acordo com Santomé (2013), está relacionada com a tematização e a problematização de práticas corporais de diversificadas culturas, analisando as relações de poder que fazem parte dessas produções culturais.

Por fim, as últimas reflexões neste capítulo estão vinculadas a duas publicações recentes da área. Na perspectiva de Bossle *et al.*, (2020), é preciso *sulear*³ uma nova perspectiva

3 O termo “sulear” tem sido utilizado, de modo explícito, por Paulo Freire no livro “Pedagogia da Esperança” (1994, p. 218-219), lembrando que a palavra não consta dos dicionários da língua portuguesa. Chama a atenção dos leitores para a conotação ideológica do termo “nortear”. Ao analisar o Brasil e a América Latina, no contexto dos anos 1960, asseverou que era necessário assumir a herança colonial que carregamos até hoje, como condição para podermos superá-la. Sulear significa, portanto, construir paradigmas alternativos que reflitam a complexa realidade



epistemológica para a pesquisa qualitativa crítica na Educação Física Escolar, rompendo com a norma de ciência dominante e colonizada desse campo de produção de conhecimento. Assim, façamos uma analogia dessa contribuição para a prática político-pedagógica do componente, fundamentada a partir da epistemologia do sul, superando essa lógica dominante de ciência que valoriza apenas os saberes produzidos pelo norte global, na perspectiva de formar um sujeito que vai efetivamente brigar pela transformação da sociedade.

Conforme Coelho, Maldonado e Bossle (2021), para que os professores de Educação Física organizem uma prática político-pedagógica progressista, é necessário que eles se tornem intelectuais transformadores, compreendendo o contexto e a conjuntura em que estão inseridos, problematizando saberes contra-hegemônicos com os estudantes e militando a favor da democracia e o combate das desigualdades econômicas, políticas e sociais, a partir da interpretação, tradução e recriação das teorias curriculares críticas e pós-críticas em currículo.

6. Considerações Finais

A proposta deste capítulo foi apresentar as principais ideias do professor Daniel Teixeira Maldonado sobre a prática político-pedagógica progressista. Nota-se a partir desta narrativa que as políticas neoliberais preparam os alunos para o mercado de trabalho, não necessitando de saberes “aprofundados”, mas sim de habilidades e competências

que temos e vivemos. Não significa, porém, uma visão dualista ou maniqueísta, como se “Norte” e “Sul” fossem uma mera questão geográfica. O “Sul” está também no “Norte” e este encontra-se igualmente no primeiro (ADAMS, 2018).



para produzir mão de obra qualificada. Destarte, a BNCC é um exemplo de proposta baseada em princípios neoliberais, a qual preza por qualificar e dar subsídios aos alunos para ocupar alguma função de trabalho após seu término de escolarização na Educação Básica.

Nesse sentido, é necessário que os docentes promovam debates, suscitem questionamentos e gerem inquietações nos alunos, criando possibilidades de rompimento com esse modelo de educação centrado em alimentar uma lógica de mercado e originando propostas contra-hegemônicas que oportunizem o discente a pensar de forma crítica e lutar contra preceitos machistas, racistas e patriarcais.

Assim, a proposta progressista tem como objetivo criar um espaço de resistência, promovendo a união de professores em prol de uma sociedade justa, em que todos tenham direito à aprendizagem, gerando conhecimento que possibilite uma formação emancipada.

Dessa forma, a prática dos professores de Educação Física deve contemplar propostas de ensino que democratizem a educação brasileira, formando os estudantes para o mundo, não só para o trabalho. Temáticas como antirracismo, cultura negra, relações de gênero, entre outras, devem ser exploradas pelos professores como marcadores sociais à medida que se tematizam as práticas corporais, problematizam os saberes contra-hegemônicos sociais, políticos, econômicos, biológicos e fisiológicos das manifestações da cultura corporal e promovem vivências sobre as danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras. Acredita-se, assim, na lógica do pensamento progressista, de que se contribui para a construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. Sulear. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Autêntica, p. 385-387, 2018.

BALL, Stephen; MEGUIRE, Meg; BRAUN, Annete. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BOSSLE, Fabiano. A atualidade e relevância da educação libertadora de Paulo Freire na Educação Física Escolar em tempos de “Educação S/A”. In: SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Educação Física Escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba, PR: CRV, 2019. p. 17-32.

BOSSLE, Fabiano et al. Sulear: uma perspectiva de orientação epistemológica para pesquisa qualitativa crítica na Educação Física Escolar. In: BOROWSKI, Eduardo Batista Von; MEDEIROS, Tiago Nunes; BOSSLE, Fabiano. **Por uma perspectiva crítica na Educação Física Escolar**: ensaiando possibilidades. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-32.

BRACHT, Valter. Educação Física, método científico e reificação. In: ST-TIGER, Marco Paulo. **Educação Física + Humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 1-22.

COELHO, Márcio Cardoso; MALDONADO, Daniel Teixeira; BOSSLE, Fabiano. Professor de Educação Física (escolar) intelectual transformador: resistências ao modelo gerencialista e neoconservador da educação de mercado. **Conexões**. Campinas, v. 19, e021027, 2021.

COELHO, Márcio Cardoso. O círculo de cultura na Educação Física Escolar: uma prática educativa libertadora no contexto da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. In: SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Educação Física Escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba: CRV, 2019. p. 181-192.

COLOMBERO, Rose Mary Marques Papolo. Samba: do corpo dominado pela chibata à alegria da alma. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: o currículo em ação. São Paulo: Labrador, 2017. p. 190-199.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização do currículo. **Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

IRIAS, Everton Arruda. Huka-huka e derruba o toco: lutas indígenas nas aulas de Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: relatos de experiência**. Jundiaí (SP): Paco, 2018. p. 50-58.

IRIAS, Everton Arruda; LIMA, Maria Emilia. Boliche e Taco: jogando com as possibilidades. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016. p. 251-270.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel. Os jogos de tabuleiro na escola pública: as três dimensões do conteúdo e o desenvolvimento do pensamento crítico. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano 1, v. 1, p. 44-53, 2015.

MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. **Linguagens na Educação Física Escolar: diferentes formas de ler o mundo**. Curitiba: CRV, 2021.

MALDONADO, Daniel Teixeira. **Professores e professoras de Educação Física progressistas do mundo, uni-vos!** Curitiba: CRV, 2020.

MOREIRA, Vinicius dos Santos et al. Conhecendo algumas brincadeiras indígenas na escola: um relato de experiência na Educação Infantil. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira**. Curitiba: CRV, 2018. p. 197-212.

NEIRA, Marcos Garcia. **Escrivências da Educação Física cultural**. São Paulo: FEUSP, 2020.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. 2ª ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NICÁCIO, Luiz Gustavo; ANJOS, Luiza Aguiar dos; FÁRIA, Eliene Lopes; NIGRI, Bruno Silva; MENDES, Gabriel Ferreira. **Formação na prática**. 2020.

OLIVEIRA, Ingrid Patrícia Barbosa; BATISTA, Alison Pereira; MEDEIROS, Rosie Marie Nascimento. Educação Física e a linguagem do hip hop: um diálogo possível na escola. **Conexões: revista da faculdade de Educação Física da UNICAMP**. Campinas, v. 12, n. 2, p. 166-189, 2014.

OLIVEIRA JÚNIOR, Jorge Luiz. Quando a mulher continua sendo a “outra” na ginástica rítmica. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador, 2017. p. 115-127.

ROCHA, Maria Celeste; OLIVEIRA, Sandra Regina Barbosa; MACHADO, Thiago da Silva. Capoeira na Educação Infantil: brincando com os saberes da cultura afro-brasileira. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar**: indícios de mudanças 2. Curitiba: CRV, 2017. p. 49-62.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Luiz Alberto. “A Pablo Vittar não é Deus”: desconstruindo questões de identidade de gênero na dança pop. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: relatos de experiência. Jundiaí (SP): Paco, 2018. p. 133-139.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares; DIAS, Maria Aparecida. Repensando as relações de gênero nas vivências do ultimate frisbee na escola. **Motrivivência**. Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1-15, 2019.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Maria Elizabeth Medeiros Pinto; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Michel Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Esquerdas do mundo, uni-vos!** São Paulo: Boitempo, 2018a.

SOUSA SANTOS, Boaventura; MARTINS, Bruna Sena. **O pluriverso dos Direitos Humanos**: a diversidade das lutas por dignidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Na oficina do sociólogo artesão**: aulas 2011-2016. São Paulo: Cortez, 2018b.

TAVARES, Marie Luce. Se ela dança, eu... e quem mais dança? – a dança como conteúdo da Educação Física e o convite à discussão de gênero. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Educação Física Escolar no Ensino Médio**: a prática pedagógica em evidência. Curitiba: CRV, 2018. p. 213-230.

CAPÍTULO 6

PRÁTICA CORPORAL DE AVENTURA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Liana Lima Rocha

Mabel Dantas Noronha Cisne

Mariana Hévila Oliveira de Sousa

Manoela de Castro Marques Ribeiro

1. Introdução

Este capítulo discorre sobre as Práticas Corporais de Aventuras – PCAs, a partir da fala da palestrante Liana Lima Rocha no dia 9 de dezembro de 2021, em decorrência do I Seminário Virtual de Educação Física Escolar, realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar – GEPEFE/UECE¹.

A palestrante deu início destacando que a relação com as PCAs remonta à infância, quando praticava *skate* e *surf* por influência do pai. Essa relação, que não se limita ao mar e as pistas, a acompanha desde o início de sua vida acadêmica. Afirmou que a oportunidade de falar sobre as PCAs

¹ A palestra pode ser acessada no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=HsxQiXtgJ8o>.



é um momento de troca de conhecimentos e experiências. Destacou que o propósito é compartilhar saberes e possibilidades para que todos os profissionais de Educação Física escolar possam construir experiências significativas de ensino e aprendizagem dessas estruturas.

As PCAs estão situadas como unidade temática do componente curricular Educação Física, na Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2017), e se caracterizam por promover aos praticantes experiências em ambiente desafiador na natureza ou no meio urbano, centradas nas perícias e proezas motivadas pelas situações de imprevisibilidade.

Mesmo fazendo parte do currículo da Educação Física do Ensino Básico, as PCAs, ainda nos dias de hoje, são insuficientemente exploradas no cotidiano escolar, seja pela falta de compreensão, conhecimento ou entendimento dos processos didático-metodológicos dessas práticas corporais por parte do professor, seja pelo currículo da disciplina, que tem o esporte como conteúdo preponderante.

A Educação Física escolar deve garantir o acesso dos educandos às diversas práticas da cultura corporal de movimento, com a incumbência de oferecer instrumentos para que os alunos possam experimentar e usufruir desses saberes a partir de um posicionamento autônomo e crítico. Portanto, por meio das práticas corporais, a Educação Física na escola deve oportunizar práticas diversificadas, viabilizando a construção de novas habilidades e competências, e, ainda, um olhar crítico, criativo e reflexivo para a realidade.

Para este escrito, realizamos uma triagem dos trechos relevantes para o desenvolvimento e reflexão dessa temática nas aulas de Educação Física. Para esse fim, contamos



para a construção do capítulo, além da autora principal, a palestrante, com o apoio de coautores que desenvolveram trabalhos imprescindíveis para a elaboração do texto.

A proposta de trabalho com a unidade temática PCAs no contexto escolar desafia desconstruir formas tradicionais de ensino e aprendizagem sobre essas práticas. Para isso, propõe uma ampliação do horizonte de debates, dialogando com crianças e jovens, bem como com a realidade que os cerca. A tematização dessa unidade temática no contexto escolar visa formar alunos engajados e ativos em sua aprendizagem, por meio de metodologias e estratégias ativas e diversificadas.

As PCAs podem contribuir para o delineamento de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens, como também com temas contemporâneos transversais, como respeito à diversidade (relações de gênero), meio ambiente, cooperação, ética, cuidado com o patrimônio público, entre outros valores.

A relevância deste capítulo está em apresentar as PCAs como unidade temática significativa e praticável para a Educação Física escolar, bem como estabelecer possibilidades de reflexão sobre o tema.

2. Práticas Corporais de Aventura e Educação Física Escolar

Existem algumas nomenclaturas para se falar das PCAs, como, por exemplo, esportes radicais, atividades físicas de aventura na natureza, esportes alternativos, ati-



vidades de aventura, entre outros. O professor Giuliano Pimentel², docente e pesquisador da área, destaca em 2013 uma concepção tradicionalista, caracterizando-a apenas como sendo uma atividade realizada, na maioria das vezes, na natureza, com riscos, imprevisibilidade e medo. Além disso, aborda as sensações e lógicas como sendo diferente das práticas corporais ditas tradicionais (PIMENTEL, 2013). Em um conceito mais atualizado, de 2020, enfatiza um alargamento em relação à compreensão dessa temática. Houve a implementação de novas características, como, por exemplo, a reflexividade, o relaxamento, a performance e a transição do natural para o urbano (processo de artificializarão, prática *indoor*) (CORRÊA *et al.*, 2020)

A PCAs, são práticas corporais que podem contribuir significativamente para o contexto escolar, promovendo o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social dos estudantes, além de favorecer a formação de valores e atitudes importantes para a vida, como coragem, a determinação, a perseverança e o respeito à natureza. As PCAs são destacadas na BNCC como uma área do conhecimento importante, pois elas oferecem aos estudantes oportunidades de experimentar desafios, superar limites, explorar a natureza e se relacionar com o mundo de forma significativa.

É preciso relacionar teoria e prática, para que os alunos compreendam a importância das PCAs em suas vidas, reconheçam seus benefícios, aprendam a trabalhar em grupo e ainda em diferentes lugares, associando as práticas corporais na natureza com seu bem-estar, saúde e qualidade de vida.

2 Doutor e mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Bacharel e licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa. Coordena o Grupo de Estudos do Lazer – GEL (2000).



Existe uma predominância de determinados conteúdos trabalhados na escola, preferencialmente aqueles ligados às modalidades esportivas tradicionais (futebol, basquete, vôlei e handebol), os quais já são bastante abordados durante as aulas de Educação Física escolar. Assim, imagina-se que enfatizar algo relativamente “novo”, em se tratando de escolas, possa estimular nos alunos uma vontade a mais em conhecer e praticar modalidades não habituais e interagir de forma mais harmônica com a questão ambiental, desde que essa temática seja bem trabalhada durante as aulas pelos docentes.

Para que ocorra um relativo sucesso na execução de uma atividade de aventura dentro da escola ou em uma aula de campo, torna-se necessário que o professor tenha um mínimo conhecimento acerca da modalidade a ser trabalhada. Tal fato pode ser um problema, uma vez que a maioria dos profissionais que hoje atuam nas escolas não teve em sua formação acadêmica disciplinas que abordassem tais conteúdo.

Apenas nos últimos anos é que alguns cursos de Educação Física espalhados pelo Brasil começaram a direcionar olhares para que o conteúdo das atividades de aventura e do meio ambiente fizessem parte das suas grades curriculares. De acordo com o levantamento feito por Corrêa e Delgado (2021), em um total de 1274 cursos de graduação em Educação Física (licenciatura e bacharelado), 351 ofereciam alguma disciplina voltada para as PCAs. Já no estudo de Farias, Marinho e Quinaude (2011) foram identificados 71 cursos de graduação e somente 12 instituições ofertavam disciplinas voltadas para a aventura.



É possível que esse aumento nas pesquisas sobre o assunto ocorra após a incorporação do tema na BNCC, o que fomentou a reestruturação e ampliação de oferta da disciplina nas matrizes curriculares das Instituições de Ensino Superior-IES em Educação Física (CORRÊA, DELGADO, 2021).

3. Por que ensinar PCAs na escola?

Para justificar esse questionamento, são expostos pontos relevantes. Em um primeiro momento, entende-se a Educação Física como sendo uma disciplina que tem como finalidade partilhar de maneira crítica, com os estudantes, um conjunto de saberes que tem sido chamado de cultura corporal do movimento, reconhecido como patrimônio da humanidade (BETTI, 1991; SOARES *et al.*, 1992; KUNZ, 1994; ROCHA, 2020).

Tahara e Darido (2016) corroboram ao enfatizar a gama de opções de conteúdos da área, bem como o direito e a clareza que os alunos deveriam ter em conhecer a cultura corporal de movimento e suas múltiplas possibilidades de abordagem, aumentando, dessa forma, seus entendimentos, novas experiências de leitura de mundo e outras formas de experimentação de práticas para uma futura adesão em sua vida adulta e em momentos de lazer.

Em seguida, temos a BNCC, trazendo a Educação Física como componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas. É interessante ressaltar que se deve ter um olhar ampliado desse documento, fazer uma leitura crítica e somá-la a elementos extras, visto que o conteúdo apresentado é encontrado com limites.



Alguns questionamentos se fazem pertinentes sobre a ausência da experiência dessa modalidade no contexto da Educação Física Escolar:

Eu não sei dizer exatamente quando aprendi a andar de *skate*; eu era criança e quem me ensinou foi o meu pai, que anda de *skate* até hoje. Ao fazer essa reflexão, eu penso: e quem não tem um pai *skatista* para ensinar, como vai poder ter esse aprendizado? É nessa hora que eu entendo e encontro uma das respostas para a importância da Educação Física Escolar (ROCHA, 2020, s./p.).

Destacam-se também, benefícios da inserção das PCAs dentro da Educação Física, como trazemos no relato de 2017, de uma aluna do 2º ano do Ensino Médio:

O skate me motivou mais ainda; aprender a andar de skate foi quando começamos a ter aula de skate na aula de Educação Física, eu até me empolguei e comprei um skate, a cada passo novo que eu aprendo, eu me sinto feliz por ter conseguido mais uma realização, tipo, agora eu tô aprendendo a remar e isso me traz uma sensação muito boa e eu até pretendo nunca abandonar esse esporte que é o skate, porque mesmo caindo eu me levanto e tento de novo... é igual à nossa vida, quando estamos pra baixo é pra levantarmos nossa cabeça e tentar novamente e pode até não parecer, mas o skate me motivou muito a nunca desistir dos meus sonhos.

Diante disso, é relevante ressaltar os benefícios da prática nos vários pilares da educação, de forma a desenvolver o ser humano como um ser integral.

Justifica-se a inserção de PCAs na escola pelo fato de elas poderem estimular emoções e experiências únicas nos alunos, ao se depararem com vivências não tão habituais no



desenvolvimento das aulas, além de poderem proporcionar aos educandos a superação de limites pessoais em situações de risco controlado.

Sabe-se que as PCAs, mesmo possuindo um elevado custo nos equipamentos específicos para os diferentes tipos de práticas, além da forte relação com o perigo e o risco nessas práticas, as experiências podem ser adaptadas às características, estruturas e possibilidades de cada escola.

Enfatiza-se a relevância do gerenciamento pelos professores acerca dos riscos existentes para a realização das atividades, além da necessidade de discussões que permeiam a temática do meio ambiente e adoção/reflexão em torno de ações de mínimo impacto ambiental (FRANCO; TAHARA; DARIDO, 2018).

A aventura, atrelada aos aspectos de sensações e emoções, liberdade e oportunidade de desafios, pode proporcionar vivências significativas aos indivíduos durante os momentos destinados ao lazer. Essas experimentações podem, ainda, contemplar diferentes valores, sejam eles pessoais, educativos, ambientais, entre outros (FIGUEIREDO; SCHWARTZ, 2013).

4. O que ensinar sobre as PCAs na escola?

Após entender porque ensinar as PCAs, é preciso compreender o processo de ensino e aprendizagem de maneira holística, para refletir sobre como implementar essas práticas relacionando com as dimensões do conhecimento: conceituais (conceitos e compreensão reflexiva referentes a essas atividades), procedimentais (fundamentos, técnicas



ligadas ao saber fazer) e atitudinais (valores e atitudes) destacadas por Darido e Rangel (2005).

Na dimensão conceitual, podem ser abordados aspectos sociais, como o surgimento dessas práticas, além de aspectos políticos e culturais envolvidos nessas modalidades, os atletas de destaque, os principais locais de prática e seu contexto geográfico e histórico, além de discussões inerentes às questões ambientais, entre outros.

Na dimensão procedimental, ensinar sobre as questões técnicas, pode-se dar ênfase às técnicas de movimentos e de segurança, adaptações necessárias das modalidades para cada faixa etária, condições da escola para possíveis improvisos que possibilitem a prática, entre outros.

Por último, ao considerar a dimensão atitudinal, podem ser trazidas reflexões sobre o respeito à diversidade, relação de gênero, meio ambiente, cooperação, ética, cuidado com o bem público, dentre outros, no intuito de que os alunos possam compreender isso da maneira mais crítica e reflexiva, para que os benefícios advindos nas vivências das PCAs possam estar presentes de forma mais recorrente (TAHARA; DARIDO, 2018).

Marinho (2004) ressalta o papel da Educação Física em proporcionar aos alunos vivências na natureza para atingir uma variedade de finalidades pedagógicas. Com isso, oportuniza diferentes saberes, tais como o coletivo, o pessoal, o cognitivo, o físico, e também práticas de lazer.

De acordo com Tahara (2017), inúmeras razões podem motivar qual conteúdo vai ser trabalhado com a turma. Isso vai depender do grau de experiência do professor sobre as diferentes modalidades que compõem as PCAs, espaço fi-



sico e material da escola, além do contexto em que a instituição está inserida.

5. Quando ensinar as PCAs na escola?

As PCAs podem ser desenvolvidas em qualquer nível de ensino da Educação Básica, embora a BNCC traga como proposta trabalhar as práticas de aventura na escola especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), sendo sugerido desenvolver as PCAs no meio urbano no 6º e 7º ano, e as PCAs na natureza para os 8º e 9º ano (BRASIL, 2017).

Na Educação Infantil, a BNCC também destaca, de forma indireta, a possibilidade de trabalhar as PCAs: “saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas” (BRASIL, 2017, p. 39). Mas é importante que, no nível de ensino em questão se trabalhem as PCAs sob outra perspectiva, como, por exemplo, utilizar colchonetes simulando uma prancha de *surf* e ensinar os movimentos básicos para as crianças. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC não propõe as PCAs como objeto de conhecimento a ser desenvolvida, e no Ensino Médio, o documento apenas sugere aprofundar todas as unidades temáticas desenvolvidas no Ensino Fundamental.

Apesar disso, o texto da própria BNCC traz outras ideias transigentes, sugerindo que essas práticas podem ser trabalhadas em qualquer momento da Educação Básica, como enunciado no trecho: “Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objetos do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino” (BRASIL, 2017, p. 217).

6. Possibilidades e estratégias de aprendizagem

A partir de nossas experiências, vivências e estudos no assunto, destacaremos possibilidades e estratégias práticas para trabalhar as PCAs na escola. Existem inúmeras modalidades e possibilidades, mas iremos pontuar algumas, como *skate*, *parkour*, *slackline*, *esporte de orientação*, *a escalada* e *surf*, por fazerem parte das atividades desenvolvidas pelas autoras.

A vivência de *skate* na escola pode ser feita de diversas formas. Adaptar, criar e reciclar são palavras-chaves para uma boa prática. A realização dessa atividade pode ser feita na quadra ou pátio da escola. Se tiver alguma pista de *skate* próxima da escola, também é válida uma aula de campo no local.

Como qualquer atividade desenvolvida na escola, deve-se haver os cuidados com possíveis acidentes. Por ser uma prática que envolve equilíbrio e risco de quedas, é importante estar atento às condições do piso, se possui algum desnível, verificar se o *skate* está em boas condições, e, quando possível, providenciar material de proteção como capacete, joelheira e cotoveleira.

A questão do material utilizado nas aulas é sempre um desafio para os professores, principalmente na rede pública, na qual o material é quase sempre escasso. Para isso, o professor precisa usar a criatividade para adaptar os materiais, como usar tábuas de madeira e um rolo de PVC ou outro material para simular o equilíbrio do *skate*, mas sempre atento ao material utilizado, para evitar acidentes.

Diversas modalidades requerem uma série de materiais específicos para a prática, o que pode impossibilitar sua realização durante as aulas de Educação Física escolar.



Em algumas circunstâncias, o professor tem algum tipo de material, ou pede emprestado a alguém, por já apresentar uma certa vivência pessoal na modalidade, e aí consegue ajustar essa falta de material, oportunizando aos alunos vivenciar algo novo e diferente (TAHARA, 2017).

Uma alternativa é solicitar aos alunos que possuem *skate* que o levem para a escola e compartilhem com os colegas, aproveitando também esse momento para a troca de experiências entre os colegas que já sabem andar de *skate*, fazendo os movimentos básicos e iniciais em duplas ou trios. Paralelamente a essas ações, solicitar da gestão da escola a possibilidade de compra desses materiais para aulas futuras, a fim de melhorar e consolidar essas práticas na escola.

Para desenvolver os temas transversais relacionados aos esportes de aventura, uma alternativa é trazer vídeos sobre a temática do *skate* no universo feminino. O *skate* é uma prática corporal muito machista, então problematizar as questões de gênero nas aulas de Educação Física é uma forma de superar os preconceitos e oferecer oportunidades para meninas praticarem o que quiserem, sendo valorizadas dentro do contexto do *skate* e do esporte de um modo geral, problematizando também as premiações desiguais nos campeonatos, nos quais mulheres ganham valores inferiores ou recebem premiações incompatíveis, como material esportivo masculino, por exemplo.

Outra possibilidade de se desenvolver a prática do *skate* é através das atividades de microaventura (PIMENTEL, 2022), termo utilizado pelo professor Giuliano Pimentel para as atividades adaptadas iniciais das PCAs na aula, como, por exemplo, colocar o aluno em cima de um papelo



no chão e outro puxar com uma corda, simulando já o movimento básico do *skate*. Se algum aluno tiver patinete, pode-se usá-la como atividade introdutória para se ensinar *skate*.

O *parkour* também é uma PCA possível de ser aplicada na escola, e talvez seja a mais fácil, porque não necessita de muitos materiais. O professor pode usar as paredes e obstáculos presentes na quadra ou em outros espaços da escola. Pode desenvolver a dança com *parkour*, com movimentos da prática. Se a escola não possuir quadra, ou não estiver podendo usar a quadra por qualquer motivo, até dentro de sala consegue fazer alguns movimentos básicos utilizando as mesas e cadeiras dos alunos. No cenário passado de pandemia, o professor poderia pedir para os alunos criarem um circuito em casa, pensando em como eles podem fazer os movimentos básicos.

A respeito do *slackline*, se tiver o material próprio, o professor precisa ficar atento ao local onde vai colocar a fita. Deve aprender a colocá-la de forma correta e verificar sempre as condições do material, pensando sempre no gerenciamento dos riscos, para evitar acidentes. Assim como nas demais modalidades, na falta do material, que é o mais comum, deve-se procurar sempre fazer adaptações, utilizando as linhas da quadra ou do pátio para aulas introdutórias.

Acerca do esporte de orientação, estratégias de aulas de campo são bastante propícias para a implementação de saberes interdisciplinares como geografia e ecologia, podendo ser feita em espaços próximos da escola, como parques, praças, ou outros locais públicos disponíveis. É importante ressaltar os cuidados prévios para os alunos não se perderem no espaço, como com a presença de animais no ambien-



te, aproveitando o momento para também conversar com os alunos sobre a preservação do meio ambiente, não deixar lixo no local da atividade e respeito aos animais. Um exemplo de microaventura associado ao esporte de orientação é a caça ao tesouro, atividade simples, que pode ser desenvolvida desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e que vai trabalhar os fundamentos básicos da modalidade.

A escalada também é uma PCA viável de ser feita na escola, utilizando escadas, a grade da quadra, paredes vazadas (combogó), desenhando as agarras no chão ou até mesmo uma parede de escalada montada na escola utilizando materiais alternativos como pneus ou cordas com nós.

No que se refere ao *surf* nas aulas de Educação Física, o professor Francisco Finardi traz em seu canal do *YouTube*, “Chão da quadra”, diversas estratégias possíveis, como desenhar a prancha no chão da quadra e simular os fundamentos básicos do *surf*, usar pranchas de equilíbrio – *balance board* – para simular os movimentos do *surf*, e, na falta do material, criar com material reciclável, utilizando as PCAs no desenvolvimento das aulas, para fomentar o aprendizado dos educandos. Dessa forma, entende-se que as PCAs devem habitar os espaços escolares, uma vez que propiciam uma rica vivência e contextualização a partir de manifestações corporais, tanto no âmbito teórico quanto no âmbito prático, favorecendo o fomento do senso crítico e interpretativo dos alunos sobre a realidade que os cerca para além dos conteúdos.

A experiência e as vivências com as PCAs podem levar a sociedade a se reinventar e trazer novos modos de vida aos territórios. Tais experimentações deflagram a superação de

preconceitos, respeito à diversidade, equidade de gêneros, a abertura da conexão com as formas conscientes de ocupação e uso do território, dentre outros movimentos necessários à sociedade contemporânea.

7. Considerações finais

A intenção principal desta produção foi evidenciar possibilidades de se desenvolver as PCAs como temática da Educação Física escolar. Idealizar, instituir, desenvolver e propor experiências nesse contexto não são uma missão simples, mas se espera ter colaborado para que o professor demonstre interesse em fortalecer a temática em toda a Educação Básica.

De forma concisa e prática, a palestrante buscou apresentar formas de intervenções, enfatizando a importância do ensino das PCAs na Educação Física escolar, assim ampliando, o processo de apropriação da cultura produzida pela humanidade.

REFERÊNCIAS

- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CORRÊA, L. V. O. M.; BADARO, L. F.; Souza, J.; PIMENTEL, G. G. A. Práticas corporais de aventura e biografias de movimento na Educação Física escolar. **Humanidades & Inovação**, v. 8, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2893>. Acesso em: 26 jan. 2024.
- CORRÊA, E. A.; DELGADO, M. Atividades de aventura nos currículos de formação inicial em Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Es-**

tudos do Lazer, [S. L.], v. 8, n. 2, p. 114-135, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/29059>. Acesso em: 10 jan. 2024.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coords). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FARIAS, G. O.; MARINHO, A.; QUINAUD, R. Atividades de Aventura nos Currículos dos Cursos de Formação Inicial em Educação Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17 e CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4. **Anais...** Porto Alegre, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317950326_Atividades_de_Aventura_nos_Curriculos_dos_Cursos_de_Formacao_Inicial_em_Educacao_Fisica. Acesso em: 25 jan. 2024.

FIGUEIREDO, J. de P.; SCHWARTZ, G. M. Atividades de aventura e educação ambiental como foco nos periódicos da área de Educação Física. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 19, n. 2, p. 467-479, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/C87qkKKYTZzYFrZgFnT-ZbHb/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2024.

FRANCO, L. C. P.; TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Práticas corporais de aventura nas propostas curriculares estaduais de Educação Física: relações com a Base Nacional Comum Curricular. **Corpoconsciência**, [S. L.], v. 22, n. 1, p. 66-76, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/6022>. Acesso em: 25 jan. 2024.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

MARINHO, A. Atividades na natureza, lazer e educação ambiental: refletindo sobre algumas possibilidades. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XVI, n.22, p.47-69, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/1184>. Acesso em: 25 jan. 2024.

PIMENTEL, G. G. de A. Esportes na natureza e atividades de aventura: uma terminologia aporética. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 35, n. 3, p. 687-700, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/w4WmkyJMtPrGCYCbmbhSkeyP/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2024.

PIMENTEL, G. G. de A. Microaventuras como método de ensino de práticas corporais de aventura na educação física escolar. **Rebescolar**, v. 4, p. 47-60, 2022. Disponível em: <https://www.rebescolar.com/Conpefe/microaventuras-como-m%C3%A9todo-de-ensino-de-pr%C3%A1ticas-corporais-de-aventura-na-educac%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-escolar->. Acesso em: 26 jan. 2024.

ROCHA, L. L. **Prática Corporal de Aventura na Educação Física Escolar**. *YouTube*, 09 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HsxQiXtgJ8O>. Acesso em 21 dez. 2023.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Diagnóstico sobre a abordagem das práticas corporais de aventura em aulas de Educação Física Escolar em Ilhéus/Ba. **Movimento**, [S. L.], v. 24, n. 3, p. 973–986, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/75302>. Acesso em: 26 jan. 2024.

TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Práticas corporais de aventura em aulas de educação física na escola. **Conexões**, v. 14, n. 2, p. 113-136, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8646059>. Acesso em: 25 jan. 2024.

TAHARA, A. K. **Práticas corporais de aventura**: construção coletiva de um material didático digital. Orientador: Suraya Cristina Darido. 2017. TESE (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5228564. Acesso em: 19 dez. 2023.

CAPÍTULO 7

A COMPLEXIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E OS DESAFIOS FORMATIVOS DE PROFESSORES(AS)-PESQUISADORES(AS)

Luiz Sanches Neto

Viviany Caetano Freire Aguiar

Tamires Albuquerque Sampaio

Iris Caroline Mendes Braz

1. Introdução

Este capítulo propõe discorrer acerca da palestra proferida pelo Prof. Dr. Luiz Sanches Neto no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar da Universidade Estadual do Ceará (GEPEFE-UECE). A fala, ocorrida no dia 6 de janeiro de 2021, tratou do tema “A complexidade da educação física escolar e os desafios formativos de professores(as)-pesquisadores(as)”¹.

¹ A palestra pode ser acessada no link: <https://www.youtube.com/watch?v=fyo-cgpNgbNo>.



Para tanto, realizamos uma seleção dos principais excertos a partir da visualização da palestra, levando em conta a relevância de leituras voltadas à Educação Física escolar com a temática em questão. Para melhor entendimento, o texto foi organizado em tópicos diante da abordagem apresentada pelo professor, os quais foram: *A Educação Física escolar compreendida diante de um pensamento da complexidade*; *Os desafios da Educação Física na perspectiva de um olhar mais ampliado*; e *Grupo autônomo de professores(as)-pesquisadores(as)*. Os tópicos foram escolhidos a partir da análise das falas do palestrante, tendo em vista tornar evidentes os principais pontos destacados e, consequentemente, reflexões sobre a temática.

Para a construção do capítulo, além do autor principal – Luiz Sanches, o próprio palestrante – contamos com o apoio de três coautoras – Viviany Caetano, Tamires Albuquerque e Iris Caroline – que desenvolveram tarefas imprescindíveis para a elaboração do texto, tais como: transcrição, correção ortográfica, formatação e trato pedagógico do texto final. Portanto, este é um texto coletivamente elaborado com base em reflexões compartilhadas. Desta feita, o objetivo deste capítulo é apresentar as principais ideias defendidas pelo autor voltadas à complexidade da Educação Física escolar e aos desafios formativos que os(as) professores(as)-pesquisadores(as) enfrentam no seu trabalho docente e no desenvolvimento profissional.

2. O que nos diz a Complexidade da Educação Física Escolar sobre os desafios dos(as) Professores (as)-Pesquisadores (as)

Inicialmente, trataremos da necessidade de reconhecer a complexidade entre as proposições teórico-metodológicas da Educação Física escolar. A seguir, apontaremos os aspectos epistemológicos que fundamentam a perspectiva de sistematização de conteúdos temáticos. Por fim, destacaremos os diálogos baseados nas vivências no grupo autônomo de professores(as)-pesquisadores(as).

3. A Educação Física Escolar compreendida diante de um pensamento da complexidade

Todas as perspectivas ou abordagens da Educação Física escolar, como são mais conhecidas, têm diferenças entre si. Elas são proposições teóricas e metodológicas com várias matizes, conforme pode ser encontrado na vasta literatura na área desde o século passado. Para compreendermos plenamente suas contribuições, o desafio consiste em pensar epistemologicamente sobre o que aproxima essas proposições, tanto teórica quanto metodologicamente, no sentido do ensino da Educação Física na Educação Básica.

Com esse propósito, é necessário fazermos um recuo com intuito de transitar e refletir sobre aquilo que está posto diante de nós e sobre aquilo que antecede o que está posto. Esse esforço epistemológico justifica-se pela necessidade de buscarmos a *episteme* – a gênese desses saberes – que engendra os conhecimentos balizantes de cada proposição. Nesse esforço há uma digressão, um processo de ir e vir.



Nesse sentido, quanto mais recuamos, mais avançamos. Assim, teríamos uma espécie de “DNA” da Educação Física na sua própria *episteme*, ou seja, refletimos sobre quais são os elementos constitutivos da especificidade da Educação Física. O que é específico de fato, o que não pode ser retirado da Educação Física ainda que o entendimento científico ou que as proposições teóricas e metodológicas possam variar? Esse questionamento requer que nosso pensamento seja voltado à complexidade.

Desse modo, esse DNA ou cerne da Educação Física – que é convergente porque não se consegue separar – pode ser expresso em quatro dinâmicas: a dinâmica da cultura, do movimento, do corpo e do ambiente. Não se separam a cultura e o ambiente, nem o corpo do movimento. O movimento é realizado pelo corpo-sujeito e isso se dá em um ambiente que torna concreta sua subjetividade. A vivência, a experiência e a compreensão que cada sujeito tem do próprio corpo, bem como sua argumentação sobre a própria experiência vivida, estão impregnadas pelos elementos da cultura. Todavia, não são todos os elementos da cultura que interessam à Educação Física.

Pensando nas quatro dinâmicas da especificidade, há elementos culturais relacionados ao próprio sujeito do movimento. Cada ser humano movimenta-se com diferentes intencionalidades, que são circunstanciais, e atendem concomitantemente às questões orgânicas – aspectos tanto pessoais quanto interpessoais –, com implicações à complexidade das demandas ambientais.

Assim, esse recuo epistemológico implica convergência, ou seja, a aproximação entre essas quatro dinâmicas da



especificidade, que é a fundamentação dessa perspectiva de sistematização compartilhada entre o grupo autônomo de professores(as)-pesquisadores(as), do qual o palestrante participa desde sua fundação em 2005 (BETTI, 2017).

4. Os desafios da Educação Física na perspectiva de um olhar mais ampliado

Este tópico inicia-se com o seguinte questionamento: “como nós olhamos para aquilo que já conhecemos?” Olhar para aquilo que já se conhece de uma mesma forma não causa estranheza, não causa rupturas, não causa nuances e mudanças. Há uma fundamentação epistemológica nessa proposta de sistematização dos conteúdos temáticos, que advém das dinâmicas específicas da Educação Física (FREIRE, 2017). Mas, para identificar isso, é necessário olhar de uma forma diferente do olhar mais habitual. Digamos, é comum olhar para as rupturas entre as abordagens, ou seja, as diferenças e distanciamentos entre elas. Contudo, o intuito deste momento é que se tenha um olhar de outra forma. Que seja visto como uma abertura para as convergências, ao que aproxima essas perspectivas, ou seja, olhar aquilo que potencializa mais a Educação Física brasileira porque faz parte do processo histórico da área no país.

Primeiramente, com esse olhar, cabe reconhecer que há uma aproximação entre os princípios curriculares e as relações de convergência entre as cinco áreas predominantes de estudos científicos – uma *episteme* em comum entre a cinesiologia, a ciência da motricidade humana, a cultura corporal de movimento, as ciências do esporte e a aptidão física relacionada à saúde –, que podem ser evidenciadas



mediante um recuo epistemológico. A seguir, recuando entre as proposições teórico-metodológicas, caminha-se para o entendimento científico de cada proposição e, recuando ainda mais, vislumbra-se aquela espécie de DNA da Educação Física (incorporado nas dinâmicas da cultura, do movimento, do corpo e do ambiente).

Como primeira síntese complexa, reconhece-se que há uma abertura ao pensamento da complexidade e que a convergência entre as proposições não é epistemologicamente cética. Em síntese, os elementos culturais, os movimentos, os aspectos pessoais e interpessoais e as demandas do ambiente são as dinâmicas específicas da Educação Física escolar, pois é a convergência entre elas que denota a especificidade nos saberes engendrados na área.

A princípio, nenhum tema que está incluso em cada uma dessas dinâmicas seria específico – se for considerado isoladamente – da Educação Física escolar, sem que houvesse uma convergência entre elas. Desse modo, a cultura não é específica da Educação Física, nem o corpo, o movimento ou o ambiente; para tanto, é a aproximação entre os temas que advém dessas dinâmicas que denotam a especificidade. Assim, como segunda síntese, o desafio consiste em pensar nas convergências, ou seja, na aproximação temática entre os elementos da cultura, os movimentos, os aspectos (inter) pessoais e as demandas ambientais. Portanto, todos os temas da Educação Física escolar são intercambiáveis, possíveis de se aproximar entre si, como critério mínimo de coerência. Aquilo que é específico da Educação Física precisa, ao mesmo tempo, atender todas as dinâmicas (da cultura, do corpo, do movimento e do ambiente), sendo que o desafio teórico-metodológico e pedagógico é buscar – no mínimo – um tema



em cada bloco de conteúdo, gerando conteúdos temáticos. Em síntese, cada dinâmica corresponde a um bloco – que é um conjunto ou uma configuração – de conteúdos temáticos. Visualmente, esses blocos seriam semelhantes a um fractal².

5. O grupo autônomo de professores(as)-pesquisadores(as)

Neste tópico serão destacados os diálogos apresentados pelo palestrante com base em suas vivências no grupo autônomo de professores(as)-pesquisadores(as). Desde sua fundação, o grupo busca romper com a ingenuidade e o senso comum, o que significa uma adesão ao entendimento científico da Educação Física escolar. Esse entendimento científico não despreza a relevância social dos conteúdos; para tanto, é um entendimento que não pode se respaldar em qualquer acepção ingênua e no senso comum, ou seja, precisa ser um entendimento crítico.

O grupo de professores(as)-pesquisadores(as) valoriza a criticidade no trabalho docente, sendo que essa crítica é estendida para o próprio grupo, tornando-se crítica e auto-crítica. Dessa forma, o grupo tem procurado meios para ser feito isso, seja com pares ou com pessoas que não fazem parte necessariamente do grupo, mas são convidadas para criticar o nosso trabalho. Então, isso é algo que tem sido feito desde o início do trabalho do grupo e tem sido aprimorado ao longo dos anos (SANCHES NETO; COSTA; OVENS, 2022).

Alguns aspectos são importantes para o entendimento do pensamento da complexidade, os quais compreendem: (1) entender o caos que é aparente e as ambiguidades

2 Estrutura geométrica complexa cujas propriedades, em geral, repetem-se em qualquer escala.



que se tornam algo caótico nos processos de ensino e de aprendizagem; (2) os modos de organização e agentes diversos(as) que influenciam a dinâmica das aulas, o planejamento, as pressões com relação ao currículo, enfim, as questões associadas com a coordenação (ou gestão), por exemplo, a escolha de livros e outros materiais curriculares; (3) e também a emergência de contingências, ou seja, aspectos que emergem e que fazem com que precisemos mudar com relação ao planejamento, requerendo a flexibilidade daquilo que é planejado, remetendo a uma busca constante por manter a coerência no processo de ensino e, por correspondência, no processo de aprendizagem dos(as) alunos(as). Vivenciamos um exemplo concreto das contingências imponderáveis que podem ocorrer: uma pandemia. Esse é um desafio premente para todos(as).

As redes de relações que se estabelecem entre os(as) sujeitos(as) não são quaisquer “relações”, são as que nós tentamos de fato constituir profundamente ao sermos amigos(as) críticos(as) uns(as) dos(as) outros(as). Esse exercício já era praticado no grupo de professores(as)-pesquisadores(as) mesmo antes de aprendermos sobre isso na literatura. A amizade crítica é uma característica que temos fomentado de diversas formas (VIEIRA; ABREU; SANCHES NETO, 2022). Nesse tipo de amizade há valorização das intersubjetividades, das experiências e dos indícios que identificamos nas nossas próprias trajetórias profissionais. Assim como as singularidades, a experiência de cada sujeito(a) não pode ser calculada por tempo. Parece que somar tempo de trabalho é entendido no senso comum como experiência e não é isso. Por exemplo, quando se afirma: “Ah, tal professor(a) tem 30 anos de experiência!”, em nossa concepção, 30 anos



repetindo a mesma metodologia de aula é um ano de experiência repetida 30 vezes. Então, experiência é outra coisa, é uma abertura ao inusitado e também é algo que não é linear. Dessa forma, se valorizamos a experiência, não tem como pensarmos em um aporte linear para balizar a experiência, e essa não linearidade é o que se coaduna com esse entendimento de complexidade.

Nesse sentido, o quadro teórico configura-se como algo dinâmico, uma vez que, cabe reforçar, no grupo não são desprezados quaisquer aportes teóricos da Educação Física. Os mesmos devem ser lidos e discutidos, mesmo aqueles com que não se concorda inteiramente, para que possamos avançar no sentido da crítica e da autocrítica. Esse processo pode ser cansativo, mas esse tipo de leitura sistemática é importante para identificarmos avanços e também refutarmos argumentos falaciosos. Então, há uma intencionalidade investigativa, já que ser professor(a)-pesquisador(a) significa que, ao mesmo tempo em que ensinamos, temos a preocupação também em pesquisar o nosso ensino, e isso não significa que necessariamente tudo aquilo que nós pesquisamos se torne uma publicação, porque não é essa a preocupação (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2022). Porém, nós temos prestado mais atenção a isso. Nós temos pensado em maneiras de explicitar, publicizar aquilo que pensamos e refletimos, enfim, aquilo que nós temos como modos de colaboração entre nós.

As narrativas, sobretudo as (auto)biográficas, têm contribuído também na trajetória do grupo e na valorização desse pensamento da complexidade. São um recurso importante para colocar ao(à) professor(a)-pesquisador(a) como o(a) mesmo(a) se vê no mundo, ou seja, como nos vemos no mundo na nossa trajetória e na atualidade. Além disso, no



grupo são destacados quais são os problemas situados, onde são enfrentados em conjunto esses problemas, mas que não são trabalhados nos mesmos contextos porque os(as) professores(as)-pesquisadores(as) trabalham em diferentes instituições (escolas e universidades) e redes públicas de ensino (municipais, estaduais e federais). Nesse sentido, quanto aos contextos diferentes, isso não significa que não se possa conversar a respeito dessas problemáticas, então essa é uma preocupação do grupo porque a discussão sobre um contexto específico também pode contribuir com *insights* para o trabalho de outros(as) colegas (VENÂNCIO *et al.*, 2022).

Dentro desse contexto, entende-se que os(as) professores(as)-pesquisadores(as) relatam fatos do cotidiano que poderiam ser compartilhados por redes colaborativas, via *internet*, com fácil e amplo acesso para compartilhamento de ideias e informações. Também é compreendido pelo grupo que a pesquisa não significa somente “publicar”, mas entender suas condutas como parte dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. Nesses processos, opinar e debater são ações importantes para construir uma Educação Física crítica e para que todos(as) os(as) sujeitos(as) – professores(as) e estudantes – possam ser respeitados(as) como seres livres para opinar com criticidade e aprender em “espaços seguros” para o exercício da liberdade.

3. Considerações Finais

Para o estudo da complexidade da Educação Física escolar, faz-se necessário considerar uma revisitação às proposições teórico-metodológicas que subsidiam a intervenção docente no ensino do componente curricular em



questão. Podemos compreender que o grupo autônomo de professores(as)-pesquisadores(as) tem como característica sua autonomia relacionada aos próprios vínculos institucionais. O principal objetivo no grupo é viabilizar que os(as) professores(as) compartilhem suas próprias práticas pedagógicas, mediante discussão, para que sejam aprimoradas. Nesse intento, considera-se que a prática pedagógica deve ser investigada pelo(a) próprio(a) professor(a), em um exercício de reflexão, investigação, contraposição, crítica e auto-crítica, para que tais inferências possam incidir nas futuras condutas profissionais e, consequentemente, influenciar a formação permanente desses(as) docentes.

À guisa de conclusão, destacamos uma fala do palestrante no fechamento de sua apresentação, dizendo que: *“O Brasil foi invadido desde 1500, mas há brasileiro s que prosseguem resistindo em 2021... e o mesmo vale em 2023”*. Fazendo uma reflexão sobre a complexidade dos contextos variados da pesquisa sobre o ensino, bem como das intencionalidades pedagógicas e investigativas dos(as) professores(as)-pesquisadores(as) de Educação Física, podemos considerar que a pesquisa envolve um exercício de resistência em nosso cotidiano de intervenção, onde prosseguimos trabalhando e gerando saberes, mas, sobretudo, prosseguimos resistindo e transgredindo com inúmeros desafios em nossa (auto) formação permanente. Como síntese final, consideramos que os avanços no sentido da complexidade – do ensino e da aprendizagem na Educação Física escolar – demandam iniciativas de colaboração entre docentes que se reconhecem como professores(as)-pesquisadores(as).

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. Ensino e pesquisa em educação física escolar: o que os acadêmicos têm a aprender com os professores-pesquisadores. In: VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; OKIMURA-KERR, Tiemi; ULASOWICZ, Carla (org.). **Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências formativas de professores(as)-pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017. v. 29, pp. 49-64.

FREIRE, Elisabete dos Santos. Sistematização de conteúdos temáticos na educação física escolar: reflexões sobre a proposta elaborada pelo grupo de professores-pesquisadores. In: OKIMURA-KERR, Tiemi; ULASOWICZ, Carla; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz (org.). **Educação física no ensino fundamental I: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos**. Curitiba: CRV, 2017. v. 26, pp. 63-78.

SANCHES NETO, Luiz. **A complexidade da educação física escolar e os desafios formativos de professores(as)-pesquisadores(as)**. In: GEPEFE-UECE, *YouTube*, 6 jan. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fyocgpNgbNo&t=921s>. Acesso em: 17 jun. 2023.

SANCHES NETO, Luiz; COSTA, João; OVENS, Alan. A complexidade e a criticidade dos processos colaborativos de longo prazo: autoestudo de um professor-pesquisador de educação física dentro de uma comunidade de saberes. **Movimento**, v. 28, n. e28066, pp. 1-27, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/127557>. Acesso em: 17 jun. 2023.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. Tornar-se professor(a)-pesquisador(a) de educação física. In: LEITÃO, Arnaldo Sifuentes Pinheiro; PEREIRA, Mateus Camargo (org.). **Educações físicas: temas emergentes para mundos (im)possíveis**. Curitiba: CRV, 2022. v. 1, p. 39-52.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; CHARLOT, Bernard; CRAIG, Cheryl J. Relações com os saberes e experiências (auto)formativas na educação física: perspectivas docentes ao confrontar injustiças sociais em situações adversas de ensino e aprendizagem. **Movimento**, v. 28, n. e28020, pp. 1-21, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/122698>. Acesso em: 17 jun. 2023.

VIEIRA, Ewerton Leonardo da Silva; ABREU, Samara Moura Barreto de; SANCHES NETO, Luiz. Diary of a critical friendship: anthropoetic implications of self-study in the teacher education of one physical education teacher-researcher. **Studying Teacher Education**, v. 18, n. 3, pp. 1-20, 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17425964.2022.2079621>. Acesso em: 17 jun. 2023.

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: POSSIBILIDADES DIALÓGICAS, PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS

Luciana Venâncio

Mateus Lemos Barroso

Daniele da Silva Nascimento

Mirian Silva Freitas

*“A necessidade de pensarmos a educação física na lógica de um processo político e pedagógico é urgente!”
Venâncio (2020)*

1. Introdução

Este capítulo se propõe a discorrer acerca da palestra “Educação Física e Planejamento Participativo”, proferida pela Prof^ª. Dr^ª. Luciana Venâncio no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar-GEPEFE, no dia 16 de dezembro de 2020¹. A citada palestra tratou sobre o planejamento participativo na Educação Física escolar; a possibilidade política e pedagógica de (re)pensar a Educação Física escolar; a ex-

1 Palestra disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oJ7l_bX5Zfo.



perência pedagógica a partir do contexto de trabalho na escola; e o pensamento político e pedagógico entre docentes.

Realizamos uma seleção dos principais trechos a partir das discussões realizadas e a relevância para o trabalho docente na Educação Básica e a Educação Física. Para a construção do capítulo, além da autora principal, responsável pela palestra, contamos com o apoio de duas coautoras e um coautor que desenvolveram tarefas imprescindíveis para a elaboração do texto, tais como: transcrição, realizada por Mirian Silva Freitas; mediação durante o evento, proporcionada por Mateus Lemos Barroso; e apoio tecnológico durante a palestra, efetuado por Daniele da Silva Nascimento. A correção ortográfica, formatação e trato pedagógico do texto final esteve sob responsabilidade de todas as pessoas que assinam a autoria do capítulo.

Desta feita, o objetivo deste capítulo é apresentar as principais ideias da Prof^{ta}. Dr^a. Luciana Venâncio sobre a Educação Física escolar e o planejamento participativo.

2. Planejamento Participativo na Educação Física: Um Caminho Possível?

Neste espaço, iremos dialogar e, ao mesmo tempo, narrar experiências vividas enquanto docentes em contextos educacionais, como uma forma de refletir e compreender as pessoas, suas escolhas e posições que assumem no mundo contemporâneo. Dessa forma, consideramos importante compreender como as pessoas atribuem sentido às suas próprias vidas e relações interpessoais. Entendemos que quem trabalha na Educação Básica e/ou no Ensino Superior com a Educação Física pode considerar as possi-



bilidades de sentido nessas relações, pois, com as vivências e experiências na escola, faz-se necessário compartilhar momentos com diversas pessoas, na medida em que estas são diferentes umas das outras.

A escola tem uma função social relevante, sobretudo para filhos(as) da classe trabalhadora, pois é um dos locais onde experiências humanas também ocorrem, em que são (re)construídas relações com os diversos saberes escolares dos(as) professores(as), dos(as) famílias, da comunidade escolar e dos(as) outros(as) estudantes, que ressignificam seus percursos históricos em mo(vi)mentos que ocorrem nessa instituição. E, nesse contexto, em que a Educação Física como componente curricular se faz presente? Quais seriam as possibilidades? Por que ensinamos Educação Física? Para quem ensinamos? Como podemos ensinar para aprender melhor o que ensinamos? Como sabemos se o que ensinamos pode ser aprendido? Quais são os interesses dos(as) alunos(as) no mundo contemporâneo? Os (As) alunos(as) se mobilizam para estudar a Educação Física?

Considerando o contexto que vivemos atualmente, Charlot (2020) afirma que a barbárie se estabeleceu nas relações sociais coletivas, instituindo formas de comportar-se, influenciando e fragilizando as ações pedagógicas, interrogando ambientes de educação formal como a escola e a universidade. Considerando a barbárie em tempos de negacionismo que vivemos no antigo governo torna-se fundamental compartilhar experiências vividas na Educação Básica pública. Refletindo sobre os questionamentos feitos anteriormente e suas relações com os saberes, Kunz (2006) nos traz que o movimento corporal é um acontecimento relacional-dialógico.



Charlot (2000) afirma que a relação com o saber é a relação do sujeito consigo mesmo, com o mundo, com suas significações construídas, como uma perspectiva de engajamento para o aprender. Nessa direção, Freire (2002) afirma que a perspectiva de educação crítica, um dos principais elementos da prática pedagógica libertadora, é proporcionar situações para que os(as) estudantes, em relação com outros(as) educandos(as) e professores(as), ensaiem uma vivência aprofundada de assumirem-se como sujeitos de saberes.

Esses três autores – Charlot, Freire e Kunz – convergem e contribuem para respondermos provisoriamente à questão: se existe saber “na” e “com” a Educação Física, como ocorre essa relação? Apresentaremos a seguir possibilidades para que consigamos refletir e realizar algumas inferências necessárias.

Os(As) professores(as) de Educação Física podem reconhecer os(as) estudantes como sujeitos(as) autores(as) de saberes a partir das aulas, identificando as relações desses saberes na perspectiva compartilhada entre estudantes e docentes. Dessa forma, os(as) professores(as) estariam ampliando a compreensão de como os(as) estudantes atribuem sentidos e significados às relações com os saberes “na” e “com” a Educação Física e as condições para que esses(as) se reconheçam como sujeitos(as) de saberes.

Uma das possibilidades que consideramos de extrema importância a ser buscada é a valorização da Educação Física no ponto de vista dos(as) alunos(as) a partir das suas vivências, experiências, pensamentos e argumentos com as práticas corporais. Logo, como professores(as) de Educação Física, podemos proporcionar situações de aprendizagem



para que os(as) alunos(as) coordenem consensual e criticamente suas vivências e percebam as suas experiências, que são singulares, bem como explicitem seus pensamentos com argumentos críticos.

3. Uma possibilidade pedagógica de (re)pensar a Educação Física

Como possibilidade para (re)pensar a Educação Física, apontamos como estratégia pedagógica ou dispositivo político-pedagógico o planejamento participativo. O planejamento participativo assumido por diferentes componentes curriculares e das formas mais variadas pode contribuir para que os(as) alunos(as) se reconheçam em um movimento no qual podem tomar posse da aula, decidir junto e (re)pensar os projetos políticos e pedagógicos das escolas.

Em uma perspectiva dialógica, em oposição à perspectiva mercadológica, esse “tomar posse” remete a algo que é encarnado, que faz parte do “ser” e não do “ter”. Nessa relação dialógica de engajamento dos(as) sujeitos(as), o planejamento participativo como posicionamento político-pedagógico envolve o corresponsabilizar-se; implica, coloca e situa cada um(a) diante do mundo vivido. Adiante será apresentada uma proposta de organização pedagógica para que os(as) alunos(as) possam se engajar com o planejamento participativo.

O planejamento participativo não é uma novidade no contexto escolar e/ou acadêmico, mas para situá-lo na Educação Física, remetemos ao texto do professor Walter Roberto Correia (1996), no qual o autor relata algumas expe-



riências com o planejamento participativo com alunos(as) do Ensino Médio. Nesse artigo, Correia sinaliza aspectos freireanos de sua preocupação com os saberes dos(as) alunos(as). Outros(as) autores(as) da Educação Física vão tratar do planejamento participativo mais recentemente, como as pesquisas de Aécio Gomes de Souza e Elisabete dos Santos Freire (2008), que explicitam as dificuldades e desafios com a participação de estudantes do Ensino Médio nas aulas de Educação Física; Peterson Amaro da Silva e Neide de Aquino Noffs (2020), que discutem os significados, entendimentos e conceitos de planejamento participativo no campo da Educação Física escolar e ressaltam a importância para se pensar uma educação democrática, coletiva, política e pedagógica; Rosângela Aparecida Matias-Andriatti (2020), que aborda as implicações do planejamento participativo no contexto de trabalho da Educação Física com alunos(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e Breno Flor *et al.* (2020), que situam experiências vividas com o planejamento participativo no âmbito da formação inicial do programa de residência pedagógica.

O planejamento participativo possibilita aberturas dialógicas na relação com os(as) alunos(as) e professores(as), permitindo o reconhecimento dos seus saberes, bem como o enfrentamento das demandas humanas no mundo contemporâneo, que estão presentes no contexto das aulas de Educação Física. Essa relação – a *didiscência* – que Paulo Freire muito bem acentua, compreende que não existe saber docente sem o saber dos(as) alunos(as). O planejamento participativo como estratégia pedagógica ou dispositivo político-pedagógico também possibilita ressignificar alguns percursos, caminhos do ensino e da aprendizagem.



Então, mais um questionamento pode ser feito: o que pode ser ensinado e aprendido nas e com as aulas de Educação Física? Para Paulo Freire, essa pergunta precisa sempre ser feita, porque ela cria as possibilidades para que professores(as), com perspectivas crítica e dialógica, possam agir nas brechas e abrir as fendas para promover uma educação libertadora. O planejamento participativo permite compreender como ocorre a relação entre o ensino e a aprendizagem com as aulas de Educação Física, ao realizar escutas intencionais e permitir que as vozes emergjam nos contextos de injustiças sociais.

Ao mesmo tempo, esse processo vai abrindo algumas contradições e gerando conflitos que muitas vezes as pessoas não gostam de enfrentar, como se eles causassem uma certa inquietude. Atualmente vivemos isso quando não conseguimos conceber alternativas, sobretudo a classe trabalhadora, apontando as dificuldades de existência. É nesse contexto que valorizamos a escola pública, porque ela gera muito conflito de saberes e questionamentos como: por que os(as) alunos(as) não ficam na escola? Por que não gostam da escola? Ou por que gostam da escola e por que ficam na escola? Por que questionam a escola e por que ficam? Ficam na escola também por causa da Educação Física? Por que questionam a Educação Física?

Então, é importante termos esse tipo de reflexão para podermos agir das brechas, como Paulo Freire muito bem acentuou. Para situarmos como a proposta do planejamento participativo pode ser organizada e qual a referência que podemos pensar para organizar inicialmente o planejamento, iremos relatar uma experiência com essa proposta.

4. Uma experiência pedagógica em contexto situado de uma escola pública

Iremos socializar neste tópico aspectos da sistematização da vivência da professora Luciana Venâncio com o planejamento participativo, que gerou experiências a partir do contexto situado de uma escola pública, como principal estratégia pedagógica no componente curricular de Educação Física. Essa intervenção ocorreu entre 2005 e 2008, com sete turmas do Ensino Fundamental, com aproximadamente 40 alunos(as) em cada, totalizando aproximadamente 280 alunos(as) em uma escola pública municipal localizada em uma região de vulnerabilidade social na cidade de São Paulo, região sudeste do país (VENÂNCIO, 2014).

Para colocar em prática o planejamento participativo nas aulas de Educação Física, em diálogo coletivo com todos os sujeitos, foi decidido reunir toda a comunidade escolar para discutir e encaminhar as estratégias políticas e pedagógicas que seriam geradas e vivenciadas ao longo do ano letivo. Isso ocorreu em 2005 e nos anos seguintes. A escola tinha um engajamento e uma inserção pedagógica e política muito relevantes no bairro. As ações da escola construíram uma relação de pertencimento com os(as) responsáveis, familiares e integrantes da comunidade que moravam no entorno da escola, para que pudessem ter voz, serem ouvidos(as) e discutissem o propósito daquela escola na região e nas vidas dos(as) alunos(as).

Para aproveitar a oportunidade, os(as) alunos(as) foram reunidos(as) para que pudessem apresentar de forma coletiva, inclusiva, democrática e dialógica, o que eles(as) entendiam como Educação Física escolar, quais vivências já



tinham realizado e quais seriam os conteúdos e saberes que gostariam de aprender e experienciar na escola, justificando o interesse e a necessidade da abordagem de diferentes temáticas nas aulas. Essa intervenção durou em algumas turmas um período de cinco anos e em outras de quatro anos.

Durante esse processo, os(as) alunos(as) vivenciaram, experienciaram, pensaram/refletiram e argumentaram criticamente a respeito do que aprenderam – com e na Educação Física – a respeito de temáticas que fizeram relação com as dinâmicas da cultura, do movimento, do corpo e do ambiente, a saber:

- ✓ Práticas esportivas e suas relações com o gênero, preconceito, racismo e etnia;
- ✓ Conceituação e diferenciação entre jogo e esporte;
- ✓ A perspectiva do futebol e as relações com a anatomia;
- ✓ Diversas práticas associadas com as lutas e a sociedade;
- ✓ A ginástica com conceitos e experiências a partir do entendimento do que seja exercício físico;
- ✓ Ginástica rítmica e as relações com o circo.

As situações de ensino foram realizadas tanto no espaço escolar como em ambientes no entorno da escola. Os(As) alunos(as), durante as aulas/encontros do planejamento participativo, identificaram vários locais onde poderiam ser vivenciadas as diversas situações, pois, por morarem no bairro e no seu entorno, ninguém melhor do que os(as) próprios(as) alunos(as) para reconhecer e sugerir as possibilidades de participação e engajamento na própria região onde moravam.



Então eles/elas mapearam, registraram e compartilharam os percursos das suas casas até a escola e destacaram os locais em que poderiam propor as aulas. Como exemplo, um dos locais sugeridos, por parte dos(as) alunos(as), foi a possibilidade de ir a um dos campos de futebol. O local, frequentado nos finais de semana majoritariamente por homens, permitiu uma apropriação significativa e diálogo com a comunidade. O campo de futebol ficava ao lado de um ponto/parada de ônibus e em frente a um posto de saúde. Nesse local foram realizadas várias vivências, problematizações e encaminhamentos por parte dos(as) alunos(as) e da professora.

Com os elementos culturais da Educação Física, outras perspectivas do ensino foram criadas, vivenciadas e problematizadas, tais como:

- ✓ As relações com a antropologia e estética;
- ✓ Esporte e jogo na perspectiva do *flagbol*, futebol de campo e tênis;
- ✓ As práticas corporais alternativas associadas com as práticas corporais com rodas como *skate*, patins e bicicleta;
- ✓ As lutas: o boxe e a esgrima;
- ✓ Temáticas foram associadas ao movimento de rebater com as demandas ambientais estética, histórica, econômica e administrativa;
- ✓ Ações de envolvimento com a comunidade foram desenvolvidas como um passeio ciclístico no aniversário do bairro, sendo que nas aulas na escola os(as) alunos(as) colaboraram para ensinar em conjunto quem não sabia andar de bicicleta;

- ✓ Situações de aprendizagem foram criadas para as danças: hábitos e costumes familiares e em que contexto dançavam;
- ✓ Nas aulas de tênis, os(as) alunos(as) vestiram-se com roupas próximas do vestuário da modalidade, e foram problematizadas e refletidas as questões econômicas associadas a essa prática corporal e às condições para o seu acesso, além de discussões sobre a quem eram destinadas determinadas práticas na história do desenvolvimento dessas práticas corporais;
- ✓ O estudo das lutas associadas ao karatê;
- ✓ Esportes (vôleibol e futsal) e suas transformações geográficas e históricas;
- ✓ Os(As) alunos(as) elaboraram projetos de intervenção no bairro, associando às demandas físicas e naturais, e à dinâmica do corpo, a saúde e a patologia da população; os projetos foram apresentados em uma universidade em um município da região metropolitana;
- ✓ Relacionaram suas características pessoais e interpessoais para reconhecer e pertencer a algumas práticas como o *parkour*;
- ✓ Nas práticas sobre rodas, os(as) alunos(as) levaram os seus patins para a escola e foram discutidos a lógica da comunicação e o conceito filosófico e metafórico da mitologia grega sobre a emissão da mensagem, ou seja, como a mensagem chega a outra pessoa; o mito grego associado pelos(as) alunos(as) foi o de Hermes;

- ✓ Foi abordado o circo como elemento cultural e prática corporal possível de ser vivenciada na escola e nos espaços do bairro. Os(As) alunos(as) sugeriram e conheceram um circo-escola e foi estabelecida uma parceria com a escola;
- ✓ Para concluir o Ensino Fundamental, foi estabelecida como critério a apresentação de trabalho de conclusão autoral pelos(as) alunos(as), considerando as suas vivências e experiências.

As situações foram criadas e apresentadas dentro da perspectiva dialógica com o planejamento participativo. Entendemos que, ao apresentar um conceito em um determinado contexto situado, faz-se necessário que inicialmente sejam apresentadas algumas possibilidades para que possam ser compreendidas as realidades e a materialização do conceito.

5. O compartilhar político e pedagógico entre docentes

A Educação Física escolar, nas últimas quatro décadas, tem passado por diferentes disputas entre entendimentos da sua natureza, sobretudo pelas proposições teórico-metodológicas que vêm sendo organizadas desde os anos 1980. Essas proposições teórico-metodológicas tentam, de alguma maneira, orientar as políticas públicas de formação docente no contexto educacional brasileiro e, como mencionado, são campos de disputas de relações de poder e fazem parte do processo histórico de desenvolvimento da área no Brasil.



A organização do planejamento participativo se desenvolveu a partir de uma proposta de convergência de quatro dinâmicas: elementos culturais, movimentos, demandas do ambiente e aspectos pessoais e interpessoais. Essas dinâmicas foram defendidas inicialmente em uma dissertação de mestrado do professor Luiz Sanches Neto (2003), orientado pelo professor Mauro Betti, e depois foi reconfigurada dentro de um grupo de estudos sem vínculo institucional, sendo formado por professores(as) que trabalham na Educação Básica e no Ensino Superior, que decidiram estudar juntos e compartilhar aspectos do próprio trabalho de ensinar Educação Física.

A partir desse grupo autônomo de professores(as)-pesquisadores(as) foi decidido coletivamente apresentar para os(as) alunos(as) das escolas onde cada docente trabalhava, no início de cada ano letivo, os elementos culturais problematizados pela Educação Física, questionando o que eles(as) teriam interesse em aprender. Cada professor(a)-pesquisador(a) dialogou sobre a convergência de aspectos das proposições teórico-metodológicas da Educação Física na perspectiva da cultura, do movimento, do corpo e do ambiente, e relacionou diversas práticas corporais possíveis de serem ensinadas ao longo do ano letivo em suas escolas e com os diferentes níveis de ensino.

Os(As) alunos(as) puderam explicitar, em dialogicidade com os(as) professores(as)-pesquisadores(as), o que poderia ser ensinado e aprendido em cada temática ou a partir de temáticas que reconheceram estar presentes em suas vidas. A partir disso, os apontamentos – baseados nos desejos e interesses dos(as) alunos(as) – foram sistematizados em percursos de aprendizagem de seis meses. No caso



da professora Luciana, esse período foi estendido por um ano e retomado no ano seguinte com as mesmas turmas, sendo possível acompanhar os(as) alunos(as) durante todo o percurso de uma das etapas do Ensino Fundamental.

Os elementos culturais foram associados, por exemplo, com diferentes movimentos. Algumas teorias vão dizer que os vários movimentos estudados se relacionam com as habilidades de estabilização, locomoção e manipulação, ou com a combinação e especialização de movimentos. Vale destacar, com muita ênfase, o rebater, considerado um dos movimentos que lhes permitiram estudar e compreender essa forma de Se-Movimentar (KUNZ, 2006) na perspectiva humana de estudar as vivências e experiências. Além de associar o Se-Movimentar com as mais diversas práticas corporais que estudavam, aprendiam na escola e que gostariam de compartilhar com seus(as) colegas na rua, com seus agrupamentos sociais (VENÂNCIO, 2014, 2019).

Nas relações com os aspectos pessoais e interpessoais, os(as) alunos(as) estudaram conceitos como noções de anatomia, biomecânica e antropologia, aspectos que causavam medo, timidez, insegurança; e aspectos relacionados à psicologia, bioquímica, nutrição, fisiologia, ao comportamento motor, à saúde e à patologia (SANCHES NETO, 2017).

Quanto às demandas do ambiente, foram feitas discussões e estudos sobre administração e economia, estética e filosofia, física e natureza, história e geografia, sociologia e política. Além disso, as demandas virtuais – que hoje nos causam tantos desafios – foram e vêm sendo estudadas pelos(as) professores(as)-pesquisadores(as) mesmo antes dos períodos de isolamento e de distanciamento social causados pela pandemia da covid-19 (SARS-CoV-2). Há mais de



uma década, foram problematizadas intervenções sobre como acessar algumas plataformas ou como identificar algumas práticas corporais e alguns objetos de aprendizagem, por exemplo, seja por celular, computador ou jogos (SANCHES NETO *et al.*, 2013).

Essas dinâmicas da cultura, movimento, corpo e ambiente permitiram que esses(as) jovens pudessem estudar e, à medida que eles(as) percebiam que estavam concluindo as situações de aprendizagem, perguntavam: “O que nós vamos aprender agora?”; “O que nós vamos estudar agora?” Então, não era “o fazer” e sim “o estudar” educação física (VENÂNCIO, 2014).

Com a proposta em andamento, professores(as) que estavam vinculados a programas de pós-graduação procuraram a escola onde a professora Luciana trabalhava. Essa busca se deu a partir não somente do trabalho desenvolvido especificamente, mas também em outras áreas, como, por exemplo, a tese de doutorado da professora Elisabete Freire (FREIRE; MARQUES; MIRANDA, 2016), na qual podem ser encontrados outros detalhes da forma como ocorreu o trabalho, bem como a lógica de entender os processos.

Para contextualizar essas ideias sobre o planejamento participativo na Educação Física, trazemos treze falas de jovens, ex-alunos(as), que contribuíram nesse processo do planejamento participativo, situado em uma escola pública (VENÂNCIO, 2014). Destacaremos uma delas. Nessa perspectiva de relação com o saber (CHARLOT, 2000), o planejamento participativo como estratégia principal permitiu situar essas aprendizagens e fazer com que os(as) alunos(as) explicitassem a forma como relacionavam os saberes da



Educação Física. As seguintes falas explicitam suas relações com o saber na lógica do planejamento participativo (VENÂNCIO; SANCHES NETO 2022):

Estudante 1 (Mateus): Obrigação de aprender.

Estudante 2 (Letícia): Autonomia.

Estudante 3 (Janaina): Aprender para a vida.

Estudante 4 (Lucas): Experiência.

Estudante 5 (Amanda): Vergonha.

Estudante 6 (Tatiana Andrade): Compartilhar dificuldades.

Estudante 7 (Tatiana do Vale): Gestos.

Estudante 8 (Gabriel): Uso do corpo.

Estudante 9 (Alan): Sensibilidade e sabedoria.

Estudante 10 (Gustavo): Identificar a individualidade e subjetividade.

Estudante 11 (Everton): Avaliação e escolha.

Estudante 12 (Paulo): Modos de ensino.

Estudante 13 (Aline): Possibilidade de se colocar no mundo como uma aluna crítica.

Para contextualizarmos essa discussão sobre o planejamento participativo na lógica de valorizar o engajamento e permitir a participação dos(as) jovens, para que se mobilizem para estudar e aprender, destacaremos a fala da estudante 13 (Aline), que atualmente tem 28 anos². A jovem é uma mulher

2 Aline foi aluna da professora Luciana, de 2004 a 2008, período em que estudou o final dos anos iniciais (5º ano) e todas as etapas dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º).

negra, licenciada e professora de Português/Inglês, que nos narrou as suas experiências, vivências, pensamentos e argumentos nesse percurso histórico e pedagógico da Educação Física, na lógica do planejamento participativo de “se colocar como ser-no-mundo”, “na” e “com” a Educação Física:

- ✓ Atribuir significados aos próprios saberes e poder fazer escolhas, construindo a identidade desses saberes;
- ✓ Enfrentar os desafios colocados pelo próprio mundo;
- ✓ Assumir sua própria identidade;
- ✓ Fazer a autocrítica de “ser crítica”.

A jovem Aline corrobora que, nesse processo de aprender Educação Física, na perspectiva do planejamento participativo:

“Discutimos e aprendemos muitas coisas: a respeitar o diferente, as dificuldades de meninas e meninos para aprender (...); e fomos respeitados(as), isso foi importante.”

“Estudei em escola pública, moro em uma periferia e quando conto que aprendi aquelas coisas na educação física, quase ninguém acredita.”

Podemos refletir através dessa fala que a Educação Física ainda carrega uma visão histórica na sociedade de ser um espaço-tempo de alienação em que não se “aprende nada”. Nesse sentido, revela-se a importância do enfrentamento na prática pedagógica inclusiva, participativa e (auto)crítica dos(as) professores(as)-pesquisadores(as) na escola, para transformar essa representação social de um componente do currículo.

Outra fala importante da estudante Aline implica que:

“Aprendi a não aceitar qualquer ensino na educação física desde que estudei nesta escola. Aprendi a não aceitar qualquer coisa (...). Você procurava ensinar. A professora procurava ensinar para a gente de várias formas, tinha filmes, vídeos, histórias em quadrinhos, desenhos, além da prática, é claro! Cada um procurava entender do seu jeito, não tinha forma pronta. Não tinha como ficar parado e não aprender. Por isso acho que não aceito qualquer coisa até hoje”.

Relembrando um momento de uma das aulas que considerou relevante para sua formação, a estudante destaca:

“Lembra da discussão sobre o filme Billy Elliot que a gente assistiu? Um menino (aluno) chamou o outro de bichinha porque tinha gostado do filme! Foi um rebu só, as meninas partiram pra cima dele. Não tinha nada a ver, cada um pode gostar de qualquer coisa, precisa saber por que gosta. Eu gostei porque gosto de dançar e ele pode ter gostado do boxe, da luta, não sei”.

O planejamento participativo permite aos(às) estudantes a corresponsabilidade com a própria aprendizagem, a autocrítica e a autoria, permitindo situar os modos e as razões de agir ao aprender e ensinar. Enquanto professores(as), nos permite sistematizar os conteúdos e possíveis percursos a partir das expectativas e desejos desses(as) jovens, revelando assim a complexidade do trabalho pedagógico intencionalmente situado. Dessa forma, o planejamento participativo proporciona ao(à) professor(a) sistematizar determinados conteúdos temáticos a partir dos interesses dos(as) jovens, rompendo a lógica do “rola-bola” ou da adaptação e subserviência aos currículos prescritos, conduta



muito comum ainda em alguns discursos e práticas educativas nas escolas.

Nessa lógica, a pesquisa precede todo trabalho docente a ser realizado, possibilitando que o(a) professor(a) aprenda enquanto ensina, sobre como os(as) alunos(as) aprendem (FREIRE, 2002). O olhar que cada professor(a) pode ter para o planejamento participativo em seu processo de ensinar e aprender buscará explicitar os saberes dos(as) alunos(as), que estarão condicionados por vários fatores. Tais saberes poderão refletir como os(as) alunos(as) explicitam o que aprendem nas relações que são construídas com os saberes e os currículos em disputa nos cotidianos escolares. De acordo com a professora e intelectual Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2015), o verdadeiro empoderamento dos(as) alunos(as) está na relação de pertencimento e reconhecimento do que eles(as) aprendem; e para saber o que eles(as) aprendem é preciso não apenas dar voz, mas também é preciso ouvi-los(as), para que possam empoderar-se e enfrentar a complexidade das condições opressoras nas relações nos cotidianos escolares.

6. Considerações Finais

Em síntese, procuramos neste capítulo discutir a importância e relevância da temática do planejamento participativo dentro da área de formação de professores(as) de Educação Física. Destacamos os processos pedagógicos desse componente curricular, com os(as) estudantes como corresponsáveis na tomada de decisões, além de estimular o reconhecimento e pertencimento das juventudes, a



partir de uma prática pedagógica democrática, dialógica e horizontal, visando à elaboração da criticidade, reflexão, emancipação dos(as) sujeitos(as) históricos(as) com suas experiências e realidades vividas.

Algumas possibilidades foram compartilhadas para situar a assunção do planejamento participativo como estratégia ou dispositivo na prática pedagógica e política do(a) professor(a) de Educação Física. Essa assunção tem a intencionalidade de como (re)construir com os(as) estudantes, em diálogo coletivo, os saberes e os conhecimentos que serão problematizados e ensinados, a dinâmica das aulas e as estratégias de avaliação, dentre outras possibilidades no currículo durante o ano letivo.

Nesse sentido, novos debates e discussões devem ser realizados durante todo o ano letivo, a fim de avaliar as estratégias e decisões que foram tomadas, refletindo em conjunto sobre a necessidade de mudanças ou permanência do que foi acordado anteriormente. Dessa forma, os(as) alunos(as) participarão, quando criadas as condições, de todo o processo de ressignificação pedagógica dos saberes do componente curricular de Educação Física na escola, o que poderá contribuir para explicitar nas aulas e nas vivências propostas as mobilizações dos(as) alunos(as) para aprender.

REFERÊNCIAS

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

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CORREIA, W. R. Planejamento participativo e o ensino de educação física no 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. n. 2, p. 43-48, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139647>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FREIRE, E. S.; MARQUES, B. G.; MIRANDA, M. L. J. Teaching values in physical education classes: the perception of Brazilian teachers. **Sport, Education and Society**, v. 23, n. 5, p. 449-461, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2016.1213715>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 42 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FLOR, B. M. S.; LIMA, C. E. S.; SILVA, I. C. C.; SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. Planejamento participativo como instrumento político e pedagógico em aulas de educação física no programa de residência pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, n. 4, v. 2, p. 123-137, 2020. Disponível em: https://www.rebescolar.com/_files/ugd/517549_9e647c-6c3e0c42a7b6e3056746becac3.pdf. Acesso em 21 dez. 2023.

GONÇALVES E SILVA, P.B. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/1137/408>. Acesso em: 23 jun. 2023.

KUNZ, E. **Educação física crítico-emancipatória**. Ijuí-RS: Unijuí, 2006.

MATIAS-ANDRIATTI, R. A. **Planejamento participativo em educação física escolar nos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidades e desafios**. 2020. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), Unesp, Rio Claro, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/202241>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SANCHES NETO, L. **Educação física escolar: uma proposta para o componente curricular da 5ª à 8ª série do ensino fundamental**. 2003. 189f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia da Motricidade Humana) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Unesp, Rio Claro, SP, 2003.

SANCHES NETO, L.; CONCEIÇÃO, W. L. da.; OKIMURA-KERR, T.; VENÂNCIO, L.; VOGEL, A. J. F.; FRANÇA, A. L.; CORSINO, L. N.; RODRIGUES, J. C. R.; FREITAS, T. P. Demandas ambientais na educação física escolar: perspectivas de adaptação e de transformação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 4, p.309-330, out/dez, 2013.

SANCHES NETO, L. Pressupostos de convergência, sistematização e complexidade na educação física: perspectiva de professores(as)-pesquisadores(as). In: VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; ULASOWICZ, C.; OKIMURA-KERR, T. (Orgs.). **Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017. p. 15-48.

SILVA, P. A.; NOFFS, N. A. **Planejamento participativo nas aulas de educação física escolar significados existentes nesta proposta**. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

SOUZA, A. G.; FREIRE, E. S. Planejamento participativo e Educação Física: envolvimento e opinião dos alunos do Ensino Médio. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 7, n. 3, p. 29-36, 2008. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1486>. Acesso em: 18 jun. 2023.

VENÂNCIO, L. **O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional escolar**. 2014. 294f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Unesp, Presidente Prudente, SP, 2014.

VENÂNCIO, L. A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: narrativas de experiência com a educação física escolar. **Revista de Estudos de Cultura**, v. 5, p. 89-102, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.32748/revec.v5i14.13268>. Acesso em: 5 fev. 2021.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. A Complexidade dos Desafios da Educação Física na Escolarização Brasileira na Perspectiva da Relação com o Saber dos(as) Alunos(as). **Revista Internacional Educon**, [S. L.], v. 3, n. 1, p. e22031019, 2022. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1720>. Acesso em: 25 jun. 2023.

CAPÍTULO 9

A TRAJETÓRIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ONDE ESTÁVAMOS, COMO ESTAMOS E PARA ONDE VAMOS?

Raphaell Moreira Martins

Paulo Andrey de Holanda Bastos

Jean Silva Cavalcante

Ralciney Marcio Carvalho Barbosa

Tamires Albuquerque Sampaio

1. Introdução

Este capítulo propõe discorrer acerca da palestra “A trajetória da COVID-19 na Educação Física Escolar: onde estávamos, como estamos e para onde vamos?”, proferida pelo professor Dr. Raphaell Moreira Martins, no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar-GEPEFE no dia 14 de outubro de 2020¹. A citada palestra tratou dos temas pertinentes à valorização dos professores no período da pandemia da Covid-19.

¹ A palestra pode ser acessada no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=rSPKIoBuiQM>.



Para tanto, realizamos uma seleção dos principais trechos da palestra a partir da visão do Prof. Raphael, levando em conta sua percepção sobre as situações encontradas pelos profissionais de educação, e, em especial, os professores de Educação Física, ressaltando pontos sobre a desvalorização dos professores durante os oito meses de pandemia. Ressalta-se que a data da palestra esteve envolvida afetivamente, por ser no dia anterior à data comemorativa ao dia do professor.

Para um melhor entendimento, o texto foi dividido em tópicos, já que a temática envolve reflexões a partir de momentos distintos desse período entre janeiro e outubro de 2020. O primeiro ponto a se destacar é sobre como a Educação Física estava antes da pandemia; já o segundo tópico apresenta uma reflexão clara sobre a situação na qual os profissionais em Educação Física atuaram para manter os processos pedagógicos; o terceiro ponto aborda as possibilidades em meio ao retorno das atividades presenciais.

Para a construção do capítulo, além do autor principal, contamos com o apoio de coautores que desenvolveram tarefas imprescindíveis para a elaboração do texto, tais como: transcrição, realizada por Ralciney Marcio Carvalho Barbosa e Tamires Albuquerque Sampaio; mediação durante o evento, proporcionada por Paulo Andrey de Holanda Bastos e Jean Silva Cavalcante; apoio tecnológico durante a palestra, efetuado por Barroso Júnior; e correção ortográfica, formatação e trato pedagógico do texto final, produzidos por todos coautores.

Desta feita, o objetivo deste capítulo é abordar a situação da atuação do professor de Educação Física durante a pandemia, evidenciando como os profissionais estavam



atuando, apesar do provável desconhecimento do ensino remoto, das dificuldades tecnológicas das escolas, de muitos professores e das próprias Secretarias de Educação.

2. Cotidiano de Professores Referente ao Ensino Remoto em Tempos de Pandemia

A partir do início de 2020, observa-se que o Brasil e o mundo enfrentaram com grandes dificuldades, uma crise sanitária oriunda da COVID-19. Diversas são as formas de contaminação pelo vírus, que tinha alta taxa de contágio. Como resposta a essa situação sanitária, a área educacional suspendeu suas atividades, como prova de medida essencial para evitar o aumento de contaminações, tendo em vista que a escola é um ambiente de natural contato.

Nesse contexto, a palestra apresenta temas que acompanham o cotidiano dos professores referente ao ensino remoto em tempos de pandemia. A conversa aborda os desafios que acontecem e aconteceram no ensino da Educação Física Escolar, durante a propagação e as medidas de combate ao vírus. Relatamos a necessidade de desenvolver formações para o quadro dos professores sobre a trajetória do vírus e, dentro desse tema, salientamos a relação entre a Educação Física e a COVID-19, além de explicar quais são as garantias e a valorização do trabalho remoto nesse período. Outro comentário sobre esse quadro foi o desabafo sincero e forte quando relatamos a exaustão de professores durante o ensino remoto: O problema é que pouca gente reconhece, mas quando o professor olha para outro, se entendem e sabem a dor de ser professor nesse período de COVID e no ensino remoto (MARTINS, 2021, s/p).



Observamos que a pandemia trouxe uma ressignificação para a educação, nunca antes imaginada. A dor causada pela perda de pessoas, o afastamento, o isolamento social causou uma desestruturação no sistema regular e presencial de ensino. A crise sanitária trouxe uma revolução pedagógica para o ensino presencial, a mais forte desde o surgimento da tecnologia contemporânea de informação e de comunicação (PASINI, 2020).

Nesse período, recorremos com mais frequência às mídias sociais, que contribuiu como uma forte ferramenta de fontes de informações e criações pelo mundo. Com elas, a *internet* produziu várias novidades que mudaram nossas práticas e as condições de nos conectar com o meio em que vivemos. Com tantas dificuldades e afastamento das escolas para evitar a disseminação do vírus, no meio educacional, novas ferramentas voltadas à Educação a Distância (EAD) foram sendo exploradas para deixar a sala de aula o mais próximo dos discentes, com a utilização de diversos programas, aplicativos e ferramentas.

É importante lembrarmos de Pasini, quando afirma que a EAD está oficializada e empregada desde 2005. Essa modalidade educacional ocorre quando a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem se faz com a utilização de meios tecnológicos e de comunicação, com pessoal qualificado, também com acompanhamento e avaliações compatíveis e que contribuam para alunos que estejam em lugares distintos e tempos diversos.

Percebemos, na prática, que o ensino remoto se assemelhou ao famoso ensino a distância. Contudo, os dados de pesquisas apresentam a escolha pela opção do ensino remoto como necessidade no período da pandemia. Segundo a



Unesco (2020), 50% dos alunos possuíam um computador residencial e somente 57% podiam acessar a *internet* e estes apresentavam o desequilíbrio social para se desenvolver um ensino remoto no Brasil. Quando realizamos essa live, já se passavam sete meses de pandemia e este debate esclarece a situação de algumas decisões equivocadas pelas necessidades de urgência.

Mais de 44 milhões de estudantes da Educação Básica no Brasil foram impactados diretamente pela pandemia. Mesmo assim, a docência continuou no seu período mais severo, com os professores inseridos nessa situação, sem convite, e o que é pior, produzindo aulas com seus familiares acometidos pela COVID-19. Apesar disso, não podemos passar por coitados para não diminuir nossa bravura frente a uma situação de saúde pública. Tentamos fazer o melhor possível sem a formação adequada e sem tempo para organizar estratégias exequíveis para um salto qualitativo.

Nesse cenário, fortalecemos a educação bancária², destacando o uso do ensino remoto para repor e entregar os conteúdos. É importante lembrarmos de (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016) quando afirma que o educador se refere ao corpo negado, como aquele ao qual foi proibida a possibilidade de ser sujeito. Assim, é visto apenas como objeto. Aí vem a pergunta: mas professor, nós estávamos na pandemia? E estávamos, por isso não julgamos atos e condutas, mas é importante fazer a crítica porque produzimos material de qualidade para a educação (MARTINS, 2021, s/p). Até os pesquisadores sobre temáticas da educação a distância não tiveram tempo para apresentar material de acesso aos professores.

2 Para Paulo Freire, o termo “bancário” significa que o professor vê o aluno como um banco, no qual deposita o conhecimento.



Na Educação Física, no início do ensino remoto, observamos o neotecnicismo na prescrição de exercício físico como forma de motivação para os alunos. E tem algum problema? Claro que não! Mas é necessário elaborarmos um trabalho mais autoral, crítico e qualitativo. Dessa forma, é importante lembrarmos Paulo Freire, que contribui na observação do limite; ele encontra um ato-limite para resolver isso. Por isso, urge um olhar de alguém que percebe que as coisas estão acontecendo e os professores não fazem melhor porque não querem, e sim pela dureza das condições que o trabalho impõe.

O mais importante é que a pandemia nos apresentou a desigualdade carnívora e dilacerante, trazendo implicações também às condições de trabalho dos professores. Os docentes que possuíam um celular para uso pessoal e que passaram a produzir aulas em locais sem condições. “É com esse professor que queremos dialogar e dizer que sabemos das alegrias e dores dessas condições de trabalhos e pouco se pensou em reparação” (MARTINS, 2021, s/p). Por isso é necessário, na semana do professor, que sejamos cada vez mais valorizados, já que foi uma das profissões que segurou as famílias em casa, mantendo o mínimo de acesso ao conhecimento.

Conhecemos um exemplo de bravura docente nacionalmente pela professora na realização da sua aula, quando utilizava um “azulejo” como espaço para tematizar a aula. Mesmo assim, não devemos colocar o professor como “sobrevivente”, mas como alguém que conhece os limites e faz algo para brilhar. “Eu também dormi forasteiro e acordei nativo digital e esse movimento não linear é um movimento que traz uma dor e uma aprendizagem significativa a partir da experiência” (MARTINS, 2021, s/p).



Como já foi dito anteriormente, os professores utilizaram várias plataformas para se comunicar com os alunos e, nessa vivência, com o passar dos meses, os professores foram criando notoriedade para utilizar os aplicativos *online* e produzindo um trabalho autoral significativo, respeitando turmas e localidades. Essas ações merecem, de coração, todos os elogios possíveis, por garantirem um mínimo de acesso ao conhecimento para os estudantes, mesmo com o acesso limitado por uma parte significativa de discentes. Ressaltamos que o professor assumiu como poderia sua responsabilidade.

“A minha fala tem um viés político sim (...) e ser professor no Brasil é enfrentar a pandemia e outras dificuldades, trabalhando de domingo a domingo com o pior da educação a distância” (MARTINS, 2021, s/p). Entre as dificuldades, a própria casa virou a escola e as responsabilidades da escola foram passadas diretamente para o professor. Mesmo assim, ainda somos acusados, por agentes públicos, de não querer trabalhar. Primeiro que não deixamos de trabalhar um único dia e, no nosso caso, que trabalhamos com pesquisa, ensino e extensão, afirmo que nunca produzimos tanto trabalho de extensão para garantir um movimento científico e eventos no Brasil. Então, são importantes, nesse momento, a solidariedade e o fortalecimento da classe dos professores, pois, essa fala inadequada aparece no período em que ocorreram três mudanças de ministros da educação. E aí perguntamos: onde estava o projeto da educação brasileira para o ensino remoto?

Outros dados da Fundação Carlos Chagas apresentam informações do início da pandemia, quando o professor de Educação Física teve um aumento de 91% de mensagens via *WhatsApp* e SMS, aumentando o trabalho de planejamento



em plataformas em 80%. Olha que interessante: o professor aumenta significativamente seu trabalho e assume o relacionamento com os pais e ainda é acusado de não trabalhar! “Então, se não tivermos união, a gente não consegue se manter firmes” (MARTINS, 2021, s/p). Sobre as estratégias educacionais, 77% do material tinha que ser digital e sem utilizar o recurso do livro didático. A produção desse material didático custou muitos problemas de saúde para o professor, como cansaço e uma carga de estresse muito grande. Ressaltamos que esse contexto oportuniza a criação do elo entre escola, docência e família, porque essa relação ficou praticamente direto entre pai e professor. Ao invés de ser uma relação só de enfrentamento de estranheza, poderia ser colaborativa, valorizando a atuação do professor. “Não como alguém que tem que ser embrutecido e resolver os problemas da educação brasileira (MARTINS, 2021, s/p).”

Outro ponto que observamos na pesquisa foi que, nos primeiros meses da pandemia, houve aumento em 53% da ansiedade e depressão dos alunos e a diminuição da aprendizagem em quase 50%. Ninguém estava discutindo que no ensino remoto a aprendizagem tinha que ser melhor e que o correto deveria ser ensino emergencial remoto, porque foi emergencial sim! O professor vive em um duplo lugar: ele tem que ser conhecedor do que vai ensinar, mas ele não pode ser tão valorizado como outras áreas. E não pode ser tão paupérrimo, porque tem que interagir com vários estratos da classe social. Mas ele não pode também ser tão valorizado porque, senão, pode dar força para a educação; então eles também têm que ser precarizados. E toda vez que falava de pandemia, pensava em qual momento alguém, seja na mídia ou no movimento, iria reconhecer o trabalho dos professores.



Ocorreu uma mudança inimaginável em poucos meses na forma de ensinar, que, de alguma forma, foi efetiva. Que bom, termos um trabalho significativo de professores de Educação Física no Brasil e aí apresentarmos vários fatos jornalísticos, porque o jornal noveliza a mentalidade do povo brasileiro. Os professores cuidaram muito bem do acesso tematizado ao conhecimento dos estudantes durante o ensino remoto, mas quem cuida do professor? Existem pesquisas desse período, mostrando o adoecimento docente e nossa fala, mas não vai colocar o professor como coitadinho. Vamos enfatizar como gente que brilha, sem romantizar nem adoçar esse olhar. O importante é empoderar, porque sabemos da tua dor e 2020 vai ficar registrado enquanto o ano em que os professores brilharam para uma Educação de qualidade nessas condições de trabalho.

Realizamos com outros amigos uma pesquisa que indica o primeiro fragmento apontado na seguinte questão: quem, antes da pandemia, na aula de Educação Física, já tinha utilizado alguma plataforma digital? No Brasil, 70% dos professores nunca utilizaram nenhum tipo de plataforma digital. De cada dez professores, sete tiveram que se reinventar num período curto e deveriam ser valorizados. Outra pergunta: de alguma forma você já participou de formação continuada na área de Educação Física que trabalhava com algum recurso de atividade remota, com plataformas digitais sobre tecnologia da informação e da comunicação? 65% nunca tiveram nenhum tipo de formação. “Então, em março, sem recursos digitais e sem formação e de forma abrupta, entramos sem convite e assumimos o compromisso com a educação” (MARTINS, 2020, s/p). Perguntou-se também: quais são as plataformas digitais utilizadas? Fo-



ram elencadas todas que estavam disponíveis. No primeiro semestre de ensino remoto em 2020, eram utilizados, principalmente, grupos de *WhatsApp* e vídeos do *YouTube*.

Esses resultados não soam como crítica à atuação do professor, já que, no texto da pesquisa, fica claro que essas eram as condições de trabalho e que se denomina de “situação-limite”. É importante lembrarmos Paulo Freire quando fala que são as barreiras que dificultam a atuação docente e, mesmo assim, encontrou argumentos e ações para garantir o acesso ao conhecimento. Assim, era necessário também criar redes colaborativas de produção autoral para melhorar o cenário que tínhamos.

Quando perguntados sobre como era o compartilhamento de material, os resultados mostraram que, em grande parte, por e-mail ou por plataforma digital, como *WhatsApp*. E o que se enviava para os alunos? Ou era gravação de áudio com orientações para eles ou gravações de vídeo que não necessariamente eram do professor da turma. Os professores, quando respondiam ao questionário, não marcavam só um item, e isso se confirmou na triangulação do olhar sobre as questões dos vídeos, dos grupos de *WhatsApp* e dos áudios do grupo. E perguntamos também como é que os alunos reagiam às aulas. A participação rara e baixíssima era de 9%; entretanto, 26% dos professores de educação física afirmaram uma baixa participação, e 38% das experiências de educação física em todo o país eram moderadas, ou seja, pelo menos metade da turma não estava tendo acesso ou não estava participando e somente 10% afirmavam alta participação. No Brasil, outras pesquisas mostram que foi baixa e moderada a participação no ensino remoto.



Em síntese, apesar das condições, houve um salto qualitativo dos professores em relação às plataformas digitais, já que a maioria nunca teve acesso ou nunca utilizou. Novamente, Paulo Freire contribui afirmando que quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender. Então, o professor aprendeu ensinando, e ensinando aprendendo, e, utilizando o método Paulo Freire, gerou duas condições: que o ensino remoto alimentado pelo *WhatsApp* foi a forma mais comum possível, pelo seu acesso ampliado, e os vídeos do *YouTube*, que já eram mais acessados.

Observamos também vários tabus nesse período e, entre eles, em primeiro lugar, a ideia do se-movimentar no ensino remoto e como as práticas corporais estavam sendo realizadas. Os professores foram compartilhando programas de exercício físico para os alunos terem o mínimo de acesso às práticas corporais. Será que a educação escolar, a partir das transmissões e reprodução de conteúdo, dava conta das necessidades da área? É uma reflexão sobre as condições, acúmulo de trabalho e desigualdade, para não dizer que os problemas são culpa única e exclusiva dos professores. “Eu não concordo! (...) Porque os professores têm segurado a educação brasileira” (MARTINS, 2021, s/p).

Outro ponto importante é a complexidade da prática avaliativa na lógica do ensino remoto. Ressaltamos que existem dificuldades de entender como é avaliar no ensino remoto, principalmente pela ideia opressora e aterrorizante da avaliação presencial e, com isso, não avançamos. É uma situação que cada rede de educação resolveu por si. Estamos nesse “entre-lugar”, entre o ensino remoto e a experiência enraizada da educação presencial. Então fica a



dúvida: ser inovador ou ser convencional no pensar a aula no ensino remoto? Tentar ser inovador na própria lógica da tecnologia ou ser inovador na diversificação de conteúdo a partir da própria prática metodológica, para garantir o mínimo possível de acesso ao conhecimento?

E vem a última evidência: que a pandemia trouxe o fracasso da educação bancária. Essa é uma das categorias de análise no capítulo de livro a ser publicado. Mas nunca a educação bancária esteve tão em voga e, por isso, ela é um fracasso. Não conseguimos garantir o entendimento sobre o uso da máscara e o entendimento da importância da ciência pela população. Então, em vez de tentar voltar a trabalhar, voltamos para a vida na sua plenitude; não aprendemos nada de formação humana escolar. A pandemia deixou bem claro, aliás, deixou “rasgado”, que colocar investimento na educação bancária é fazer um movimento autofágico. “(...) Perdemos muito da ideia de ser parceiro, da amorosidade, na relação dialógica, já que estava todo mundo em casa” (MARTINS, 2021, s/p). Mesmo assim, as pessoas tentaram ao máximo se afastar da preocupação e isso gerou um estresse muito grande na população por inteira. As pessoas estão mais estressadas umas com as outras e estamos nesse entre-lugar mesmo.

Outro tabu é a desmotivação dos estudantes com o passar do tempo. Com o tempo, apareceu o cansaço do professor, do aluno e das famílias, pois não estavam acostumados à construção da educação dos filhos, e ressaltamos que essa relação não tem vilão nem herói. Nesse dualismo, o que está faltando é sermos parceiros, de saber qual a sua parte nessa história, fazer sua parte e entender onde podemos melhorar na educação no ensino remoto. Percebemos que a



necessidade de voltar às atividades normais é transformar a escola num repositório de pessoas, e não aceitamos essa condição. É necessária a prova de que a escola vai garantir a rede colaborativa e desenvolver a relação família-escola.

Outro tabu importante é a inexistência de sofisticação e aperfeiçoamento das plataformas digitais. Existem outras plataformas, que seriam mais intuitivas ou mais qualitativas, e dariam conta da realidade situada no ensino remoto? Existe falta de investimento de recursos materiais para melhoria das condições de trabalho do professor, haja vista que o professor teve que utilizar sua *internet*, seu computador e celular, comprou um aparelho que simula a lousa do professor e etc. Mas esse é o sentimento de bravura que comentamos no início. Não podemos trabalhar nessa ideia; é preciso ter pessoas que ajudem a construir o trabalho e que reconheçam o professor como alguém que precisa de estrutura para melhorar a qualidade de ensino.

Esses tabus precisam ser resolvidos para continuar ou não no ensino remoto e entendemos que as condições tecnológicas individuais dos alunos e professores são incompatíveis, desiguais e muitas vezes inexistentes, constituindo um novo desafio para os educadores, que se sentem exaustos e desgastados.

Estamos na semana de homenagem ao professor; com isso, a sociedade deve vibrar com os professores, em vez de avaliá-los pelo que eles não fazem. Avaliem pelo que ele faz bem e olhem para como ele está contribuindo.

Uma questão passa a ter importância nesse contexto, que é o retorno às aulas presenciais. Nessa reflexão, algumas indagações norteiam o pensar. Será que já existiam



escolas precárias antes da pandemia? As salas de aula já estavam superlotadas antes da pandemia? O tempo pedagógico do estudante na sala de aula é curto ou longo? Existem espaços de aglomeração na escola? Pensemos na escola como um espaço de encontro, que tem o papel importante de compartilhar o patrimônio cultural da sua humanidade, através da informação.

A fim de facilitar essa percepção, adotamos uma forma de interpretação subjetiva para a análise temática, na qual três categorias foram encontradas, sendo elas: a) aumento da circulação do vírus pelo retorno das aulas, b) limitações do ensino remoto e c) falta de projeto na educação brasileira.

Alguns jornais já citam questões, como o Jornal El País, que apontou o nervosismo no mundo com o retorno das aulas, as escolas lotadas na Espanha, mas sem nenhum contágio na China. Porém, nos Estados Unidos da América (EUA), 820 alunos voltaram para a quarentena seis dias após irem para a escola. O Jornal Fórum destacou o reconhecimento de Israel de que retornar à escola foi um grande erro, sendo replicado em São Luiz o fechamento de 19 escolas e em Fortaleza, onde mais uma escola suspendeu aulas após estudantes apresentarem sintomas de Covid-19.

Nesse sentido, a Universidade de Granada estima os riscos da retomada das aulas, pois colocar 20 crianças numa sala de aula implica 808 contatos cruzados em dois dias. Então, devemos pensar o retorno às aulas no Brasil a partir da desigualdade carnívora e, quando se fala de casos de Covid, a preocupação é com o professor que, já em muitos casos, possui comorbidades e talvez não tenha plano de saúde.



Frente às limitações dos alunos no ensino remoto, a BBC de Londres ressalta que os alunos da rede pública planejam reprovar de propósito para aprender de verdade no ano letivo de 2021. E para diminuir essas reações, alguns professores se sobressaem, como mostra a matéria do G1, na qual um professor percorre 30 Km e atravessa igarapés com água no pescoço para imprimir atividades de alunos indígenas em RR. São experiências assim que nos inspiram.

No que diz respeito à falta de projeto para a educação brasileira, percebemos que a Secretária de Educação culpa os professores pelo baixo engajamento dos alunos no ensino *online*. Colocar isso dentro do peito do professor é uma crueldade e uma transferência de responsabilidade. Nós estamos contigo, professor, e muito obrigado por estarmos aqui juntos nesta reflexão (MARTINS, 2021, s/p).

Então, devemos entender que retornar às aulas àque-la época seria negar todo trabalho que foi feito com muito carinho, com muito rigor, com muita força de vontade de ensinar no ensino remoto, por restar poucos meses para finalizar o ano.

3. Considerações Finais

A atuação docente sempre foi carregada de estigmas, estabelecidos principalmente por quem apoia um plano de emburrecimento de uma população. O Brasil, ao mergulhar numa crise sanitária, encontra a figura do professor como exemplo de superação. Esse profissional se superou e se reinventou na perspectiva de garantir, mesmo sem ter uma condição e formação adequada, que seus alunos não ficassem desassistidos.

O Professor Raphael foi muito importante nesse momento, trazendo uma palavra de valorização e de motivação, provando que é possível caminhar na direção do bem, do amor ao próximo, do nunca desistir e acreditar que a mudança é possível. A dor sentida por esse professor, motivada pelo distanciamento de seus alunos imposto pelos protocolos de biossegurança e, principalmente, por perdas de amigos e familiares, se transformou numa força para ressignificar uma educação nunca antes imaginada”. Que todos aqueles que acreditam (e, mais ainda, os que não acreditam) na força de uma categoria, ao assistir à palestra ou ler este texto, transcrito de sua fala, se encham de esperança e acreditem ainda mais nas mudanças que a educação, por meio do professor, é capaz de produzir numa sociedade, fruto da elaboração de um trabalho mais autoral, crítico e qualitativo.

REFERÊNCIAS

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 155-177, 2016.

MARTINS, Raphaell Moreira. **A trajetória da covid-19 na Educação Física escolar**: onde estávamos, como estamos e para onde vamos? *YouTube*, 15 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rSPKIoBuiQM&t=5s>. Acesso em 21 dez. 2023.

PASINI, Carlos Giovanni Delevati; CARVALHO, E.; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. **A educação híbrida em tempos de pandemia**: algumas considerações. FAPERGS. Ministério da Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

UNESCO. **Impacto da COVID-19 na educação**. 2020. Disponível em: <http://pt.unesco.org/covid19/educationreponse>. Acesso em: junho de 2021.

CAPÍTULO 10

“ROLA BOLA”: ABORDAGEM A NÃO SEGUIR

Heraldo Simões Ferreira

Bruna Oliveira Alves

Isabelle Maria Braga da Silva

Rosa Maria Alves de Oliveira

Milena Karine de Sousa Lourenço

George Marques Fernandes

1. Introdução

O presente capítulo discorre sobre a palestra do Professor Dr. Heraldo Simões, no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar-GEPEFE, ocorrido via *YouTube*, no dia 25 de novembro de 2020¹, com o tema “Rola Bola”: abordagem a não seguir. Foi a palestra de encerramento do evento.

Para a construção do capítulo, além do autor principal, o palestrante, contamos com o apoio de coautores, que desenvolveram tarefas imprescindíveis para a elaboração do

¹ A palestra pode ser acessada no *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=WbkYnSBYXik>.



texto, tais como: transcrição, realizada por Rosa Maria Alves de Oliveira; mediação durante o evento, proporcionada por Bruna Oliveira Alves e Milena Karine Alves de Oliveira; apoio tecnológico, correção ortográfica, formatação e trato pedagógico do texto final, produzidos por todos os coautores.

Desta feita, o objetivo deste capítulo é apresentar as principais ideias dessa “abordagem a não seguir”. Para tanto, utilizamos a transcrição da palestra citada, tentando, ao máximo, ser fiel às palavras proferidas pelo professor Heraldo Simões. Realizamos uma seleção dos principais trechos e os dividimos em tópicos. Ressalta-se que, a partir da seção seguinte, a escrita se assemelha a uma conversa informal entre o palestrante e seu público.

2. O Rola Bola na Educação Física Escolar

Até 1930, a tendência que imperava na Educação Física era a higienista, abordagem na qual o aluno era o paciente, o professor, médico, e seu objetivo era uma higiene individual e corporal.

Depois disso, de 1930 a 1945, surge a Educação Física militarista, cujo objetivo era preparar o aluno para se tornar um soldado. Então, a Educação Física voltava-se para a exclusão de quem não era saudável, forte.

Em seguida tivemos um momento interessante na tendência pedagógica, quando a Educação Física começou a tentar entrar na escola, pois, até então, a disciplina era na escola, e não *da escola*. Não possuía nenhum papel pedagógico, nem na higienista e muito menos na militarista; simplesmente acontecia lá. Na pedagógica, houve luta



para que a Educação Física fizesse parte das questões pedagógicas, porém, nesse momento, acontecia algo que não era interessante, pois surgiu a ideia da Educação Física como um centro vivo na escola e o professor virou o “Raimundão Faz Tudo”, passando a fazer tudo dentro da instituição. Em todas as datas comemorativas, o professor era solicitado para preencher os espaços: ensaio de festas juninas, desfile de sete de setembro, festas natalinas e outras. Tudo isso surgiu nessa tendência pedagógica, de 1945 a 1964.

De 1964 a 1985, nós tivemos a Educação Física esportivista, tecnicista, mecanicista, de exclusão de quem não tinha habilidades; estávamos no período da ditadura militar. O Brasil queria se tornar uma potência olímpica, e isso não aconteceu.

De 1985 para cá, segundo Ghiraldelli Júnior (1998), autor que usamos como referência, no seu livro Educação Física Progressista, estamos vivendo a Educação Física popular. Nesse momento, a área entra em crise antes do surgimento das grandes abordagens, embora já tivéssemos a psicomotricidade na década de 1970, mas as abordagens ainda estavam começando a florescer. Antes de essas abordagens fluírem, a Educação Física entra num momento muito perigoso, porque, como tínhamos os movimentos operários, os ventos da democracia, ninguém aguentava mais a ditadura militar, estávamos sufocados, todo mundo queria falar, comentar, sugerir; as pessoas queriam ter vez, nós queríamos a democracia, a maioria venceu.

Então, não podíamos mais impor um conteúdo para os alunos, aquele modelo de dar aula anterior não podia ser feito, por exemplo: no higienismo, a higiene corporal e assepsia; no militarismo, preparar para a guerra; no esportivismo, o esporte, o talento esportivo. Não podíamos usar



mais essas propostas, assim, o professor de Educação Física entra em crise, e, nela, ele não sabe mais o que fazer, começa a se questionar sobre seus métodos de dar aulas, não podendo mais voltar com o higienismo, e também não podia estar mais no militarismo. Não podia ser só um centro vivo na escola e também não podia trabalhar mais somente o esportivismo. E, afinal, o professor iria ministrar o quê? Como seria a aula?

Como estávamos vivendo uma nova constituinte no Brasil, com lutas pelas eleições diretas, todos estavam no mesmo palanque falando, pedindo para que as pessoas tivessem direitos. A partir de então, o professor de Educação Física percebe-se no meio dessa onda e simplesmente declara para seus alunos: “Pessoal! vocês querem aula de quê?” O professor, em uma grande parte, ficou sem saber a sua importância na escola, a sua dimensão pedagógica, sem ter um direcionamento. Ele acabou por sucumbir ao “rola bola”. Isso tudo aconteceu em meados da década de 1980.

A prática do “rola bola” acaba levando o professor a exercer uma função muito triste que é simplesmente distribuir o material e resolver conflitos entre os alunos. Sem planejamento, sequência, inovação, metodologia ativa, pedagogia, portanto, sem Educação Física.

Alguns autores estudaram esse fenômeno, como Kunz, Suraya Darido, Irene Rangel, entre outros. Tive o prazer de ter como supervisora, no pós-doutorado, a professora Dra. Suraya Darido, que sempre afirmava que não se pode culpar somente o professor pela proposta do “rola bola”, levantando as questões das condições de trabalho e a formação muito técnica dos professores.

3. Qual o Problema do “Rola Bola”?

Praticamente, nas palavras de Suraya Darido (2019), o professor se restringe. Passa a ser aquele que é chamado de “o dono do almoxarifado das bolas”, e seria ele quem entrega a bola, quem pega, quem devolve, quem enche. Porém, esse não é o papel do professor de Educação Física, nós não nos formamos para ter essa ação; cada um tem a sua função. A função do professor de Educação Física é ministrar uma boa aula.

Suraya Darido e Irene Rangel estudam o rola bola desde 2005 e afirmam que esse não é um problema apenas para quem pratica, mas é um problema que estimula o desdém com que a Educação Física é tratada na escola. Pessoas que tiveram essa experiência nos seus anos escolares, quando vão trabalhar como professores, olham para nós professores de Educação Física e vão lembrar de que, ou quem? Eles vão lembrar do professor de Educação Física que eles tiveram, e se, infelizmente, esse professor foi uma “rola bola”, ele vai pensar que você também faz a mesma prática.

O problema dessa prática, realizada por uma espécie de caricatura do professor de Educação Física, é que essa forma de atuação mancha a imagem de outros professores que apresentam boas práticas.

O professor de Educação Física com a prática de “rola bola” também é conhecido por outros nomes, tais como: “professor sombra”, que é aquele que fica debaixo do poste ou da árvore o tempo todo para não se queimar, enquanto isso os alunos ficam brincando à vontade; “professor largo-bol”, que joga a bola para os alunos que ficam jogando sem compromisso; ou o “professor mistão”, pois leva duas ou



três bolas de modalidades diferentes, joga para os alunos escolherem o que quiserem jogar e pronto, acabou, a aula de Educação Física se torna um recreio estendido.

Através de pesquisas que realizamos sobre a percepção que professores de outras disciplinas escolares têm dos docentes de Educação Física, ouvimos coisas horríveis, tais como: “ogro”, “o cara que só pensa do pescoço pra baixo”, “um cara que só rola bola” ou “que tem um vidão, que não faz prova”.

Kunz, ao tratar do rola bola, utiliza um termo mais ameno: ele o denomina de modelo recreacionista. Sobre a palavra recreação, achamos muito perigosa a utilização desse termo, senão, analisemos: o termo vem do verbo recriar, ou seja, os alunos estão no momento de recreação, porém a Educação Física não ocorre em um momento de lazer, tem um horário específico, o aluno deve realizar a prática que foi planejada, é obrigatória; já no recreio, apesar de também ser em um horário determinado, o aluno está praticamente em um momento de lazer.

Então, o professor de Educação Física que ministra aula, por exemplo, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não pode aceitar que a escola determine que sua aula é de recreação; esse termo está ligado com recrear, com recreio; o correto é aula de Educação Física.

Toda essa fala reverbera para a seguinte reflexão: as pessoas que têm o poder e a caneta na mão para assinar uma lei, ou para excluir uma disciplina da escola, ou mesmo para diminuir carga horária, são pessoas com idade em média de 50 anos acima. Aí vem a pergunta: como vocês acham que foi a Educação Física na escola dessas pessoas? Será que é



a Educação Física pela qual estamos lutando e defendendo hoje, que está na Base Nacional Curricular Comum–BNCC, com várias unidades temáticas, sistematizada, ou foi uma Educação Física só ligada ao esporte e, pior, ao rola bola? As pessoas têm uma imagem da Educação Física de tempos atrás e ficam imaginando o mesmo conceito de antigamente. Inclusive os comentários de nossos pares na escola e na sociedade refletem como eles veem o professor de Educação Física, baseados em imagens anteriores.

Elenor Kunz afirma que muitas das causas do modelo recreacionista advêm da universidade, do curso de graduação em Educação Física, porque lá se diz muito o que não fazer; apresentam-se muita teoria e conceito, mas sem as propostas práticas.

Então o professor chega à escola cheio de teorias e conceitos, mas não sabe o que fazer, porque existe uma distância muito grande entre o que se ensina na universidade e o que se pratica na escola. Quando se depara com essa dúvida, ele acaba fazendo o que os alunos pedem, que é o rola bola e, com o tempo, o professor acaba se acomodando, se acostumando, porque não tem que elaborar aula, não tem que estudar, simplesmente vai lá e oferece a bola. Isso é um perigo.

4. Rola Bola: Ainda Existe?

Antes do surgimento das abordagens, houve a crise da Educação Física e os professores ficaram nesse limbo, que é o rola bola, o recreacionismo. Porém, as abordagens surgem logo após essa crise epistemológica e, se já existem, por qual motivo ainda ocorre o rola bola?



Só para citar algumas possibilidades, os professores podem trabalhar em suas aulas a abordagem construtivista, de João Batista Freire, utilizando o jogo, o conceito de “a criança pode errar”, os conhecimentos prévios; ou a abordagem desenvolvimentista, que volta-se para o desenvolvimento das habilidades motoras, locomotoras, manipulativas e de estabilização; pode ainda escolher a saúde renovada, que aborda o sedentarismo, a obesidade, a diferença de exercício físico e atividade física; se desejar, pode ainda atuar em suas aulas com os conceitos da psicomotricidade. Mesmo com todas essas possibilidades, ainda existe quem pratique o rola bola? Infelizmente sim. Mas por quais motivos?

Hoje se sabe da Síndrome de Burnout (“apagar o fogo”) que, no professor, promove o abandono da função, do trabalho e do próprio docente. O desinvestimento pedagógico é um distúrbio psíquico provocado pela exaustão do profissional. Não é o rola bola por desinteresse, mas porque ele tentou até a exaustão, desenvolveu a síndrome e abandonou suas funções docentes.

Lapo e Bueno (2002), outros pesquisadores desse campo, nos diz que o rola bola é esse desinvestimento pedagógico, porque o professor não deixa de ministrar a aula, ele vai à aula, não falta, cumpre horário, mas, infelizmente, a força para ministrar aula acabou; não é mais aula de Educação Física, é rola bola. O professor não acredita mais nele enquanto docente.

Outro autor que é muito utilizado dentro da Educação Física é Garcia (1999), que trabalha com as fases da carreira docente. Na entrada na carreira, de um a três anos de docência, tem-se a fase de sobrevivência, descoberta e exploração. Existe a fase de estabilização, de quatro a seis



anos, que se caracteriza pelo sentimento de competência e pertença a um corpo profissional, procurando diversificar e investir em si. A fase de sete a vinte e cinco anos, quando ocorre o estágio de experimentação; nele, o professor ainda está interessado em coisas novas, procura motivação e desafios; é um momento de questionamento e reflexão sobre a carreira. Contudo, de vinte e cinco a trinta e cinco anos e de trinta e cinco a quarenta anos, chega-se ao estágio em que o professor já pode atingir o conformismo, ou o desinvestimento; ele já está desacreditado.

Mas isso não significa dizer que quem apresenta mais de vinte e cinco anos de carreira irá utilizar-se da prática do rola bola. Pessoas muitas vezes no primeiro ano de profissão já se voltam para essa prática, o que deve trazer reflexão. Segundo Garcia, no primeiro ano a pessoa está numa fase de conhecimento, é pra estar gostando daquilo; talvez teve uma formação péssima e não sabe o que fazer na escola.

Deixo aqui mais indagações, para reflexão: por quais motivos ainda ocorre o rola bola? É falta de ciência? A pessoa não sabe, não tem argumento, então joga a bola e pronto? É falta de cobrança dos coordenadores, diretores, equipe pedagógica? É a ausência de preparação? Não teve uma boa graduação e não sabe fazer? Seria falta de sistematização? Por isso joga a bola para todos, do primeiro ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio? Será que são as condições de trabalho? Ou, pior, tem a intenção de fazer somente o que o aluno quer? Será que vem do legado do esportivismo, considerando que muitos professores se formaram dentro dessa perspectiva, ou tiveram professores esportivistas? São questões que devem ser analisadas para evitar que o rola bola siga acontecendo.

5. Como não Ser o “Professor Rola Bola”?

O que nós podemos fazer? Resistir. Vamos resistir ao rola bola e ao professor que não quer fazer uma aula de qualidade. Como podemos colaborar com isso? Precisamos nos fazer presentes na escola, estar lá, temos que estar nas reuniões de pais, de professores, é preciso aparecer na escola, é preciso mostrar que fazemos parte da escola. Na reunião de professores, fale, se apresente, represente a Educação Física, levantando a bandeira, mudando a percepção que as pessoas têm da nossa disciplina.

Não tem jeito, para ser um bom professor e fugir do “colega rola bola”, é preciso ter um bom planejamento, um projeto pedagógico, sentar e esquematizar, colocar tudo no papel. Seu colega vai começar a ver você fazendo isso e certamente será influenciado. Teremos um importante aliado nessa luta contra o “rola bola”, que é a BNCC e sua proposta de sistematização dos conteúdos da Educação Física na escola.

Enfim, para ser um bom professor, é preciso estudar bastante e tentar contaminar o professor que está fazendo errado, mas, para isso, é preciso ler, estudar e se dedicar. Procurem caminhar com pessoas que te empurrem para cima, corrijam seus erros, te chame para estudar; e não com aquele que já faz errado; nesse caso, ajude-o, às vezes ele só precisa de um braço amigo.

Algo que é preciso refletir: vocês estão influenciando os seus colegas de forma positiva? Você já influenciou alguém? Pensar sobre isso também é papel do educador.

Por fim, precisamos trabalhar três pontos importantes demais na Educação Física: o vínculo, o diálogo e o cuidar. Os alunos precisam que vínculos sejam criados. Ao minis-



trar aulas para crianças, é preciso se fazer criança, sentar no chão e brincar. Também é preciso ser adulto para comandar a aula, para mostrar o caminho a ser seguido, aí está o vínculo. Quando se trabalha com adolescentes, deve-se jogar com eles, torcer, sofrer e comemorar, em suma, criar vínculos.

O segundo ponto é o diálogo. Crianças e adolescentes querem ser escutados e, em comparação às outras disciplinas escolares, a Educação Física parece o momento mais propício para que isso aconteça. Por isso, muitas vezes o professor de Educação Física faz o papel de um conselheiro. Escutem os alunos; a humanidade está precisando de escuta.

Por fim, o saber cuidar. Cuidar do próximo é algo que está faltando, é preciso cuidar mais dos outros. Tudo isso se aprende na Educação Física, quando se pedem desculpas, quando se estimula a tolerância, se aprende com o outro e com a diferença. Essa é a nossa essência. Leonardo Boff conta, no livro dele, que o ser humano gosta de cuidar do outro; ele precisa cuidar do outro para que seja cuidado também.

6. Considerações finais

A argumentativa apresentada pelo palestrante, professor Heraldo Simões, delineia a compreensão da construção histórica dos aspectos pedagógicos e profissionais dos professores de Educação Física, evidenciando uma trajetória de eminentes discussões e preocupações com essa disciplina no contexto escolar.

Os aspectos pedagógicos que envolviam o fazer do professor de Educação Física no contexto escolar, iniciados nos anos de 1960 e retomados após o declínio do governo



militar, ou seja, final dos anos de 1980, causaram uma desestabilização na compreensão que os profissionais da área tinham a respeito da disciplina e, levados por uma crise de identidade, impulsionaram estudos, pesquisas e discussões dentro desse campo de conhecimento.

As diversas abordagens pedagógicas da Educação Física surgiram nesse contexto de busca por melhor compreender o papel dessa disciplina na escola, assim como as metodologias de ensino que auxiliariam o alcance desse objetivo.

Nessa perspectiva, outras interfaces emergem para serem refletidas, discutidas e implementadas. Dentre elas, tem-se a formação docente como meio de superação do fenômeno rola bola. Os cursos de Educação Física vêm em permanente reflexão e transformação de seus currículos, buscando melhor compreender o papel da Educação Física e atender às expectativas e demandas da sociedade.

A formação continuada emerge como possibilidade de fomento à reflexão sobre a prática e investimento no desenvolvimento profissional, o que levaria ao cabo práticas de rola bola na escola.

Corroborar o fato apontado por Darido (2019) de que a prática do rola bola ainda acontece, mas de forma pontual, pois as práticas de cunho inovador têm ganhado espaço e propiciam uma cultura de transformação no cenário da Educação Física escolar.

O envolvimento do professor nos assuntos escolares, seu compromisso com o fazer e aprender da educação e investimento pessoal na reflexão e pesquisa sobre os saberes profissionais também são caminhos possíveis para cons-



truir uma Educação Física escolar de qualidade, transformadora e fundante na formação dos cidadãos que desejamos para nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

DARIDO, S.C. O fenômeno “rola bola”: um caminho a não seguir. In: FERREIRA, H. S. (ORG.) **Abordagens da educação física escolar**: da teoria à prática. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE, 2019. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2013/07/Abordagens-da-educacao-fisica-ebook-2019.pdf>. Acesso em: 12 abr. de 2023.

FERREIRA, H. S. **Abordagem a não seguir**: “Rola Bola. *YouTube*, 25 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WbkYnSBYXik>. Acesso em: 10 jun. de 2023.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, vol. 13, n.2, 243-276, 2002.



POSFÁCIO

O presente livro tem por finalidade apresentar reflexões sobre sentidos, práticas e saberes da docência na Educação Física escolar. Resgata as concepções de prática pedagógica atribuídas ao longo do tempo e faz uma inflexão sobre os novos tempos, favorecendo um diálogo entre o conhecimento pedagógico e a prática docente dos professores.

Esta obra emerge principalmente da realização do I Seminário Virtual de Educação Física Escolar, realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar - GEPEFE, da Universidade Estadual do Ceará - UECE, aspecto que ressalta o caráter original deste livro. A obra é, dessa maneira, enriquecida pelas contribuições de professores de Educação Física que discutem a formação, os saberes e a prática pedagógica da Educação Física, sob um olhar crítico e reflexivo.

A leitura desta obra nos suscita questões como: que Educação Física escolar é essa? Em que pressupostos epistemológicos fundamenta-se? Qual o papel da Educação Física escolar nos tempos atuais? Como ressignificar a prática pedagógica na Educação Física escolar? Sem dúvida, um dos grandes desafios é fazer-nos repensar a prática pedagógica na Educação Física, reconhecendo a necessidade de atribuir à nossa prática docente novos sentidos e significados, abandonando os paradigmas existentes e dando espaço para práticas mais críticas, reflexivas e alicerçadas nos novos tempos.



Acrescenta-se aqui a ideia de “incompletude” ou “inacabamento” de Paulo Freire (2020), ao referir-se à consequente necessidade de atuação prática para transformação da realidade social na qual os indivíduos se inserem. Compreendemos, assim, que o professor precisa estar sensível à necessidade de uma constante (re) construção e (re)significação da sua prática docente, tendo em vista que as práticas tradicionais estabelecidas já não dão conta dos novos desafios postos pela sociedade contemporânea.

Assim, este livro é consubstanciado pela valorização do diálogo, da reflexão sobre a prática, da mudança de postura, como elemento fundante para a construção de uma Educação Física escolar de qualidade, considerando, nesse processo, para além dos conhecimentos curriculares da disciplina, as experiências individuais, crenças, valores, atitudes e as necessidades formativas e singulares de cada ser, que fazem parte do cotidiano educacional, subsidiando, assim, uma formação humana integral.

Portanto, este livro constitui uma obra de inegável grandiosidade, pois insere-se em um movimento de construção de novas práticas, ampliando as discussões e os saberes no contexto da Educação Física escolar, a partir de um ponto de vista pedagógico, assumindo a complexidade da mudança na prática docente como uma ação inerente para a transformação do contexto educacional, por meio de espaços de diálogos e reflexões.

Profa. Dra. Maria Petrília Rocha Fernandes¹

Fortaleza, julho de 2023.

¹ Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC/CE.

ORGANIZADORES

Heraldo Simões Ferreira. Graduado em Educação Física (UNIFOR). Doutor em Saúde Coletiva (UECE). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (UECE). Professor e vice coordenador do Curso de Mestrado Profissional Ensino da Saúde (CMEPES/UECE). Coordenador do Curso de Graduação em Educação Física à Distância (UAB/UECE). Coordenador da Especialização em Artes Marciais, Esportes de Combate e Lutas (UECE). Coordenador do Projeto de Extensão - Núcleo de Danças e Lutas (NUDAL/UECE). É conselheiro no Conselho Regional de Educação Física - CREF5. Líder do GEPEFE (UECE). heraldo.simoes@uece.br

Aline Lima Torres. Graduada em Educação Física (UECE). Mestre em Educação (UECE). Professora de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-Ceará. Integrante do GEPEFE (UECE) e do Grupo de Pesquisa em Tecnologia da Informação, Saúde e Educação do Instituto Federal do Ceará (TISE/IFCE). alinamic@gmail.com

Aline Soares Campos. Graduada em Educação Física (UNIFOR) e Pedagogia (PLUS). Mestre em Educação (UFC). Professora e Coordenadora Escolar da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). Integrante do GEPEFE (UECE). alinescampos71@gmail.com



Mabelle Maia Mota. Graduada em Educação Física (UECE). Mestre em Educação (UECE). Coordenadora Escolar da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). Professora do Centro Universitário Fametro (UNIFAMETRO). Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Educação Física no Ensino Médio (UNIFAMETRO). Integrante do GEPEFE (UECE). mabellemota@gmail.com

AUTORES

Ana Valéria Gregório Gomes. Graduada em Educação física (UVA). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (UNINTA). Professora de Educação Física da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). valerynhao8@gmail.com

Bruna Oliveira Alves. Graduada em Educação Física (UECE). Mestre em Ensino na Saúde (UECE). Professora de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-CE. bruna_alves_87@hotmail.com

Caio Cesar da Silva Araújo. Graduado em Educação Física (UECE/UNIFAJ). Especialista em Educação Física Escolar (UNINTER). Integrante do GEPEFE (UECE). Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagens e Educação em Rede (LER/UFC). caiocsaraujo1@gmail.com

Carla Samya Nogueira Falcão. Graduada em Educação Física (UVA). Mestre em Saúde Coletiva (UECE). Professora da Universidade Aberta do Brasil (UECE). Integrante do Grupo de Estudos em Educação Física e Desporto Adaptado (GEFDA/UFC). csamyaf@hotmail.com



Daniele da Silva Nascimento. Graduação em Educação Física (UECE). Mestre em Educação (UECE). Professora de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-Ceará. Integrante do GEPEFE (UECE). danyilvan@hotmail.com

Daniel Teixeira Maldonado. Graduado em Educação Física (Universidade São Judas). Doutor em Educação Física (Universidade São Judas). Professor de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Docente permanente do mestrado profissional em Educação Física do IFSULDEMINAS e Colaborador do Mestrado Acadêmico em Educação Física da UNIVASF. danielteixeiramaldonado@yahoo.com.br

Diogo Queiroz Allen Palacio. Graduado em Educação Física (UECE). Doutor em Ciências do Desporto (UTAD). Professor de Educação Física da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). diogoallenpalacio@gmail.com

Eliza de Castro Custódio Oliveira. Graduada em Educação Física (UECE/ UNIFAJ). Especialista em atividades aquáticas (FLF). Professora particular de Natação na Barbatana Personal Swimming. elizac.oliveira@gmail.com

Francisca Sueli Farias Nunes. Graduada em Pedagogia (UEVA). Mestre em Educação (UECE). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-Ceará. Professora da Faculdade Cearense (FAC). Integrante do Grupo de Pesquisa - Pró-Inclusão (UFC). franciscasfn@gmail.com

Fernando Jaime González. Graduado em Educação Física, Universidad Provincial de Córdoba, Argentina. Doutor em Ciências do Movimento Humano (UFRGS). Professor da

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Grupo de Pesquisa Paidotribas: Educação, Corpo e Cultura (UNIJUÍ). fjg@unijui.edu.br

George Marques Fernandes. Graduado em Educação Física (UNIFOR). Mestre em Educação e Gestão do Esporte (Universidade Americana do Paraguai). Professor de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-Ceará. Integrante do GEPEFE (UECE). george.marques@educacao.fortaleza.ce.gov.br

Heraldo Simões Ferreira. Graduado em Educação Física (UNIFOR). Doutor em Saúde Coletiva (UECE). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (UECE). Professor e vice coordenador do Curso de Mestrado Profissional Ensino da Saúde (CMEPES/UECE). Coordenador do Curso de Graduação em Educação Física à Distância (UAB/UECE). Coordenador da Especialização em Artes Marciais, Esportes de Combate e Lutas (UECE). Coordenador do Projeto de Extensão - Núcleo de Danças e Lutas (NUDAL/UECE). É conselheiro no Conselho Regional de Educação Física - CREF5. Líder do GEPEFE (UECE). heraldo.simoies@uece.br

Iris Caroline Mendes Braz. Graduada em Educação Física (UECE). Especialista em Psicomotricidade Clínica e Educacional (UECE). Professora de Natação Infantil. Integrante do GEPEFE (UECE). iriscarol.mb@gmail.com

Isabelle Maria Braga da Silva. Graduação em Educação Física (UECE). Especialista em Psicopedagogia (UniAte-neu). Professora de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-Ceará. Integrante do GEPEFE (UECE). isabelle.braga@yahoo.com.br



Itamárcia Oliveira de Melo. Graduada em Educação Física. Mestre em Educação (UECE). Professora de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo do Amarante-Ceará. Integrante do GEPEFE (UECE). Integrante do Grupo de Estudos de Pesquisa em Artes Marciais, Esportes de Combate e Lutas (GAMA/UECE). itamarciaom@gmail.com

Jean Silva Cavalcante. Graduado em Educação Física (UNIFOR) e Fisioterapia (Faculdade Estácio do Ceará). Mestre em Ensino na Saúde (UECE). Membro da Câmara de Julgamento do CREF5. Integrante do GEPEFE (UECE). dr.jean-cavalcantefisio@gmail.com

Jéssica Bruna Faustino Moura. Graduada em Educação Física (UEVA) e Bacharel em Direito (UNINTA). Mestre em Ensino da Saúde (UECE). Professora de Educação Física da rede privada e da Secretaria Municipal de Educação de Sobral-Ceará. Integrante do GEPEFE (UECE). jeehmoura28@hotmail.com

Kessiane Fernandes Nascimento. Graduada em Educação Física (UECE). Doutora em Educação (UECE). Professora de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-CE. Integrante do GEPEFE (UECE). kessianefn@hotmail.com

Liana Lima Rocha. Graduada em Educação Física (UFC). Doutora em Educação (UFC). Professora da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Saberes em Ação (IEFES-UFC). lianaedf@gmail.com

Luan Gonçalves Jucá. Graduado em Educação Física (URCA/IGUATU). Especialista em Educação Inclusiva (Faculdade Descomplica). Integrante do Grupo de Estudos sobre Educação e Práticas Corporais (GEEPRACOR/UNIVASF). luanjucaedf@gmail.com

Luciana Venâncio. Graduada em Educação Física (UNESP). Doutora em Educação (UNESP). Professora Adjunta da Universidade Federal do Ceará (UFC), do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFEs) e Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFC). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS/UFC). luvenancio@ufc.br

Luiz Sanches Neto. Graduado em Educação Física (USP). Doutor em Ciência da Motricidade (UNESP). Professor Adjunto da Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFEs). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos e Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS/UFC). luizitosanches@yahoo.com

Luiza Lúlia Feitosa Simões. Graduada em Pedagogia (UVA). Doutora em Educação (UECE). Formadora de Professores da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-CE. Integrante do GEPEFE (UECE). luizaluliasimoes@gmail.com

Mabel Dantas Noronha Cisne. Graduada em Educação Física (FIC). Mestre em Educação (UECE). Professora de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-Ceará. Integrante do GEPEFE (UECE). mabeldantas12@gmail.com



Manoela de Castro Marques Ribeiro. Graduada em Educação Física (UECE). Especialista em Atividade Física para Grupos Especiais (FANOR). Professora de Educação Física da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). Integrante do GEPEFE (UECE). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos “Prof. Dra. Adriana Inês de Paula” (AIP/UFC). manoelaribeiro86@hotmail.com

Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida. Graduado em Educação Física (UNIFOR). Doutor pela Universidade de Barcelona (UB). Professor da Universidade Federal do Ceará (UFC) do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES). Coordenador do Centro de Estudo sobre Ludicidade e Lazer (CELULA/UFC). Coordenador do Laboratório de Brinquedos e Jogos (LABRINJO/UFC). Coordenador da Unidade Móvel Brincarmóvel da Universidade Federal do Ceará. Colaborador pesquisador do Instituto Nexos. Coordenador e Curador do Museu do Brinquedo de Fortaleza. mtpa@ufc.br

Maria Aldeísa Gadelha. Graduada em Educação Física (UNIFOR). Doutora em Ciência do Desporto (UTAD). Coordenadora do Curso de Educação Física da Estácio Centro. Conselheira e presidente da Comissão Educação Física Escolar do CREF 5. aldeisagadelha55@gmail.com

Maria Luciane Silva de Medeiros. Graduada em Educação Física (UVA). Especialista em Educação Física Escolar (IFCE). Professora de Educação Física pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Integrante do GEPEFE-UECE. lucianemedeiros12211990@gmail.com

Maria Neurismar Araújo de Souza. Graduada em Pedagogia (Faculdade Christus). Mestre em Educação (UECE). Professora e responsável pelo Núcleo de Apoio e Atendimento Psicopedagógico do Centro Universitário da Estácio do Ceará. Integrante do GEPEFE (UECE). neurismararaujodes@gmail.com

Mariana Hévila Oliveira de Sousa. Graduada em Educação Física (UECE). marianahevila@outlook.com.br

Mateus Lemos Barroso. Graduado em Educação Física (IFCE). Mestre em Ciências Médicas (UNIFOR). Professor de Educação Física e Superintendente Escolar pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Integrante do GEPEFE (UECE). mateuslemosb@gmail.com

Milena Karine de Sousa Lourenço. Graduada em Educação Física (UECE). Mestre em Educação (UECE). Coordenadora Escolar da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). Integrante do GEPEFE (UECE). milenakarine-sousa@gmail.com

Mirian Silva Freitas. Graduanda em Educação Física (IFCE). Integrante do Núcleo de Acessibilidade a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE/IFCE). Integrante do GEPEFE (UECE). miraprofis@gmail.com

Paulo Andrey de Holanda Bastos. Graduado em Educação Física (UFC). Doutor em Ciências do Desporto (UTAD). Professor da Faculdade de Tecnologia do Nordeste (FATENE). Professor e Coordenador da Faculdade Metropolitana de Horizonte (FMH). Professor da Universidade Estadual Vale do Acaraú(UVA). Professor de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Horizonte-Ceará. Integrante do GEPFE (UECE). pauloandrey2005@yahoo.com.br



Ralciney Márcio Carvalho Barbosa. Graduado em Educação Física (UNIFOR). Mestre em Educação Física e Desporto (UTAD). Professor e Chefe da Divisão de Esportes da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Professor de Educação Física da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). ralciney@unifor.br

Raphaell Moreira Martins. Graduado em Educação Física (UVA). Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (UNESP). Professor do Instituto Federal do Ceará (IFCE); Professor do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas dos Aspectos Pedagógicos e Sociais do Futebol (PROFUT/UFSCar). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Saúde e Exercício Físico (IFCE). raphaell.martins@ifce.edu.br

Ronyelle Alves de Sousa. Graduado em Educação Física (URCA). Mestre em Ensino na Saúde (UECE). Gestor da Academia R3FITNESSCENTER. ronyalves.igt@gmail.com

Rosa Maria Alves de Oliveira. Graduada em Pedagogia e Artes Visuais (UECE). Especialista em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada a EJA (IFRN). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú-Ceará. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas EDDocência (UNILAB). rosaalvesoliveira818@gmail.com

Stela Lopes Soares. Graduada em Educação Física (UVA), Pedagogia (UNINTA) e em Fisioterapia (UNINTA). Doutora em Educação (UECE). Docente do curso de Educação Física no Centro Universitário Inta (UNINTA). Integrante do GEPEFE (UECE). stelalopesoares@hotmail.com



Talisson Mota de Oliveira. Graduado em Educação Física (UECE). Auxiliar técnico do Fortaleza Esporte Clube. talisson.mota15@gmail.com

Tamires Albuquerque Sampaio. Graduada em Educação Física (UECE). Personal trainer. talbuquerque451@gmail.com

Thaidys da Conceição Lima do Monte. Graduada em Educação Física (UEPI). Doutora em Educação (UECE). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Integrante do GEPEFE (UECE). Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Saúde e Exercício Físico (IFCE). Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/UECE). Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, História e Saúde Coletiva (UECE). thaidyslimamonte@gmail.com

Viviany Caetano Freire Aguiar. Graduada em Educação Física (UVA). Mestre em Ensino na Saúde (UECE). Professora do Centro Universitário Inta (UNINTA). Integrante do GEPEFE (UECE). viviany_cfa@hotmail.com

EDIÇÕES INESP

João Milton Cunha de Miranda
Diretor Executivo

EDIÇÕES INESP

Ernandes do Carmo

Orientador da Célula de Edição e Produção Gráfica

**Cleomárcio Alves (Márcio), Francisco de Moura,
Hudson França e João Alfredo**
Equipe de Acabamento e Montagem

Aurenir Lopes e Tiago Casal
Equipe de Produção em Braille

João Victor Sampaio, Mário Giffoni e Rícael Gomes de Oliveira
Diagramação

José Gotardo Filho, Saulo Macedo e Valdemice Costa (Valdo)
Equipe de Design Gráfico

Jerdeth Almeida e Letícia Albuquerque
Estagiários

Rachel Garcia Bastos de Araújo
Redação

Valquiria Moreira
Secretaria Executiva / Assistente Editorial

Manuela Cavalcante
Secretaria Executiva

Luzia Lêda Batista Rolim
Assessoria de Imprensa

**Gustavo Rodrigues de Vasconcelos, Lúcia Maria Jacó Rocha
e Sandra Bastos Mesquita**
Equipe de Revisão

Marta Lêda Miranda Bezerra e Maria Marluce Studert Vieira
Equipe Auxiliar de Revisão

Site:
E-mail: presidenciaiinesp@al.ce.gov.br
Fone: (85) 3277-3702



ALECE

Av. Desembargador Moreira, 2807,
Dionísio Torres, Fortaleza, Ceará, CEP: 60.170-900
Site: <https://www.al.ce.gov.br/>
Fone: (85) 3277.2500









ALECE

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
DO ESTADO DO CEARÁ

Mesa Diretora 2023-2024

Deputado Evandro Leitão
Presidente

Deputado Fernando Santana
1º Vice-Presidente

Deputado Osmar Baquit
2º Vice-Presidente

Deputado Danniel Oliveira
1º Secretário

Deputada Juliana Lucena
2ª Secretária

Deputado João Jaime
3º Secretário

Deputado Dr. Oscar Rodrigues
4º Secretário



Escaneie o QR CODE
e acesse nossas
publicações