

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

**REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, SAÚDE E ESPORTE**  
PERIÓDICO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO IFCE

Edição Especial CIPPEFE  
v. 3, n. 1  
Setembro de 2020

REFISE	Limoeiro do Norte	v. 3	n. 1	Edição Especial	p. 1 - 255	Setembro - 2020
--------	-------------------	------	------	-----------------	------------	-----------------

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE  
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PRPI  
Departamento de Educação Física - PROEN  
Cursos de Licenciatura em Educação Física do IFCE

Correspondências e solicitações de números avulsos deverão ser endereçadas a:

[All correspondences and claims for missing issues should be addressed to:]

IFCE Limoeiro do Norte

Rua Estevão Remígio de Freitas, 1145 - Monsenhor Otávio, Limoeiro do Norte - CE, 62930-000, Ceará, Brasil. Telefone: (88) 3447-6400. Endereço virtual: <https://intranet.limoeiro.ifce.edu.br/ojs>. E-mail: [refise@ifce.edu.br](mailto:refise@ifce.edu.br).

Publicação anual

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta publicação, desde que citada a fonte.

**Reitor**

Prof. Me. Virgílio Augusto Sales Araripe

**Pró-Reitor de Administração e Planejamento**

Prof. Dr. Tássio Francisco Lofti Matos

**Pró-Reitor de Ensino**

Prof. Me. Reuber Saraiva de Santiago

**Pró-Reitora de Extensão**

Ma. Zandra Dumaresq

**Pró-Reitor de Gestão de Pessoas**

Prof. Me. Ivam Holanda de Sousa

**Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação**

Prof. Dr. José Wally Mendonça Menezes

**Coordenadora de Publicações Científicas e Tecnológicas**

Micélia de Oliveira Silva

**Editor-Chefe**

Prof. Dr. Rômmulo Celly Lima Siqueira (IFCE)

**Conselho editorial**

Prof. Dr. Arnaldo S. Pinheiro Leitao (IFSULDEMINAS)

Prof. Me. Braulio Nogueira de Oliveira (IFMA)

Prof. Me. Cesar Augusto Sadalla Pinto (IFCE)

Prof. Dr. Rômmulo Celly Lima Siqueira (IFCE)

Profa. Ma. Samara Moura B. de Abreu (IFCE)

**Consultores *ad hoc***

Dr. Andre Accioly Nogueira Machado

Ma. Arliene Stephanie Menezes Pereira

Dra. Carla Ulasowicz

Dra. Cristiane Sousa da Silva

Me. Daniel Pinto Gomes

Dra. Elisabete dos Santos Freire

Ms. Fabrício Leomar Lima Bezerra

Ms. Felipe Cavalcante Brasileiro

Ms. João Paulo dos Santos Oliveira

Dra. Luciana Venâncio

Dr. Luciano Nascimento Corsino

Dr. Luiz Sanches Neto

Ms. Marcos Roberto So

Dra. Maria Ione da Silva

Dra. Niágara Vieira Soares Cunha

Dra. Raffaele Andressa dos Santos Araujo

Ma. Thaidys da Conceicao Lima do Monte

Ma. Tiemi Okimura-Kerr

Ms. Valmir Arruda de Sousa Neto

Dr. Willian Lazaretti da Conceição

**Revisores de língua inglesa**

Karlucy Farias de Sousa

Sabrina Guedes Miranda Dantas

Elielson Benigno de Mesquita Ramalho

**Revisora de Língua Portuguesa**

Maria do Socorro Cardoso de Abreu

Ariela Fernandes Sales

Katyane Rocha Façanha Moreno

**Capa**

Prof. Dr. Rômmulo Celly Lima Siqueira

**Secretaria editorial e diagramação**

Prof. Me. Cesar Augusto Sadalla Pinto

**Suporte técnico do sistema OJS**

Mário Jorge Limeira dos Santos

Revista em processo de indexação e qualificação pela CAPES

Publicação anual

Correspondências deverão ser endereçadas para:

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE  
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PRPI  
Departamento de Educação Física - PROEN  
Cursos de Licenciatura em Educação Física do IFCE  
Rua Estevão Remígio, nº 1145, bairro Centro. CEP: 62930-000. Limoeiro do Norte-CE.  
Telefone: (88) 3447-6400. E-mail: refise@ifce.edu.br

---

R454 Revista de Educação Física, Saúde e Esporte: periódico de divulgação científica do IFCE / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. - v. 3, n. 1, Ano 3, (2020) - Edição Especial CIPPEFE - Limoeiro do Norte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, 2020. 255p. : il.

Anual  
V.3, n. 1. (2020)-  
Edição Especial CIPPEFE: Set. 2020  
ISSN 2596 -1012

1. Educação Física – Periódico. 2. Esporte – Periódico. 3. Educação Física – Formação Docente. 4. Educação Física Escolar. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. II. Título.

CDD 796.07

---

Ficha catalográfica elaborada por Francisco de Assis Silva de Araújo – CRB-3/1401

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial da revista ou do IFCE. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta publicação, desde que citada a fonte

## SUMÁRIO

FICHA TÉCNICA .....	1-5
EDITORIAL .....	6-8

### ENSAIO

<b>TEMOS DE ENSINAR EDUCAÇÃO FÍSICA COMO SE O FUTURO DEPENDESSE DISSO</b> Alan Patrick Ovens.....	9-23
--	------

<b>NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E PROCESSOS COLABORATIVOS NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES(AS)-PESQUISADORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b> Luiz Sanches Neto .....	24-42
---	-------

<b>PERSPECTIVAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO PERCORRIDO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS</b> Elisabete dos Santos Freire.....	43-56
--	-------

<b>TORNAR-SE PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ELEMENTOS QUE TRANSCENDEM A PROVISÃO INSTITUCIONAL DE SABERES</b> Willian Lazaretti da Conceição, Allyson Carvalho de Araújo.....	57-68
--	-------

<b>AS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ENSAIO SOBRE AS PRÁTICAS DAS LUTAS E O DISCURSO DE UM CONTEÚDO DE LUTAS</b> Marcos Roberto So, Gilson Santos Rodrigues, Elaine Prodócimo.....	69-84
--	-------

### ARTIGOS ORIGINAIS

<b>AVALIAÇÃO COLABORATIVA PARA MELHORAR A MOTIVAÇÃO, A COMPETÊNCIA E A CONFIANÇA DE ESTUDANTES DA LICENCIATURA NO ENSINO DE CIÊNCIAS</b> Dawn Laura Garbett.....	85-98
---	-------

<b>A AÇÃO PEDAGÓGICA COM JOVENS INFRATORES: UMA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b> Willian Lazaretti da Conceição.....	99-115
--	--------

<b>FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: SABERES QUE NORTEIAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA</b> Vânia Maria Pessoa Rodrigues, Maria Solange de França, Maria Ione da Silva.....	116-131
---	---------

<b>ÓTICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOBRE O CONTEÚDO DE GINÁSTICA RÍTMICA</b> Thaís Freires Vasconcelos, Leila Maria Pereira, Jurandir Fernandes Cavalcante, Roberta Oliveira da Costa, Luiz Torres Raposo Neto, Isabela Moura Nantes.....	132-143
---	---------

<b>EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A NOÇÃO DE RELAÇÃO COM O SABER: INTENCIONALIDADES E APROXIMAÇÕES DE UM GRUPO DE ESTUDOS</b> Luciana Venâncio.....	144-158
---	---------

<b>O PROJETO “ESPORTE E EDUCAÇÃO: UMA BONITA UNIÃO” NA ESCOLA: FORMANDO JOVENS CRÍTICOS, ATIVOS E PROTAGONISTAS</b> Cristiane e Castro Feitosa Melo.....	159-180
---	---------

<b>A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DO CEARÁ: MODALIDADES E OPORTUNIDADES</b>	
Ana Patrícia Cavalcante Queiroz.....	181-189

**RELATOS DE EXPERIÊNCIAS**

<b>O PROJETO “A CAPOEIRA NA ESCOLA”: DIÁLOGOS POSSÍVEIS</b>	
José Olímpio Ferreira Neto.....	190-203

<b>AS HISTÓRIAS INFANTIS COMO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO E SOLIDARIEDADE DOS ALUNOS DESPORTISTAS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
Cristiane e Castro Feitosa Melo.....	204-224

<b>ENSINO DA DANÇA EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE ENSINO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA</b>	
Arlene Stephanie Menezes Pereira, Joselita da Silva Santiago, Symon Tiago Brandão de Souza, Francisco Eraldo da Silva Maia, Révea Nágila Castro Nunes.....	225-240

<b>TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E REFLEXÕES</b>	
Liana Lima Rocha, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto.....	241-255

**NO PRESENTE A MENTE, O CORPO E A CIÊNCIA É DIFERENTE**

*No presente a mente, o corpo é diferente  
E o passado é uma roupa que não nos serve mais  
No presente a mente, o corpo é diferente  
E o passado é uma roupa que não nos serve mais*

*Como Poe, poeta louco Americano  
Eu pergunto ao passarinho: Black bird, Assum-preto, o que se faz?  
Haven never haven never haven never haven never haven  
Assum-preto, pássaro preto, black bird, me responde, tudo já ficou atrás  
Haven never haven never haven never haven never haven  
Black bird, pássaro preto, pássaro preto, me responde  
O passado nunca mais*

Eis que temos aqui a nossa terceira edição, que se faz especial. Solfejados(as) pelos excertos [1] do compositor cearense Belchior, anunciamos as nossas (re)invenções no presente, em que a mente, o corpo e a ciência resistem e expõem um pensar-agir diferente, a alteridade. A presente busca de libertação, cujo passado marcado pela opressão não queremos nunca mais!

Nos (re)inventamos na vida, formação, profissão e editoração no(s) espaço(s)-tempo(s) próprio(s) em que essa edição foi matizada. A temporalidade (2018-2020) revelada por um dissonante cenário político, atravancado por *fake news*, negacionismo, desinvestimento e desvalorização da educação e das ciências brasileiras, sobretudo aquelas que ressignificam a condição humana.

Nos tornamos ‘mais’ em corpo editorial, em avaliadores(as), em edições, em número de submissões cujas representações assumem uma ciência que se faz colaborativamente por uma racionalidade crítica, e não acompanhada “da lógica comumente citada e conhecida atualmente dos indicadores de impacto que mensuram o fluxo de informação em determinados canais”, conforme aponta a Carta de Porto Alegre [2] no âmbito do Fórum de Editores(as) de Periódicos Científicos. Inclinados(as) para a fortaleza da libertação, encarnamos a figura do nosso ‘assum-preto’[3], em sobrevôo de um maior alcance territorial e intercultural.

Na dimensão intercultural, encontramos a figura do ‘*black bird*’ [4] em aproximação das fronteiras do sul, das pessoas brasileiras das várias regiões e como latino-americanas

estendemos as nossas asas até alcançar a Nova Zelândia e juntas fizemos o I Congresso Internacional de Professores(as)-Pesquisadores(as) de Educação Física Escolar (CIPPEFE) em Fortaleza entre os dias 31 de Agosto e 3 de setembro de 2018. Nesse número especial nos alegamos em compartilhar as temáticas apresentadas nas mesas e sessões científicas, totalizando 17 (dezesesseis) manuscritos selecionados entre os 30 trabalhos submetidos à apreciação para esta edição.

As temáticas das mesas abrangeram processos de colaboração e de formação permanente (inicial e contínua), relações com os saberes e questões étnico-raciais. Por sua vez, a quantidade e a qualidade dos trabalhos apresentados estão refletidas nos artigos desta edição especial, que trazem elementos da cultura, como a capoeira, lutas, ginástica, dança e o esporte, as relações da educação física com outros componentes do currículo escolar, a formação inicial de professores(as), as perspectivas curriculares das últimas décadas, narrativas (auto)biográficas na ação pedagógica com jovens infratores e em processos formativos colaborativos, os desafios na trajetória de uma professora-pesquisadora e as intencionalidades de um grupo que estuda a relação com o saber. Destacamos os dois artigos que refletem o nosso diálogo internacional sobre um processo de avaliação colaborativa e o ensino de educação física comprometido com um futuro socialmente justo.

Caros(as) leitores(as), o tempo remete à existência humana e é próprio da humanidade, ao tornar-se Ser, sentir-se Ser e agir enquanto se é Ser no mundo. O tempo próprio nos permite fazer escolhas, em 2018 escolhemos estar juntos(as) e em 2020 escolhemos compartilhar, nesta edição especial, motivos para ver asas batendo e fronteiras aproximadas.

**Samara Moura Barreto de Abreu**  
Membro do Corpo Editorial da Refise (IFCE)  
**Luciana Venâncio**  
Instituto de Educação Física e Esportes (UFC)  
**Luiz Sanches Neto**  
Instituto de Educação Física e Esportes (UFC)

Organizadores(as) do I CIPPEFE em 2018

[1] Excertos da música ‘Velha Roupa Colorida’, do compositor cearense Belchior, que pode ser encontrada no álbum Alucinação.

[2] A ‘Carta de Porto Alegre’, culminância do Fórum de Editores(as) de Periódicos Científicos realizado em 28 e 29 de novembro de 2019 em Porto Alegre, pode ser acessada no endereço: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e75772>.

[3] ‘Assum preto’ é o nome do pássaro preto, notadamente expresso na canção do Luiz Gonzaga, pondo em relevo a regionalidade nordestina.

[4] ‘*Black bird*’, traduzido como pássaro preto, notadamente expresso na canção dos Beatles.



## ENSAIO

TEMOS DE ENSINAR EDUCAÇÃO FÍSICA COMO SE O FUTURO DEPENDESSE  
DISSO**Alan Patrick Ovens***The University of Auckland, New Zealand*[a.ovens@auckland.ac.nz](mailto:a.ovens@auckland.ac.nz)

**Resumo:** Este artigo é uma tentativa de expor algumas ideias que não são apresentadas como passos a seguir, mas como uma provocação para pensarmos de forma diferente sobre a nossa área temática. As ideias servem como um meio de orientação para nos ajudar a encontrar um caminho além dos limites atuais de “como as coisas são” e buscar novas maneiras de mover o assunto em direções que não são apenas para frente e para trás, mas para fora, para dentro e direções atualmente não imaginadas. O artigo está relacionado a um dos objetivos deste congresso, pois visa explorar como os(as) professores(as) podem utilizar a pesquisa para que a sua prática continue a ter sentido profissional, relevante e eficaz para os(as) alunos(as) que lecionam. As questões levantadas ao longo do artigo são: Qual a finalidade da educação física? Qual é a nossa responsabilidade, como professors(as) de educação física, em um mundo de guerra, pobreza, preconceito e poluição? O que esses problemas têm a ver com o ensino de educação física? É importante refletir sobre o propósito da educação e desafiar a noção de que nós apenas educamos os(as) jovens para se encaixarem na sociedade contemporânea e para prepará-los(as) para o futuro emprego. Temos que ensinar educação física como se o futuro dependesse disso. Nosso poder vem de nossos corpos, mentes e nossos corações.

**Palavras-chave:** Complexidade. Pedagogia Crítica. Ensino Democrático. Justiça Social.

## TEACHING PHYSICAL EDUCATION AS THOUGH THE FUTURE DEPENDS ON IT

**Abstract:** This article is an attempt to state some ideas which are not offered as steps to follow, but as a provocation to think differently about our subject area. They serve as a means of orientation to help us find a way beyond current confines of “how it is” and seek out new ways of moving the subject in directions that are not only forwards and backwards, but outwards, inwards and directions currently not imagined. The article is connected to one of the goals of this congress as it aims to explore how teachers can utilise research to help their practice continue to be professional, relevant and effective for the students they teach. The questions raised throughout the article are: What is the purpose of physical education? What is our responsibility, as physical educators, in a world of war, poverty, prejudice, and pollution? What do these problems have to do with teaching physical education? It is important to reflect on the purpose of education and challenge the notion that we just educate young people to fit into contemporary society and prepare them for future employment. We have to teach physical education as though the future depends on it. Our power comes from our bodies, minds and our hearts.

**Keywords:** Complexity. Critical Pedagogy. Democratic Teaching. Social Justice.

## 1 INTRODUCTION

Maori proverb:

*Ka tangi te Titi*

*Ka tangi te Kaka*

*Ka tangi hoki ahau*

*Tihei Mauri Ora*

Provérbio maori:

O Titi está chamando

O papagaio está chamando

E eu gostaria de ligar

Eis que há vida!

I would like to begin by respectfully acknowledging that we are located on traditional territories of the Anace, Tapaba and Paraguari tribes. I also acknowledge those who trace their heritage back to those who were forcefully and criminally brought here against their will. We must never forget the rights, culture, and sacrifices of those who have forged the place on which we stand today. I would also like to acknowledge and thank the organisers of the congress for their vision, time and commitment to make such an event possible. Finally, I would also like to acknowledge and thank you, the delegates to the congress, for your commitment and willingness to become involved and ensure the event is a success. *Na reira* (therefore), *tena koutou*, boa noite and obrigado.

It is a great pleasure to be with you tonight. I am particularly pleased that one of the goals of this congress is to explore how teachers can utilise research to help their practice continue to be professional, relevant and effective for the students they teach.

I do not come to this conversation as a member of your professional community. I am not Brazilian. Nor do I have any lived or practical experience of the issues that you face each day in your schools. I am an activist and an academic by both calling and profession. For the last five years, I have directed a research centre in Critical Research Studies in Sport, Health and Physical Education at the University of Auckland, New Zealand. For the past twenty years, I have worked in Physical Education Teacher Education (PETE) with a particular emphasis on social justice, democratic teaching and critical pedagogy (See OVENS, 2016a). While I am an outsider to your context, I long ago learned how important research tools and insights could be in helping to move more people to become good teachers and helping more teachers to become active builders of successful professional communities. I am very honoured to be invited to be a part of your congress here in Fortaleza.

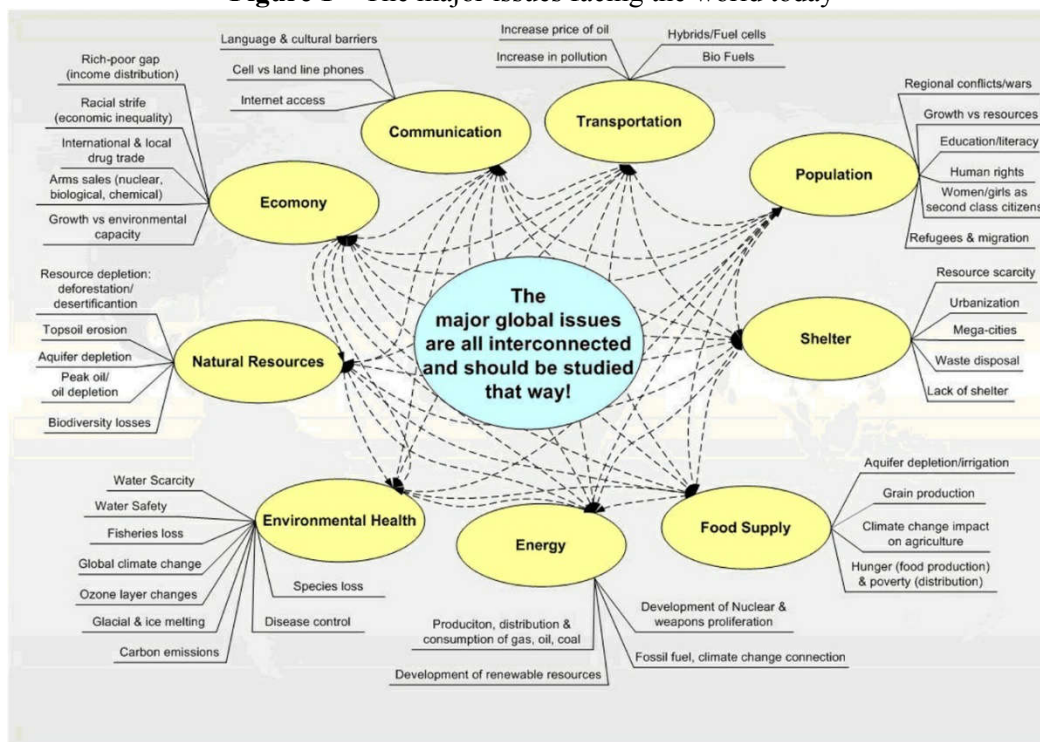
To start off today, I want to state that my ideas are not offered as steps to follow, but as a provocation to think differently about our subject area. They serve as a means of orientation to help us find a way beyond current confines of “how it is” and seek out new ways of moving the subject in directions that are not only forwards and backwards, but outwards, inwards and directions currently not imagined.

## 2 PHYSICAL EDUCATION FOR WHAT?

What is the purpose of physical education? And is this still relevant as we move into a new century where our world faces serious global issues of environmental health, ethnic conflict, social inequality, and over-exploitation of natural resources (see **Figure 1**)? Kirk (1997) suggests that school physical education has been somehow the result of the modernist thinking of the 20th century. Within modernity, the body is reduced to a compliant, malleable, productive, anatomical object. As an object of educational practices, the body is an unfinished project that needs to be molded, improved, altered and ultimately, changed (OVENS; POWELL, 2011). This preoccupation with the body as an object may be evidenced in physical education practices that regulate, discipline, survey, and normalise young people’s bodies, particularly when the focus is the development of sports skills, fitness or physical activity (KIRK, 2004; WRENCH; GARRETT, 2008).

Tinning (2000) has observed that we are living in ‘new times’ where there has been an increasing awareness of how physical education is socially constructed in specific cultural, historical and political contexts and discourses. This opens the possibility to ask, ‘what is our responsibility, as physical educators, in a world of war, poverty, prejudice, and pollution?’ Of course, we might ask: ‘What do these problems have to do with teaching Physical Education? Isn’t it our job about creating well-adjusted young people capable of taking responsibility for their health and physical activity needs?’

Figure 1 – The major issues facing the world today



Source: downloaded from <http://www.geni.org/globalenergy/issues/global/index.shtml>. Accessed: 27 August 2020.

I think it is important to reflect on the purpose of education and challenge the notion that we just educate young people to fit into contemporary society and prepare them for future employment. In this respect, I would like to travel back sixty years to a speech Martin Luther King, Jr. gave in 1957 titled, “The South Thinking Ahead” since I believe it is still relevant today. In his speech, King, Jr. specifically challenged the notion that the goal of education is to help individuals become “well-adjusted” to the social world in which they live. As King, Jr. (1957) put it in his speech:

Now in a sense, all of us must live the well-adjusted life in order to avoid neurotic and schizophrenic personalities. But there are some things in our social system to which I am proud to be maladjusted and to which I suggest that you too ought to be maladjusted. I never intend to adjust myself to the viciousness of mob rule. I never intend to adjust myself to the evils of segregation and the crippling effects of discrimination. I never intend to adjust myself to the tragic inequalities of an economic system which takes necessities from the masses to give luxuries to the classes. I never intend to become adjusted to the madness of militarism and the self-defeating method of physical violence. I call upon you to be maladjusted. Well you see, it may be that the salvation of the world lies in the hands of the maladjusted.

King, Jr. argued in this speech that it is actually pathological for a person to become well-adjusted to a world of injustice, violence, and exploitation. He argued that if teachers were going to make a more meaningful contribution to education, they would have to find ways to help ordinary citizens deepen their capacity for what King, Jr. called “creative maladjustment.”

I have taken inspiration from King, Jr.’s speech to reflect on what types of people are needed to address the global issues outlined above and plot a challenge for physical education. I start with King, Jr.’s assumption that being educated requires us to be maladjusted to the great social and ecological sins of our day. My more fundamental argument, however, is that for us to be creatively maladjusted, we need to become authentic and active citizens working to heal our local communities and this beautiful blue-green planet that we call home. Authentic people are honest, trustworthy and kind, cultivate a life of integrity, and generate power from within, and transpose it outward to add value to the lives of others (CONNORS, 2017). At the same time, we need people who can recognise and work with interdependence. Our contemporary social systems are highly interconnected and integrated. They rely on a complex division of labour and exchange of goods and services to accomplish feats that no group of people could achieve working independently. Working with interdependence involves being able to acknowledge that in our hyper-connected world, connections matter and that caring for others is an essential human trait. I believe it is a focus on becoming activist citizens who are community network builders that put the “creative” into what Martin Luther King, Jr. called “creative maladjustment”.

The future needs people with self-awareness and compassion to reduce their impact on the world and protect the health of their communities and environments. So how can PE contribute to this and create a better world? In my opinion,

1. **We need an ethic of care for our communities** that involves a primary orientation to maintain, contain, and repair our 'world' so that we can live in it as well as possible. Tronto (1994, pp. 126-136) identifies four sub-elements or dispositions that are involved in an ethic of care. These are: (1) attentiveness, a proclivity to become aware of need; (2) responsibility, a willingness to respond and take care of need; (3) competence,

the skill of providing good and successful care; and (4) responsiveness, consideration of the position of others as they see it and recognition of the potential for abuse in care.

2. **Embrace physical activity as a core part of living.** A healthy, active community is one that is continually creating and improving opportunities in the built and social environments and expanding community resources to enable all its citizens to be physically active in day-to-day life (EDWARDS; TSOROUS, 2008). Active living is a way of life that integrates physical activity, such as walking and cycling, as a regular part of everyday daily routines and getting around the community (GERRARD, 2009)

3. **Enable a love of play.** Research shows that play contributes to our overall wellbeing. Play is not just about adding fun to our lives. Play offers a sense of engagement and pleasure, takes the player out of a sense of time and place, reduces stress, enhance problem-solving and can even facilitate deep connections between strangers. Play has been shown to speed up learning, enhance productivity and increase socialisation and communication, and cultivate healing (BROWN; VAUGHAN, 2009; KRETCHMAR, 2018).

4. **Redefine what “being successful” means.** Too often in modern societies we are made to believe that success is based on external factors such as how prestigious of a career we have, how wealthy or famous we are, how many things we own and whether these are the latest and best, and what labels and fashions we wear. Thinking like this dangles the things we think will make us happy (status and stuff) when in reality what we want is the way we think the stuff and status are going to make us feel. Redefining success involves striving for internal factors such as happiness, personal fulfilment, integrity, and peace.

5. **Model what a functional democracy looks like.** Developing an engaged citizen, like any complex skill, takes time and practice in varied contexts to achieve mastery. Skills developed from democracy in the school or community can transfer to improved citizenship and result in a better functioning democracy. Participants in a democratic environment may also develop a greater concern from the common good, which also transfers to active and critical citizenship. If we want our young people to participate and collaborate with others productively, to be critical thinkers, and to have

ownership and agency in their learning, then we need to model what a functional democracy looks like in our learning environments.

### **3 WHEN YOU WANT TO CHANGE THE PROFESSION, CONSIDER THIS...**

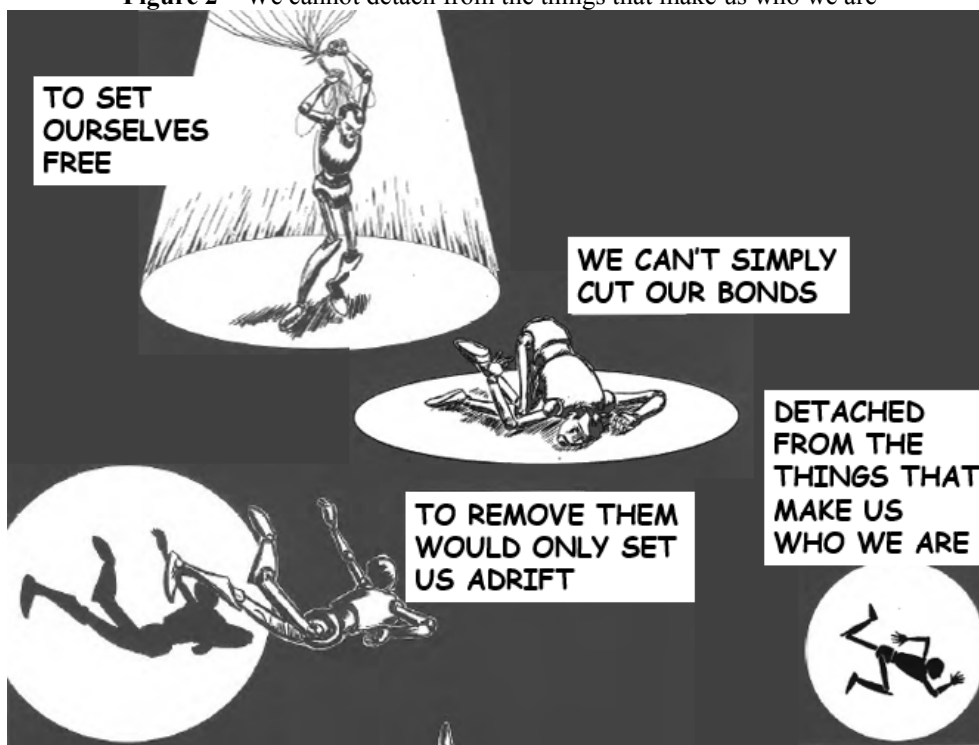
In this next section I want to draw on the ideas of Nick Sousanis (2015). In his brilliant book “Unflattening”, he uses graphic art to weave together diverse ways of seeing to show that perception and human knowledge is always an active process of incorporating and evaluating different vantage points. It is a book that I highly recommend, being complex in its ideas while simultaneously being accessible through its use of pictures.

As teachers, we always walk in the paths worn down by those who came before us. We are always in the midstream, always influenced by history and the contingencies it has created (OVENS et al., 2018). We are always constrained by what others have created and what has become the ‘norm’. These pathways and ways of being have become grooved into our professional landscape, and we are swept along by its current. This river is our history, our professional identity, our way of being teachers, our way of understanding and creating a base of certainty on which we engage in the practice of education. However, as John Dewey (1933) identified some 90 years ago, when something becomes routine and engrained with the certainty that we got it right, we risk following without questioning, and become trapped within convention. In a real sense, when everyone thinks the same way, thinking tends to stop!

Initiating and sustaining change is never an easy process. We are deeply entangled in the connections we make in our lives. Our practices are interwoven with the conventions and normalising logics of the particular contexts in which we work. How we teach is a product of how we organise ourselves within the constraints we encounter in our particular workspaces. Change is not merely a matter of deciding on something different. We are too embedded and interdependent with the elements that constitute our professional and personal lives.



Figure 2 – We cannot detach from the things that make us who we are



Source: modified from SOUSANIS, 2016, p. 115

This means that we cannot set ourselves free by simply cutting our bonds. To remove them would only set ourselves adrift and detached from the things that make us who we are (see **Figure 2**). We do not become emancipated by being free from our bonds, but by being well connected. Connections matter. Social networks matter. Professional communities matter and are essential to creating the collective agency needed to support change and innovation. The key point here is the need to see connections as forces to harness and not bonds that limit.

#### 4 HOW DO WE AUTHOR OUR OWN PATHWAYS?

New dispositions for approaching teaching as a professional activity are necessary in order to reframe physical education as a meaningful and relevant subject for all young people. I propose that it is through a disciplined approach to collaborative inquiry, resulting in strong professional learning communities and new teaching cultures, that educators, students, their families, and involved community members will normalise the mindsets and strategies required to design new and powerful learning systems in physical education. As Clarke and



Erickson argue, “Inquiry is a defining feature of professional practice. If you cease to be inquisitive about your practice, your practice ceases to be professional” (CLARKE; ERICKSON, 2007, p. 58).

My central argument here is that teaching floats on a sea of collaborative inquiry and that the desire to continually adapt, experiment and improve is a crucial driver for change. However, I acknowledge that inquiry is difficult for individual teachers to do in isolation from their colleagues or their school leaders. This is why I have been explicit in stating that engaging in inquiry is a process of developing a collective professional agency either within a school or across a professional network or community. Creating the conditions in schools where curiosity is encouraged, developed and sustained as a normal and expected part of being a teacher is essential to opening up thinking, changing practice and creating more innovative approaches to learning and teaching dramatically.

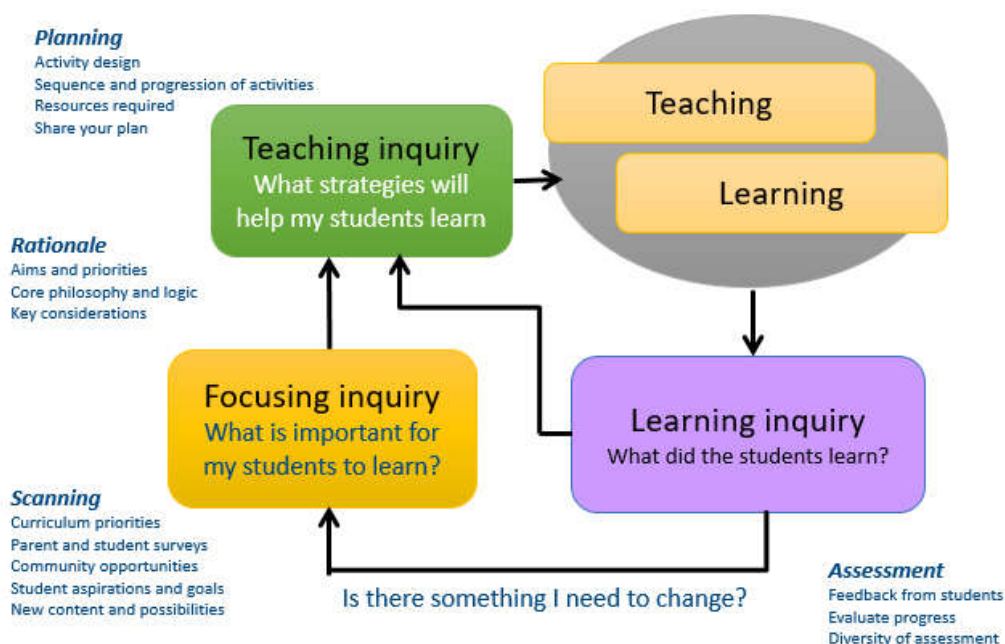
Expecting teachers to engage in collaborative inquiry involves all educational practitioners (administrators, teachers and teacher educators) to focus their efforts on developing contextualised understandings of teaching and learning, particularly in ways that provoke them to think deeply about their practice (BROWN, 2011). My colleague, Tim Fletcher from Brock University, and I have advocated for the use of a methodology known as the Self-study of Practice as a way of expanding conversations, knowledge, and understandings of teaching and teacher education practices (OVENS; FLETCHER, 2015). In particular, we believe self-studies provide the means for enacting a politics of action in ways that are transformative for both knowing in action and for pedagogical practice. Some of the core features of the self-study methodology are:

- It is driven by a desire to improve and enhance the quality of teaching and learning for all those involved.
- It is initiated by, and focused on, understanding the self-as-teacher. That is, it is the teachers who decide what the focus of their inquiry should be. It is the collaborative inquiry process that matters, focused on better understanding how the teacher-researcher enacts their practice.
- It is interactive at one or more stages of the process as evidence generated and collected from the context is put into dialogue with colleagues, literature, and critical friends.

- It lets the evidence tell the story.
- It provokes you to reframe your beliefs about good teaching.

A similar approach that has been promoted in the New Zealand curriculum is the notion of teaching-as-inquiry (see **Figure 3**). Such an approach can provide a useful framework for a department or school to shift their practices to being led by inquiry and questioning. One important aspect of this approach is the notion that inquiry should focus on three different areas, namely questioning what is important for students to know (focusing inquiry), what strategies will help students learn (teaching inquiry) and what learning is taking place (learning inquiry). Another aspect of this framework is the notion that inquiry is an ongoing and iterative process. That is, there is an ongoing process of gathering information to help evaluation and planning. Thirdly, in this framework, there is an opportunity to emphasise the involvement of learners, their families, and communities in each of the phase of the process. To do this effectively requires a shift from student voice to developing learner agency, as the students help to identify and address issues in their learning environments (for more information, see TIMPERLEY, 2011; TIMPERLEY; KASER; HALBERT, 2014).

Figure 3 – An inquiry approach to teaching



Source: from [tech.ed.gov/netp/learning-engage-and-empower](http://tech.ed.gov/netp/learning-engage-and-empower)). Accessed: 27 August 2020.

## 5 PRINCIPLES FOR TRANSFORMATIVE TEACHING

It is important here to stress that merely engaging in reflection and inquiry is not enough to enact the forms of transformative teaching that I am advocating. Transformative teaching as an educational disposition that concerns itself with questions of justice, democracy, and ethics (Tinning, 2017); the critical point here is the notion of ‘disposition.’ As Bourdieu (1993) outlines, dispositions are the natural tendencies or inclination of each individual to take on a specific position in any field. Rather than a teaching strategy, a disposition is a particular attitude that guides professional decision making and actions (OVENS, 2017a). In other words, the practice of transformative pedagogy embodies and is guided by principles designed to promote equity and social justice rather than enact some teaching strategies that have proven successful in some educational context. No single transformative pedagogy or model is waiting to be discovered (WALTON-FISETTE et al., 2018).

Recently, my colleague Dr. Rod Philpot and I were invited to consider what the principles underpinning transformative teaching may be. I outline the five that we thought were most important in Table 1. It is important to stress that transformative practices will

always be woven around the constraints of individual settings, the needs of learners and the aspirations of the professionals involved (OVENS, 2017b; PHILPOT, 2016). While implementing these principles requires a commitment in time and effort, they also cannot be reduced to a teaching method that is learned through transmission and then enacted with no consideration of the teacher, learner, and context (OVENS, 2016b). Rather, the principles help teacher educators to be adaptive and willing to challenge the status quo in the quest to find those novel and innovative solutions that are effective in their settings.

**Table 1 – The five principles of Transformative Teaching**

Principle	Explanation
1. Provoke understanding through an embodied awareness	It is how the learner <i>feels</i> the experience that is crucial. Transformative teaching should enable each student to feel empowered, feel emancipated, feel heard, feel respected, feel expressive, and feel creative
2. Recognise and work with diversity	A lack of understanding of diversity is a barrier to teaching for social justice, and PETE students need to understand diversity before they embark on developing the agency to address injustice
3. Involve students as co-contributors to course design	Reposition the student as a subject of pedagogy so that students are involved in the educational process of producing a course that is meaningful, inclusive, and relevant to their lives
4. Question your own practice	The focus in teaching should be on how the core ideas and concepts central to social justice become enacted within and lived through the instructional practices and structures of the course
5. Address the mechanisms and consequences of oppression	A transformative pedagogy should be about consciousness raising <i>and</i> taking action

Source: from PHILPOT; OVENS, in press.

## 6 IN CLOSING

I began my presentation with some words from Martin Luther King, Jr.'s 1957 speech that challenges the logic that education should be focussed on producing well-adjusted young people. Let me conclude with some words from his dramatic 1967 speech opposing the war in Vietnam. Once again, his words are highly relevant to us today.

We must find new ways to speak for peace... If we do not act we shall surely be dragged down the long, dark, and shameful corridors of time

reserved for those who possess power without compassion, might without morality, and strength without sight. Now let us begin. Now let us rededicate ourselves to the long and bitter, but beautiful, struggle for a new world... Shall we say the odds are too great? Shall we tell [ourselves] the struggle is too hard?... Or will there be another message- of longing, of hope, of solidarity with [our own] yearnings, of commitment to the cause, whatever the cost? The choice is ours, and though we might prefer it otherwise, we must choose in this crucial moment of human history (KING, Jr., 1967).

In my view, we have to teach Physical Education as though the future depends on it. Our power comes from our bodies, minds and our hearts. *Ake ake kia kaha* (Sempre seja forte),

Obrigado, and thank you all very much!

## REFERENCES

BROWN, S.; VAUGHAN, C. *Play: How It Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul*. New York: Penguin Group, 2009.

BROWN, T. More than glimpses in the mirror: An argument for self-study in the professional learning of physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, v. 2, n. 1, pp. 19-32, 2011.

BOURDIEU, P. *The Field of Cultural Production*. New York: Columbia University Press, 1993.

CLARKE, A; ERICKSON, G. The nature of teaching and learning in self-study. In J. J. LOUGHRAN, M. L. HAMILTON, V. K. LABOSKEY AND T. RUSSELL (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2007, pp. 41-67.

CONNORS, C. D. The 5 Qualities of an Authentic Person – Personal Growth – Medium, 2017, February 28. Retrieved September 17, 2018, from <https://medium.com/personal-growth/the-5-key-ingredients-of-an-authentic-person-259914abf6d5>.

DEWEY, J. *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery Co, 1933.

EDWARDS, P.; TSOROUS, A. *A healthy city is an active city: A physical activity planning guide*. Copenhagen, Denmark: World Health Organization, 2008.

GERRARD, J. *Active transport: Adults An overview of recent evidence*. Carlton, Australia: VicHealth, 2009.

KIRK, D. Schooling bodies in new times: The reform of physical education in high modernity. *In: J.-M. FERNADEZ-BALBOA (Ed.), Critical postmodernism in human movement, physical education and sport.* Albany, NY: State University of New York, 1997, pp. 39-64.

KIRK, D. Towards a critical history of the body, identity and health: Corporeal power and school practice. *In: J. EVANS; B. DAVIES; J. WRIGHT (Eds.), Body knowledge and control: Studies in the sociology of physical education and health.* London: Routledge, 2004, pp. 52-67.

KING, Jr., M. L. "A Look to the Future", Address Delivered at Highlander Folk School's Twenty-fifth Anniversary Meeting, 1957, September 02. Retrieved September 17, 2018, from <https://kinginstitute.stanford.edu/king-papers/documents/look-future-address-delivered-highlander-folk-schools-twenty-fifth-anniversary>.

KING, Jr., M. L. "Beyond Vietnam", 1967, April 04. Retrieved September 17, 2018, from <https://kinginstitute.stanford.edu/king-papers/documents/beyond-vietnam>.

KRETCHMAR, R. Human Evolution, Movement, and Intelligence: Why Playing Games Counts as Smart. *Quest*, v. 70, n. 1, pp. 1-11. 2018.

OVENS, A. A quest for a pedagogy of critical theorising in physical education teacher education: One physical educator's journey. *In: J. WILLIAMS; M. HAYLER (Eds.), Professional learning through transitions and transformations: Teacher educators' journeys of becoming.* London: Springer, 2016a.

OVENS, A. Transformative aspirations and realities in Physical Education teacher education. *In: C. ENNIS (Ed.), Routledge Handbook of Physical Education pedagogies.* New York: Taylor and Francis, 2016b, pp. 295-306.

OVENS, A. Considering the role of dispositions in learning to teach HPE. *In: L. SANCHES NETO; T. OKIMURA-KERR; L. VENÂNCIO; E. S. FREIRE (Orgs.), Educação Física escolar: Olhares diferentes para os processos formativos.* Curitiba: CRV, 2017a, pp. 11-30.

OVENS, A. P. Putting complexity to work to think differently about transformative pedagogies in teacher education. *Issues in Teacher Education*, v. 26, n. 3, pp. 38-51, 2017b.

OVENS, A.; FLETCHER, T. *Self-study in physical education teacher education.* Dordrecht: Springer, 2015.

OVENS, A.; FLORY, S.; SUTHERLAND, S.; PHILPOT, R.; WALTON- FISETTE, J.; HILL, J.; PHILLIPS, S.; FLEMONS M. How PETE comes to matter in the performance of social justice education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 2018. DOI: 10.1080/17408989.2018.1470614.

OVENS, A.; POWELL, D. Minding the body. *In*: S. BROWN (Ed.), *Issues and Controversies in Physical Education: Policy, Power and Pedagogy*. Auckland: Pearson, 2011, pp. 150-159.

PHILPOT, R. Shaking student's cages: A Freirean pedagogy that influenced PETE students' beliefs about physical education. *International Journal of Critical Pedagogy*, v. 7, n. 1, pp. 143-164, 2016.

PHILPOT, R.; OVENS, A. Five principles of transformative pedagogies in PETE. *In*: J. WALTON-FISETTE, S. SUTHERLAND; J. HILL (Eds.), *Teaching About Social Justice Issues in Physical Education* (no prelo).

SOUSANIS, N. *Unflattening*. Cambridge: Harvard University Press, 2015.

TIMPERLEY, H. A background paper to inform the development of a national professional development framework for teachers and school leaders. Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL), pp. 1-26, 2011.

TIMPERLEY, H.; KASER, L.; HALBERT, J. A framework for transforming learning in schools: Innovation and the spiral of inquiry. Melbourne: Centre for Strategic Education, 2014, v. 234.

TINNING, R. Unsettling matters for physical education in higher education: Implications of new times. *Quest*, v. 52, n. 1, pp. 32-49, 2000.

TRONTO, J. *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge, 1994.

WRENCH, A.; GARRETT, R. Pleasure and pain: Experiences of fitness testing. *European Physical Education Review*, v. 14, n. 3, pp. 325-346, 2008.

WALTON-FISETTE, J.; PHILPOT, R.; PHILLIPS, S.; FLORY, S.; HILL, J.; SUTHERLAND, S.; FLEMONS, M. Implicit and explicit pedagogical practices related to sociocultural issues and social justice in physical education teacher education programs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 2018. DOI: 10.1080/17408989.2018.1470612.



## ENSAIO

**NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E PROCESSOS COLABORATIVOS NA  
FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES(AS)-PESQUISADORES(AS) DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**Luiz Sanches Neto<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste artigo, baseado na minha participação, como palestrante, mediador ou tradutor, em três mesas temáticas do I CIPPEFE, revisito a noção de complexidade nas proposições teóricas e metodológicas da educação física escolar brasileira, associando-as a algumas perspectivas internacionais. O objetivo é situar a fundamentação epistemológica da proposta de sistematização que, desde 2005, tem sido reelaborada constantemente por uma comunidade autônoma de professores(as)-pesquisadores(as), da qual faço parte, a partir da convergência entre as dinâmicas da cultura, do corpo, do movimento e do ambiente. Metodologicamente, reanaliso aspectos que pesquisei durante o mestrado e indícios de narrativas (auto)biográficas elaboradas por doze colegas, com quem compartilhei minhas pesquisas de doutorado e de pós-doutorado. Para situar a problemática, enfatizo uma aproximação entre princípios curriculares e, posteriormente, discuto as relações de convergência entre as áreas de estudos científicos e como os discursos acadêmicos influenciam as concepções para o currículo escolar. Há meandros entre as práticas científicas e as práticas pedagógicas que trazem desafios epistemológicos, teóricos e metodológicos. Há também desafios de relações de poder no âmbito das proposições e das concepções da educação física que fundamentam a proposta de sistematização temática. Considero que há um ponto de vista avançado sobre as perspectivas de convergência entre essas proposições; porém, para avançar, é necessário recuar epistemologicamente. Assim, concluo que existe um recuo epistemológico, baseado em uma lógica complexa que implica nos processos formativos colaborativos entre professores(as)-pesquisadores(as).

**Palavras-chave:** Complexidade. Educação básica. Processos formativos. Currículo. Sistematização.

**(AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES AND COLLABORATIVE PROCESSES IN  
THE PERMANENT TEACHER EDUCATION OF SCHOOL PHYSICAL  
EDUCATION TEACHERS-RESEARCHERS**

**Abstract:** In this article, based on my participation – as a keynote speaker, mediator or translator – in three thematic sessions of the 1<sup>st</sup> CIPPEFE, I revisit the notion of complexity in the theoretical and methodological proposals of Brazilian school physical education, associating them with some international perspectives. The objective is to locate the epistemological foundation of the systematization proposal that, since 2005, has been constantly re-elaborated by the autonomous community of teachers-researchers – of which I am a member – based on the convergence between the dynamics of culture, body, movement and environment. Methodologically, I re-analyze aspects that I had researched during the master's degree and evidence from (auto)biographical narratives written by twelve colleagues, with whom I shared my doctoral and post-doctoral research. To situate the problem, I emphasize an approximation between curricular principles and, later, I discuss the convergence relations between the areas of scientific studies and how academic discourses influence the conceptions for the school curriculum. There are intricacies between scientific practices and pedagogical practices that bring epistemological, theoretical and methodological challenges. There are also challenges in power relations within the scope of the propositions and conceptions of physical



education that underlie the thematic systematization proposal. I believe that there is an advanced standpoint on the prospects for convergence between these propositions; however, to advance it is necessary to lean back epistemologically. Thus, I conclude that there is an epistemological step back fade away movement, based on a complex logic that implies collaborative educative processes between teachers-researchers.

**Keywords:** Complexity. Basic education. Educative processes. Curriculum. Systematization.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, baseado na minha participação, como palestrante, mediador ou tradutor, em três mesas temáticas do I Congresso Internacional de Professores(as)-Pesquisadores(as) de Educação Física Escolar (CIPPEFE), revisito a noção de complexidade nas proposições teóricas e metodológicas da educação física escolar brasileira, associando-as a algumas perspectivas internacionais. As temáticas das mesas trataram, respectivamente, de “formação, colaboração e relações com os saberes” (mesa 1), “narrativas (auto)biográficas nos processos formativos” (mesa 4) e “professores(as)-pesquisadores(as) de educação física escolar” (mesa 5).

Entendo que a problemática, à medida que defende que a ciência exige método rigoroso e abrange os processos formativos, insere-se no escopo de dois artigos, publicados pela Revista de Educação Física, Saúde e Esporte (TAFFAREL, 2018; SILVA; CAMPOS; PINTO, 2019). Coaduna-se, com o reconhecimento de que o esforço científico precisa de intencionalidade política, explicitado por Taffarel (2018), que a lógica capitalista está destruindo o meio ambiente, submetendo a humanidade a morrer de fome, desempregada, em guerras e conflitos ideológicos falaciosos, os quais atingem principalmente mulheres, jovens e velhos(as), sem piedade e sem normas civilizatórias. Nesse sentido, a valorização da pesquisa, realizada por professores(as) é uma prática de resistência, norteadada pelo rigor metodológico, que pode ser estimulado desde a formação inicial de cada professor(a)-pesquisador(a), e representa um desafio a ser enfrentado nos cursos de licenciatura em educação física (SILVA; CAMPOS; PINTO, 2019).

A partir de aspectos, os quais pesquisei em minha dissertação de mestrado (SANCHES NETO, 2003; SANCHES NETO; BETTI, 2008) e em minha tese de doutorado (SANCHES NETO, 2014; BORGES; SANCHES NETO, 2014), apresento a noção de complexidade que permeia a educação física escolar no contexto brasileiro, considerando uma perspectiva de convergência entre as suas proposições teórico-metodológicas. Para isso, revisito criticamente todas essas proposições (à época compreendidas como “abordagens”, de acordo com o escopo temporal de cada proposição), elaboradas nas últimas décadas do século XX para subsidiar o trabalho com o ensino da educação física escolar.

Para situar a temática, inicialmente, enfatizo uma aproximação entre princípios curriculares e, posteriormente, discuto as relações de convergência entre as áreas de estudos científicos: cinesiologia, ciência da motricidade humana, cultura corporal de movimento;

ciências do esporte e aptidão física relacionada à saúde. O objetivo é situar a fundamentação epistemológica da proposta de sistematização que, desde 2005, tem sido reelaborada constantemente por uma comunidade autônoma de professores(as)-pesquisadores(as), da qual faço parte, a partir da convergência entre as dinâmicas da cultura, do corpo, do movimento e do ambiente.

Figura 1 - Dinâmicas convergentes



Fonte: Sanches Neto *et al.* (2013)

## 2 AS VICISSITUDES DOS ENTENDIMENTOS E DISCURSOS CIENTÍFICOS

No Brasil, a proposta de estudos da **cinesiologia** compreende três vertentes principais: aspectos biodinâmicos; aspectos do comportamento motor e aspectos socioculturais do movimento humano (TANI, 1996). Essas três linhas de pesquisa básica influenciam a educação física que, por sua vez, seria composta por duas linhas de pesquisa aplicada: aspectos pedagógicos e adaptação do movimento humano. A convergência entre essas linhas é desejável e há algumas proposições influenciadas pela cinesiologia: psicomotricidade, humanista, desenvolvimentista, crítica e estudos cinesiológicos.

A **ciência da motricidade humana**, por sua vez, consistiria no estudo das inter-relações predominantemente culturais e biológicas (ontogenéticas e filogenéticas) no

movimento humano. Para a educação física, seria proposta uma nova denominação: a educação motora. Ela seria o ramo pedagógico da ciência (CUNHA, 1986): uma pedagogia da motricidade. A convergência é um pressuposto indissociável ao conceito de motricidade (CAVALCANTI, 1996) e há influência sobre a proposição cultural (com ênfase na pluralidade cultural).

A **cultura corporal de movimento** pode ser entendida como uma “parte autônoma” da totalidade humana. De modo intencional, não adentrarei o escopo da discussão sobre a perspectiva totalitária subjacente à totalidade (DUSSEL, 2013; NEVES, 1988). Entendo que, desta forma, haveria implicações e desdobramentos significativos para uma releitura crítica dos entendimentos científicos da educação física no contexto brasileiro. Nessa área, são estudados conteúdos propostos historicamente para a educação física escolar no Brasil, valorizando as diferenças regionais (SOARES *et al.*, 1992): jogo(s), esporte(s), ginástica(s), dança(s) e luta(s) - especialmente a capoeira, por seu contexto de origem no Brasil. Há convergência (DAOLIO, 2004) entre os conceitos de cultura corporal (ênfase na corporeidade) e cultura de movimento (ênfase no sujeito que se movimenta), e influência sobre as proposições: progressista, construtivista, fenomenológica, sistêmica, revolucionária, crítico-superadora, cultural, crítico-emancipatória e parâmetros curriculares nacionais.

As **ciências do esporte** abrangem ciências “aplicadas” ao entendimento do esporte, tanto exatas e biológicas quanto humanas, com seus estatutos e métodos para organizar os estudos (FERREIRA NETO; GOELLNER; BRACHT, 1995). As inter-relações entre as ciências são relevantes à prática pedagógica da educação física, interessada pela interdisciplinaridade para a realização de um projeto determinado de intervenção. A convergência é desejável e há influência sobre a proposição crítico-emancipatória.

A **aptidão física** é um “estado contínuo”, relacionado à saúde, que resulta do envolvimento em atividades físicas durante toda a vida, como parte da totalidade (biológica, psicológica e social) de cada ser humano. A noção de totalidade aqui corresponde ao sentido criticado por Dussel (2013), pois o contexto da educação física na escolarização brasileira é de certo modo visto com exterioridade e, assim, torna-se secundário nos estudos baseados na aptidão física relacionada à saúde. A totalidade, nessa acepção, é totalitária. Nessa perspectiva, os indivíduos devem ser aptos para integrarem-se adequadamente ao meio ambiente (BÖHME, 1993) e a convergência também é desejável. Há influência sobre a proposição dos estudos da saúde e os propósitos da educação física escolar: possibilitar

desempenho corporal adequado nas atividades diárias; postergar o surgimento do cansaço corporal; contribuir para um bom estado de saúde e melhor qualidade de vida.

### 3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A principal escolha, para este artigo, consiste em subsidiá-lo metodologicamente com pressupostos de duas pesquisas (SANCHES NETO, 2003, 2014). Reanaliso aspectos que pesquisei durante o mestrado e indícios de narrativas (auto)biográficas elaboradas por doze colegas, com quem compartilhei minhas pesquisas de doutorado e de pós-doutorado. O percurso metodológico é qualitativo e direcionado à elaboração de uma proposta para o componente curricular. Foi considerada a possibilidade de integração entre as teorias científicas já apresentadas na área em uma perspectiva epistemológica que não fosse cética (SANCHES NETO; BETTI, 2008). As asserções fundamentais das teorias foram analisadas para aferir a viabilidade de uma origem ou *episteme* comum. Isso implica que a opção metodológica foi pela busca de integração, pautada em uma concepção afirmativa da ciência contemporânea.

Na análise crítica das abordagens para a educação física escolar, os seus pressupostos foram suscitados, bem como as suas especificidades. Para caracterizar a axiologia e a teleologia, foram confrontados os valores e os objetivos das teorias. O método para a investigação das características de cada abordagem sustenta-se na epistemologia, pois ela é a área que estuda a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento produzido pelo ser humano (SANCHES NETO; BETTI, 2008). O entendimento é que “abordagens” são aproximações ao componente curricular que correspondem aos princípios curriculares: objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e critérios para o processo de avaliação. As relações entre as abordagens tiveram sua análise a partir do método hermenêutico (RICŒUR, 1988), sendo que a interpretação metódica restringiu-se ao que seria a “verdade” de cada proposição, compreendendo seu discurso, enquanto elemento semântico e simbólico.

### 4 A COMPLEXIDADE DAS PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A respeito das proposições teórico-metodológicas da educação física escolar, os discursos científicos para a educação física influenciam as concepções da educação física para o currículo escolar. Há meandros entre as práticas científicas e pedagógicas que trazem

desafios epistemológicos, teóricos e metodológicos (BETTI, 2005). Além disso, há desafios de relações de poder no âmbito das proposições e concepções da educação física. De modo exaustivo, a fundamentação teórica da proposta de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos advém da convergência entre quinze proposições teórico-metodológicas da educação física escolar: psicomotricidade, humanista, progressista, desenvolvimentista, crítica, construtivista (sócio-construtivista e construtivista-interacionista), fenomenológica, sistêmica, revolucionária (transformadora), crítico-superadora, cultural (pluralidade cultural), crítico-emancipatória, estudos da saúde, parâmetros curriculares nacionais (PCN) e estudos cinesiológicos (cinesiologia humana).

A **psicomotricidade** deriva da educação psicocinética e se direcionou, inicialmente, a instituições que atendiam alunos(as) com deficiência mental e física (LE BOULCH, 1986). Posteriormente, foi implementada no currículo de escolas regulares na França e alcançou países como Argentina (COSTE, 1978) e Brasil (NEGRINE, 1987). Seu objetivo é melhorar funções cognitivas e psicológicas por meio do movimento. As estratégias didáticas consistem em atividades que permitam aos(as) estudantes elaborar conteúdos variados: sincronismo e *timing* antecipatório; coordenação motora; estruturação e organização espacial; dominância e discriminação lateral. A avaliação serve como padrão de referência para cada professor(a).

A **abordagem humanista** trata da dicotomia entre concepções comportamentalistas e humanistas, ambas originadas em abordagens antropológicas (OLIVEIRA, 1983, 1985), com repercussões sociológicas mais amplas (BERGER; HUNTINGTON, 2004). Com base na psicologia (ROGERS, 1978), há uma busca de promover interações sociais com oportunidades significativas e cooperativas de aprendizagem para todos(as) alunos(as) (BROTTO, 1997). Seu objetivo é a otimização do desempenho ao invés da maximização. A seleção dos conteúdos depende dos interesses dos(as) estudantes, os quais realizam autoavaliação do próprio aprendizado, e as estratégias são métodos indiretos.

A **abordagem progressista** deriva de pressupostos pedagógicos progressistas (SNYDERS, 1981), analisados sistematicamente por Libâneo (1985). Ghirdelli Júnior (2001) aponta metas políticas à educação física com o objetivo de analisar relações sociais em constante transformação. As estratégias visam promover a análise crítica dos conteúdos: atividades físicas gerais e esportivas, brincadeira, jogo, ginástica e conhecimento sobre o corpo humano. A avaliação consiste em superar os determinantes sociais percebidos durante o processo de ensino e aprendizagem.

Na **abordagem desenvolvimentista**, a centralidade está nos processos de desenvolvimento e aprendizagem motora (GALLAHUE, 1987; TANI; CONNOLLY; MANOEL, 1998). Seu objetivo é otimizar o comportamento motor (MANOEL, 1989, 1999; TANI, 2005) e os conteúdos são habilidades locomotoras, manipulativas e estabilizadoras. As estratégias consistem na resolução de problemas motores em atividades rítmicas, brincadeira, jogo, esporte e ginástica (TANI *et al.*, 1988). A avaliação serve como padrão de referência, a fim de que o(a) professor(a) ofereça *feedback*, relacionado ao desempenho motor, aos(as) estudantes e, assim, sistematize o processo de ensino e aprendizagem.

A **abordagem crítica** fundamenta-se na revisão da legislação (CASTELLANI FILHO, 1998), aplicada ao sistema educacional brasileiro durante a década de 1980 (MARIZ DE OLIVEIRA; BETTI; MARIZ DE OLIVEIRA, 1988) com desafios persistentes à prática (SOUZA, 2005). O objetivo é refletir (TISHMAN; PERKINS, 1995) e participar em atividades motoras que promovam o desenvolvimento global dos(as) estudantes. Os conteúdos envolvem atividades motoras e diferenças conceituais entre educação física, brincadeira, jogo, esporte, dança, ginástica e recreação. As estratégias variam desde atividades motoras lúdicas e controladas até a leitura e a escrita de relatórios, tudo de acordo com os interesses individuais e coletivos dos(as) estudantes. A avaliação é uma análise de todo material, produzido ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

No contexto brasileiro, há duas vertentes da **abordagem construtivista**: a sócio-construtivista e a construtivista-interacionista. Estas advêm das contribuições pedagógicas de Vygotsky (REGO, 1995) e Piaget (CARVALHO, 2000), cujas pesquisas indicaram que a elaboração do conhecimento poderia ser ampliada, mediante interação ambiental significativa (BEN-HUR, 2000). Seu objetivo é construir o conhecimento e melhorar funções cognitivas (FREIRE, 1989; FREIRE; SCAGLIA, 2003; MATTOS; NEIRA, 1998, 2000). Os conteúdos consistem em atividades lúdicas da cultura popular, especialmente: brincadeira e jogo. As estratégias demandam resolução de problemas com uso do conhecimento prévio (COLL *et al.*, 1992, 1993). Há, neste caso, uma autoavaliação dos(as) estudantes.

A **abordagem fenomenológica** permite aos(as) professores(as) identificar os fatos em curso durante as aulas e compreendê-los, interpretá-los e transformá-los como fenômenos, especialmente os significados das manifestações corporais e as concepções sobre o corpo (MOREIRA, 1992; VILLA, 2003). Seu objetivo é compreender as manifestações corporais e seu principal conteúdo é o próprio corpo humano, no sentido de sê-lo – subjetivamente – ao invés de tê-lo (MERLEAU-PONTY, 2006). Relações interdisciplinares são usadas como



estratégias didáticas e a avaliação consiste na análise de todos os fatos ocorridos durante as aulas, sob uma perspectiva fenomenológica.

A **abordagem sistêmica** fundamenta-se na teoria moderna dos sistemas dinâmicos (VON BERTALANFFY, 1968) e análise das principais influências históricas, políticas e sociológicas da educação física (SINGER; DICK, 1980). Propõe, como estratégias, três princípios para organizar as ações pedagógicas: inclusão, equifinalidade e diversidade (BETTI, 1991). Assim, a inclusão de todos(as) estudantes em cada atividade é desejável, por meio de atividades diversificadas que podem levar à resolução de um problema (ou finalidade) comum, alcançando objetivos similares. Seu objetivo é inserir os(as) alunos(as) nas manifestações expressivas da cultura corporal de movimento, que são os conteúdos, interpretando-as à luz da hermenêutica (RICŒUR, 1988). A avaliação requer análise contextual, sob uma perspectiva semiótica (BETTI, 1994; PEIRCE, 1972).

A perspectiva da **abordagem revolucionária** pode ser compreendida como transformadora. Medina (1987, 1996) analisou as discrepâncias nas condições sociais brasileiras como indicativos para uma perspectiva revolucionária, voltada à transformação da educação física. Há necessidade de elaborar utopias para superar ideologias difusas (CAVALCANTI, 1985). À educação física cabe o enfrentamento no campo ideológico relacionado à cultura corporal de movimento. Nesse sentido, a utopia é uma forma de resistência à ideologia, pois ambas operam com as mesmas estruturas simbólicas. Seu objetivo é a superação da ideologia com base em pontos de vista realistas e céticos. Os conteúdos envolvem a práxis da cultura corporal de movimento e as estratégias consistem na crítica sobre as condições sociais. A avaliação requer uma elaboração coletiva de utopias pelo(a) professor(a) e pelos(as) estudantes.

A **abordagem crítico-superadora** fundamenta-se em pressupostos do processo histórico do materialismo e evidencia contradições intrínsecas da organização social e política brasileira (SOARES *et al.*, 1992). Busca promover o pensamento reflexivo dos(as) estudantes sobre a cultura corporal de movimento para identificar as contradições e superá-las. Seu objetivo é promover transformação social mediante a compreensão e ressignificação dos conteúdos: brincadeira, jogo, esporte, ginástica, dança, luta e capoeira. As estratégias didáticas são discussões temáticas e a avaliação consiste em uma reflexão coletiva para que o processo de ensino e aprendizagem seja sistematizado pelo(a) professor(a) e pelos(as) alunos(as).



A **abordagem cultural** é uma perspectiva baseada na pluralidade cultural. Integra aspectos culturais, sociais, psicológicos e biológicos no planejamento da educação física (DAOLIO, 1995, 1996), permitindo associá-la com diversas teorias filosóficas, sociológicas e pedagógicas: processo civilizador, antropologia e hermenêutica (BETTI, 1995). Seu objetivo é reconstruir o conhecimento sobre a cultura corporal de movimento. Os conteúdos são aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais da brincadeira, jogo, esporte, dança, ginástica e luta. As estratégias exploram experiências contextuais e a avaliação consiste na reflexão sobre técnicas corporais (MAUSS, 2003) pelo(a) professor(a) e pelos(as) alunos(as). O entendimento de técnicas corporais coaduna-se com o conceito antropológico de Marcel Mauss (2003), que trata da construção de um conjunto de significados específicos ao mesmo movimento corporal, que se distingue pela interpretação da cultura, ou seja, a técnica corporal é como o corpo, em movimento, remete à cultura.

A **abordagem crítico-emancipatória** enfatiza o valor da compreensão crítica na educação física, buscando a emancipação do pensamento independente dos(as) estudantes, ampliando seus graus de liberdade (DANIEL; BERGMAN-DREWE, 1998). Há quatro tipos de estratégias didáticas: dramatização, resolução de problemas, ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento (KUNZ, 1998, 2004). As duas últimas são consideradas métodos transcendentais, tendo em vista que ampliam questões sociais. Seu objetivo é melhorar o pensamento crítico e autônomo. Os conteúdos são: brincadeira, jogo, esporte, ginástica, dança, luta e capoeira. Há, neste contexto, uma autoavaliação da participação objetiva e do envolvimento subjetivo pelos(as) alunos(as).

Os **estudos da saúde** têm a aptidão física, relacionada à saúde, como paradigma de profilaxia (FAIRCLOUGH; STRATTON, 2005; MARQUES; GAYA, 1999). Busca mudar os hábitos dos(as) estudantes e promover a prática sistemática de exercícios, além do contexto escolar. Difere do modelo confrontado, na década de 1980, no país (NAHAS, 1997, 2001; PEDRAZ, 1987), devido à incorporação de princípios pedagógicos inclusivos. Seu objetivo é ampliar a autonomia dos(as) estudantes no gerenciamento de sua própria aptidão física em um nível ótimo, sem buscar a maximização do desempenho associada à prática esportiva (GUEDES; GUEDES, 1997), para que sejam “fisicamente educados e ativos” (CORBIN, 1981). Os conteúdos envolvem aspectos atitudinais, conceituais e procedimentais da aptidão física. As estratégias são atividades físicas não excludentes e, além do uso de protocolos e testes antropométricos, há uma autoavaliação dos(as) alunos(as) como referência para o(a) professor(a).

A perspectiva dos **parâmetros curriculares nacionais** (PCN) deriva do conceito de cidadania democrática (CBCE, 1997; DARIDO *et al.*, 2001; GABELNICK, 1998) como: “o direito a ter direitos” (BETTI, 1999; PALMA FILHO, 1998). Os PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999) estão alinhados à perspectiva internacional de *accountability* (COLL *et al.*, 1992; DELIGNIÈRES, 2000; LABARRIÈRE, 1999; RODRÍGUEZ, 2003; VALERY, 2001). Esse é o modelo de “prestação de contas”, vinculado à ênfase mercadológica da política educacional neoliberal. Atualmente, a base nacional comum curricular (BNCC) traz à luz uma pauta semelhante àquela trazida pelos PCN na década de 1990 (FREITAS, 2014). Seu objetivo é valorizar direitos democráticos na integração de todos(as) estudantes à cultura corporal de movimento. Os conteúdos são aspectos atitudinais, conceituais e procedimentais do jogo, esporte, luta, ginástica; atividades rítmicas e expressivas; e conhecimento sobre o corpo. As estratégias envolvem vivências de acordo com o princípio da inclusão e temas transversais: ética, meio ambiente, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo. A avaliação, neste caso, requer reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem para promover o pensamento crítico e autônomo dos(as) alunos(as).

Os **estudos cinesiológicos** consistem em uma perspectiva brasileira da cinesiologia humana (MARIZ DE OLIVEIRA, 2001, 2009) e têm similaridades com os estudos cinesiológicos, propostos por Jewett e Bain (1985). Seu objetivo envolve a aprendizagem de fatos, conceitos, princípios, procedimentos, regras, valores e atitudes relacionadas ao movimento (movimentar-se) humano. Há quatro blocos de conteúdos: estruturas musculares e potencialidades fisiológicas, biomecânicas, neurais e psicológicas; capacidades musculares e neurais; habilidades perceptivas e motoras; e relações com o ambiente social e físico. As estratégias didáticas consistem em atividades que ampliem o conhecimento científico dos(as) alunos(as) (MARCHIORETO, 2014). A avaliação utiliza registros verbais de comentários dos(as) alunos(as) durante as aulas, documentos escritos e gráficos, esboços, desenhos, frases, textos, registro de respostas a questões diretas ou questionários, e observação.

## 5 CONSIDERAÇÕES

Ao revisitar as proposições teórico-metodológicas, tive a intenção de demonstrar que a sua dinâmica faz parte do processo histórico da educação física escolar. Contudo, há estudos que priorizam algumas proposições sem que os critérios de escolha sejam explicitados. Entendo que isto ocorre por preferência dos(as) pesquisadores(as) em tratar de concepções

“populares” em concursos públicos, vinculadas a grupos acadêmicos de pesquisa e órgãos de fomento ou por alinhamento ideológico às próprias convicções. Por isso, manifesto minha concordância com Freire (1996) de que não há neutralidade alguma no trabalho acadêmico relacionado à pesquisa e que há viés político à epistemologia.

Considero que há um ponto de vista avançado sobre as perspectivas de convergência entre essas proposições. Porém, para avançar é necessário recuar epistemologicamente. Assim, primeiramente, existe um recuo epistemológico – que leva em consideração as relações da educação física com o campo científico e pedagógico. Em segundo lugar, há a necessidade de uma explicação da lógica complexa da sistematização dos conteúdos temáticos, subsidiada pelas dinâmicas complexas da cultura, do movimento, do corpo e do ambiente. Em terceiro lugar, essa complexidade permeia algumas noções, como: convergência, não linearidade e espiralidade.

Embora cada professor(a) escolha orientações teóricas e precise de algumas certezas (transitórias) sobre seu fazer, é necessário que esteja aberto(a) a colocar tais certezas à prova. Compartilhar incertezas, posicionamentos, conflitos, angústias, expectativas, inconformismos, projetos, revoltas, etc. é uma idiossincrasia dos(as) professores(as)-pesquisadores(as). Esses atributos foram ressaltados em suas narrativas (auto)biográficas e reforçam o sentido de que convivem em uma comunidade autônoma. Segundo Cunha (1989), o(a) bom(a) professor(a) coloca seus saberes e suas práticas sob o escrutínio dos seus pares.

Há, contudo, a armadilha de cada professor(a) falsear as evidências empíricas e obter *feedback* positivo, pois há alunos(as) que compartilham do seu modo de pensar. Aparentemente, o(a) professor(a) tradicional reforçará suas convicções se não ouvir atentamente todos(as) os(as) seus(as) próprios(as) alunos(as) ou se criar um ambiente pouco favorável à (auto)crítica em suas aulas. Essas duas lacunas são consideradas condutas tradicionais e conservadoras na docência: ausência de diálogo com alunos(as) e de (auto)crítica. Ambas precisam ser confrontadas permanentemente pelo professorado e esse enfrentamento implica nos processos formativos colaborativos que são compartilhados entre os(as) professores(as)-pesquisadores(as).

## REFERÊNCIAS

BEN-HUR, M. Ensinando para a inteligência. São Paulo: Senac, 2000.

BERGER, P. L.; HUNTINGTON, S. P. (Orgs.). Muitas globalizações: diversidade cultural no mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v.19, n.3, p.183-197, jul./set. 2005.

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

BETTI, M. Educação física, esporte e cidadania. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.20, p.84-92, 1999.

BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. Discorpo, n.3, p.25-45, 1994.

BETTI, M. Um saber com sabor: “da cultura do corpo” de Jocimar Daolio. Motriz, n.1, p.140-141, 1995.

BÖHME, M. T. S. Aptidão física: aspectos teóricos. Revista Paulista de Educação Física, v.7, p.52-65, 1993.

BORGES, C. M. F.; SANCHES NETO, L. Compartilhando a análise de práticas pedagógicas na educação física: perspectivas colaborativas. Instrumento, v.16, n.2, p.231-248, jul. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos. Educação Física/Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos. Educação Física/Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias. Educação Física/Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BROTTO, F. O. Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. Santos-SP: Projeto Cooperação, 1997.

CARVALHO, J. S. F. *Construtivismo: Uma pedagogia esquecida da escola*. 2000. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CASTELLANI FILHO, L. Política educacional e educação física. Campinas, SP: Autores Associados, 1988.

CAVALCANTI, K. B. Para unificação em ciência da motricidade humana. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.7, p.176-185, 1996.

CAVALCANTI, K. B. Tendência crítica e revolucionária da educação física brasileira. Sprint Especial, n.3, p.25-31, 1985.

CBCE, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí-RS: Sedigraf, 1997.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of research in education*, n.24, p.249-305, 1999.

COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, H.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, Y.; ZABALA, A. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 1993.

COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana, 1992.

CORBIN, C. B. First things first, but don't stop there. *Journal of Physical education, Recreation and Dance*, v.52, p.36-38, 1981.

COSTE, J. C. *La psicomotricidad*. Buenos Aires: Huemul, 1978.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas-SP: Papirus, 1989.

CUNHA, M. S. V. *Para uma epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Compendium, 1986.

DANIEL, M. F.; BERGMAN-DREWE, S. Higher-order thinking, philosophy, and teacher education in physical education. *Quest*, v.50, p.33-58, 1998.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas-SP: Papirus, 1995.

DAOLIO, J. *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

DAOLIO, J. Educação física escolar: em busca da pluralidade. *Revista Paulista de Educação Física*, n.2, p.40-42, 1996.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A.; RAMOS, G. N. S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; SILVA, E. V. M.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES NETO, L.; PONTES, G. H.; CUNHA, F. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. *Revista Paulista de Educação Física*, v.15, p.17-32, 2001.

DELIGNIÈRES, D. Intentions éducatives et apprentissages effectifs en éducation physique et sport. In: GRÉHAIGNE, J. F.; MAHUT, N.; MARCHAL, D. (Orgs.). *Qu'apprennent les élèves en faisant des activités physiques et sportives? Actes du Colloque International de l'AIESEP*. Besançon: IUFM de Franche-Comté, 2000.

DUSSEL, E. *Ethics of liberation in the age of globalization and exclusion*. Durham-NC: Duke University Press, 2013.

FAIRCLOUGH, S. J.; STRATTON, G. 'Physical education makes you fit and healthy'. *Physical education's contribution to young people's physical activity levels*. *Health Education Research*, v.20, p.14-23, 2005.

FERREIRA NETO, A.; GOELLNER, S. V.; BRACHT, V. (Orgs.). As ciências do esporte no Brasil. Campinas-SP: Autores Associados, 1995.

FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. Campinas-SP: Scipione, 1989.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. Educação como prática corporal. Campinas-SP: Scipione, 2003.

FREIRE, P. R. N. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v.6, n.1, p.48-59, 2014.

GABELNICK, F. Educating a committed citizenry. *Quest*, v.50, p.9-18, 1998.

GALLAHUE, D. L. Developmental physical education for today's elementary school children. New York: MacMillan, 1987.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 2001.

GUEDES, J. E. R. P.; GUEDES, D. P. Características dos programas de educação física escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, v.11, p.49-62, 1997.

JEWETT, A. E.; BAIN, L. L. The curriculum process in physical education. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown, 1985.

KUNZ, E. (Org.). Didática da educação física I. Ijuí-RS: Unijuí, 1998.

KUNZ, E. (Org.). Didática da educação física II. Ijuí-RS: Unijuí, 2004.

LABARRIÈRE, G. Éducation à la citoyenneté par l'EPS. *Revue Éducation Physique et Sport*, n.280, p.25, 1999.

LE BOULCH, J. Psicocinética. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MANOEL, E. J. Considerações sobre a avaliação em educação física escolar: uma visão da abordagem desenvolvimentista. Anais... V Seminário de Educação Física Escolar, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MANOEL, E. J. Desenvolvimento do comportamento motor humano: uma abordagem sistêmica. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade de São Paulo, 1989.

MARCHIORETO, F. A importância do movimentar-se para a vida humana: aspectos históricos, educacionais e do cotidiano. São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura), Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2014.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Educação física na educação básica: significado, objetivo e conteúdo. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2001.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G.; BETTI, M.; MARIZ DE OLIVEIRA, W. Educação física e o ensino de 1º grau: uma abordagem crítica. São Paulo: EPU, 1998.

MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Da educação física à cinesiologia humana. São Paulo: Instituto de Cinesiologia Humana de São Paulo, 2009. Disponível em: [http://www.hani.com.br/img/uploads/artigos/06092011\\_00560218.pdf](http://www.hani.com.br/img/uploads/artigos/06092011_00560218.pdf). Acesso em: 6 mar. 2017.

MARQUES, A. T.; GAYA, A. Atividade física, aptidão física e educação para a saúde: estudos na área pedagógica em Portugal e no Brasil. Revista Paulista de Educação Física, v.13, p.83-102, 1999.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. Educação física infantil: construindo o movimento na escola. São Paulo: Plêiade, 1998.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. Educação física na adolescência: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.

MAUSS, M. Sociologia e antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MEDINA, J. P. S. A educação física cuida do corpo e... “mente”: bases para a renovação e transformação da educação física. Campinas, SP: Papirus, 1996.

MEDINA, J. P. S. O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo. Campinas-SP: Papirus, 1987.

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da percepção. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOREIRA, W. W. Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica. Campinas-SP: Unicamp, 1992.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NAHAS, M. V. Educação física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. Anais... IV Seminário de Educação Física Escolar, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

NAHAS, M. V. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. Londrina-PR: Midiograf, 2001.

NEGRINE, A. A coordenação psicomotora e suas aplicações. Porto Alegre: Pallotti, 1987.



- NEVES, L. F. B. As máscaras da totalidade totalitária: memória e produção sociais. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1988.
- OLIVEIRA, V. M. O que é educação física. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- OLIVEIRA, V. M. Educação física humanista. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- PALMA FILHO, J. C. Cidadania e educação. Cadernos de Pesquisa, v.104, p.101-121, 1998.
- PEDRAZ, M. V. Teoría pedagógica de la actividad física. Madrid: Gymnos, 1987.
- PEIRCE, S. C. Semiótica e filosofia. São Paulo: Cultrix, 1972.
- REGO, T. C. Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- RICCEUR, P. O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- RODRÍGUEZ, M. C. Conteúdos básicos comuns de educação física. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Orgs.). Educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas. Campinas-SP: Autores Associados, 2003, p.335-347.
- ROGERS, C. R. Liberdade para aprender. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.
- SANCHES NETO, L. Educação física escolar: uma proposta para o componente curricular da 5ª à 8ª série do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2003.
- SANCHES NETO, L. O processo de elaboração de saberes por professores-pesquisadores de educação física em uma comunidade colaborativa. Tese (Doutorado em Formação Profissional, Campo de Trabalho e Ensino da Educação Física) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2014.
- SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5ª à 8ª série do ensino fundamental. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.22, n.1, p.5-23, 2008.
- SANCHES-NETO, L.; CONCEIÇÃO, W. L.; OKIMURA-KERR, T.; VENÂNCIO, L.; VOGEL, A. J. Z.; 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, 2013.
- SILVA, N. M.; CAMPOS, T. B.; PINTO, C. A. S. A iniciação à pesquisa na formação de professores de educação física. Revista de Educação Física, Saúde e Esporte, Limoeiro do Norte-CE, v.2, n.1, p.92-101, dez. 2019.
- SINGER, R. N.; DICK, W. Ensinando educação física: uma abordagem sistêmica. Porto Alegre: Globo, 1980.
- SNYDERS, G. Escola, classe e luta de classes. Lisboa: Moraes, 1981.



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.

SOUZA, A. S. (Org.). Desafios para uma educação física crítica. São Paulo: Cult, 2005.

TAFFAREL, C. N. Z. Educação física como área de conhecimento, campo de formação inicial e continuada e de atuação profissional: o que fazer em um período de destruição de forças produtivas? Revista de Educação Física, Saúde e Esporte, Limoeiro do Norte-CE, v.1, n.1, p.8-30, nov. 2018.

TANI, G. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanente do caos na estrutura acadêmica. Motus Corporis, v.3, n.2, p.9-49, dez. 1996.

TANI, G. (Org.). Comportamento motor: aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1988.

TANI, G.; CONNOLLY, K. J.; MANOEL, E. J. Pattern formation and hierarchical organization of motor skills. Anais... III Encontro Brasileiro Internacional de Inteligência Cognitiva, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1998.

TISHMAN, S.; PERKINS, D. N. Critical thinking and physical education. Journal of Physical education, Recreation and Dance, v.66, p.24-30, 1995.

VALERY, V. Éducation physique et sportive: du savoir a la citoyenetté. Marseille: Académie d'Aix, 2001.

VILLA, M. E. O corpo na educação física escolar. In: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Orgs.). Educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas. Campinas-SP: Autores Associados, 2003, p.179-188.

VON BERTALANFFY, L. General system theory: foundations, developments, applications. New York: Braziller, 1968.

## CREDENCIAIS DO AUTOR

**1 Luiz Sanches Neto**

**Instituição:** Universidade Federal do Ceará (UFC)

**Contato:** [luizitosanches@yahoo.com](mailto:luizitosanches@yahoo.com)

**Submetido em:** 19/05/2020

**Aprovado em:** 26/06/2020

## ENSAIO

**PERSPECTIVAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:  
REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO PERCORRIDO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS**Elisabete dos Santos Freire<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste ensaio, que tem origem em exposição realizada no I Congresso Internacional de Professores(as)-Pesquisadores(as) de Educação Física Escolar (CIPPEFE), apresento algumas percepções sobre como o currículo da Educação Física vai sendo estruturado nas últimas décadas, a partir das proposições de pesquisadores da área, das políticas públicas de currículo que vêm sendo adotadas no país e das escolhas e ações daqueles que efetivam este currículo no cotidiano escolar. Inicialmente, descrevemos nosso olhar sobre como as políticas de currículo, adotadas no Brasil desde a década de 1990, vão sendo implantadas no país e impactam a Educação Física, com a criação de propostas curriculares oficiais. Analiso também como o pensamento sobre o currículo vai se transformando no diálogo entre os(as) pesquisadores e pesquisadoras da área, nas últimas décadas. Em seguida, passo a analisar algumas possíveis consequências das políticas de currículo no olhar e nas ações de professores e professoras, relacionados ao currículo. Nesse momento, focalizo as percepções docentes sobre a construção oficial de propostas pedagógicas e analiso uma transformação percebida na construção do currículo na área: a diversificação dos temas aprendidos durante as aulas.

**Palavras-chave:** Educação Física e Treinamento. Currículo. Ensino Fundamental e Médio.

**CURRICULAR PERSPECTIVES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: REFLECTIONS  
ON THE TRAILED PATH IN THE LAST DECADES**

**Abstract:** In this essay, which originates from an exposition at the I International Congress of Teachers Researchers of School Physical Education, I present some perceptions about how the Physical Education curriculum has been structured in recent decades, based on the proposals of researchers in the area, the public curriculum policies that have been adopted in the country and the choices and actions of those who put this curriculum into practice in school life. Initially, I describe my point of view about how curriculum policies, adopted in Brazil since the 1990s, are being implemented in the country and how they impact Physical Education with the creation of official curriculum proposals. I also analyze how thinking about the curriculum has been transformed by the dialogue between researchers in the field in the last decades. Then, I will analyze some possible consequences of curriculum policies in the view and the actions of teachers, related to the curriculum. At this moment, I focus on the teachers' perceptions about the official construction of pedagogical proposals and I analyse a transformation perceived in the construction of the curriculum in the area: the diversification of the themes learned during classes.

**Keywords:** Physical Education and Training. Curriculum. Elementary and High School Education.

## 1 INTRODUÇÃO

Frequentemente tomamos contato com discursos orais ou escritos que insistem em diagnosticar a imutabilidade da Educação Física Escolar, afirmando que ela continua sendo a mesma de algumas décadas atrás (MALDONADO *et al.*, 2018). Se não estivermos atentos, podemos contribuir para disseminar este discurso, estimulando um olhar que desconsidera a complexidade presente na escola e no ensino da Educação Física. Devemos confessar que, por vezes, sentimos certo desapontamento ao ouvir dos ingressantes em cursos de graduação relatos de suas experiências quando eram estudantes da educação básica, destacando ainda a presença de aulas não planejadas ou limitadas à prática esportiva de um pequeno número de modalidades coletivas, por vezes ofertadas bimestralmente.

Esses relatos evidenciam aquilo que se conserva na realidade escolar. Porém, ao manter uma escuta atenta, tenho conhecido também experiências com práticas pedagógicas diferentes, construída por alguns professores (por vezes substitutos) que marcam o percurso desses alunos e que me alertam de algo que por vezes me esqueço: o ensino da Educação Física não acontece da mesma forma em todas as escolas brasileiras. Para conhecer mais de perto a realidade das escolas, é preciso dialogar com aqueles e aquelas responsáveis pela construção dessa realidade. É com esta intenção que participo atualmente de uma pesquisa colaborativa, realizada por professores e professoras que trabalham na rede municipal de Santo André (SP).

Ainda que se reconheça a permanência de práticas há tempos questionadas e que, portanto, seja plausível argumentar sobre a lentidão na transformação nas aulas, podemos concordar que no campo do currículo essas transformações são inquestionáveis. É sobre algumas delas que gostaria de dialogar nesta apresentação. Neste texto, construído para a palestra I Congresso Internacional de Professores(as)-Pesquisadores(as) de Educação Física Escolar (CIPPEFE), desejo apresentar algumas percepções sobre como o currículo escolar da Educação Física vai sendo estruturado nas últimas décadas, a partir das proposições de seus pesquisadores, das políticas públicas de currículo que vem sendo adotadas no país e das escolhas e ações daqueles que efetivam este currículo no cotidiano escolar.

Participar deste evento é algo bastante gratificante. Tomo a liberdade de me reconhecer como uma professora-pesquisadora e, como tal, valorizo o diálogo com os pares. É este diálogo sobre a escola e sobre o currículo que me alimenta e me permite continuar participando da construção da Educação Física. Mas o CIPPEFE tem algo ainda mais

especial. Em 2017, ao analisar a *Sistematização de Conteúdos Temáticos na Educação Física Escolar*, a proposta elaborada pelo grupo autônomo de professores e professoras pesquisadores(as), argumentei sobre a necessidade de que ela fosse disseminada, ao afirmar

[...] se o grupo autônomo de professores-pesquisadores deseja que sua proposta seja mais bem compreendida e divulgada, é preciso buscar formas de ampliar sua produção científica e/ou pedagógica. No meu entender esta ampliação depende da capacidade do grupo de fazer com que sua produção chegue a um maior número de professores e professoras. (FREIRE, 2017, p.71).

Penso que este evento é uma forma muito eficiente de disseminar a perspectiva do grupo sobre a Educação Física, sobre a organização de seus conteúdos e sobre as possibilidades e a relevância de professores e professoras participarem da produção de conhecimentos sobre a área. As organizadoras e os organizadores deste evento contribuem, deste modo, para estimular que novos professores e professoras pesquisadores(as) se mobilizem para participar do grupo ou para criar seus próprios grupos, com o objetivo de pesquisar o ensino da Educação Física na escola, com ou sem a participação da Universidade.

## 2 CURRÍCULO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO FÍSICA

Há 30 anos, quando ingressei como professora na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, o olhar de professores e professoras, a discussão na academia e as orientações propostas pelos documentos oficiais eram muito diferentes da realidade que se observa atualmente. No início da década de 1990 a academia começava a olhar de forma mais frequente para o currículo. O I Seminário de Educação Física Escolar realizado pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, em 1990, discutiu temas relacionados ao currículo e apresentou questionamentos e concepções que estimularam um debate que começava a atrair a atenção de muitos estudiosos da área. Vale a pena ver, por exemplo, Tani (1991), Betti (1991) e Mariz de Oliveira (1991).

Na escola, erámos responsáveis por todas as reflexões e decisões sobre o currículo a ser implementado nas nossas aulas. É bem verdade que havia um Projeto Político Pedagógico, construído no diálogo com os(as) demais professores e professoras da escola. Porém, a definição de temas a serem tratados era individual e bastante solitária. Para dar suporte às nossas decisões, contávamos com alguns referenciais, como o Programa de Primeiro Grau,

construído pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 1988) e a Proposta Curricular de Educação Física – 1º. Grau, elaborada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP (SÃO PAULO, 1986), que contou com a assessoria do Prof. João Batista Freire e da Profa. Silvana Venâncio Freire. Também conseguíamos auxílio em alguns livros recém-publicados. Em 1992, por exemplo, a publicação de Metodologia do Ensino da Educação Física (SOARES *et al.*, 1992) marcou a forma como olhávamos e efetivávamos o currículo em nossas aulas.

A política educacional que começava a ser adotada no país (BARRETO, 2012) também trazia o currículo para o centro das atenções, iniciando um processo que levou à formulação dos atuais currículos oficiais em âmbito federal, estadual e municipal. A construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) foi um dos primeiros resultados desta política e, no caso da Educação Física, contou com a participação de vários estudiosos de diferentes regiões do país e com olhares distintos sobre a área. Pude acompanhar de perto o impacto da publicação do documento, tanto no contexto escolar quanto na Universidade. Entendo que este momento de construção da área, foi fundamental para difundir uma nova concepção de Educação Física, que rompe com o olhar predominante até então, com foco no desenvolvimento da aptidão física e na aprendizagem de habilidades motoras específicas de algumas modalidades esportivas. Assim, diferentes modos de ver o currículo passam a ser compartilhados e dão origem a algumas propostas pedagógicas que orientaram sua efetivação por professores e professoras. As propostas pedagógicas críticas (BRACHT, 1999) se destacaram e tiveram papel fundamental no entendimento e na construção do currículo escolar que se dedica ao conhecimento, à vivência e à análise sobre o que se convencionou chamar cultura corporal ou cultura corporal de movimento.

A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, seguindo as orientações do Plano Nacional de Educação, Estados e Municípios brasileiros passaram a elaborar suas próprias propostas curriculares. Obviamente, a adoção desta política pública tem consequências em todas as áreas do currículo. No entanto, penso que na Educação Física os impactos foram diferenciados. Como afirmam Marani, Sanches Neto e Freire (2017, p.250) e como vivi quando era docente na Educação Básica, historicamente a construção do currículo tem sido “responsabilidade exclusiva e individual do professor”. Diferentemente das demais áreas do currículo, a educação física não estava submetida às restrições e regulações da adoção de livros didáticos, que funcionam como uma forma de currículo oficial.

Por isso mesmo, a política pública adotada estava exigindo algo novo de professores, de professoras e da comunidade acadêmica: identificar e organizar os saberes que deveriam ser aprendidos pelos estudantes durante as aulas. Em atendimento a esta demanda, em 2012, 70% dos Estados brasileiros já tinham produzido documentos curriculares oficiais para a área (TENÓRIO, 2012). Escolas da rede privada de ensino também criaram propostas para o ensino da Educação Física, como parte de seus sistemas apostilados de ensino (ADRIÃO *et al.*, 2009).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais influenciaram a elaboração de grande parte desses documentos curriculares oficiais no país, sendo possível constatar que em mais de 80% desses documentos a Cultura Corporal aparece como conteúdo da Educação Física, à semelhança do que se propõe nos PCNs. Gramorelli e Neira (2009) demonstram que esta influência também pode ser percebida no discurso e nas práticas adotadas por alguns professores e professoras, comprovando que o currículo oficial deixa suas marcas nos(as) docentes (SACRISTÁN, 2000). Entretanto, outras concepções sobre o conhecimento escolar e sobre a organização deste conhecimento no currículo têm sido produzidas. A perspectiva da Cinesiologia Humana, que já se estabelecia no final da década de 1990, vem sendo difundida entre alguns professores e professoras (RIBEIRO, 2019). Entretanto, ela ainda é pouco conhecida. O Currículo Cultural (NEVES; NEIRA, 2019) tem inspirado os(as) docentes a olhar o ensino da Educação Física sob perspectiva diferente daquela proposta em Brasil (1998). Cinesiologia Humana e Currículo Cultural são perspectivas bastante distintas, mas parecem ter em comum a falta de disposição para o diálogo com aqueles e aquelas que olham para a organização curricular da área a partir de lentes diferentes das suas. Outro olhar sobre o currículo é apresentado na Sistematização de conteúdos temáticos, proposta pelo grupo de professores-pesquisadores (OKIMURA-KERR *et al.*, 2017), já mencionada.

Dessa forma, na última década do século XX e na primeira década do século XXI professores, professoras, pesquisadores e pesquisadoras se dedicaram a pensar o currículo escolar da Educação Física, ao mesmo tempo em que as políticas públicas adotadas propuseram diretrizes para sua elaboração nas escolas. Este processo teve continuidade também na última década, potencializado pela adoção de um currículo nacional oficial: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). A necessária adaptação de Estados e Municípios às determinações da BNCC tem levado a um novo movimento construção de currículos para as redes de ensino. Não me faltam motivos para questionar a existência de um currículo oficial para a Educação Física, mas opto por não aprofundar esta discussão neste

momento. Vou aqui concordar com Apple (1994) e destacar algo que considero positivo: o possível estímulo ao debate sobre o currículo e sobre os saberes que devem fazer parte dele. Penso que podemos aproveitar esta oportunidade e avançar no entendimento e na efetivação do currículo da Educação Física.

Professores e professoras devem desempenhar papel fundamental na elaboração e na efetivação do currículo. Como afirma Sacristán (2000) ao participarem da construção da proposta curricular de sua rede, eles e elas têm a oportunidade para refletir e interpretar o currículo. Algumas redes de ensino têm estimulado esta participação. Em outras, a proposta é construída por um grupo limitado de pessoas da própria rede ou de convidados externos, alguns deles vinculados a Universidades. Mesmo quando a construção convida os(as) docentes a participar da construção, raramente o processo conduzido é democrático e consegue envolver a todos e todas. Em muitos casos, os(as) docentes são convidados(as) a participar, mas não são criadas as condições necessárias, como tempo remunerado ou momentos exclusivos, para que eles e elas possam dialogar e encontrar caminhos coletivos.

O estudo realizado por Marani, Sanches Neto e Freire (2017) tem estimulado nossa reflexão sobre este processo de construção de propostas curriculares. Os autores constataram que professores e professoras concordam com a adoção de uma proposta curricular, entendida como um recurso para construir unidade na rede de ensino. Ao mesmo tempo, desejam maior flexibilidade para organizar os temas a serem tratados. Interessante notar que, embora os(as) participantes apresentem várias críticas à proposta adotada no município investigado, o fato de ter havido alguma possibilidade de participação por vezes é utilizada por eles(as) mesmos(as) para justificar os problemas existentes. Parecem se culpar pelos problemas existentes, por entender que tais problemas podem ser consequência da não participação, no momento nas quais as discussões aconteceram. Contudo, é preciso avaliar se eles tiveram, realmente, a possibilidade de se envolver nesta construção. Penso que é essencial investigar este processo de formulação e implantação de propostas curriculares.

Pelo exposto acima, entendo que o processo de reflexão sobre o currículo da Educação Física vem se transformando nas últimas décadas, influenciado pela organização acadêmica da área e pelas políticas de currículo que o país vem adotando. Tentamos imaginar como seria nossa prática pedagógica se nosso ingresso na Educação Básica ocorresse, atualmente, e nos perguntamos: Como este processo de reflexão, construção e normatização do currículo tem se refletido no cotidiano escolar?



### 3 A EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO: DIVERSIFICAR BASTA?

Pouco sabemos sobre o impacto que determinações legais e reflexões acadêmicas têm exercido sobre a efetivação do currículo da Educação Física na escola. Podemos encontrar diversos estudos dedicados a ouvir professores e professoras para conhecer seu olhar sobre o currículo, especialmente sobre o oficial. Marani (2016) analisou alguns desses estudos e identificou 20 teses e dissertações publicadas entre 2004 e 2014. A autora verificou que uma parcela dos professores e das professoras são favoráveis à adoção de propostas curriculares oficiais, por considerarem que esta é uma forma de construir unidade na rede de ensino e também porque pode contribuir para a valorização da Educação Física, adotando a mesma prática que os demais componentes do currículo escolar.

Por outro lado, alguns professores e professoras entendem que uma proposta única despreza as características dos alunos e alunas e, principalmente, limita a autonomia docente. A relação entre a existência de proposta oficiais e a autonomia de professores e professoras é um tema que tem sido analisado na literatura. Freitas (2012) discute a percepção sobre autonomia de professores e professoras diante da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Ao tomar como base a obra de Contreras (2012), a autora explica que a autonomia docente, para decidir sobre suas aulas e seu currículo, não é limitada apenas por fatores externos, como a existência de uma proposta curricular oficial. Ela está relacionada à identidade docente, sendo construída por professores e professoras, manifestando-se na forma como eles e elas tomam posição diante da profissão. Sacristán (2000) lembra que, além da proposta curricular oficial, inúmeros outros fatores externos podem limitar a autonomia de professores e professoras. Mas ressalta que há sempre algum grau de autonomia, uma vez que existem decisões que só os(as) docentes podem tomar e que os “professores dispõem de uma margem de atuação importante na acomodação do conteúdo, limitada mais diretamente por sua formação e capacidade do que pelos condicionamentos externos” (SACRISTÁN, 2000, p.174).

Com relação ao currículo que os professores e as professoras têm construído e efetivado em suas escolas, ainda há muito por descobrir. As pesquisas que têm se aproximado do cotidiano escolar para analisar aspectos da prática pedagógica podem trazer algumas pistas sobre os saberes que têm sido aprendidos pelos estudantes. Mas, ainda precisamos avançar neste tema.

Um estudo realizado por Maldonado *et al.* (2016) analisou a publicação científica sobre Educação Física Escolar que retratava práticas consideradas inovadoras concretizadas no ambiente escolar. 70 artigos focalizavam diferentes manifestações da cultura corporal que foram tema das aulas. A diversificação de temas nas aulas de Educação Física também foi identificada em Maldonado *et al.* (2017), que analisou os trabalhos apresentados em anais de eventos científicos realizados no Estado de São Paulo, no período entre 2005 e 2016.

Nogueira, Maldonado e Farias (2018) e Farias, Nogueira e Maldonado (2017) reúnem relatos de práticas pedagógicas construídas por professores e professoras que descrevem como tratam de temas variados durante suas aulas. A partir desses indícios, acredito que é possível perceber, sim, uma transformação significativa na forma como a Educação Física acontece. Acredito também que esta transformação exemplifica o impacto dos Parâmetros Curriculares Nacionais na área. Um dos objetivos gerais propostos para o Ensino Fundamental é “conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais e étnicos” (BRASIL, 1998, p. 33).

Entendo que esta busca pela diversificação ainda não acontece em todas as escolas, nem mesmo na maior parte delas. Mas o fato de ver esta intencionalidade no discurso de professores, nos relatos de experiência e dos trabalhos apresentados em eventos (que em geral são realizados por professores que atuam na escola) pode representar uma tendência na área.

Apresentar temas diversos nas aulas é um avanço, quando se compara com o diagnóstico construído sobre a Educação Física, apresentado em diversos estudos realizados nas décadas 1980 e 1990. Porém, por vezes que questiono sobre qual sentido tem sido atribuído às experiências dos(as) estudantes com os temas diversos ofertados. Tenho visto algumas escolas do Ensino Médio implementando projetos nos quais os estudantes escolhem algumas manifestações da cultura corporal para realizar durante as aulas. Se o foco dessa diversificação e da possibilidade de escolha estiver apenas na vivência desta prática e na aprendizagem de habilidades motoras específicas que possibilitem sua participação, sem que os(as) estudantes sejam estimulados a refletir sobre a prática ou a compreendê-la; sem que avaliem suas sensações nessa experiência; ou sem que consigam analisar suas implicações ou relações com a sociedade ou seu contexto e a cultura, em que estamos avançando? Ficamos imaginando se os estudantes que passam pela experiência de escolher as práticas corporais em suas aulas têm percepções diferentes daqueles que não tiveram a mesma oportunidade. Talvez

eles e elas considerem as aulas de Educação Física prazerosas, mas pouco relevantes, como os estudantes que participaram da pesquisa de Lovisolo (1995).

O fato de um professor apresentar a capoeira como tema de suas aulas, em si, não contribui para que elas sejam significantes, estimulando nos(as) estudantes a possibilidade de aprender a “Ler o Mundo” e participar de sua escrita, papel da educação na perspectiva Freireana. Se o professor ou a professora estiver preocupado(a) apenas com a experimentação e a reprodução mecânica dos gestos específicos da capoeira, do Jiu Jitsu, ou de outra forma de “luta”, o ensino da Educação Física não se diferenciará ou, pior ainda, será menos enriquecedora que a vivência destas práticas em ambientes externos à escola. Portanto, um estudante que tenha a possibilidade de participar de programas desenvolvidos em projetos sociais, que possibilitem a vivência de manifestações diversificadas da cultura corporal de movimento, pode questionar por que precisa participar dessas experiências durante a Educação Física Escolar.

Sim, diversificar é importante. Mas é preciso compreender como esta diversificação vem ocorrendo e, obviamente que outras transformações do currículo da Educação Física estamos construindo no cotidiano escolar. Não tenho dúvidas de que as mudanças estão ocorrendo. Mas precisamos compreendê-las. Acredito que isso só será possível a partir de uma maior aproximação com a escola e com aqueles e aquelas que constroem e efetivam este o currículo. Como mencionei anteriormente, estamos desenvolvendo uma pesquisa colaborativa que tem por objetivo conhecer as percepções dos professores sobre os desafios enfrentados ao realizar a tarefa cotidiana de construir o currículo. Entendo que pesquisas realizadas com professores e professoras pesquisadores(as) são cada vez mais relevantes para a investigação sobre a Educação Física na Escola e sobre seu currículo.

#### 4. PARA FINALIZAR ...

Diante da necessidade de concluir este texto, mas entendendo que este debate deve perdurar por muito tempo, penso ser importante retomar a questão apresentada no final do tópico 2: como o processo de reflexão, construção e normatização do currículo tem se refletido no cotidiano escolar? Em síntese, já é possível perceber uma preocupação de alguns professores e professoras em romper com o paradigma da aptidão física Maldonado *et al.* (2018). Para isso, influenciados pelas diretrizes propostas nos PCNs (BRASIL, 1998), noto a tentativa de garantir aos estudantes a vivência de diversas manifestações da cultura corporal

de movimento. O contato com professoras e professores me faz crer que muitos e muitas fazem mais que apresentar as práticas corporais e se preocupam em estimular a reflexão sobre essas práticas e sua relação com a cultura e a sociedade. Mas, penso que é preciso investigar para que possamos entender que currículo tem sido construído e que outras mudanças podem ser identificadas.

Diversificar é importante, mas não basta. Preocupa-nos o fato de ver tantos professores comprometidos com o ensino da Educação Física e com a educação de seus alunos que incorporaram ao seu discurso a expressão “cultura corporal de movimento” como um rótulo para um rol de temas que devem ser apresentados em suas aulas, sem compreender o que orienta sua escolha. Outro dia conversávamos com uma dessas professoras, que descrevia como se dava a construção do currículo de sua escola e mencionou os temas que haviam selecionado. Perguntamos quais saberes ela e os demais professores da escola esperavam que seus alunos aprendessem durante as aulas em que aqueles temas seriam apresentados. Ela estranhou a pergunta. Quando nos encontramos, dias depois, ela relatou que continuava procurando respostas para nossa pergunta. Também procuramos por essas respostas desde que me tornei professora. Há uma diversidade de respostas possíveis e, me parece que o mais importante é se perguntar. Sem nos questionarmos, não buscaremos por respostas.

Hoje, temos nossa forma de responder a esta pergunta. Afinal, o que esperamos que as pessoas aprendam durante as aulas de Educação Física? Esperamos que a Educação Física contribua para que o aluno ou a aluna se perceba como ser humano em movimento, que ao se-movimentar, interage e se expressa no mundo. Portanto, esperamos que eles(as) percebam que se-movimentar é também sua forma de linguagem. Esperamos que o(a) estudante aprenda que o seu se-movimentar só existe na comunicação com os demais, sendo, portanto, e antes de mais nada, uma prática social, histórica e cultural. Esperamos que ele/ela, então, valorize e viva de forma autônoma esta forma de linguagem no mundo, entendendo que seu se-movimentar tem e sofre impacto local e global e que tem implicações em todas as suas dimensões (física, orgânica, psicológica, ambiental, estética, espiritual...). Esperamos enfim, tomando com base Paulo Freire, que ao estudarem educação física as pessoas sejam capazes de ler o se-movimentar no mundo e de construir formas de dizer sua palavra (FREIRE, 1991).

Mas, a resposta apresentada acima não é uma criação nossa. Ela reflete nossa forma de interpretar ideias e reflexões de muitos grandes pensadores da educação física e da educação. As provocações e concepções de José Guilmar Mariz de Oliveira (1991) estão

presentes no nosso olhar. O diálogo com os professores e as professoras pesquisadoras Okimura-Kerr *et al.* (2017) também pode ser visto no entendimento que apresentei acima. As reflexões de inúmeros outros estudiosos, muitos dos quais nunca tivemos a oportunidade de conhecer pessoalmente, também foram essenciais para que encontrássemos nossas respostas. É evidente, por fim, a relevância da Teoria do Se-movimentar, apresentada por Kunz (1991, 1994) no nosso modo de conceber a Educação Física e, reproduzindo as belas palavras de Betti *et al.* (2014, p. 1634),

[...] que “emancipação” e “autonomia” estão enleadas, constituem um único processo, sempre inacabado, de tomar consciência e pronunciar-se de forma singular, coletiva e crítica diante das objetivações e condicionamentos que as mídias, a indústria cultural e a ciência positiva impõem aos sujeitos. Buscar emancipação e autonomia na EF exige elevar a capacidade crítica dos sujeitos para tomarem decisões, fazerem escolhas, agirem e se pronunciarem no mundo.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, no. 108, p. 799-818, Oct. 2009.
- APPLE, Michael. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 59-91.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.42, n.147, p.738-753, set./dez, 2012.
- BETTI, M. Perspectivas para a Educação Física Escolar. *Rev. Paul. Educ. Fis*, v.5, n.1/2, p.70-75, 1991.
- BETTI, M. *et al.* Fundamentos filosóficos e antropológicos da teoria do se-movimentar e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos: o exemplo do currículo de educação física do estado de São Paulo. *Movimento*, Porto Alegre, p. 1631-1653, set. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/46732/32495>. Acesso em: 17 maio 2018.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 01 mar. 2020.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FARIAS, U. de S.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. Práticas Pedagógicas Inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças. Curitiba: CRV, 2017.

FREIRE, P. A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4)

FREIRE, E. S. Sistematização de Conteúdos Temáticos na Educação Física Escolar: reflexões sobre a proposta elaborada pelo grupo de professores-pesquisadores. In: OKIMURA-KERR, T.; ULASOWICZ, C.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. (Orgs.) Educação Física no Ensino Fundamental I: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos, 2017.

FREITAS, Tatiana Pereira. Autonomia e identidade profissional de professores de educação física diante da proposta curricular do estado de São Paulo. 2011. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GRAMORELLI, Lílian Cristina; NEIRA, Marcos Garcia. Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da Educação Física na visão dos seus autores. Movimento, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 107-126, 2009.

KUNZ, E. Educação física: ensino & mudança. Ijuí: Unijuí, 1991.

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

LOVISOLO, H. Educação física: a arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MALDONADO, D. T.; VIEIRA, P. B. A; SANCHES NETO, L.; FREIRE, E. S. Inovação na educação física escolar: desafiando a previsível imutabilidade didático-pedagógica. Pensar a Prática, v. 21, n. 2, 29 jun. 2018.

MALDONADO, D. T. *et al.* Perspectivas de mudança nas práticas pedagógicas da educação física escolar: uma análise dos estudos publicados nos anais de eventos paulistas. Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde, Campinas: SP, v. 15, n. 3, p. 349-367, jul./set., 2017.

MALDONADO, D. T. *et al.* Inovação pedagógica nas aulas de educação física da escola pública brasileira. Seminário Avaliação da Escola Pública Sob o Viés da Qualidade Social. Anais. Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2016.

MARANI, Lidiane. O currículo da Educação Física na rede municipal de Barueri: a perspectiva docente. Dissertação (mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2016, 149f.

- MARANI, Lidiane; SANCHES NETO, Luiz; FREIRE, Elisabete dos Santos. O currículo da Educação Física na rede municipal de Barueri: a percepção dos professores. *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 1., p. 249-264, jan./mar. 2017.
- MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. M. Educação física escolar: construindo castelos de areia. *Rev. Paul. Educ. Fis.*, v.5, n.1/2, p.5-11, 1991.
- NEVES, Marcos Ribeiro das; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural de educação física: princípios, procedimentos didáticos e diferenciações. *Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 4, n.3, p. 108-124, jul./set., 2019.
- NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S. Educação Física Escolar no Ensino Médio: a prática pedagógica em evidência. Curitiba: CRV, 2018.
- RIBEIRO, R. Y. S. Da crise da educação física escolar à cinesiologia humana na educação básica: estudo da apropriação da prática pedagógica dos professores. Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho, 2019.
- SACRISTÁN, Jean Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta Curricular de Educação Física - 1º Grau – 2ª Edição preliminar. São Paulo: SE/CENP, 1986.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Orientações Técnica – Ensino de Primeiro e Segundo graus. Programa de Primeiro Grau – Ensino Regular. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DEPLAN, 1988.
- SOARES, C. L. *et al.* Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- TANI, G. Perspectivas para a Educação Física Escolar. *Rev. Paul. Educ. Fis*, v.5, n.1/2, p.61-69, 1991.
- TENÓRIO, Kadja Michele Ramos. O diálogo entre o currículo oficial e real na implementação de uma proposta curricular para a educação física escolar: um estudo de caso. 2012. 146f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba. Recife, 2012.

**CRENCIAIS DA AUTORA**

**1 Elisabete dos Santos Freire**

**Instituição:** Universidade São Judas Tadeu

**Contato:** [elisabetefreire@uol.com.br](mailto:elisabetefreire@uol.com.br)

**Submetido em:** 17/05/2020

**Aprovado em:** 12/06/2020



## ENSAIO

**TORNAR-SE PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ELEMENTOS QUE  
TRANSCENDEM A PROVISÃO INSTITUCIONAL DE SABERES**Willian Lazaretti da Conceição<sup>1</sup>Allyson Carvalho de Araújo<sup>2</sup>

**Resumo:** O texto que aqui se apresenta tem proposição menos analítica e mais reflexiva, se ocupando em fazer correlações entre encontros pessoais e institucionais e suas reverberações para o campo da formação dos professores(as) em Educação Física. Tem-se como objetivo apresentar algumas reverberações do grupo de professores(as)-pesquisadores(as) em Educação Física escolar e discutir a formação de professores(as) tomando como base alguns temas latentes na área e que, de forma pertinente, foram debatidos no 1º Congresso Internacional de Professores(as)-Pesquisadores(as) de Educação Física Escolar – CIPPEFE. A formação de professores(as) de Educação Física na perspectiva aqui enunciada, considera que deve se configurar como um espaço que possibilite a discussão da ação pedagógica numa perspectiva crítica, reflexiva e propositiva na qual busca valorizar a história de vida dos(as) professores(as) e alunos(as). As reverberações produzidas perpassam a formação permanente, questões étnico-raciais, práticas colaborativas e relações com os saberes dos(as) alunos(as). Tem-se como considerações momentâneas que a formação de professores(as) deve propiciar a abertura ao diálogo, à construção compartilhada de saberes e para isso implica haver o conhecimento da própria história, o respeito e a valorização do “outro”.

**Palavras-chave:** Educação Física. Professor-pesquisador. Formação de Professores.

**BECOMING A PHYSICAL EDUCATION TEACHER: ELEMENTS THAT TRANSCEND  
THE INSTITUTIONAL PROVISION OF KNOWLEDGE**

**Abstract:** The text presented here has a less analytical and more reflective proposition, concerned with making correlations between personal and institutional encounters and their repercussions for the field of teacher education in Physical Education. The objective is to present some reverberations from the group of teachers-researchers in school Physical Education and to discuss the training of teachers based on some latent themes in the area and that, pertinently, were discussed at the 1st International Congress of Teachers-Researchers of School Physical Education - CIPPEFE. The formation of Physical Education teachers in the perspective stated here, considers that it should be configured as a space that allows a discussion of the pedagogical action in perspective, reflective and proposed in the search to value the life history of teachers and students. The reverberations produced permeate ongoing formation, ethnic-racial issues, collaborative practices and student relations with students. It has as momentary considerations that the training of teachers must allow an opening to dialogue, the shared construction of sabers and for this to imply knowledge of their own history, respect and appreciation for "the other".

**Keywords:** Physical Education. Teachers-Researchers. Teacher training.

## 1 A PEDRA LANÇADA

Um e-mail enviado, um telefonema recebido, os diálogos estabelecidos, como uma pedra lançada no lago, as primeiras movimenta-ções entre professores(as) são espaços de trocas que compõem parte dos elementos do que é se tornar um(a) professor(a). Os e as professores e professoras que permitem criar estas ambiências de partilha exercitam confiança em outros(as), ao confessar suas angústias profissionais, por exemplo, ao passo que podem se reconhecer empáticos ao buscarem soluções conjuntas para problemáticas que extravasam seus domínios docentes. Às vezes intencional outras não intencionalmente, professores(as) necessitam tornar-se também pesquisadores(as) de suas próprias práticas na medida do seu compromisso com estas. Este foi um pouco dos caminhos traçados e que ganharam força para o que viria a constituir um grupo de professores(as) – pesquisadores(as) de Educação Física escolar. Gostaríamos aqui de falar de um em específico, que tem reverberação longa e interessante.

É suposto que o quarteto inicial não podia dimensionar a distância e a profundidade que o ato de lançar e se lançar atingiria, mas é certo que a potência dos encontros transcendeu os diálogos educacionais, trocas acadêmicas e as narrativas intersubjetivas deram vazão às compreensões de mundo e é perceptível como tais visões estão imbrincadas na formação docente.

O ensaio ora proposto tem como objetivo apresentar algumas reverberações do grupo de professores(as)-pesquisadores(as) em educação física escolar e discutir a formação de professores(as) tomando como base alguns temas latentes na área e que, de forma pertinente, foram debatidos no 1º Congresso Internacional de Professores(as) – Pesquisadores(as) de Educação Física Escolar – CIPPEFE, evento realizado no ano de 2018 no Instituto de Educação Física e Esportes – IEFES da Universidade Federal do Ceará – UFC, em parceria com o Departamento de Educação Física e Esporte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – DEFE-IFCE.

A idealização desse evento se deu, também, no âmbito do grupo de professores(as) – pesquisadores(as) formado no ano de 2005, inicialmente, com quatro professores(as) de Educação Física que lecionavam na educação básica e que tinham em comum, dentro outros aspectos, a necessidade de discutir a própria ação pedagógica com pares considerados “bons professores” (CUNHA, 1989).

No que cerne à compreensão de ser professor(a) – pesquisador(a), valem-se das concepções de Freire (1996), Zeichner (1998), Elliot (1998) que de modo entrelaçado, podemos entender que o processo de formação profissional dos(as) professores(as) perpassa toda a carreira docente, sendo condição imprescindível e dotado de implicações éticas, políticas e pedagógicas, buscando transcender a dicotomia entre teoria e prática por meio das discussões ancoradas nas teorias em uso e teorias da ação e, a dualidade do ser pesquisador(a) – professor(a) e o professor(a) – pesquisador(a) (BETTI, 2017).

Nesse ínterim o grupo expandiu e acolheu professores(as) que trabalhavam em diferentes realidades, aspecto que aumentou o nível de complexidade dos debates realizados nos encontros, entretanto, como afirma Sanches Neto (2014, p.220) “a característica de acolhimento no grupo foi um detalhe destacado pelos participantes ao se referirem aos seus motivos de adesão e permanência”. À medida que os encontros mensais avançavam, o grupo crescia como uma rede tecida, ampliando a sua abrangência de captar os sentidos e as experiências do ser professor(a) – pesquisador(a).

Observa-se que este grupo sempre teve liberdade nas escolhas das pautas que emergiam das diferentes realidades e dificuldades encontradas e dos avanços conquistados nos diversos espaços escolares. A não vinculação com uma Instituição de Ensino Superior, eventualmente, pode ter sido um fator favorável na aproximação de professores(as) que entendiam que as discussões realizadas na universidade ou eram difíceis de participar ou destoavam do que acontecia no grupo de professores(as) que estavam efetivamente trabalhando nas escolas.

A constituição do grupo de professores(as) – pesquisadores(as) de Educação Física possibilita a discussão da ação pedagógica numa perspectiva crítica, reflexiva e propositiva na qual buscam valorizar a história de vida dos(as) professores(as) e alunos(as), as experiências didáticas, a diversidade de regiões e as consequentes implicações para o processo de ensino e de aprendizagem. Conscientes de que o que funciona em um contexto pode não necessariamente funcionar em outro e conscientes no que tange ao que funcionou uma vez não necessariamente funcione pela segunda vez, porque os seres humanos e os contextos mudam (SANCHES NETO; OVENS; CRAIG; SOUZA NETO, 2017).

Segundo Betti (2017, p.56):

percebe-se que no Grupo de Professores-Pesquisadores a linguagem e a produção e negociação de significados não são fins em si mesmo; os processos de ensino e aprendizagem e a negociação de significados/sentidos

não são “jogos de linguagem” (o que seria uma perspectiva “pós – ”), pois ancoram-se no Real, no concreto, mediado pelas significações dos alunos e professores, e portanto situa-se no plano de uma abordagem crítica

Nessa esteira, insta buscarmos promover espaços que tencionem a formação de professores(as) numa perspectiva crítica que esteja suficientemente engajada em trazer elementos do cotidiano escolar para o currículo, ou seja, que o(a) aluno(a) tenha consciência do contexto multicultural o qual estará inserido e tenha comprometimento ético no exercício da docência.

Com o tempo, o vento e as ondas a configuração do grupo foi se modificando, professores(as) ingressavam, outros deixavam, pessoas mudavam de cidade e com isso o uso das tecnologias para a realização dos encontros virtuais tornou-se regular. Uma dessas mudanças de cidade proporcionou a aproximação com Grupo de pesquisa Saberes em Ação – IEFES grupo com vínculo institucional na Universidade Federal do Ceará corresponsável pela realização do CIPPEFE.

O CIPPEFE reuniu professores(as)-pesquisadores(as) da Educação Básica, do Ensino Superior e estudantes do curso de Educação Física que têm procurado superar a contradição entre professores(as) – considerados(as) como os(as) práticos(as) que trabalham com o ensino na escola – e, pesquisadores(as) – considerados como os(as) que teorizam o que deve ser ensinado na escola tendo como foco fortalecer as parcerias entre aqueles(as) que se assumem como professores(as)-pesquisadores(as) da Educação Física Escolar tanto na Educação Básica como no Ensino Superior.

Foram realizados exercícios de escuta coletiva diante de diferentes posicionamentos compartilhados por meio de trocas de experiências, diálogos, narrativas, reflexões e proposições coletivas que visassem manter vivas as possibilidades de uma Educação Física escolar (auto)crítica e emancipatória.

E essas ações foram perceptíveis no decorrer de todo o evento, desde a criação da identidade visual, definição de regras, criação de espaços para submissão dos trabalhos e distribuição para pareceristas, logística de apresentação e organização nas salas, tradução simultânea das palestras proferidas por Alan Ovens e Dawn Garbett, ambos professores(as)-pesquisadores(as) com vínculo na Universidade de Auckland, foram ações protagonizadas pelos(as) alunos(as).

Os eixos que foram propostos no evento apresentam estreita relação com as linhas de pesquisa do Grupo Saberes em Ação, a saber: formação inicial e continuada; questões étnico-

raciais; práticas colaborativas; relações com os saberes dos(as) alunos(as). O que nos propomos a fazer é apresentar um debate buscando problematizar e evidenciar a relevância dos temas na formação profissional dos(as) professores(as) de educação física.

Como na formação de progressivas ondas circulares após lançamento de uma pequena pedra ao lago, o encontro promovido pelo livre agregar de ideias do grupo inicial dos professores(as)-pesquisadores(as) parece ampliar outros espaços, encontros, debates, ideias. As ondas iniciais foram claramente mais definidas, altas e espacialmente delimitadas. Contudo, após a pedra lançada não tem-se tanto controle das reverberações desta e é possível que efeitos de outras ações interfiram/dialoguem com que o se projetou no movimento inicial – faz parte.

Outros temas, outros(as) professores(as) – alunos(as) – pesquisadores(as), outras problemáticas, outros tempos. Passados 13 anos, a realização do CIPPEFE oferece a reflexão sobre o muito que ocorreu na formação e prática docente em Educação Física. Seguramente o impulso inicial dos(as) professores(as) – pesquisadores(as) que tratamos no início do texto, e suas reverberações, não foi único e hoje encontra, na turbulência dos choques com outras reverberações, a riqueza de debate que conta com historicidades variadas, avanços de micro e macro políticas educacionais, além de reviravoltas teóricas e políticas.

Por tudo isso é importante revisitar um movimento mais amplo do processo da formação de professores(as), e especificamente de Educação Física, para perceber que as ondas de reflexões e mobilizações descritas neste texto dialogavam com outros movimentos, provocando outras turbulências.

## **2 TURBULÊNCIAS - FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO INDICADOR DO MOMENTO EDUCACIONAL EM SEU CONTÍNUO PROCESSO DE REFAZER-SE**

A formação de professores(as), como tema explícito e propositivo, emerge no Brasil após a independência do país e ao longo da sua história vem progressivamente se intensificando no sentido de aprimorar-se e comprometer-se com o que se compreendeu ao longo da história com a noção de qualidade do ensino. Dentre as diversas formatos de instituições dois modelos se de formação concorriam, a saber: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos - centrado no domínio de conteúdos de área específica de conhecimento - e o modelo pedagógico-didático - centrado no efetivo preparo pedagógico didático - (SAVIANI, 2009).

A polaridade, do que posteriormente foi entendido como falso problema dicotômico teoria-prática, se metamorfoseou diversas vezes e perdurou de forma incisiva até a década de 1980, momento em que a tradição da formação de professores ainda advogava reforçando a lógica da segregação entre especialistas da área educacional e professores da educação básica (MELO; BORBA, 2006). A cisão não só de modelos de pensamento sobre formação, mas sobretudo dos sujeitos que se responsabilizariam por tais papéis colocou de um lado, os primeiros como produtores de conhecimento, mesmo que distantes da prática pedagógica, e o segundo grupo como os responsáveis pela aplicabilidade desses conhecimentos na educação básica.

No campo da educação física, Fensterseifer (2001) aponta que a dicotomia teoria e prática tem gerado historicamente certo imobilismo no fazer/pensar pedagógico da educação física. Nas palavras do autor:

Temos, então, de um lado, as diferentes linhas teóricas patrocinadas por profissionais que têm suas verdades no plano do verbalismo e disputam adesões às suas “seitas” e, de outro, aqueles que experimentam mudanças práticas sem, no entanto, sustentá-las no plano teórico, não resistindo à mordacidade da crítica solapadora dos primeiros. Resulta disso o imobilismo que tem caracterizado, salvo raras exceções, o trabalho pedagógico no campo da educação física (FENSTERSEIFER, 2001, p. 35).

Os saberes docentes burilados para o ensino das práticas corporais foram sistematizados historicamente no Brasil por distintas instituições de formação de professores de educação física<sup>1</sup>. Tal fato histórico, também pode ser um indício de um afastamento dos saberes da formação do professor em relação às demandas para sua prática pedagógica em educação física (BORGES, 2005).

Uma das respostas legais mais recentes na política de formação de professores foi a instituição do que foi chamado de Prática como Componente Curricular (PCC), por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015). A literatura tem mostrado que mesmo não sendo explorada em sua plenitude as possibilidades da PCC pode fortalecer o processo formativo criando oportunidades de atividades pedagógicas no contexto de intervenção (BISCONSINI; OLIVEIRA, 2018) superação da dicotomia entre teoria e prática (ARAUJO; LEITINHO, 2014; ARAUJO, 2014). Assim a

---

<sup>1</sup> Inicialmente concebida, envolve a influência das Instituições militares e posteriormente vinculadas Instituições de Ensino Superior (IES).

PPC, longe de ser um dispositivo que salvaguarda todos os dilemas da formação, pode auxiliar na articulação dos saberes docentes (da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais) frente às realidades de prática pedagógica. Tal estratégia pode ainda ser considerada uma resposta das demandas históricas das problemáticas da formação, que também torna-se processo de aprendizagem tanto para os(as) professores(as) em formação inicial, quanto para os(as) profissionais que em exercício docente podem ressignificar suas práticas no diálogo com os(as) estudantes em formação.

Outro exemplo de que o espaço de formação de professores(as) pode ser observado como indicador de emergências educacionais e sociais mais amplas é o recente acolhimento, formal e legal, da temática das relações étnico-raciais. Após as publicações das leis nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), que tratam da inclusão e obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica, a formação de professores(as) também foi mobilizada via resolução CNE/CP nº 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, momento em que os cursos de formação de professores(as) são chamados a incluir tal temática em seus projetos pedagógicos.

É importante destacar que tais dispositivos legais foram fruto de um grande processo de lutas políticas e sociais (GOMES, 2011) e, mesmo que a literatura mostre que os efeitos na prática pedagógica em Educação Física ainda não são tão notórios, já é possível perceber movimentos em prol do desenvolvimento de um currículo intercultural (CORSINO e CONCEIÇÃO, 2016; PEREIRA *et al.*, 2019).

Cientes de que nem todos os dilemas que se dão na e pela formação de professores(as) podem ser abordados por dispositivos legais, observamos, também, que esta tem se auto-organizado em coletivos de professores(as) em educação física para aprender de forma coletiva e autônoma, trabalhando pelo princípio colaborativo de trocas de experiências pedagógicas, narrativas pessoais problematizadas, construções de propostas curriculares e materiais pedagógicos múltiplos (BASTOS; ANACLETO; HENRIQUE, 2018; ARAÚJO; OLIVEIRA; SOUZA JUNIOR, 2019; FLORÊNCIO; GOMES-DA-SILVA, 2017; BORGES; SANCHES NETO, 2014).

Em experiências isoladas ou em políticas de formação de professores(as) institucionalizadas, alguns princípios têm se afirmados. Segundo Melo e Borba (2006), tais princípios podem ser sistematizados em cinco pontos, a saber: a) Relação teoria-prática; b)



Interdependência ensino e aprendizagem; c) Relação ensino e pesquisa; d) Relação escola e sociedade e; e) Práxis pedagógica vista como práxis social.

É possível perceber que dentre os princípios citados, alguns dos pontos que debatemos até agora podem ser identificados como indícios de respostas históricas e/ou do nosso momento histórico da educação. Vejamos:

- As relações com os saberes na formação respondem aos princípios relativos à conexão entre teoria e prática ou a interdependência ensino e aprendizagem;
- As relações étnico-raciais podem ser relativas aos princípios de conexão entre escola e sociedade e de práxis pedagógica vista como práxis social;
- E a emergência de práticas colaborativas respondem ao princípio da interconexão entre ensino e pesquisa.

Contudo, como formação também é processo, de certo que ao explorar experiências e questões hodiernas os princípios e questões se desdobrarão. Nada a lamentar na vivência desta turbulência dos diversos movimentos, muito a dialogar.

Como previsto, nesta rápida passagem de movimento/pensamentos que influenciaram a formação de professores(as) no Brasil, é possível notar que temas, referências, influências e estratégias mantêm algum diálogo com os aspectos mobilizadores daqueles(as) professores(as)-pesquisadores(as) de 2005. Com regresso à metáfora, entendemos tais movimentos como outras ondas ou como correntes/sínteses frutos dos turbulentos debates travados na história recente.

A oportunidade do CIPPEFE foi mais um espaço de construção de sínteses ou novas/outras correntes sobre ou da formação de professores(as) em diálogos com temas dela tributários. Dela reverberam outras ondas que irão repercutir em outros espaços.

### 3 ALGUMAS REFLEXÕES

A possibilidade de conviver, vivenciar e experienciar práticas sociais e debater ações pedagógicas em educação física escolar num seletivo grupo de professores(as), bem como comungar num espaço/tempo num evento dessa riqueza que congregou diferentes olhares, histórias e saberes é, sem dúvida, uma oportunidade de ser mais uns-com-os-outros-sendo, pois os espaços de trocas e construção do conhecimento valeu-se das potências das intersubjetividades criando conexões e elos entre alunos(as)-professores(as) que maximizam e fortalecem a rede professores(as)-pesquisadores(as).



Notamos haver um aprendizado em comunhão (no sentido de ir além da mera contraposição ao isolamento e individualismo) de conhecimentos e experiências que foram colocados à disposição e respeitados num processo de conscientização de todos(as) e de ampliação do conhecimento acerca daquela realidade.

Nesse movimento, foi observado que os temas de investigação tendem a se reconfigurar, modificar mediante as ressignificações ocorridas na ação pedagógica, mas que alguns pressupostos não mudam radicalmente. Ainda é possível e desejável seguir a premissa da horizontalidade socialmente contextualizada para tratar pedagogicamente os temas abrangentes e imprescindíveis à formação docente na busca contínua por aproximações, partilhas, colaborações, acreditando que juntos(as) teremos mais força encarar as turbulências, para galgar novos arremessos e novas reverberações. Que venham as próximas ondas.

### REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Allyson C., OLIVEIRA, Márcio R. R.; SOUZA JUNIOR, Antonio F. (Orgs.). Formação continuada em educação física no diálogo com a cultura digital. João Pessoa/PB: IFPB, 2019.
- ARAUJO, Raffaele A. S. A Educação física na formação inicial: prática pedagógica e currículo. São Luiz: 230, 2014.
- ARAUJO, Raffaele A. S.; LEITINHO, Meirecele C. Reflexões sobre a prática como componente curricular do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 89-103, 2014. Doi: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2014v26n43p89>.
- BASTOS, Fábio B., ANACLETO, Francis N.; HENRIQUE, José. Formação continuada colaborativa de professores de educação física. *Pensar a Prática*, v. 21, n. 2, p-382-394, 2018. Doi: <https://doi.org/10.5216/rpp.v21i2.46883>.
- BETTI, Mauro. Ensino e Pesquisa em Educação Física escolar: o que acadêmicos têm a aprender com os professores-pesquisadores. In: VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; OKIMURA-KERR, Tiemi; ULASOWICZ, Carla (Orgs.). Educação Física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as). Curitiba: CRV, 2017.
- BISCONSINI, Camila R.; OLIVEIRA, Amauri A. B. A prática como componente curricular na formação inicial de professores de educação física. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, Porto Alegre, p. 455-470, 2018. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.76705>.

BORGES, Cecília A Formação dos Docentes de Educação Física e seus Saberes Profissionais. *In: BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean. (Orgs.). Saber, Formar e Intervir para uma Educação Física em Mudança. São Paulo: Autores Associados, 2005.*

BORGES, Cecília M. F.; SANCHES NETO, Luiz. Compartilhando a análise de práticas pedagógicas na educação física: perspectivas colaborativas. *Instrumento (Juiz de Fora)*, v. 16, p. 231-248, 2014.

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. *Diário Oficial da União, Brasília, 2003.*

BRASIL. Lei nº. 11.645 de 10 de março de 2008. Inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União, Brasília, 2008.*

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

CORSINO, Luciano N.; CONCEIÇÃO, Willian L. Educação Física e relações étnico-raciais: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: CRV, 2016.

CUNHA, Maria I. O bom professor e sua prática. Campinas: Papirus, 1989.

ELLIOT, John. Recolocando a Pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professores(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.*

FENSTERSEIFER, Paulo E. A Educação Física na Crise da Modernidade. Ijuí: Unijuí, 2001.

FLORÊNCIO, Samara Q. do N.; GOMES-DA-SILVA, Pierre N. A pesquisa colaborativa na educação física escolar. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, Porto Alegre, p. 325-338, 2017. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.65305>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.*

GOMES, Nilma L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, 109-121. 2011.

MELO, José P.; BORBA, Sandra M. A formação continuada de professores. *In: MELO, José P.; BORBA, Sandra M. A importância do ensino de arte e educação física na escola. Natal: UFRN/PAIDEIA/MEC, 2006.*

PEREIRA, Arliene S. M. *et al.* Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 412-418, 2019. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.06.004>.

SANCHES NETO, Luiz. O processo de elaboração de saberes por professores-pesquisadores de educação física em uma comunidade colaborativa. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro – SP, 2014.

SANCHES NETO, Luiz; OVENS, Alan; CRAIG, Cheryl J.; SOUZA NETO, Samuel. Physical education teacher- researchers professional knowledge community: autonomous networks and teaching complexity. *In*: SANCHES NETO, Luiz; OKIMURA-KER, Tiemi; VENÂNCIO, Luciana, FREIRE, Elisabete S. Educação Física escolar: diferentes olhares para os processos formativos. Curitiba: CRV, 2017.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14, n. 40, 143-155, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professores(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

**CRENCIAIS DOS AUTORES****1 Willian Lazaretti da Conceição**

**Instituição:** Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará

**Contato:** [will\\_lazaretti@hotmail.com](mailto:will_lazaretti@hotmail.com)

**2 Allyson Carvalho de Araújo**

**Instituição:** não informado

**Contato:** [allyssoncarvalho@hotmail.com](mailto:allyssoncarvalho@hotmail.com)

**Submetido em:** 06/05/2020

**Aprovado em:** 17/08/2020

## ENSAIO

**AS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ENSAIO SOBRE AS PRÁTICAS  
DAS LUTAS E O DISCURSO DE UM CONTEÚDO DE LUTAS<sup>1</sup>**Marcos Roberto So<sup>1</sup>Gilson Santos Rodrigues<sup>2</sup>Elaine Prodócimo<sup>3</sup>

**Resumo:** A partir do “movimento renovador” e da abordagem culturalista, as lutas têm se legitimado como um conteúdo nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, cabe questionar: será que as práticas das lutas nas escolas se deram somente a partir do “movimento renovador”? Em caráter de ensaio, a partir de revisão parcial da literatura, o objetivo deste trabalho é apresentar uma reflexão a respeito da presença das práticas das lutas na Educação Física escolar. Os resultados indicam que a presença das práticas das lutas não é um fenômeno derivado do “movimento renovador”, visto que as fontes do atual estudo indicaram a presença da esgrima nas aulas de *gymnastica* desde meados do século XIX. Todavia, diferente dos tempos atuais, as práticas de lutas eram atravessadas por discursos higienistas e civilizatórios. Conclui-se que, conhecer a história das formas de presença das lutas na escola básica, torna-se fundamental para poder lograr um espaço definitivo deste conhecimento na Educação Física escolar.

**Palavras-chave:** Luta; Esgrima; Movimento Renovador; Educação Física escolar.

**MARTIAL ARTS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: ESSAY ABOUT MARTIAL ARTS  
PRACTICES AND THE DISCOURSE OF MARTIAL ARTS CONTENT~**

**Abstract.** From the “renewing movement” and the culturalist approach, the martial arts have been legitimized as a content in Physical Education classes. In that way, we ask: did the practices of the martial arts have started only from the “renewing movement”? Based on a partial review of the literature, the aim of this paper is to present, in essay form, a reflection on the presence of the practices of martial arts in Physical Education classes. The results indicate that the presence of martial arts practices is not a phenomenon derived from the “renewing movement”, in order to the sources of the current study have indicated the presence of fencing in gym classes since the mid-19th century. However, unlike current situation, the practices of martial arts were influenced by hygienist and civilizing approaches. It is concluded the history comprehension of the martial arts forms in the basic school becomes essential to achieve a definitive status for this knowledge in Physical Education classes.

**Keywords:** Martial Arts; Fencing; Renewing movement; Physical Education.

---

<sup>1</sup>O primeiro autor agradece o apoio do IFSULDEMINAS no desenvolvimento deste trabalho. Ademais, gostaríamos de fazer um agradecimento especial às contribuições sugeridas pelo professor Edivaldo Góis Junior na elaboração deste texto.

## 1 INTRODUÇÃO

Ainda que Gasparotto e Santos (2013) tenham constatado a necessidade de ampliação de estudos a respeito do tema lutas na Educação Física escolar, desde os anos 2010, temos notado um aumento bibliográfico de produções sobre a temática. Índícios sugerem que tal fervor bibliográfico tem como estopim, mesmo que distante, o “movimento renovador” e a abordagem culturalista da Educação Física que se iniciam na década de 1980 (MACHADO; BRACHT, 2016); e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), no final dos anos 1990. Porém, parece-nos improvável que as práticas corporais das lutas atreladas às artes marciais orientais ou às manifestações de combate ocidentais (FERREIRA, 2006) tenham ficado a parte das escolas básicas por tanto tempo, até ser “descoberta” na década de 1980 e 1990. Sendo assim, entendemos que estudar o momento em que se dá a presença das lutas na Educação Física escolar pode nos ajudar a refletir sobre a sua atual inserção nas aulas desta disciplina escolar e fornecer ideias para uma didática.

*A priori*, ideamos que as práticas e discursos não são amálgamas de um mesmo fenômeno. Em vista disso, os discursos sobre as lutas (saber-sobre) são entendidos como representações sociais que correm em paralelo às práticas (saber-fazer) e aos seus enunciados (significados). Destarte, aqui neste trabalho, compreendemos as Lutas (com letra maiúscula) como uma categoria pedagógica, isto é, uma construção social e linguística, na qual a palavra “captura” sentidos e significados de um conjunto de práticas das lutas como o Judô, Karatê, Capoeira, Esgrima, Boxe etc., que têm constituições históricas e culturais distintas. Sumariamente, distinguimos as práticas e os discursos para investigar como um fenômeno cultural, no caso, as lutas, podem ter uma “presença na ausência” ou uma “ausência na presença” no contexto das aulas de Educação Física na educação básica.

Diante disso, as questões que norteiam o estudo são: será que as práticas das lutas na Educação Física escolar se deram somente a partir do “movimento renovador” da Educação Física? As práticas das lutas e o discurso das Lutas estão atreladas ao “movimento renovador” da Educação Física? Em vista das sobreditas questões, o objetivo deste ensaio é apresentar uma reflexão a respeito da presença das práticas das lutas na Educação Física escolar.

Este ensaio se justifica por aventar ideias para repensarmos as práticas das lutas na Educação Física escolar e, sobretudo, para refletirmos numa didática dessas práticas. Soares (1996) afirma que as lutas são um conteúdo clássico da Educação Física escolar. Neste sentido, elas têm uma tradição (uma história) na escola e o esquecimento dessa história pode

nos levar à prática escolar movida por um discurso vazio e pobre no que tange à sua própria identidade cultural. A história das lutas na escola é constituinte dessas práticas e, certamente, a sua tematização no âmbito da Educação Física escolar pode se valer desses saberes e conhecimentos para (re)pensarmos uma didática (ou didáticas) das lutas (ou do conteúdo Lutas).

O percurso de pesquisa se inicia pela revisão da presença do tema lutas em obras da Educação Física escolar atreladas ao “movimento renovador”, para, assim, elucidar o discurso e as práticas das lutas contidas nas obras analisadas. Em seguida, foi feita outra revisão de literatura narrativa buscando pela presença das lutas em duas escolas - uma no Rio de Janeiro e a outra em São Paulo, em períodos anteriores ao “movimento renovador” –de modo a desvelar o discurso e as práticas das lutas nessas fontes. Por fim, construímos uma síntese reflexiva sobre a presença das lutas na Educação Física escolar a partir da análise das fontes e sobre o itinerário percorrido.

## **2 O CONTEÚDO DAS LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: NOTAS DE UM DISCURSO ATRAVESSADO POR TODAS (E NENHUMA) PRÁTICAS DE LUTAS**

Desde a década de 1980, com as obras de Medina (2013), e de Vitor Marinho de Oliveira (2004), publicadas em primeira edição em 1983, iniciou-se uma série de problematizações sobre a área da Educação Física (MACHADO; BRACHT, 2016). Neste contexto e em contraposição aos referenciais biologicistas, esportivistas e tecnicistas que caracterizavam a área, algumas proposições teórico-metodológicas no âmbito das Ciências Sociais e Humanidades apropriaram-se de uma perspectiva cultural para a Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 1994; BETTI, 1991). Tais proposições emergiram um intenso campo de debates que colocaram “em xeque” as concepções mecanicistas da área. Ainda que os debates e proposições possuam divergências internas, o “movimento renovador”, que teve seus primórdios na década de 1980, permanece até os dias atuais (MACHADO; BRACHT, 2016). Em linhas gerais, excluindo-se as divergências e as distinções das proposições teórico-metodológicas, todas afirmam um posicionamento comum

de que a Educação Física escolar deve tratar da oferta de diferentes manifestações “culturais de movimento”<sup>2</sup>.

Por exemplo, a proposição Crítico-superadora, representada pelo Coletivo de Autores (1992), sugere que a Educação Física, seja compreendida como uma disciplina que aborde criticamente elementos da cultura corporal, de modo a conscientizar e superar as mazelas do sistema capitalista. Já a concepção Crítico-emancipatória, do autor Elenor Kunz (1994), sob viés hermenêutico-fenomenológico, sugere que a Educação Física amplie os elementos da Cultura de Movimento, de modo a abranger e atingir o sujeito, autor, apreciador e apropriador dos próprios movimentos aos quais atribui sentidos/significados.

É nesse pano de fundo que as lutas aparecem como uma das manifestações culturais de movimento possíveis, legitimando-se como conteúdo próprio da Educação Física, junto aos jogos, esportes, danças e ginásticas. E isso é fortemente reforçado na proposição Crítico-superadora que, além de sugerir a abordagem das lutas, também propõe estratégias didático-pedagógicas de ensino da capoeira como conteúdo próprio da disciplina (COLETIVO DE AUTORES, 1992; SOARES, 1996).

Embalado pelas discussões do “movimento renovador” e da perspectiva culturalista, em 1998, o Ministério da Educação apresentou os PCNs (BRASIL, 1998), um documento oficial nacional que apresentava diretrizes pedagógicas para o trato da Educação Física e dos demais componentes curriculares, nas escolas. Os PCNs eram compostos por três pilares estruturais-metodológicos: temas transversais (ética, saúde, pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo), as dimensões do conteúdo (procedimental, conceitual e atitudinal) e os blocos de conteúdo (conhecimentos sobre o corpo; esportes, jogos, **lutas** e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas). Portanto, foi nos PCNs que o conteúdo Lutas, logrou um espaço junto às outras manifestações da cultura corporal de forma oficial, como consta no documento:

entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, **das lutas** e das ginásticas

---

<sup>2</sup> Inclusive, a própria nomenclatura para denominar a objeto pedagógico de estudo da área é divergente entre os autores: o Coletivo de Autores (1992) denomina de “Cultura Corporal”, Kunz (1994) defende a “Cultura de Movimento” e Bracht (2003) a “Cultura Corporal de Movimento”.



em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, 1998, p.29, grifos nosso).

Posteriormente, já no início do século XXI, diversos estados e municípios implementaram currículos oficiais com objetivo de orientar os docentes de “o que”, “como” e “quando” ensinar. Daí advém, novamente, a presença das lutas como um conteúdo próprio nos currículos. Por exemplo, o currículo oficial de Educação Física do Estado de São Paulo propõe cinco conteúdos (práticas) de lutas ao longo do Ensino Fundamental II e Ensino Médio: Judô, Karate, Capoeira, Esgrima e Boxe (SÃO PAULO, 2009). Todavia, outros currículos oficiais também defendem a inserção das lutas como conteúdo próprio, como é o caso das Diretrizes Curriculares de Educação Física do Estado do Paraná (PARANÁ, 2006), do Referencial Curricular de Educação Física do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009), Parâmetros Curriculares de Educação Física do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2013), etc.

Por fim, mais recentemente, o Ministério da Educação lançou a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 7), um documento oficial normativo que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. Na BNCC-Educação Física, o conteúdo Lutas é apresentado como uma das “unidades temáticas”, junto às outras: Brincadeiras e jogos, Danças, Ginásticas e Esportes. Mais especificamente, a BNCC propõe uma taxionomia geográfica-social para seu trato didático-pedagógico na educação básica: (i) Lutas do contexto comunitário e regional; (ii) Lutas de matriz indígena e africana; (iii) Lutas do Brasil; (iv) Lutas do mundo. Ademais, sua compreensão de Lutas não difere dos PCNs, sendo tratada como “disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário” (BRASIL, 2017, p. 218).

Em síntese, esta revisão aponta que o termo lutas passou a figurar nas obras da Educação Física escolar a partir das problematizações do “movimento renovador” que desencadeou um fluxo de movimento em direção à cultura. Logo após, passou a integrar os documentos oficiais em nível nacional e estadual, o que permitiu uma ampla difusão e reconhecimento do espaço das lutas na disciplina escolar de Educação Física. O que merece destaque é que a noção das lutas como um conteúdo, isto é, a agregação de um conjunto de várias manifestações culturais de lutas (artes marciais e práticas corporais de combate) que,

apenas incidentalmente têm aproximações culturais, passou à conotação de um único fenômeno, criando, assim, um discurso do conteúdo Lutas. Deste ponto de vista, o conteúdo Lutas configura-se numa “captura” das manifestações das lutas em sua diversidade, diferenças e singularidades culturais. No entanto, a dissociação da ideia de práticas e discursos permite-nos investigar a presença das lutas na Educação Física escolar de outro modo, não pelo discurso de um conteúdo de ensino, mas pela perspectiva das práticas corporais das lutas.

Foi por este motivo que conduzimos outra revisão narrativa para estudos sobre as práticas das lutas num período anterior ao “movimento renovador”, isto é, precedente à década de 1980. Para tanto, consultamos 9 periódicos nacionais<sup>3</sup>, valendo-se das palavras-chave “luta” e “arte marcial” como critério de busca. Foram encontrados 31 artigos que possuíam relação com a Educação Física escolar, porém, apenas dois possuíam característica de historiografia, sendo ambos relacionados à capoeira. *A priori*, este levantamento nos indica que há uma carência de estudos historiográficos sobre as lutas na escola, o que representa um campo fértil para novas investigações acadêmico-científicas.

Refinando nossa busca a partir da distinção entre práticas e discursos das lutas, questionamo-nos: será que uma prática de luta no Brasil Império teria o uso do termo “luta”? Existia alguma outra expressão terminológica? As práticas de lutas não estariam fragmentadas em modalidades, tais como, por exemplo, o Boxe, a Capoeira etc.? Como sugere Soares (2013), as primeiras expressões do que se conhece por Educação Física na atualidade se deu a partir da *gymnastica* em meados do século XIX. Portanto, sob este termo poderiam encontrar-se expressões de lutas, isto é, sob o “guarda-chuva” da expressão *gymnastica*.

Nesse sentido, traçamos o caminho inverso, buscamos, nesta nova revisão de literatura, por estudos historiográficos que tratassem dos primeiros registros de inserção da Educação Física na escola e analisamos a presença das lutas. A análise dos textos nos permitiu chegar a um caso singular que corrobora com nosso argumento inicial, de que a presença das lutas (vista neste caso como práticas e não como conteúdo, discurso) na escola não se deu nas décadas de 1980 e 1990 com o “movimento renovador” ou com as proposições teórico-metodológicas culturalistas e os PCNs.

---

<sup>3</sup> Foram elas: Revista Brasileira de Ciência e Movimento - RBCM, Revista de Educação Física da UEM, Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, Revista Brasileira de Educação Física e Esportes - REBEFE, Movimento, Pensar a Prática, Revista Brasileira de Ciência do Esporte - RBCE, Conexões, Motrivivência.

### 3 O CASO DO COLÉGIO PEDRO SEGUNDO (1841-1870) NO RIO DE JANEIRO

Os artigos de Cunha Junior (2003, 2004) são fontes singulares que nos ajudam a notar a presença das práticas de lutas na escola. O autor estuda especificamente o Imperial Collegio de Pedro Segundo (CPII). Este colégio é uma instituição de ensino público das mais antigas do país e tem seu nome em homenagem ao imperador homônimo. Conforme Cunha Junior (2004, p.164), o CPII era uma “instituição oficial de ensino secundário fundada na cidade do Rio de Janeiro, em 1837, cuja finalidade principal era oferecer aos filhos da sociedade brasileira uma formação abrangente e distintiva”.

O ano de 1841 representou o marco inicial da história da *gymnastica* no CPII. Guilherme de Taube, ex-oficial do Exército foi convidado pelo Ministério do Império para ser o primeiro mestre dessa disciplina escolar da instituição. A decisão pela inclusão da *gymnastica* no currículo foi motivada por interesses higienistas, já que o próprio reitor era médico formado em Paris, na França. Ele acreditava nas qualidades físicas e morais que essa prática europeia de “educação dos corpos” poderia desenvolver. Nesse sentido, “a prática regular e diária da *gymnastica* era defendida pelos médicos como um dos fatores necessários para garantir os seus benefícios”, de modo que, as aulas de *gymnastica* foram implementadas diariamente (CUNHA JUNIOR, 2004, p.167).

Cinco anos após, em 1846, Frederico Hoppe foi contratado pelo CPII para substituir Guilherme de Taube, desligado da instituição. Hoppe era ex-militar do exército espanhol e ministrava lições de esgrima na Sociedade D’armas e no Colégio Botafogo. Em carta escrita para o Imperador, Hoppe, enalteceu a esgrima:

O ensino, o exercicio das armas, que constitue na Europa uma parte da educação polida, e fina, he um objeto na verdade de notavel utilidade, e sem duvida essencial á mocidade que recebe a educação dentro dos recintos dos collegios, ou seja porque este ensino considerado como exerciciogymnastico dê vigor ao corpo, estabeleça melhor as proporções físicas, e concorrendo para o desenvolvimento das faculdades intellectuais tão dependente da saude, e da fortaleza do corpo predisponha o espirito para a melhor aquisição dos conhecimentos humanos, o qual fica ordinariamente enervado com o habito sedentario, acanhado, e frouxo que se adquire naturalmente dentro do circulo das casas de educação; ou seja pôrque considerado como distracção he aquela que mais serve o recreio á utilidade, dando mais um polimento a educação (CUNHA JUNIOR, 2004, p.170).

Daí a primeira constatação, a inserção da prática das lutas no CPII decorreu por influência de Hoppe, especificamente com a modalidade esgrima. A esgrima, para Hoppe, era considerada um conteúdo *gymnastico*, sendo um componente essencial na educação da elite europeia. A esgrima representou o componente-chave que diferenciava Hoppe de Taube, de modo que sua inserção no CPII se deu a partir de um discurso médico de dar “vigor ao corpo, proporcionalidade do corpo”; mas também por meio de uma concepção militar, ao advogar a esgrima como um instrumento de defesa individual, compactuando com um argumento característico do meio militar.

Nota-se que o discurso que sustenta a prática das lutas no CPII no século XIX não é o mesmo do conteúdo Lutas dos dias atuais. Pelo contrário, o discurso que dá suporte à presença da prática corporal esgrima é o da *gymnastica*. Desta maneira, a presença da esgrima não representa a presença das lutas no mesmo sentido que conotamos às Lutas na escola a partir da década de 1980. Em consonância com o exposto, Cunha Junior (2004) argumenta que a base para a presença da esgrima na escola é, para além de discurso médico e militar, uma concepção civilizatória que, supostamente, careciam os estudantes brasileiros. À vista disso, a Esgrima por ser constituinte “na Europa uma parte da educação polida, e fina” se apresentava como uma solução.

Apesar da influência de Hoppe com as lições de esgrima, o mestre não concordava em receber 500 mil réis do CPII. Segundo seus cálculos, se ele se dedicasse apenas à Sociedade D’armas e aos colégios particulares arrecadaria um valor superior, e, como os exercícios *gymnasticos* do CPII eram diários, isto lhe impossibilitava de exercer funções fora da instituição escolar. Neste sentido, Hoppe propôs um novo acordo, ou se pagava 800 mil réis, ou diminuía-se sua carga horária, porém, não obteve êxito em suas reivindicações, o que resultou em sua demissão em 1848, por faltar a seus compromissos no Colégio. Em sua primeira passagem Hoppe foi contratado em setembro de 1846 e demitido em 1848. Três meses depois foi readmitido, sob a condição da almejada redução da carga horária. No entanto, em 1849, Hoppe voltou a faltar às lições de *gymnastica* sem causa justificada, o que levou novamente sua demissão do CPII (CUNHA JUNIOR, 2003, 2004).

Após a demissão de Hoppe, o ministro do Império chamou Antônio Francisco Gama, Mestre de Esgrima da Escola Militar do Rio de Janeiro. A contratação de Gama não devolveu a frequência diária das aulas de *gymnastica*, pois as disciplinas teóricas disputavam a carga horária e o currículo. Todavia, é possível inferir, pela sua formação, a continuidade das aulas de esgrima (CUNHA JUNIOR, 2003, 2004).

Outra fase que marca o CPII é a mudança estrutural da escola, migrando da zona central para um local mais arborizado com mais espaço. Tal decisão contribuiu para a legitimação da *gymnastica*, pois propôs-se a construção de um *gymnasio*, sob a responsabilidade de Antônio Gama. Todavia, Gama afastou-se por motivo de doença, dando lugar para Pedro Guilherme Meyer, alferes do Exército Imperial Brasileiro, que possuía influência junto ao Coronel Amorós, que, por sua vez, propunha o exercício da esgrima em seu método (CUNHA JUNIOR, 2003, 2004).

Por fim, em 1881, contratou-se Vicente Casali, espanhol que permaneceu no CPII até o fim do Império. Em nota de rodapé, Cunha Junior (2004) afirma que há poucas informações sobre Casali, mas é sabido que, além dos exercícios *gymnasticos*, ofereceu aulas de esgrima aos alunos do 6º e do 7º ano do Internato do CPII. Portanto, estes dados indicam que as manifestações de lutas na escola não dataram a partir do “movimento renovador”, mas surgem no Império, atreladas aos exercícios de *gymnastica* e por influência de Hoppe, em 1846.

#### 4 O PARADOXO DA ESGRIMA

Um outro trabalho analisado foi o de Costa, Santos e Góis Jr. (2014). Os autores buscaram analisar o discurso médico e a Educação Física nas escolas no século XIX. Para tanto, os autores investigaram o contexto de escolarização da Educação Física mediante o discurso médico do século XIX. Dessa forma, realizaram uma pesquisa histórica das teses elaboradas para a obtenção do título de doutor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahiano período de 1833 a 1900.

Neste trabalho, os autores apropriam-se de Cunha Junior (2004), para explicitar a presença da esgrima no CPII no século XIX; mas por outro lado, a tese de Doutor João da Matta Machado (1874)<sup>4</sup> é citada pelos autores para argumentar que a esgrima nunca teve aceitação dos brasileiros, sendo inclusive, banida dos hábitos nacionais:

Esgrima - o jogo das armas, tão generalizado nos paizes da velha Europa, no Brazil nunca teve aceitação, visto como o duelo felizmente não se coaduna com a nossa indole. Si debaixo deste ponto de vista nos devemos regozijar do desprezo que o povo brasileiro vota a esgrima, como hygienistas lastimamos que um exercicio tão conveniente e agradável seja

<sup>4</sup> MACHADO J. M. Da educação physica, intellectual e moral da mocidade do Rio de Janeiro da sua influencia sobre a saúde. Rio de Janeiro: Typ. de G. Leuzinger e Filhos; 1874.

completamente banido dos hábitos nacionaes. Os cursos de esgrima nos collegios de meninos seriam de grande vantagem; e este exercicio, ainda que fosse o único a que se entregasse os pensionistas, só por si satisfaria em grande parte as exigencias da hygiene do movimento. Por isso admiramo-nos que, sendo tão facil a sua creaçãoos estabelecimento de educação, sejam completamente olvidados (MACHADO, 1874, p. 52-53 *apud* COSTA; SANTOS; GOIS JR, 2014, p.278).

Nesse sentido, identificamos um paradoxo, isto é, os discursos médicos não confirmam a inserção da esgrima no Rio de Janeiro, ao contrário do que foi registrado por Cunha Junior (2004), que identificou a prática de esgrima no CPII, no Colégio Botafogo e na Sociedade D'armas a partir de meados do século XIX. Portanto, se considerarmos que o paradoxal não se opõe ao ambíguo, ambos discursos podem estar corretos, o que sinaliza que a esgrima esteve presente, porém, não de modo abrangente ao ponto de atingir a maioria das escolas e instituições.

Ademais, outro paradoxo pode ser identificado a partir do discurso dos médicos João da Matta Machado e Joaquim Pedro de Melo. O primeiro, além de diagnosticar a baixa aceitação da Esgrima no Brasil, advogou a favor dessa prática corporal, pois seria de “grande vantagem” por atingir as “exigências da hygiene do movimento”; no entanto, por outro lado, Joaquim Pedro de Mello faz uma ressalva: “os exercícios violentos e muito prolongados não convém às pessoas fracas, e as mesmas robustas podem ser incomodadas, logo que exceda os limites da moderação” (MELLO<sup>5</sup>, 1846 *apud* COSTA; SANTOS; GOIS JR, 2014, p.279). Sendo assim, quem seriam as pessoas fracas?

É perceptível que as pessoas “fracas” estavam relacionadas ao sexo feminino, que conforme Dr. Carlos Antonio Pitombo<sup>6</sup> (1900 *apud* COSTA; SANTOS; GOIS JR, 2014, p.280), mereciam exercícios “delicados”, mais calmos como as danças ao ar livre, pois não suportam os mesmos esforços que os “meninos e rapazes”. Nesta situação, o objetivo da *gymnastica* para o sexo feminino era a formação para a maternidade, ao passo que para o sexo masculino, o exercicio militar. Sendo assim, a prática de esgrima ou luta era indicada para mulheres? Possivelmente não.

Também chama a atenção outro escrito do Dr. Joaquim Pedro de Mello

---

<sup>5</sup>MELLO J. P. Generalidades acerca da educação physica dos meninos. Rio de Janeiro: Typographia de Teixeira e Companhia; 1846.

<sup>6</sup>PITOMBO C. A. Apreciações acerca dos exercícios fisicos nos internatos e sua importância profilática. Salvador: Tip. Reis; 1900.

Assim a marcha, o salto, a dança, a carreira, a natação, a **esgrima** e os diversos jogos, em que se executão movimentos do corpo, e braço, como a malha, a bolla, podem ser empregados com vantagem. A equitação, e a **lucta** entrao igualmente no numero dos exercícius, que se podem practicar (MELLO, 1846, p. 35 *apud* COSTA; SANTOS; GOIS JR, 2014, p.279, grifo nosso).

Nota-se, nos grifos, que a prática da “esgrima” e da “lucta” estão colocadas em “categorias” diferentes, como se a esgrima fosse uma recomendação de “vantagem” e a “lucta”, uma sugestão complementar, ao lado de equitação. Aventamos como hipóteses que a esgrima, por sua constituição civilizatória “fina e polida”, tinha prioridade perante a “lucta”. Ou então, a característica peculiar da esgrima de demandar a utilização de uma arma branca (espada, florete, sabre etc.), induz uma desvinculação do termo “lucta”. Ou por fim, sem a pretensão de fazer anacronismos, muitos praticantes preferem denominar a esgrima como um “jogo” ao invés de uma “luta”, como se pode visualizar no “Livro de Regras” da modalidade (CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ESGRIMA, 2017), documento que não utiliza o termo “luta”, mas as expressões “jogo” (e jogar) ou “combate”. Não temos a pretensão de esgotar o debate, pelo contrário, deixamos em aberto este questionamento para futuras investigações. Contudo, tal paradoxo ou impasse de termos, confirma que o termo “lucta” aparentemente assumiu outras conotações frente a noção de Lutas propagada nos dias atuais.

A análise dos textos também indica que a prática de esgrima no CPII não foi um caso isolado. Como mencionado em linhas anteriores, o CPII representava uma instituição de formação abrangente e distinta das outras escolas e colégios por seu caráter de inovação, novas metodologias, pessoas capacitadas etc. Porém, no estado de São Paulo, uma escola que possuía o status similar ao CPII era a Escola Normal de São Paulo, sendo a primeira escola pública de São Paulo que servia como um modelo para o país. Góis Junior e Batista (2010) afirmam que o currículo dessa escola descrito em 1890 consistia em algumas disciplinas associadas à Educação Física, são elas: exercícios militares (para a seção masculina); prendas e exercícios escolares (para a seção feminina); ginástica; exercícios práticos.

Nesse pano de fundo, sob responsabilidade do professor Baragiola, os conteúdos das aulas identificados em fotografias entre 1895 a 1908 foram: ginástica geral, ginástica com aparelhos, jogos ao ar livre, basquetebol, corridas, saltos, salto com vara, cantigas de roda, tiro, exercício militares, cabo de guerra e esgrima (GÓIS JUNIOR; BATISTA, 2010). Novamente, a prática da esgrima aparece nos currículos escolares nas aulas de Educação Física, a exemplo do CPII. Ademais, podemos fazer uma analogia com a prática do “cabo de



guerra”, que, nos dias atuais, é tratado como parte integrante do conteúdo Lutas, como pode ser visto, por exemplo, nos PCNs (BRASIL, 1998, p.70): “podem ser citados como exemplos de lutas desde as brincadeiras de **cabo-de-guerra** e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do caratê” (grifo nosso). Todavia, neste caso, não nos parece que o “cabo de guerra” na Escola Normal de São Paulo estava atrelado ao discurso das lutas, mas sim vinculado aos discursos higienistas e militaristas.

Sendo assim, o desvelar de expressões de lutas em tempos e espaços anteriores indica que a presença de tais práticas na Educação Física não se deu a partir da década de 1980. Embasado nos textos analisados, notamos a prática da esgrima ainda no século XIX com Frederico Hoppe no CPII e mantida, posteriormente, por seus sucessores. Indícios ainda apontam que a presença da esgrima no CPII não era um caso isolado, pelo contrário, na Escola Normal de São Paulo houve uma situação semelhante quanto à presença da esgrima. Como basta um único cisne negro para romper com uma premissa de que cisnes são brancos, o presente ensaio aponta que a presença da esgrima nas aulas de *gymnastica* no CPII em 1846 e na Escola Normal de São Paulo no período de 1895 a 1908, são indicativos de que as práticas de lutas na escola não se deram com o “movimento renovador”.

## 5 CONCLUSÃO

Ao analisarmos as lutas a partir das práticas e do discurso de um conteúdo da Educação Física escolar, podemos refletir a respeito da atual presença das lutas nesse componente curricular. Neste sentido, este ensaio aponta que desde a década de 1980 e com maior força no final década de 1990 e início do século XXI, as Lutas representam um conteúdo de ensino da Educação Física escolar, uma categoria pedagógica criada no bojo do “movimento renovador”. Porém, antes disso, o termo “lutas” aparentemente assumia outras conotações que não estavam atreladas a um discurso das Lutas. Portanto, deste singular ponto de vista, o conteúdo Lutas é sim uma criação derivada do “movimento renovador” e difundido pelos PCNs, currículos oficiais de estados e municípios e a BNCC.

Todavia, as lutas como práticas corporais singulares têm uma tradição de longa data nas aulas de Educação Física ou numa disciplina escolar de mesma função na escola, a *gymnastica*. Neste sentido, as fontes indicaram que o exemplo particular da esgrima (uma prática das lutas) tem sido registrado nas aulas de *gymnastica* desde meados do século XIX. Conquanto, essas lutas eram práticas atravessadas por outros discursos, em especial, o



discurso médico-higienista da Ginástica e, por vezes, permeado por um discurso militar-civilizatório.

Por outro lado, é pertinente fazer uma crítica externa dos documentos (PROST, 2008). Isto é, as fontes acessadas apresentam contextos locais muito específicos e de alta excelência no cenário nacional, como é o caso do Imperial Collegio de Pedro Segundo e a Escola Normal de São Paulo, o que possivelmente não reflete nas mesmas condições das demais instituições de ensino do século XIX.

Portanto, este ensaio apresenta a hipótese de que as lutas, como práticas particulares, tiveram participação na Educação Física escolar (ou *gymnastica*) desde o século XIX. Entrementes, um discurso sobre as Lutas como conteúdo, isto é, uma categoria pedagógica que agrega um conjunto de práticas (saberes-fazer) das lutas, é um produto desencadeado de uma abordagem cultural de Educação Física provida do “movimento renovador”. De resto, cabe-nos indicar que estes dois modos de estar presente na escola incitam diferentes noções de didática das lutas (ou das Lutas); e é à didática que direcionamos nossa atenção ao aventar as ideias deste ensaio.

Por fim, cabe-nos justificar o motivo de nos atermos a uma temática da didática das lutas. Apesar de serem atravessadas por discursos distintos, parece-nos que as práticas das lutas no CPPII, em meados do século XIX e as práticas das lutas nas escolas de hoje, em fins da segunda década do século XXI, têm um aspecto em comum. Em ambos momentos históricos, a prática das lutas não está integralmente consolidada na Educação Física escolar, sendo necessário valorizá-la por seu caráter “clássico” de pertencimento da cultura e do patrimônio humano. Por fim, parece-nos que a análise das lutas como práticas e discursos pode ajudar a refletir sobre o processo de constituição desses saberes e saberes-fazer na Educação Física escolar. Assim, conhecer a história das formas de presença das lutas na educação básica torna-se fundamental para poder lograr um espaço definitivo deste conhecimento na Educação Física. A expectativa, portanto, é a de que estudos posteriores possam se valer dessas reflexões e constituir experiências de ensino que permita-nos afirmar que as lutas, como prática e discurso, possuem seu espaço nas aulas da disciplina curricular de Educação Física na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- BETTI, M. Educação Física e sociedade: a Educação Física na escola brasileira. São Paulo: Hucitec, 1991.
- BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: educação física- 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC, SEF, 1998.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 13 maio 2020.
- BRACHT, V. Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz. 2. ed., Ijuí, RS: Unijuí, 2003.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.
- CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ESGRIMA. Regras para competições. Rio de Janeiro: CBESGRIMA, 2017. Disponível em: <http://cbesgrima.org.br/wp-content/uploads/2018/01/regulamento-tecnico-esgrima-fie-dezembro-de-2017.pdf>. Acesso em 13 maio 2020.
- COSTA, L. H.; SANTOS, M. S.; GÓIS JUNIOR, E. O discurso médico e a Educação Física nas escolas (Brasil, século XIX). Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (Impresso), v. 28, p. 273-282, 2014.
- CUNHA JUNIOR, C. F. Os exercícios gymnasticos no Collegio Imperial de Pedro Segundo (1841-1870). Rev. Bras. Ciênc. Esporte. v. 25 p. 69-81 2003.
- CUNHA JUNIOR, C. F. Organização e cotidiano escolar da “Gymnastica” uma história no Imperial Collegio de Pedro Segundo. Perspectiva. v. 22 p.163-196 2004.
- FERREIRA, H. S. As lutas na educação física escolar. Revista de Educação Física / Journal of Physical Education, v. 75, n. 135, 2006.
- GASPAROTTO, G. S.; SANTOS, S. L. C. D. Produção científica nacional sobre o ensino de lutas no ambiente escolar: estado da arte. Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 11, n. 4, p. 112-124, out./dez. 2013.
- GÓIS JUNIOR, E; BATISTA, J. C. F. A Introdução da Gymnastica na Escola Normal de São Paulo (1890-1908). Movimento (UFRGS. Impresso), v. 16, p. 69-85, 2010.
- KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.
- MACHADO, T. S.; BRACHT, V. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. Movimento (ESEFID/UFRGS), v. 22, n. 3, p. 849-860, 2016.

MEDINA, J. P. S. A educação física cuida do corpo e... “mente”: Novas contradições e desafios do século XXI. 26. ed. Campinas: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, V. M. O que é educação física? 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PARANÁ (Estado). Educação física: ensino médio. 2. ed. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2006.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares de Educação Física do Estado de Pernambuco. Pernambuco: SEE, 2014.

PROST, Antoine. Doze lições sobre a história. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Educação. Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Rio Grande do Sul: Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011650.pdf>. Acesso em: 01 de set. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Proposta curricular do estado de São Paulo: educação física – ensino fundamental ciclo II e ensino médio. São Paulo: SEE, 2009.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. Revista Paulista de Educação Física, p. 6-12, 1996.

SOARES, C. L. Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

**CRENCIAIS DOS AUTORES****1 Marcos Roberto So**

**Instituição:** IFSULDEMINAS, UNICAMP

**Contato:** [marcos.so@ifsuldeminas.edu.br](mailto:marcos.so@ifsuldeminas.edu.br)

**2 Gilson Santos Rodrigues**

**Instituição:** não informado

**Contato:** [gio.sts.rodrigues@hotmail.com](mailto:gio.sts.rodrigues@hotmail.com)

**3 Elaine Prodócimo**

**Instituição:** não informado

**Contato:** [elaine@fef.unicamp.br](mailto:elaine@fef.unicamp.br)

**Submetido em:** 15/05/2020

**Aprovado em:** 27/08/2020

ARTIGO ORIGINAL

AValiação COLABORATIVA PARA MELHORAR A MOTIVAÇÃO, A  
COMPETÊNCIA E A CONFIANÇA DE ESTUDANTES DA LICENCIATURA NO  
ENSINO DE CIÊNCIAS

**Dawn Laura Garbett**

*The University of Auckland, New Zealand*

[d.garbett@auckland.ac.nz](mailto:d.garbett@auckland.ac.nz)

**Resumo:** Esta pesquisa foi desenvolvida como um projeto de pesquisa-ação participativa. A pesquisa-ação é uma abordagem que permite aos(as) professores(as) estudar suas próprias práticas pedagógicas e conduzir uma investigação de forma sistemática. Este artigo relata a implementação de um teste de domínio de conceitos de ciências, avaliado de forma colaborativa, e o impacto que teve no ensino e na aprendizagem de alunos(as)-professores(as) em um curso de curta duração em formação científica. O curso fazia parte de um programa de Diploma de Graduação em Ensino (Licenciatura) de um ano, já que os(as) professores(as) das escolas primárias da Nova Zelândia são generalistas. Seu ensino atinge uma ampla gama de assuntos para alunos(as) de 5 a 12 anos de idade. As estratégias de aprendizagem colaborativa beneficiam os(as) alunos(as) educacionalmente ao direcionar a influência do grupo de pares para se concentrar em questões intelectuais e substantivas. Os(as) alunos(as) desempenham um papel muito mais ativo na construção do conhecimento, primeiro nos pequenos grupos de especialistas de apoio, que mais tarde são colocados em prática em um grupo de conhecimento (comunidade de saberes) mais ampliado. Essa perspectiva sociocultural de aprendizagem posiciona os sujeitos como participantes ativos em um processo de transformação de sua compreensão em colaboração com outros sujeitos, em vez de adquirir conhecimentos e habilidades como propriedade ou ponto final de um indivíduo.

**Palavras-chave:** Colaboração. Formação de Professores(as). Estratégias de Aprendizagem. Comunidade de Saberes. Pesquisa-Ação Participativa.

COLLABORATIVE ASSESSMENT TO ENHANCE STUDENT TEACHERS' MOTIVATION,  
COMPETENCE AND CONFIDENCE TO TEACH SCIENCE

**Abstract:** This research was framed as a participatory action research project. Action research is an approach that enables practitioners to study their own pedagogical practices and to conduct an inquiry in a systematic way. This paper reports on the implementation of a collaboratively assessed mastery of science concepts test and the impact that it had on teaching and learning for student teachers in a short science education course. The course was part of a one-year Graduate Diploma of Teaching programme as teachers in New Zealand primary schools are generalists. Their teaching reaches a wide range of subjects to students from 5-12 years old. Collaborative learning strategies advantage students educationally by marshalling peer group influence to focus on intellectual and substantive concerns. Students take a far more active role in constructing knowledge firstly in the supportive small expert groups, which is later put into practice in a larger knowledge group. This sociocultural perspective of learning positions individuals as active participants in a process of transforming their understanding in collaboration with others, rather than acquiring knowledge and skills as a property or end point of an individual.

**Keywords:** Collaboration. Teacher Education. Learning Strategies. Knowledge Community. Participatory Action Research.

## 1 INTRODUCTION

A thematic concern underpinning my research is to improve student teachers' confidence and competence to teach science in primary schools. I am a teacher educator in a large university in New Zealand. In this paper, I report on the implementation of a collaboratively assessed mastery of science concepts test and the impact that it had on teaching and learning for student teachers in a short (24 hours contact time) science education course. The course was part of a one-year Graduate Diploma of Teaching (Primary) programme. Teachers in New Zealand primary schools are generalists – teaching a wide range of subjects to students from 5-12 years old. Science is taught relatively infrequently. This is due in part to the emphasis on numeracy and literacy in the primary school curriculum but also because teachers lack science content knowledge and the confidence to run successful science activities. Because student teachers see science taught so infrequently and/or poorly on practicum placement, they have little experience of what a dynamic learning area it can be in primary schools.

My role as the coordinator of the science education course was to ensure that graduating students not only knew what to teach but also how to teach science in ways that were relevant and authentic. I reviewed the academic passing rates and course evaluations from previous years. There were two issues that needed to be addressed. Firstly, there was a higher failure rate (particularly amongst Maori and Pacific Island student teachers) than in other courses. Secondly, absenteeism in the second half of the science course was noticeable. Student teachers were not engaging with the course material in a meaningful way. As the newly appointed course coordinator, I had the opportunity to revamp the course based on my understanding of the research literature around collaboration.

There is ample research evidence showing that students learn better through non-competitive group work than in classrooms that are highly individualised and competitive (for example the extensive works of BRUFFEE, 1999; JOHNSON; JOHNSON, 2004). An understanding that knowledge is socially constructed and that learning occurs among people is at the heart of collaborative learning and teaching. Johnson and Johnson (2004) emphasise positive interdependence in co-operative learning, which is linked to acceptance, support, trust, liking of peers and the exchange of information, oral rehearsal of ideas, mutual influence and high use of resources.

Intrinsic motivation is characterised by a high commitment and high emotional involvement in learning. This social engagement was illustrated by the student teachers' comments in McGookin's (2002) project. McGookin used a co-operative learning assignment in a compulsory educational psychology course for student teachers. Students reported to him that: "Group work gives me the motivation to keep producing good answers" (p. 424) and "It was important to have read over all of our other proposed answers so I didn't let others down" (p. 423). The collaborative nature of the assessment task was intended to motivate student teachers to attend to the subject matter knowledge in more detail and to teach one another through manipulating the social and emotional context. He found through his study "that the prudent structuring of student learning experiences to exploit affiliative motivation can produce behaviours normally associated with intrinsic motivation" (p. 417).

Collins, Harkin and Nind (2002) also found similar benefits of collaborative learning. The skills necessary to work collaboratively with peers are fundamental to engaging successfully in the teaching community.

The process of peers working together to achieve shared goals, where there is individual accountability, corporate responsibility, shared leadership and positive interdependence, requires skilled and appropriate use of interpersonal skills. This necessitates the teaching, learning or practicing of a range of abilities in communication, the building and maintenance of trust, peer tutoring, leadership and handling controversy (COLLINS; HARKIN; NIND, 2002, p. 128).

Taking a responsibility for their own professional development and a commitment to life-long learning were goals encouraged through McCarthy and Youens' (2005) emphasis on collaborative peer-learning in a Postgraduate Certificate in Education course that they taught. There are numerous other authors who have claimed this and other benefits for collaborative learning which informed the implementation of the collaborative strategy in the science education course (see for example, ANGELO; CROSS, 1993; GILLIES; ASHMAN, 2003; JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998; LOWERY, 2002; MICHAELSON; KNIGHT; FINK, 2002; PIERCE; KALKMAN, 2003; SMITH *et al.*, 2005).

In collaborative learning, group work often takes a large portion of time in a course. Because of this, group evaluation often becomes a necessary component of the grading system (HANSEN; STEPHENS, 2000). This raises the concern that using a group's output as

part of course assessment, and awarding equal grades to all members of the group, is seen as a weakness. This was a valid concern regardless of whether it was a capstone project or through combining scores in a test. It is reported that participation between students varies, with some putting in a lot of effort while others do a minimum (DIVAHARAN; ATPUTHASAMY, 2002). Gillies and Ashman (2003, p. 77) found that:

When students believed that their contribution to a group was anonymous and could not be evaluated, they were more likely to engage in social loafing. ... When students believe their contributions to a group are unique, they are less likely to free-ride on the efforts of their team mates.

Students often appear resentful of having to share grades with other students for assessments such as tests, but less so for group projects. Gillies and Ashman (2003) believe that this may occur because the scope of the project work is more complex and requires a team approach in which individual contributions are indispensable and unique. The rewards may be tangible, such as the group grade, or intangible, such as the intrinsic satisfaction of working together to co-construct knowledge. Encouraging the sense of indispensability can be fostered through making the task sufficiently difficult for students to believe they need to work together to accomplish it or to assess student's individual contribution to the group. Peer assessment can also be used to verify individual's actual work contribution in awarding individual grades on a team project (JOHNSON; JOHNSON, 2004; McGOOKIN, 2002).

Collaborative learning strategies advantage students educationally by "marshalling peer group influence to focus on intellectual and substantive concerns" (BRUFFEE, 1999, p. 92). An important goal of collaborative learning is "to hold students formally accountable for learning collectively rather than competing with one another" (BRUFFEE, 1999, p. 89). This can be accomplished using a number of strategies such as the jigsaw approach. (ANDERSON; PALMER, 1988; ARONSEN, 2000; MICHAELSON; KNIGHT; FINK, 2002).

Jigsaw is a well-known collaborative learning strategy that promotes positive interdependence. Typically, students are assigned home groups and each home group member is given the responsibility for accessing different information. Students then leave their home group to form expert groups which focus on the same information. Together, the experts develop their expertise and prepare themselves to teach the others in their home groups.



Experts return to their home group to share their particular piece of the jigsaw – hence the name. This strategy, as with other collaborative strategies, “shifts the locus of classroom authority informally from the teacher to the student groups” (BRUFFEE, 1999, p. 88).

Students take a far more active role in constructing knowledge – firstly in the supportive small expert groups, which is later put into practice in a larger knowledge group. This sociocultural perspective of learning positions individuals as active participants in a process of transforming their understanding in collaboration with others, rather than acquiring knowledge and skills as a property or end point of an individual (ROGOFF, 1998). She concludes that:

Central to analysis of cognition as a collaborative process is a focus on the shared meaning in endeavors in which people engage in common. Cognition is not conceptualized as separate from social, motivational, emotional and identity processes – people’s thinking and development is conceived as involved in social relations, with purpose and feeling central to their involvement in activities, and transformation of their roles as a function of participation. (ROGOFF, 1998, p. 729).

There was cautionary note in the literature too. Student teachers may react negatively to collaborative learning for a variety of reasons. They can have fixed ideas about university teaching as lecturing, and learning as memorisation of lecture notes in a competitive climate (PHIPPS; PHIPPS; KASK; HIGGINS, 2001). Students teaching one another does not always find favour, even with students of teaching. For many, the lecturer should be the font of all of knowledge. As Shor (1996, p. 67) wrote:

Some [students] prefer rows because they would rather listen to teacher-talk than to student-talk; they consider the teacher a knowledgeable authority for whose wisdom they are paying good money; some also consider their peers boring, uninformed, or just plain dumb.

If active learning techniques are to be encouraged rather than the traditional passive learning often associated with the university classroom, their longer term benefits may need to be made more apparent. Cognizant of this research, I designed an assessment task to harness the potential of collaborative learning to master content knowledge and at the same time, practice teaching that content knowledge to their peers through a range of science activities.

## 2 METHOD

Action Research is an approach that enables practitioners to study their own pedagogical practices and to conduct an inquiry in a systematic way (McNIFF, 2017). This research was framed as a participatory action research project - a lens through which I was both inside practice and research. Kemmis and McTaggart (2005, p. 563) wrote that:

Participatory action research involves the investigation of actual practices and not abstract practices. It involves learning about the real, material, concrete and particular practices of particular people in particular places ... Participatory action research differs from other forms of research in being more obstinate about its focus on changing particular practitioners' particular practices.

My focus was to enhance the confidence and competence of student teachers to teach science through the implementation of a collaboratively assessed science content and pedagogy test. This intervention was designed to motivate and encourage student teachers to teach one another, to develop a familiarity with resources and to develop their subject and pedagogical content knowledge base in ways that encouraged active learning – both about science concepts and teaching science. An eight question theory and pedagogy test was implemented as an assignment weighted 40% of the course grade. The test focused student teachers' attention on the importance of, and increased their motivation to learn, science subject matter.

The eight questions covered the most common and important ideas in teaching science at primary school level. Each question asked student teachers to outline the main science concept and two appropriate activities to engage learners. The questions were given to everyone during the first session and students were told that in the final theory test, any four of eight of these questions would be asked. One of the reasons why the science theory test had a pedagogical focus was that science teaching can be perceived of as the transmission of information with limited understanding on the teacher's part. Many student teachers have limited subject matter knowledge and limited opportunity to see learners actively engaged in constructing deeper understanding of science in primary classrooms, or for themselves. It was hoped that by focusing on appropriate activities which would engage learners, that the task would be elevated to more than the mastery of low level science content.

The student teachers were instructed to work collaboratively in self-selected groups of four. They were encouraged to teach and learn from each other. Within the groups it was expected that each student teacher would select two of the eight questions on which to focus as per the jigsaw strategy. In the first iteration, student teachers were not specifically directed to form expert groups, but nor were they discouraged from sharing information between groups. They were to teach their two topics (or parts of the jigsaw) to the other three in their group and to provide them with ideas, activities and questions that would make learning the topic effective, memorable and successful. It was anticipated that each student teacher would be motivated to learn aspects of the curriculum in depth so that they could then teach others in their group.

An incentive to learn and support each other within their group and to engender positive interdependence and individual accountability was that in the final test each student teacher answered only one question. The members of each group were given a combined score. Questions in the actual test were assigned randomly so that the possibility of any student teacher answering one of the two questions they had personally researched was left to chance.

Student teachers' evaluation of this assignment was generated through their final course evaluation and through focus group interviews after the course was completed. I also kept a professional journal for the duration of the project spanning 2 cohorts.

### 3 RESULTS

The results of the student teachers' evaluation pertaining to the collaboratively assessed test across two years are summarised in **Table 1**. In total, 78/83 students responded to the questionnaire in Year 1 and 90/ 91 in Year 2 of the study. Overall, more students rated the strategy positively. For example, 60% (Year 1) and 70% (Year 2) agreed or strongly agreed that collaboration was a positive aspect of the task and 60% of respondents thought that all members had contributed equally. In the second year of the study, twice as many students (63% compared to 32%) were positive about their individual mark being dependent on the group. The assignment was successful in giving students practical ideas to use in the classroom (91% agreed in Year 1 and 85% in Year 2).

**Table 1 – Student teachers’ evaluation of Assignment 2 (n = 78)**

Assignment 2 (Theory/Collaborative Assessment)	Strongly agree (%)		Agree (%)		Neither (%)		Disagree (%)		Strongly disagree (%)	
	Yr 1	Yr 2	Yr 1	Yr 2	Yr 1	Yr 2	Yr 1	Yr 2	Yr 1	Yr 2
1 Assignment 2 has given me practical ideas to use in the classroom	35	48	56	37	8	4	4	9	0	2
2 Working collaboratively was a positive aspect of this task	25	27	35	43	15	16	13	12	12	2
3 All members of the group contributed equally	30	32	30	28	12	11	22	23	6	7
4 I am happy to have my mark for this assignment dependent on others in group	3	15	37	48	28	14	13	16	19	6

Source: Research data.

Fifteen student teachers participated in informal interviews about the science module after the final evaluation. Here, I have selected representative comments that reflect a range of opinions. Most of them commented that they had enjoyed the jigsaw strategy and said that they would use the idea of experts to teach their peers in their own classes. However, many made the point that they would not use a group grade to assess this. For example, in two of the interviews I recorded that student teachers had said the following:

- The joint mark in class wouldn't work. When you're reporting to parents, having a joint mark is difficult. Kids don't have the maturity and it's too high stakes. You need to have practice at working collaboratively. (Student interview: Pr. and Ma.)
- They would use the strategy in class but not the test. They questioned the validity – professionally could you justify this to the parents? (Student interview: Tr. and Em.)

Collaborating had been effective in motivating the student teachers to learn the subject matter as indicated by the following comments:

- At the beginning the strategy felt terrible, but it did make them sit down and learn. They learnt from their peers, they had a handout aligned to the questions and just learnt them. Retained it better. (Student interview: Me. and Vi.)
- [Pr. and Ma.] Loved the collaboration, thrived on it, and enjoyed it. It meant less work but they didn't want to let others down, they didn't care about own mark. (Student interview: Pr. and Ma.)
- [Sa.] didn't feel pressure to pass, the pressure was off because she scored enough in the first assignment to pass the module but it was a funny feeling – not wanting to be the weak link so she was still motivated. (Student interview: Sa.)
- They were freaking out – but they all knew they were capable of doing well. They would be prepared to wear a lower mark if someone bombed out because they had all worked really hard. They would be happy because they had all worked together. (Student interview: Tr. and Em.)

Several student teachers commented in individual interviews that they enjoyed summative assessment and the pressure to perform. In these examples, student teachers implied that they would have preferred to work individually.

- [An.] would have liked 90 minutes and to do all eight questions. He says he would have done well, likes studying for tests, wants knowledge at his fingertips, and wants to cram. He likes right and wrong answers. Summative assessment with high stakes lifts your game. He gets a kick out of studying and doing well. It's a challenge to achieve a good grade, likes having earned a good grade. Individually, he has scored A+'s, only in group work does he score less than that. (Student interview: An.)
- [Is.] thought it might have been good to do two questions in 45 minutes. She was confident doing any question. She thought assessment has to be transparent. She preferred traditional summative assessment – doing a test

and getting good grades. She liked learning from the board and got satisfaction out of doing assignment well. (Student interview: Is.)

The student teachers were not so enthusiastic about the group grade and I wondered whether they thought I could justify the group grades for them. Many of the student teachers who spoke to me were highly motivated high-achievers and enjoyed the challenge of learning information for summative assessment. They saw group participation as a liability rather than an asset. In the end of the course evaluations there was an alternative opportunity for students to comment on any aspect of the content, delivery or assessment. There were as many positive as negative comments about the assessment strategy including, for example, these positive comments:

- The collaborative learning is great. Most effective was the fact that we had to teach our group and assess them.
- I do think the collaborative strategy works well and really enjoyed and learned a lot from bouncing ideas off others.

And these negative ones:

- Assignment 2 was a complete waste of time. It has not increased my knowledge of science, nor has it increased my ability to teach science. Having to learn 8 questions and assessed on 1 – crazy!
- Ability to rote learn 8 questions (typical student behaviour).

#### 4 MODERATING FINAL GRADES

The student teachers' perception that a group grade would be a liability was not borne out by the final results. Student teachers had commented that being part of a group had made them work harder because they did not want to be seen as the weak link. This determination resulted in nearly 60% of each cohort passing with an A grade and the quality of the student teachers' answers was very high overall. No student teachers scored less than 50% in this assessment task in either year.

At the moderation meeting lecturers had discussed how grades would be awarded to those individuals who had scored either considerably more or less than others in their group. There were groups in each class that required an adjustment of the marks to ensure that individuals were not unfairly penalised or rewarded by the group grade. The determining factor was whether the raw group mark would change an individual's final grade from one grade band to another. Through negotiation, a standard procedure for adjustment was decided. If an individual scored 2 marks differently from others in their group, they had their own score multiplied by 4 and the others in the group had their marks combined and adjusted to give a total out of 40. The extent to which lecturers felt confident exercising their professional judgement was curtailed by the difficulty they had in knowing what had taken place within the group meetings and peer-teaching. Lecturers had little way of accurately assessing individuals' participation or contribution to a group grade. The difficulties student teachers had envisaged in the interviews in justifying group grades to parents were already familiar problems for lecturers.

#### 5 DISCUSSION

The collaboratively assessed science content and pedagogy test served multiple purposes. One minor commendation was the reduction in marking that occurred because we only required students to answer one question as indicative of their knowledge. Anecdotally, student attendance improved with minimal absenteeism even towards the end of the course. This was only evident through a cursory head count since taking a register of attendance is not considered appropriate at the University. The reasons why there was a noticeable increase in

attendance were not clear but it could have been because there was a greater sense of belonging and affiliation to others in the class. Certainly there appeared to be more social connection prior to sessions starting and at their conclusion. It is self-evident that those who attended classes were able to engage in the science activities, share ideas with peers, ask and answer questions of the teacher and actively participate in learning as opposed to those who did not attend sessions. Collaboration, as it was tied to the mastery test, applied pressure to coax extra study of subject matter knowledge out of the student teachers in their busy schedules. An improvement in grades for the cohort was also noticeable and the fact that there were no failing students in either years was an indication that students were, on the whole, successful.

However, I acknowledge that accurate subject matter does not necessarily equate to confidence to teach science. My assumption was that helping student teachers to construct accurate personal subject matter knowledge would lead to greater confidence and competence in teaching but this was not validated by the straightforward implementation of the test. In fact, there were more apparent gains in confidence when student teachers took the opportunity to prepare lessons and teach one another the science concepts. In the first year, some students did this of their own volition. In the second year, I made 30 minutes of the 2-hour block of time available to the students to teach one another during the session. This modification was well received by the student teachers who were conscientious in giving one another constructive feedback about the quality of the resources and material that their “teacher” taught. Introducing peer-teaching during standard sessions reduced the amount of time each lecturer had to teach. Shifting the control and focus from the lecturer to the teaching-student caused some discussion between staff members who were concerned that the course was already time-short and content heavy. It seemed antithetical to “give up” any time but I argued that student teachers needed to be more actively engaged in learning to teach rather than learning science. As teacher educators, we needed to ensure that this happened.

Whether or not these strategies of collaboratively assessing a content test or peer teaching impacted on student teachers’ perception of confidence and competence is a moot point. Since they were implemented as a suite of modifications it is not possible to evaluate their outcomes individually. Improving subject content knowledge through the mastery test, marshalling peer pressure to ensure student teachers paid due attention to detail for the sake of



the group grade and regulating peer-teaching in class, all combined to improve student teachers' confidence and competence to teach science. All student teachers passed the course successfully. All but one of them agreed that their confidence to teach science had improved over the course and all of them claimed that they were enthusiastic about teaching science in the final evaluation.

## REFERENCES

- ANDERSON, F. J.; PALMER, J. The jigsaw approach: Students motivating students. *Education*, v. 109, n. 1, p. 59-62, 1988.
- ANGELO, T. A.; CROSS, K. P. *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers* (2nd ed.). Jossey-Bass, 1993.
- ARONSEN, E. The jigsaw classroom, 2000. Retrieved May 2020, from the World Wide Web: [www.jigsaw.org/index.html](http://www.jigsaw.org/index.html).
- BRUFFEE, K. A. *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge* (2nd ed.). The John Hopkins University Press, 1999.
- COLLINS, J.; HARKIN, J.; NIND, M. *Manifesto for learning*. Continuum, 2002.
- DIVAHARAN, S.; ATPUTHASAMY, L. An attempt to enhance the quality of cooperative learning through peer assessment. *Journal of Educational Enquiry*, v. 3, n. 2, pp. 72-83, 2002.
- GILLIES, R. M.; ASHMAN, A. F. An historical review of the use of groups to promote socialization and learning. *In*: R. M. GILLIES; A. F. ASHMAN (Eds.), *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. Routledge Falmer, 2003, pp. 1-19.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. *Assessing students in groups: Promoting group responsibility and individual accountability*. Corwin Press, 2004.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. Cooperative learning returns to college. *Change*, v. 30, n. 4, pp. 26-35, 1998.
- KEMMIS, S.; McTAGGART, R. Participatory action research: Communicative action and the public sphere. *In*: N. K. DENZIN; Y. S. LINCOLN (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications, 2005, pp. 559-603.
- LOWERY, V. N. Construction of teacher knowledge in context: Preparing elementary teachers to teach mathematics and science. *School science and mathematics*, v. 102, n. 2, pp. 68-84, 2002.

- McCARTHY, S.; YOUENS, B. Strategies used by science student teachers for subject knowledge development: A focus on peer support. *Research in Science and Technological Education*, v. 23, n. 2, pp. 149-162, 2005.
- McGOOKIN, M. I can't let them down!: Affiliative motivation and co-operative learning in higher education. Paper presented at the HERDSA, Perth, WA, 2002.
- McNIFF, J. *Action Research for Professional Development* (2nd ed.). Dorsett: September Books, 2017. Retrieved from: [www.jeanmcniff.com.books.asp](http://www.jeanmcniff.com.books.asp). Accessed: 27 August 2020.
- MICHAELSON, L. K.; KNIGHT, A. B.; FINK, L. D. (Eds.). *Team-based learning: A transformative use of small groups*. Praeger Publishers, 2002.
- PHIPPS, M.; PHIPPS, C.; KASK, S.; HIGGINS, S.. University students' perceptions of cooperative learning: Implications for administrators and instructors. *The Journal of Experiential Education*, v. 24, n. 1, pp. 14-21, 2001.
- PIERCE, J. W.; KALKMAN, D. L. Applying learner-centered principles in teacher education. *Theory into Practice*, v. 42, n. 2, 127, 2003.
- ROGOFF, B. Cognition as a collaborative process. *In*: D. KUHN; R. SIEGLER (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception and language* (5th ed.). John Wiley, 1998, v. 2, pp. 679-744.
- SHOR, I. *When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. University of Chicago Press, 1996.
- SMITH, K. A.; SHEPPARD, S. D.; JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Pedagogies of engagement: Classroom-based practices. *Journal of Engineering Education*, v. 94, n. 1, pp. 87-101, 2005.

## ARTIGO ORIGINAL

**A AÇÃO PEDAGÓGICA COM JOVENS INFRATORES: UMA NARRATIVA  
(AUTO)BIOGRÁFICA DE UM PROFESSOR-PESQUISADOR DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA**Willian Lazaretti da Conceição<sup>1</sup>

**Resumo:** Esse texto discute a inserção de um professor-pesquisador na Educação Física escolar presente no processo de escolarização de jovens em conflito com a lei e que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade na Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – CASA, na região metropolitana do Estado de São Paulo. Utiliza a narrativa autobiográfica para apresentar um enredo, que entrelaça questões como formação inicial e permanente, gênero, raça, classe e as implicações para e na ação pedagógica no contexto socioeducativo de jovens do sexo masculino. Nas análises, emergiram situações que tencionam a necessidade da promoção de debates sobre as diferenças que marcam as subjetividades no processo de formação docente. Conhecer a si mesmo é condição imprescindível para reconhecer e respeitar os saberes do outro, acreditando que este pode ser a direção para a busca legítima do processo educativo pautado na justiça social, que seja culturalmente sensível, dialógico, rigoroso, intuitivo, imaginativo, comunitário, participativo, político, social e afetivo.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar. Étnico-racial. Justiça Social.

**THE “SPORT AND EDUCATION: A BEAUTIFUL UNION” PROJECT IN SCHOOL:  
TRAINING CRITICAL, ACTIVE AND PROTAGONIST YOUNG PEOPLE**

**Abstract:** The “Sport and Education: a beautiful union” Project aims to analyze the contribution of sport into the learning process and education through raising awareness of young people in a public elementary school, in order to form a critical thinking, active and protagonist youth. This is a qualitative research of the ethnographic case study type. It records the pedagogical experience, through photographs and questionnaires, with the purpose of developing the students’ curiosity to discover the world in which they live and the great responsibility in the task of defending it, through knowledge of the history of sport, with an integrated view of the local community, their school, public spaces and the whole society. Geography studies, through interdisciplinary work, which highlighted history, art and physical education, were essential when sequentially combining the exercise of citizenship with sport, in which students were the protagonists, from choosing gymnastics as a sports modality, to opting for drawing, painting, building scale models, acting and photography as artistic modalities, relating to the knowledge of each student in the process of participating in society and its transformations. The results showed that the practice of sport integrated with education and the need to form an ethical and solidary conscience, capable of finding answers in the defense of the social, is important to be applied in elementary education. Thus, the student awakens to the discipline, dedication, enthusiasm and awareness, one of the key points in the formation of a critical thinking, active and protagonist youth.

**Keywords:** Sports. Education. Protagonist Youth. Elementary School.

## 1 INÍCIO DE PROSA

O texto aqui apresentado foi tecido com base em minha trajetória profissional enquanto “professor-pesquisador”, no âmbito da “ação pedagógica” para e com jovens em conflito com a lei. “O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (LARROSA, 2002, p.19).

Antes de prosseguirmos, compartilho o entendimento dos dois conceitos sinalizados entre aspas e que são relevantes na composição desta narrativa. O primeiro é o entendimento que se refere a ser professor/a–pesquisador/a, o qual é definido por Zeichner (1998). O autor elucubrou sobre a discussão inerente ao conceito, explicita aproximações e distanciamentos da ação do professor que exerce a função na universidade e o que está na escola básica, e traz à tona a dicotomia teoria e prática, uma vez que o/a professor/a que está na escola é considerado, quase que exclusivamente, como responsável pela prática e o/a professor/a que realiza a pesquisa na academia como o/a responsável por pensar, elaborar e propor a teoria que fundamentaria essa prática.

Zeichner (1998) aponta que ambos podem ser professores/as–pesquisadores/as e que o/a professor/a da universidade deve fazer pesquisa que transcenda a divulgação de resultados, as quais pouco ou nada contribuam para o trabalho do/a professor/a que ensina na educação básica e para a comunidade escolar investigada. Não obstante, os/as professores/as também podem ser pesquisadores/as de sua própria prática.

Quanto à opção pelo uso da expressão “ação pedagógica” (BETTI, 2017) ao invés de “prática pedagógica”, tem estreita relação com o conceito anterior, uma vez que pretendo evitar dubiedade entre teoria e prática, o que poderia incorrer uma interpretação equivocada se utilizasse outras expressões.

O caminho metodológico escolhido é com a utilização da narrativa (auto)biográfica que, enquanto perspectiva epistemológica, se apresenta como um instrumento rico de auto formação. Assim, eu perpasso por temas que marcaram substancialmente a minha formação profissional (inicial e continuada) e apresento elementos que atravessam a minha prática docente e me constituem e fortalecem enquanto ser humanizado. Por meio da narrativa, é possível valorizar e explorar as dimensões pessoais dos sujeitos, seus afetos, sentimentos e trajetórias de vida e levando à percepção da complexidade das interpretações que os sujeitos

pesquisados/as fazem de suas experiências e ações, sucessos e fracassos e dos problemas que enfrentam (FERRAROTTI, 2014).

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área de profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos. Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem (FREIRE, 2001, p. 79-80).

Enquanto instrumento de pesquisa, as narrativas (auto)biográficas encontram sentido e razão de serem, no fato de que a história de vida de uma pessoa tende a desvelar elementos para além de simples acontecimentos, caracterizando-se como forma de absorção e análise dos contextos que constituem histórica e humanamente cada sujeito (FERRAROTTI, 2014).

Tomar a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, não se reduz a uma tarefa técnica ou mecânica. O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas. Neste sentido, o conceito de “si mesmo” é, como todo conceito, uma proposta organizadora de determinado princípio de racionalidade (SOUZA, 2008, p. 44).

Escrever sobre si, requer coragem para partilhar visões de mundo, saberes e sabores das experiências que nem sempre foram prazerosas, mas se refletidas, tornam-se imprescindíveis à constituição da identidade do/a professor/a.

## 2 INDÍCIOS DE UM DIÁLOGO RACIALIZADO ENTRE MUROS E GRADES

Após concluir a licenciatura em Educação Física, em dezembro de 2007, participei de um processo seletivo, pleiteando a vaga de professor na escola que funciona dentro da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente – CASA, anteriormente chamada de Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM. Concorri com mais um profissional, a fim de ministrar quatro aulas semanais do componente curricular Educação Física, no contexto de jovens em cumprimento de medida socioeducativa de internação.

O processo educacional escolar, na CASA, funciona em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, conforme é possível verificar nas pesquisas de Lopes (2006) e Conceição (2013). Neste momento, o que mais importa salientar é que parte desse processo ocorre na escola mais próxima ao Centro de Internação da Fundação Casa, nomeada como “Escola Vinculadora”, o restante ocorre em outra, intitulada por Centro de Internação.

Para adentrar nos Centros, necessitava ser revistado/a e o aparelho celular recolhido e mantido em poder da segurança. Foi assim que tive, então, a minha primeira revista corporal, realizada por agentes de segurança do Estado.

A CASA foi instituída por meio da Lei nº 12.469, de 22 de dezembro de 2006 (SÃO PAULO, 2006), instituição vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania, e tem a missão primordial de aplicar medidas socioeducativas de acordo com as diretrizes e normas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase (BRASIL, 2012). A instituição, aqui referida, é responsável pela assistência a jovens na faixa etária entre 12 e 21 anos incompletos, em todo o Estado de São Paulo, inseridos nas medidas socioeducativas de privação de liberdade (internação) e semiliberdade.

O cotidiano de uma instituição total<sup>1</sup> é notadamente atravessado por uma complexidade peculiar, inerente a um espaço de vigilância e contenção dos corpos que ali transitam. Neste contexto, entre as diversas práticas sociais que permeiam as relações institucionais, situam-se práticas educativas que visam atender as prerrogativas legais do ECA (BRASIL, 1990), que preveem o acesso à educação, inclusive dos jovens autores de atos infracionais atendidos por estes estabelecimentos educacionais destinados ao cumprimento de medidas socioeducativas.

Como parte dos direitos desses jovens, o Sinase assegura a oferta, o acesso e a promoção do ensino de valores por meio do esporte, da cultura e do lazer em todas às entidades e/ou programas que executam a internação provisória e as medidas socioeducativas (BRASIL, 2012).

O processo seletivo docente aconteceu e fui aprovado para ingressar como professor no sistema socioeducativo. Esta foi uma iniciação em dose dupla: iniciava na docência com

---

<sup>1</sup> Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho, onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, leva uma vida fechada e formalmente administrada (GOFFMAN, 2003, p. 11).

classe a mim atribuída, ou seja, a primeira experiência enquanto responsável pela condução da turma desde o início do ano e, iniciava também na docência para jovens em privação de liberdade. Eu estava com inúmeros questionamentos e me perguntava: O que conhecia a respeito da educação no sistema socioeducativo e educação nas prisões? Sentia-me inseguro em termos de conhecimento para ação pedagógica no contexto de restrição e privação de liberdade, mas precisava trabalhar. Ao pensar quais seriam as respostas, constatei que nada conhecia, além de tragédias veiculadas pelos meios de comunicação sensacionalistas. Entretanto, refletir sobre o que precisava aprender foi o “gatilho” que me fez pesquisar a respeito daquele contexto.

Para melhor conhecer a realidade a qual eu passaria a integrar, realizei uma busca dos trabalhos acadêmicos no Catálogo de Teses e Dissertações utilizando descritores “Escola” e “Jovem Infrator” e dentre os resultados selecionei dois com base nos meus anseios e na leitura dos resumos: o primeiro da pesquisadora Juliana Lopes (2006) com o tema da escola na Fundação Estadual do Bem Estar do Menor – FEBEM e, o segundo trabalho da pesquisadora Natália Noguchi (2006) que versa sobre as relações de poder entre os adolescentes. Ambas pesquisas realizadas no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, o que me passava certa credibilidade na escolha das leituras.

O primeiro trabalho que li, sob título “A escola na FEBEM – SP: em busca do significado”, foi o da pesquisadora Lopes (2006), que me balizou para agir enquanto professor no sistema socioeducativo, tendo em vista que, em minha formação inicial, não havia debatido sobre o tema do jovem em conflito com a lei. A seguir, me debrucei na segunda leitura, “Seguro na FEBEM-SP: universo moral e relações de poder entre adolescentes internos”, a pesquisa de Noguchi (2006), e quando conclui, eu já tinha colocado em xeque a possibilidade de iniciar como professor naquele espaço, dado que a pesquisa trata das relações de poder, e mesmo trazendo no título a expressão “seguro”, eu não tinha dimensão do quê ou de quem poderia ser ou fazer parte do tal seguro.

Na lógica das relações de poder (FOUCAULT, 2008), o jovem que está no “seguro” é o adolescente interno, enquadrados como estranhos ou diferentes, os “outros” – homossexuais, pacientes psiquiátricos, fracos etc. – são excluídos do convívio e/ou ameaçado de morte (NOGUCHI, 2006), devido ao desrespeito às regras previamente determinadas pelos líderes dos jovens em privação de liberdade.

Nessa esteira, passei a refletir se lá, seria de fato o espaço para um professor inexperiente, branco, homossexual e espírita ocupar. Obviamente eu estava embebido de



todos os preconceitos contra os jovens, considerando, o pouco que eu conhecia da realidade deles, ao passo que eu tinha certeza de que não queria retomar a experienciar de ser hostilizado, tal como narra Rios, Barros e Vieira (2017, p. 230):

Gay, viadinho, mulherzinha, bichinha, maricona são conceitos pejorativos que marcam e demarcam a vida e o corpo de meninos gays ainda na infância. Palavras que anunciam em alto e bom som seus modos de ser e de viver. Ser homossexual, reconhecer-se homossexual, traz à tona a revolução dos tempos, jeito de ser e de viver, sentimentos, sonhos, corpos de milhares de sujeitos que se (re)constroem e se (re) inventam diariamente no fazer cotidiano.

Não me sentia seguro sequer com a minha própria condição homossexual em fase de “sair do armário”, quiçá para fazer isso concomitantemente ao início da carreira e no contexto de hostilidade, deterioração de identidades e punição na constante tensão de disputas entre a segurança e a educação. “Sair do armário” envolve mais do que colocar-se publicamente como homossexual. Diz respeito a um processo político, através do qual o indivíduo questiona a norma heterossexual, tornando-a visível e culturalmente inteligível. Assumir-se homossexual implica estar sujeito ao preconceito, entendido como atitudes hostis ou negativas baseadas em generalizações fundamentadas por estereótipos (VIEIRA, 2008).

Como eu poderia caminhar “dentro do armário”, se eu estava essencialmente em busca de proporcionar um espaço de formação, que enfrenta todas as formas de preconceito e discriminação. Destarte, como eu poderia caminhar fora dele, ciente de todo o preconceito e violência a que os<sup>2</sup> homossexuais no crime eram submetidos? Se um professor busca uma “agenda” de justiça social, tem de começar por reconhecer e refletir sobre questões de justiça social e examinar sua própria identidade, enquanto procura entender como eles operam dentro de estruturas normativas e hegemônicas (FERNÁNDEZ-BALBOA, 2017)

Goffman (2012, p. 14) menciona três tipos de estigma e nos coloca – eu e os jovens – na mesma categoria de estigmatizados:

Em primeiro lugar, há as abominações do corpo – as várias deformidades físicas. Em segundo, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo,

---

<sup>2</sup> Para as mulheres homossexuais a conduta difere, sendo recorrente práticas homoafetivas entre jovens privadas de liberdade.



desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através da linhagem e contaminar por igual todos os membros da família.

Sem entrar no debate conceitual do sufixo apresentado nas palavras alcoolismo e homossexualismo<sup>3</sup>, esta passagem ilustra o momento o qual ocupamos a mesma zona preconceituosa perante a sociedade da qual fazemos parte, nesse caso, independentemente do marcador que nos atravessava, estamos sendo moralmente julgados(as).

Se, por um lado, eu estava vulnerável com inúmeras incertezas sobre como ser um bom professor, por outro, confrontava-me em como agir em um espaço tão peculiar como o da privação de liberdade (MOREIRA, 2011), atravessado por marcadores que me colocavam na linha contrária à dos jovens negros oriundos, sobretudo, das periferias e com carências de todas as ordens. Estes, por sua vez, também tinham suas experiências – negativas – em relação ao homem branco, haja vista o processo histórico escravocrata brasileiro, em que ser branco representa ser o opressor, o colonizador, o castigador, o punidor, o controlador, aquele que aprisiona etc.

Entretanto, tinha consciência do meu lugar de fala (SPIVAK, 2010) em uma sociedade organizada nos princípios da branquitude, masculinidade e heterossexualidade, eu representava o homem, branco, professor, logo, essa minha condição humana me garantia (ainda me garante) alguns privilégios em detrimento ao lugar de fala dos jovens, negros privados do direito de ir e vir, ainda que eu evidenciasse minha condição ser *gay*. Embora o contexto e a natureza dos grupos oprimidos em questão fossem diferentes, enquanto professor e ser humano, busquei uma característica nos aproximassem e que justificasse a minha permanência naquele espaço, tinha então que tentar criar um espaço para a emancipação humana (PHILPOT; OVENS; SMITH, 2019).

Insta trazer um dado sobre um marcador social que inicia no sistema socioeducativo e perdura ao penitenciário. De acordo com o levantamento anual do Sinase, “nota-se que 59,08% dos adolescentes e jovens em restrição e privação de liberdade foram considerados de cor parda/preta, 22,49% de cor branca, 0,91% de cor amarela e 0,98% indígena e 16,54% dos adolescentes e jovens não tiveram registro quanto à sua cor ou raça, sendo classificados na categoria sem informação” (BRASIL, 2018, p. 18).

---

<sup>3</sup> O sufixo de origem grega ‘ismo’ denota “condição patológica”. Neste texto utilizo o termo homossexualidade.

Os estudos sobre juventude revelam que a população negra é a que mais sofre com encarceramento e com o agir seletivo racista das agências policial e judicial, corroborando com alto índice de aprisionamento da juventude negra brasileira (CARVALHO, 2015). Não obstante ao encarceramento em massa, há também o extermínio do jovem negro como nos sinaliza Gomes e Laborne (2018, p. 4) e que faço questão de trazer algumas passagens para relembrar a sociedade que estamos construindo:

No nosso cotidiano é comum ouvirmos frases como: “bandido bom é bandido morto”, “direitos humanos só servem para proteger criminosos”. “O ECA só serve para proteger a adolescência criminosa e violenta, por isso é preciso reduzir a maioridade penal”. “Negro parado é suspeito e correndo é ladrão”. O estereótipo do suspeito número um e a imagem que amedronta a classe média é: o jovem negro da favela com alguma coisa na mão que sempre será interpretada pela polícia como arma ou droga, mesmo que seja somente um saquinho de pipoca. Como me disse um jovem negro militante: “No Brasil, a cor do medo é negra!”.

Então, quando o jovem chega ao espaço da privação de liberdade, infelizmente, pode se considerar que ele logrou a segunda oportunidade, as chances de ter sido executado com requintes de tortura e crueldade eram elevadas. Como nós, enquanto educadores/as, nos posicionamos perante a essa realidade? Nos posicionamos? Essa “agenda” está presente nos cursos de formação de professores/as?

Retomando a ótica das relações de poder, ciente sobre o cotidiano, em que a branquitude possibilita um lugar de privilégios à população branca e que parte dos jovens eram obrigados a (con)viver na instituição escolar – no caso daqueles que tiveram a sorte de ingressar e de permanecer – é necessário pontuar que o currículo escolar brasileiro é sustentado por uma concepção que torna legítimo para o ensino somente da cultura do colonizador, que é branca, masculina, eurocêntrica, heterossexual e cristã, trazendo à tona no espaço escolar as discriminações, exclusões e o racismo (CARDOSO; RASCKE, 2014). Destarte, a escola que poderia se configurar com um fator de proteção, caminha na direção oposta pela falta do sentimento de pertencimento do jovem negro com espaço escolar.

A despeito de branquitude, no decorrer de todo o meu processo formativo, não tive a oportunidade de permear por espaços, em casa, na escola, no trabalho ou no ensino superior que debatessem o que é ser branco numa perspectiva racializada. Eu cresci e segui a convivência como se obtivesse herdado uma identidade branca a qual me conferia poderes,

privilégios e aptidões intrínsecas como alerta Frankenberg (2004) e Alves (2010), reificando a ideia de que quem tem raça são os ‘Outros’, não brancos.

Não é objetivo deste estudo adentrar a seara do debate sobre branquitude<sup>4</sup>, entretanto é preciso situar o que entendo, neste momento da vida, sobre o conceito. Compreendo como um lugar em que sujeitos foram (e ainda são) sistematicamente privilegiados, no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, que mantém pela busca permanente pela invisibilidade do branco, enquanto ser racializado.

### 3 AÇÃO PEDAGÓGICA DIALÓGICA

Retomando ao início da minha profissionalidade, entendida como processo de desenvolvimento profissional para tornar-se professor/a, que está atrelado à formação de si mesmo/a como sujeito. Iniciaria a minha trajetória de trabalho docente de ensinar Educação Física para jovens predominantemente negros/as<sup>5</sup>, advindos das periferias no sentido social do termo. Nesse diapasão, eu, enquanto branco, estaria na perspectiva do opressor, pois ser branco assume significados diferentes, compartilhados culturalmente, em diferentes lugares. No contexto no qual eu me inseria, certamente representava uma figura que remetia a situações e lembranças nem sempre positivas.

Lembro-me de adentrar pela “gaiola<sup>6</sup>” com medo de algo ruim me acontecer. Os jovens estavam eufóricos no portão seguinte à espera do professor de Educação Física, ansiosos para irem à quadra tomar “banho de sol” e, eventualmente, fazer o que fosse proposto pelo professor.

Fui recebido com um bom dia e, em seguida, fui questionado o que eu estava fazendo lá. A minha primeira impressão e interpretação à época, foi de que havia sido um questionamento em tom ameaçador dada a condição de branquitude. Respondi ao bom dia dos jovens e mencionei que era o professor de Educação Física, o que mudou substancialmente a expressão deles que, prontamente, organizaram-se e formaram-se em fila para ir em direção ao portão que dava acesso às escadas que direcionavam à quadra. Mas, eu havia planejado

---

<sup>4</sup> É possível encontrar definições sobre branquitude nos trabalhos de Sovik (2004), Oliveira (2007), Schucman (2014) e Santiago (2019).

<sup>5</sup> Posteriormente também passei a lecionar em um Centro de Internação feminino, apreendendo outros códigos de conduta.

<sup>6</sup> Espaço entre grades para adentrar ao espaço de confinamento, jamais as duas portas “grades” podem estar abertas simultaneamente.

fazer uma conversa inicial com eles para nos conhecermos e apresentar o planejamento que eu havia feito. Sem sucesso, eles faziam de tudo, menos me conceder atenção. Disseram-me que estavam há dias sem ir à quadra e então fiz a concessão ao pedido. Entendi que eu realmente estava superior na relação de poder no que cerne ao direcionamento dos corpos, mas jamais poderia impor a eles a ação que adotariam ou o que fazer sem antes ouvi-los, dar-lhes voz, sem dialogar, sem respeitar os desejos e as dificuldades de se estar privado de liberdade.

Fomos à quadra e enquanto a bola de futsal rolava em meios aos pés descalços ou apenas calçando o tênis no membro dominante, eu aproveitava para conversar tanto com os jovens que estavam à espera do jogo terminar quanto com aqueles que nada queriam fazer, além de “apanhar o sol”, parecia-me que queriam mesmo pegar o sol, atravessar grades, muros e sentir o calor e o sabor da liberdade.

Com essa estratégia, pude me aproximar de alguns jovens mais propensos ao diálogo e entender um pouco a dinâmica do cotidiano daquele Centro de Internação, rotinas, horários, regras da instituição e dos próprios meninos, anseios, relação com família, com técnicos, estava descobrindo um universo diferente de tudo que já tinha visto na vida. O medo ainda era presente em meu corpo, mas já não me sentia ameaçado.

Em relação aos meus desejos, enquanto professor, e o desejos deles de apenas querer jogar futsal, perdurou por algumas semanas, subíamos à quadra e repetia essas conversas informais por um bom tempo. Refutava a mim mesmo, enquanto professor que deixava a bola rolar, mas tinha que entender qual seria o caminho que adotaria no diálogo (FREIRE, 1987), eles já estavam com discurso mais que elaborado, uma cultura do cárcere estava instalada.

Nos diálogos travados, as perguntas que eu fazia também tinha de responder, dentre elas era comum a pergunta se eu era casado, que bairro residia, se tinha carro etc. Fui orientado a não falar a verdade por questões de segurança. Mas fui na contramão da orientação e estes sabiam verdadeiramente as respostas. Exceto sobre a minha orientação sexual.

No decorrer dos encontros semanais, conhecemo-nos melhor e eu me perguntava o que poderia ou deveria fazer naquele espaço. Como as minhas experiências poderiam colaborar com a trajetória de vida daqueles jovens e quais eram as suas experiências de vida. Por meio das narrativas, alguns elos começaram a ser estabelecidos, relacionados à constituição familiar, classe, trajetória em escolas públicas e região de moradia. Com a possibilidade de aproximação, conquistamos uma “abertura” para o diálogo que favoreceu o desencadeamento de aspectos importantes para minha ação pedagógica.

Propus a realização do planejamento participativo (CORREIA, 1996, 2009; CONCEIÇÃO, 2017a) para que eu elaborasse as aulas e que eles poderiam participar apresentando o que desejariam aprender. Na Educação Física, o planejamento participativo tem sido uma estratégia política e pedagógica que permite aos/as envolvidos/as no processo educativo, situar e justificar as escolhas e justificar a pertinência do que se ensina e o que se aprende (VENÂNCIO, 2017). Nesse sentido, a educação com esses jovens estava pautada numa pedagogia crítica, buscando trazer elementos pautados na justiça social, envolvendo democracia e diálogo, possibilitados por oportunidades para examinar criticamente as formas de opressão institucional, cultural e individual (SCHENKER *et al.*, 2019).

Para motivá-los e despertar a curiosidade, levei alguns materiais que tinha para o dia do encontro.

“Dar voz” aos sujeitos que foram, de alguma forma, silenciados, é de pouca valia se não tentarmos, por exemplo, compreender como e por que essas vozes foram silenciadas. A compreensão das subjetividades requer que se busque relacioná-las às condições sociais em que foram produzidas, procurando ir além da mera descrição e contribuindo para a acumulação do conhecimento (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 37).

A conduta de dar voz exige que dê ouvidos, que se tenha atenção à pronúncia do outro. A ação de ouvir, captar e transformar coletivamente essas vozes em planejamento, em ações permeadas de reflexão é um caminho que busca respeitar a história de vida e as experiências dos alunos, nesse sentido justifica-se a realização a relevância de ter utilizado o planejamento participativo (CONCEIÇÃO, 2017a).

A possibilidade de construir em colaboração, de valorizar as experiências dos jovens, respeitar os seus saberes, suas histórias e repertórios, de certo modo, me permitiu uma aproximação e um caminhar juntos numa construção coletiva do planejamento e de elos que se firmaram.

Como seres inconclusos, nós – eu, os jovens e os agentes de segurança –, nos formávamos a cada encontro numa relação que transcendia o ensino e o aprendizado da Educação Física enquanto área de conhecimento. Os aprendizados eram inúmeros durante as aulas, que foram realizadas em sala de aula, na quadra, no refeitório e até no jardim entre o muro e o espaço da privação propriamente dito. A conquista, a princípio parece ser exclusivamente dos jovens que estavam no confinamento, mas ao refletir foi também minha, por ter conseguido mostrar a eles as possibilidades de apropriação dos espaços com

responsabilidade, das inúmeras vivências possíveis de se fazer nas aulas superando a visão que detinham acerca da Educação Física escolar, promovendo um contexto de ensino justo (SCHENKER *et al.*, 2019).

Seguindo a proposta de Freire (1996), considere a experiência dos jovens de viver em diferentes áreas da cidade, desassistidas pelo poder público para discutir, para debater, por exemplo, sobre os equipamentos públicos relacionados ao lazer, as condições de cuidados e manutenção da infraestrutura, a responsabilidade do uso consciente, como o poder público deveria ser cobrado, qual a participação política deles nesse processo enquanto cidadãos de direitos.

Lembro que discutimos sobre *fair play* com algumas imagens de futebol e vídeos e os jovens disseram que já praticavam jogando na “transparência”<sup>7</sup> e fomos então vivenciar para que exemplificassem. Foi o primeiro dia que não teve “árbitro” mediando o “jogo”. À medida que a bola saía pela lateral, que uma falta acontecia, eles mesmos “se acusavam” e faziam a gestão dos conflitos. Ao final da aula, debatíamos se nós “jogamos na transparência” com o nosso próprio modo de ser, nas práticas sociais, com a família, amigos, despertando um pouco o autoconhecimento, imprescindível para o ser mais. Retomando as minhas próprias memórias desses momentos, hoje questiono quando o Estado brasileiro vai “jogar com transparência” com os jovens para que não tenham suas liberdades tolhidas.

Em minha formação inicial em Educação Física não discuti o que era justo ou injusto na educação, acredito inclusive que essa discussão ocorra com pouca frequência nos diferentes espaços educativos (formais e não formais). Foi na ação pedagógica com esses jovens, acompanhadas pelos seguranças e demais professores/as (CONCEIÇÃO, 2017b) que pude entender e criar os meus parâmetros para o que pode ou não ser considerado justo/injusto, tomando como base que ensinar exige aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.

#### **4 EU, ELES – “NÓS”: SENDO UNS COM OS OUTROS**

Considero que foi ousado fazer pela primeira vez a redação da minha trajetória de vida entrelaçada com pesquisadores/as e professores/as-pesquisadores/as que contribuíram e contribuem com a minha formação, de modo que o texto buscasse o rigor metodológico que a

---

<sup>7</sup> O termo é utilizado pelos adolescentes para referenciar condutas honestas nas diversas práticas sociais.

academia requer. Dentre os processos de reflexão que pude ter ao retomar a minha história enquanto professor-pesquisador com jovens que, em determinado momento da vida, estavam em conflito com a lei, sinalizarei os mais latentes a mim, que evidentemente, podem ser diferentes dos/as leitores/as, pois a experiência me passa, me toca e me acontece, me formando e transformando.

Insisto mencionar que, no processo de reflexão necessário à formação docente, as questões relacionadas à sexualidade ocuparam certa invisibilidade no decorrer da formação inicial em Educação Física, mesmo que houvessem alunos/as homossexuais na turma, este tema não entrou na “agenda” dos/as professores/as que, por sinal, também haviam entre si “representatividade” homossexual e “fora do armário”. Nessa esteira, os programas de formação docente necessitam, sensibilizar os/as professores/as em relação aos seus próprios preconceitos e valores.

Enquanto professores/as e enquanto formador/a de professores/as como lidamos com essa situação? Trazemos para a “agenda”? Como lidamos com as diferenças? Diferente de quem? Diante desse contexto perguntamos: o que se pode esperar de uma sociedade que expõe os seus jovens, as suas juventudes, a um grau alarmante de violência? Que extermina os seus jovens e, mais ainda, quando esse extermínio intencional tem como recorte de crueldade o fato de a maioria desses jovens serem homens e negros? As ciências criminais serão capazes de nos ajudar a descriminalizar essa juventude e se contrapor ao seu extermínio? O sistema de justiça consegue, de fato, fazer justiça? A educação se preocupa com essa questão?

Por fim, coaduno com a formação docente para o trabalho pautado na justiça social, no sentido de formar professores/as críticos/as com condições de trabalhar em busca da promoção de espaços que busquem dirimir as desigualdades que existem tanto no ensino quanto na sociedade como um todo. A direção deve apontar para um caminho que persiga um ensino culturalmente sensível, dialógico, rigoroso, intuitivo, imaginativo, comunitário, participativo, político, social e afetivo, no qual a relação com o outro é a constituinte fundamental para a construção de uma verdadeira consciência crítica e histórica.

Precisamos dialogar mais e melhor sobre o que é uma escola justa e como nós trabalhamos para construí-la.



## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. v. 9. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ALVES, L. Significados de ser branco – a brancura no corpo e para além dele. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- BETTI, M. Ensino e Pesquisa em Educação Física escolar: o que acadêmicos têm a aprender com os professores-pesquisadores. *In*: VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; OKIMURA-KERR, T.; ULASOWICZ, C. (Orgs.). Educação Física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as). Curitiba: CRV, 2017.
- BRASIL. Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 1990.
- BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012. Esta Lei institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas destinadas a adolescente que pratique ato infracional, 2012.
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos (MDH). Levantamento Anual Sinase 2016. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.
- CARDOSO, P. J. F.; RASCKE, K. L. Formação de professores: produção e difusão de conteúdo sobre história e cultura afro-brasileira e africana. 1. ed. Florianópolis: DIOESC, 2014.
- CARVALHO, S. de. O encarceramento seletivo da juventude negra brasileira: a decisiva contribuição do poder judiciário. *Revista da Faculdade de Direito da UFMG*, [s.l.], n. 67, p. 623-652, jun. 2015.
- CONCEIÇÃO, W. L. da. Histórias de vidas que se unem: a professora, o professor e os [elos com os] jovens infratores. 136f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas - SP: Universidade Estadual de Campinas, 2017b.
- CONCEIÇÃO, W. L. Escola e privação de liberdade: um diálogo em construção. *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, v. 02, n. 9, 2013, p.72 – 88.
- CONCEIÇÃO, W. L. Planejar a educação física entre grades e muros: uma experiência dialógica com jovens em conflitos com a lei. *In*: VENÂNCIO, Luciana *et al.* Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as). Curitiba: CRV, 2017a, p. 207-218.
- CORREIA, W. R. Educação Física no Ensino Médio: questões impertinentes. 1. ed. São Paulo: Plêiade. v. 1, 2009



CORREIA, W. R. Planejamento participativo e o ensino de Educação Física no 2º grau. *Rev. Pauli. de Educ. Fís, Supl.2*, p.43–48, 1996.

FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. A contrasting analysis of the neo-liberal and socio-critical structural strategies in health and physical education: reflections on the emancipatory agenda within and beyond the limits of HPE. *Sport, Education and Society*, v. 22, n. 5, 658–668, 2017.

FERRAROTTI, F. História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais. Natal: EDUFRN, 2014.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquitude não marcada. *In: WARE, Vrom.* (Org.). Branquitude: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro. Garamond, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio De Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Política e educação: ensaios. Coleção questões da Nossa Época, vol. 23. 2001.

GOFFMAN, Erving. Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Perspectiva, 2003.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GOMES, N. L.; LABORNE, A. A. de P. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 34, e197406, p.1 – 26, 2018.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abril, 2002.

LOPES, J. S. A escola na FEBEM – SP: em busca do significado. 149f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

MOREIRA, F. M. Cadeias dominadas: dinâmicas de uma instituição em trajetórias de jovens internos. 2011. 186f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). São Paulo, Universidade de São Paulo, 2011.

NOGUCHI, N. F. de C. Seguro na FEBEM-SP: universo moral e relações de poder entre adolescentes internos. 176f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, L. O. A. Expressões de vivência da dimensão racial de pessoas brancas: representações de branquitude em indivíduos brancos. 135f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador, 2007.

PHILPOT, R.; OVENS, A.; SMITH, W. Pedagogias críticas na formação de professores de educação física para o novo milênio. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, Porto Alegre, v. 25, e25064, 2019.

RIOS, P. P. S.; BARROS, E. R.; VIEIRA, A. R. L. Narrativas de vida e formação de professores gays: (auto)biográficas acerca do estranho que habita em mim. *Educação (UFSM)*, v. 42, n. 1, 227-240, 2017.

SANTIAGO, F. Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco. *Educ. rev.*, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 305-330, 2019.

SÃO PAULO. Lei nº 12.469, de 22 de dezembro de 2006. Altera a denominação da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor, e dá providências correlatas, 2006.

SCHENKER, K.; LINNÉR, S.; SMITH, W.; GERDIN, G.; MOEN K. M.; PHILPOT, R.; LARSSON, L.; LEGGE, M.; WESTLIE, K. Conceptualising social justice – what constitutes pedagogies for social justice in HPE across different contexts?. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, v. 10, n. 2, 126-140, 2019.

SCHUCMAN, L. V. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, 83-94, 2014.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*, ano 2, v. 4, p. 37 – 50, jul-dez de 2008.

SOVIK, L.. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no brasil. In WARE, Vrom (Org). *Branquidade, identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro, Garamond, 2004.

SPIVAK, G. C. O. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

VENÂNCIO, L.. Planejamento participativo em educação física escolar: um contexto situado de relações com os saberes e corresponsabilidades. In: VENÂNCIO, Luciana *et al.* *Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)*. Curitiba: CRV, 2017, p. 65-96.

VIEIRA, A. J. Do altar para as ruas: luta, resistência e construção identitária de gays, lésbicas, bissexuais e transgêneros. *Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades*, Natal, v. 1, n. 2, p. 171-190, 2008.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, Mercado de Letras? ABL, 1998. p. 207-236.

**CRENCIAIS DO AUTOR**

**1 Willian Lazaretti da Conceição**

**Instituição:** Universidade Federal do Pará (UFPA)

**Contato:** [lazaretti@ufpa.br](mailto:lazaretti@ufpa.br)

**Submetido em:** 06/05/2020

**Aprovado em:** 26/06/2020

## ARTIGO ORIGINAL

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:  
SABERES QUE NORTEIAM A PRÁTICA PEDAGÓGICAVânia Maria Pessoa Rodrigues<sup>1</sup>Maria Solange de França<sup>2</sup>Maria Ione da Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** Esse trabalho discute a formação continuada a partir dos saberes que norteiam a prática pedagógica dos professores de Educação Física Escolar no município de Pau dos Ferros/RN. Trata-se de uma discussão vivenciada no Projeto de Extensão intitulado “Formação Inicial e Formação Continuada em Educação Física Escolar Básica: Proposta de Elaboração de um Referencial Teórico Metodológico em Educação Física”, vinculado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Departamento de Educação Física. Tem como objetivos contribuir para a compreensão da formação profissional e continuada, fazendo uma reflexão das práticas pedagógicas do(a) professor(a) do ensino básico da Educação Física Escolar; proporcionar discussões relacionadas à prática educativa docente na Educação Física, os saberes docentes presentes no saber fazer da ação pedagógica. O Projeto contempla três eixos: formação das experiências, formação inicial e formação continuada em Educação Física Escolar. Empregou-se um estudo do tipo descritivo com uma abordagem qualitativa, adotando como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada. Porém, os dados revelaram questões importantes como a identificação de práticas pedagógicas alinhadas aos saberes próprios da área e, também, fatos preocupantes, a ideia de que existe prática docente sem o devido conhecimento e formação em Educação Física. Assim, a extensão proporciona momentos de diálogo na revitalização de conceitos, práxis e sentidos no direcionamento da prática pedagógica mesclada por uma transformação do devir a ser e a fazer perpassada pelos saberes plurais que envolvem o ensino-pesquisa-extensão.

**Palavras-chave:** Formação Profissional, Educação Física, Saberes Docentes.

INITIAL AND CONTINUING TRAINING IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION:  
KNOWLEDGE THAT GUIDES PEDAGOGICAL PRACTICE

**Abstract:** This paper discusses continuing education based on the knowledge that guides the pedagogical practice of school physical education teachers in the city of Pau dos Ferros / RN. This is a discussion experienced in the Extension Project entitled "Initial and Continuing Education in Basic School Physical Education: Proposal for the Elaboration of a Methodological Theoretical Framework in Physical Education", linked to the State University of Rio Grande do Norte (UERN), Department of Physical Education. Its objectives are to contribute to the understanding of professional and continuing education, reflecting on the pedagogical practices of the teacher of basic education in Physical Education at School; provide discussions related to the teaching educational practice in Physical Education, the teaching knowledge present in the know-how of the pedagogical action. The Project contemplates three axes: formation of experiences, initial formation and continuous formation in School Physical Education. A descriptive study with a qualitative approach was used, adopting the semi-structured interview as a research instrument. However, the data revealed important issues such as the identification of pedagogical practices aligned with the knowledge specific to the area and, also worrying facts, the idea that there is teaching practice without the proper knowledge and training in

Physical Education. Thus, the extension provides moments of dialogue in the revitalization of concepts, praxis and meanings in the direction of the pedagogical practice mixed by a transformation of the becoming and being pervaded by the plural knowledge that involves teaching-research-extension.

**Keywords:** Professional Training, Physical Education, Teaching Knowledge.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute a formação continuada a partir dos saberes que norteiam a prática pedagógica dos professores de Educação Física Escolar no município de Pau dos Ferros/RN. Trata-se de uma discussão vivenciada no Projeto de Extensão intitulado “Formação Inicial e Formação Continuada em Educação Física Escolar Básica: Proposta de Elaboração de um Referencial Teórico Metodológico em Educação Física”, vinculado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado Prof.<sup>a</sup> Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM), Departamento de Educação Física, que por meio de estratégias metodológicas procurou-se identificar os saberes presentes na prática docente.

No sentido de construir uma proposta de intervenção pedagógica na Educação Física Escolar por meio das trocas de experiências dos docentes, discentes e professores do ensino básico do município de Pau dos Ferros, o projeto visa contemplar os três eixos: formação das experiências, formação inicial e formação continuada em Educação Física. As facetas que envolvem o processo de formação objetiva a construção por meio das orientações teórico metodológicas com as vivências didático pedagógicas dos docentes (ensino básico). A compreensão de como se dá o processo de formação inicial dos professores, bem como, a contribuição para a formação continuada confrontando a relação da universidade e a comunidade escolar na área da Educação Física deverá favorecer pesquisas, discussões e orientações para a prática pedagógica. Para isso, as estratégias adscritas no Projeto percorreram pelos grupos focais, seminários, palestras, oficinas, entrevistas, *workshop*, roda de conversas e entrevistas (UERN, 2018).

Assim, o referido Projeto de Extensão mostrou-se relevante, pois desenvolveu sua proposta com foco na formação inicial (discentes) e formação continuada (professores do ensino básico). Sendo esse último, o foco da nossa pesquisa e discussão na elaboração desse artigo. A formação docente é um dos campos do conhecimento educacional mais discutido no meio acadêmico e profissional ao longo das últimas décadas. Nessa discussão, também estão inclusos, os docentes da Educação Física e sua prática pedagógica no contexto escolar (RODRIGUES *et al*, 2020).

Além disso, a relação entre os três pilares que sustentam a universidade em suas dimensões são desencadeadas por meio do conhecimento específico vivenciado através dos estudos dirigidos, palestras, seminários (Ensino), como também, a produção de uma proposta de intervenção com base nos resultados dos estudos apresentados em forma de artigos,

capítulos de livro (pesquisa) e por fim, o estreitamento das relações entre universidade e comunidade escolar, ou seja, vivenciar a realidade no contexto educacional por meio das trocas de experiências entre professores do ensino básico, professores da universidade e alunos do curso de Educação Física (extensão).

Contudo, acreditamos que desenvolver um Projeto visando a elaboração de uma proposta teórico metodológica através das trocas de experiências entre docentes/discentes e docentes (ensino básico) fortalece o estreitamento entre a universidade e o contexto educacional. Sob esse olhar, torna-se relevante dentro dos cursos de licenciatura um olhar aprofundado para a formação inicial dos acadêmicos, como também, a formação continuada dos professores do ensino básico (UERN, 2018).

A referida proposta ao atender os docentes de Educação Física Escolar que trabalham na educação básica visa ampliar o conhecimento e competências dos atores inseridos nesse processo, e conseqüentemente, amplia as discussões sobre o ensino com foco na formação do cidadão crítico/reflexivo/emancipado. Diante desse aspecto é importante investigar em um primeiro momento as competências e os saberes docentes, a fim de elaborar um referencial teórico metodológico entre os sujeitos inseridos no processo.

Para isso, é inegável que as pesquisas na área da Educação Física afirmam que tal perspectiva teórica revela a potência da diversidade de contextos, saberes, culturas, metodologias e práticas escolares, porém, destacam que elas também têm posto, em segundo plano, a discussão dos referenciais curriculares que se expressam nas práticas pedagógicas em Educação Física. Tal investigação expressa a coexistência permanente da formação continuada nas situações cotidianas, haja vista que o docente precisa estar em contínuo processo de formação, considerado fundamental na constituição das identidades docentes, ante as produções coletivas das redes de saberes-fazeres e das leituras dos documentos normativos que regem as práticas pedagógicas (SOEIRO; OLIVEIRA, 2019).

Desse modo, os objetivos propostos no Projeto são: contribuir para a compreensão da formação profissional e continuada, fazendo uma reflexão das práticas pedagógicas do professor do ensino básico da Educação Física Escolar; e proporcionar discussões relacionadas à prática educativa docente na Educação Física, os saberes docentes presentes no saber fazer da ação pedagógica.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As estratégias metodológicas produzidas no sentido de efetivar as propostas desse Projeto de Extensão compreenderam encontros quinzenais com os sujeitos envolvidos: docentes e discentes do curso de Educação Física e professores do ensino básico do município de Pau dos Ferros, no período de 18 de agosto de 2018 a 18 de agosto de 2019, com uma carga/horária de 182 (cento e oitenta e dois) horas. A carga horária distribuída (08 (oito) horas destinadas para o coordenador do projeto, 04 (quatro) horas para cinco membros docentes, 06 (seis) horas para sete membros discentes e 04 (quatro) horas para os quinze professores de educação física). A carga horária acima distribuída justifica-se pela necessidade da realização das atividades (preparatórias) desenvolvidas nos planejamentos, bem como, as atividades desenvolvidas junto com os professores do ensino básico (UERN, 2018).

Assim, as ações do Projeto tiveram como meta concretizar as relações entre os três eixos de sustentação (formação das experiências, formação inicial e formação continuada em Educação Física Escolar), possibilitando as trocas de experiências entre comunidade acadêmica e comunidade escolar, no sentido de compreender o conhecimento enquanto um processo que possa garantir uma prática pedagógica mais eficaz no interior das escolas.

No decorrer dos estudos e investigações na universidade, bem como, nas escolas junto aos acadêmicos e professores de Educação Física, os quais tinham como funções desenvolver estratégias de organização e execução dos grupos focais, seminários, palestras, oficinas, *workshop*, roda de conversas e pesquisa com o intuito de conhecer os saberes que norteiam a prática docente na educação básica. Nesse sentido, em princípio foi levantado o acervo bibliográfico (livros, artigos, periódicos, revistas) que estava inserido nas referências do Projeto de Extensão para serem utilizados nas ações do Projeto, ao mesmo tempo, em que, investigamos os conhecimentos e as práticas metodológicas dos docentes da Educação Física, nas escolas do ensino básico por meio da aplicação de uma entrevista semiestruturada.

O presente estudo é do tipo descritivo com uma abordagem qualitativa, a qual tratou de analisar os dados empíricos obtidos interpretando-os de acordo com a visão dos sujeitos acerca da realidade que envolve a pesquisa. De um lado, o estudo descritivo exige do investigador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar. Na acepção de Gil (2008, p. 28), “os estudos descritivos têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Enquanto, para Triviños (1987, p. 112), os estudos descritivos podem ser



criticados porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos. Por outro lado, a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, motivos, crenças, aspirações, valores e atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21), produto das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, sentem e pensam.

Apresentamos como *locus* da pesquisa quatro escolas públicas municipais, ensino fundamental, localizadas no município de Pau dos Ferros/RN, no Alto Oeste Potiguar/RN. Contamos para *corpus* dessa investigação com respectivamente, quatro docentes que exercem sua função no ensino do componente curricular Educação Física em escolas públicas.

Para isso, como método e instrumento de pesquisa utilizamos a entrevista semiestruturada. Na entrevista semiestruturada “o pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre os assuntos que vão surgindo como desdobramento do tema principal” (PÁDUA, 2007, p. 70). Para resguardar o anonimato dos entrevistados, escolhemos citá-los como: Professor A (PA), Professor B (PB), Professor C (PC) e Professor D (PD).

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **3.1 PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Os pesquisados são três docentes do gênero masculino e uma do feminino, possuem faixa etária entre 30 a 50 anos. Em relação a formação acadêmica, dois têm graduação somente em Educação Física; um é formado em Letras com habilitação em Língua Inglesa e também Educação Física; um outro, tem Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Todos têm pós-graduação, sendo um com Psicopedagogia Institucional; dois, têm Educação Física Escolar; e outro, em Linguística Aplicada. A variável idade é representativa de que a maioria dos docentes têm buscado uma formação continuada por meio da docência de forma ascendente a linha do tempo. Na tabela 1 apresentamos o perfil dos(as) participantes.

**Tabela 1** – Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

<b>PROFESSORES</b>	<b>SEXO</b>	<b>IDADE</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>
<b>PA</b>	M	43	Letras/Língua Inglesa e Educação Física	Psicopedagogia Institucional

<b>PB</b>	F	40	Educação Física	Educação Física Escolar
<b>PC</b>	M	33	Educação Física	Educação Física Escolar
<b>PD</b>	M	48	Letras/Língua Portuguesa	Linguística Aplicada

**Fonte:** Elaborado pelo autor

### 3.2 SABERES VINCULADOS A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Atualmente, a sociedade contemporânea tem sido testemunha de um crescente interesse em torno do estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Para isso, partimos do princípio de que a prática cotidiana do(a) professor(a) de Educação Física é realizada mediante uma gama de conhecimentos, intuições e concepções, saberes, que ele vai adquirindo ao longo da vida. Nesse sentido, acredita-se que o saber do professor não é uma coisa que flutua no espaço, sendo este, um saber dele e que está relacionado com a sua pessoa e sua identidade, com a sua experiência de vida e história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares (BORGES, 2010).

Na Educação Física, assim como em muitas outras disciplinas, a prática pedagógica não é mais vista como um modelo ou receitas prontas, mas um espaço de produção de saberes e de formação para os saberes. Assim, os docentes são convidados a definir suas práticas em relação aos saberes que possuem e transmitem, sobretudo, redefinir a atuação dos professores como agentes do processo de comunicação e de construção da aprendizagem, por intermédio dos sujeitos/atores da sociedade na qual estamos inseridos. Borges e Desbiens (2005) destacam esse fato ao mencionar que nos quadros das reformas atuais da formação de professores, enfatizam a necessidade de elevar o grau de conhecimentos dos docentes, mas também, de considerar sua prática pedagógica como local de formação e de produção de saberes que os educadores mobilizam em suas práticas docentes.

Esse ponto de vista também é compartilhado por Tardif (2014), quando relata que a prática e a relação dos docentes com os saberes não se reduzem a uma função de transmissão dos conhecimentos. Sua prática interage com diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Com isso, podemos “definir o saber docente como um saber plural, formado por um conjunto de saberes oriundos da formação profissional e de

saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 36). Isso porque a escola enquanto instituição social é entendida como sendo um lugar de transmissão e de elaboração dos conhecimentos produzidos socialmente.

Tendo em conta esse universo de significados, a partir desse debate e a fim de conhecer melhor quais os saberes que transitam pela prática docente dos pesquisados, indagamos sobre os conhecimentos que fundamentam a ação pedagógica em Educação Física, sendo a formação docente considerada como uma variável única e essencial para a investigação e fundamentação da prática educativa no interior das escolas públicas.

Desse modo, PA (2019), confunde os saberes docentes com os conteúdos curriculares ao expressar “são diversos os conhecimentos que precisam ter sobre os jogos, esportes, brincadeiras, lutas, atividade física e outros”. Sendo assim, para que possamos compreender as concepções presentes hoje na sala de aula referentes aos saberes docentes, aos conteúdos e a função da Educação Física no âmbito escolar brasileiro, bem como, a influência dos fatores externos no interior da escola, se faz necessário uma retomada dos saberes curriculares na construção desse conhecimento sistematizado e incorporado a esta prática pedagógica, tendo em vista que o docente possui uma graduação na área específica.

Sobre esse questionamento, outro docente relata “é preciso ter conhecimento dos conteúdos curriculares, dos programas de ensino específico dessa área do conhecimento e do que está sendo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) para a prática da Educação Física na escola” (PB, 2019). Desse modo, expressa os saberes próprios da formação e a preocupação de seguir as diretrizes curriculares apresentadas pelos documentos oficiais para o ensino da Educação Física. Ressaltamos que as práticas pedagógicas na escola devem ser reconstruídas com base na função social, nos saberes educacionais, nas possibilidades materiais e outros elementos essenciais à prática. Isso significa dizer que elas podem ser transformadas no interior da escola (BRASIL, 2018).

Além disso, o PB, em sua fala, acrescenta que trabalha com a preparação de equipes de alunos para a disputa em competições oficiais, por solicitação da gestão escolar, em virtude dos jogos escolares. Desse modo, apoiamos-nos na ideia de que os saberes dos docentes estão ancorados no trabalho cotidiano de seus contextos, em suas condições e nos objetivos específicos conforme proposta de trabalho da escola. Assim, como Tardif (2014), acreditamos que para estudar os saberes dos docentes, suas tarefas, suas interações com os demais atores (alunos, outros docentes etc.) devem ser consideradas as condições de trabalho no interior de um estabelecimento escolar.

Quando nos perguntamos como a Educação Física, enquanto área de conhecimento, de formação inicial e continuada e, campo de atuação profissional vem se desenvolvendo nos deparamos com as contradições próprias do modo do capital organizar a produção social dos bens e a socialização privada das mercadorias. Nos deparamos com a mercadorização tanto da produção do conhecimento, quanto da formação inicial e continuada, quanto da atuação profissional (TAFFAREL, 2018, p. 12).

Isso nos retrata as ações presentes na formação continuada que se refere aos saberes práticos ou profissionais tão bem apontados por Tardif (2014). Uma relação entrecruzada com as práticas da cultura social, com a mercantilização própria do sistema capitalista e com os conhecimentos pessoais e do campo da Educação Física.

De acordo com o PC, sua atuação pedagógica reporta-se “nos conhecimentos adquiridos na vivência enquanto atleta e na prática docente, por consequência, da formação universitária, esses saberes moldaram as propostas apresentadas e estudadas ao longo da graduação e aos próprios conhecimentos experienciais” (PC, 2018). Para esse professor a sua prática educativa está ligada às suas experiências enquanto atleta em consonância com Tardif (2014, p. 38-39), ao mencionar que “os professores, no exercício de suas funções profissionais, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento adquirido no meio social”.

Porém, em seu relato o docente também expressa que após a formação universitária em Educação Física seus conhecimentos modificaram-se em virtude dos saberes disciplinares, curriculares e profissionais incorporados à prática pedagógica. Sobre isso, veja o que diz Tardif (2014, p. 36 - 37):

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Podemos chamá-los de saberes disciplinares. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.

Nessa perspectiva, corroborando ao exposto anteriormente, esse olhar vem confirmar que a profissão docente está permeada de diversos saberes ancorados no trabalho cotidiano, nos diferentes contextos educacionais e nos saberes-fazeres específicos que envolvem cada

componente curricular. As ciências sociais da educação incluem todos os conhecimentos desenvolvidos pela pesquisa sobre o ensino, em particular, os saberes que fundamentam a prática pedagógica dos professores em Educação Física Escolar.

Nesse sentido, outro professor acrescentou o seguinte: “como não sou formado na área da Educação Física não tenho conhecimento sobre esses saberes específicos dessa disciplina” (PD, 2018). Isso demonstra que a formação é essencial para a atuação profissional. Talvez pelo fato dele não ter uma formação acadêmica na área de Educação Física. Ou ainda, estar exercendo suas atividades docentes nesse componente curricular para o preenchimento de carga horária, ou mesmo, porque a escola não tem um docente com a formação exigida, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), que no ensino fundamental, anos finais, o docente precisa ter o diploma de licenciatura em Educação Física para atuar nesse componente curricular. Sendo que a LDB flexibiliza esse critério para a educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Contudo, mesmo o PD sendo formado em Letras/Língua Portuguesa que compõe com a Educação Física a área de Linguagens e Códigos, foi verificado que no município não há uma normativa que o habilite a ensinar Educação Física, mas é recomendado que a carga/horária do docente seja complementada pelo componente curricular que o(a) professor(a) considera com o perfil adequado para o ensino dessa disciplina.

Assim, por meio do depoimento verificamos que a Educação Física Escolar, ainda é tratada por docente sem o conhecimento específico exigido para atuar na área. Isso denota pouca credibilidade dada a essa disciplina do currículo escolar. Ademais, além de não ter a formação inicial, também, não buscou conhecimentos específicos em algum curso de especialização, pós-graduação ou formação continuada, conforme mostrado inicialmente no perfil dos pesquisados.

Essa discussão, coaduna-se com o pensamento de Freire (2009), quando relata que a Educação Física na escola, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda, não tem a atenção que merece, geralmente é vista como uma disciplina complementar ou até menos importante do que as demais. Desse modo, é necessário considerar que a escola está dentro de um espaço maior que é a sociedade e o mundo e, portanto, não se pode fazer uma análise do currículo construído historicamente desvinculando-o dos processos sócio históricos, pois os saberes docentes são essenciais ao trabalho pedagógico, em uma visão de que a escola é transmissora de conhecimentos e influenciarão os processos pedagógicos desenvolvidos no interior da escola (TARDIF, 2014).

A partir desse debate, percebemos como e por que surgem determinadas práticas pedagógicas desvinculadas do saber científico e dos saberes específicos da área da Educação Física. Assim, os resultados colocam em evidência a origem plural, ao mesmo tempo, individual e social, dos saberes docentes em Educação Física que se moldaram na base da profissão enquanto docente.

A Educação Física, junto com outras áreas do conhecimento, deve se manter firme na defesa do direito de todos de acessar o mais elaborado da cultura humana, para criticá-lo, entendê-lo, explicá-lo cientificamente e, pelo enfrentamento das contradições, construir a humanidade e não a barbárie (TAFFAREL, 2018, p. 26).

Nessa perspectiva, a proposta de ensino da Educação Física Escolar precisa estar ancorada nos estudos, nas pesquisas e nos diversos documentos oficiais de que tratam a educação, como por exemplo, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que buscava uma reflexão sobre os conteúdos e metodologias propostos nas aulas, como também, demanda uma redefinição, em que a concepção de conteúdo escolar se agrega para além de fatos e conceitos, passando a adotar procedimentos, valores, normas e atitudes. Ao tomar como instrumento de aprendizagem escolar conteúdos de diferentes naturezas, reitera a responsabilidade da escola e do professor com a formação integral do aluno e a precisão de mediações cientes e planejadas nessa direção (BRASIL, 1997).

Com isso, podemos mencionar, por exemplo, a LBD que trouxe alguns avanços para a área da Educação Física. Inserindo-a como disciplina obrigatória nas escolas brasileiras, reconhecendo-a como componente curricular e também como área de estudo relevante na formação global dos indivíduos.

Alguns autores argumentam, como Trojan (2008), que ao definir a essência da atividade docente, o processo de ensino e de aprendizagem envolvem conhecimentos teóricos e práticos, pois, sendo uma atividade intencional exige do(a) professor(a) conhecimentos, proposição de objetivos, planejamento, intervenção e avaliação para atingir sua finalidade, que é a formação humana em determinado contexto social. Nas discussões de Arroyo (1999), o docente tem um papel claro no tocante ao que se refere à construção da sociedade e de si mesmo, o autor ainda cita que esses docentes tem uma ligação direta com os movimentos sociais em defesa da educação e, mais do que isso, lutam por uma escola e uma sociedade que voltem os olhares para a construção do humano.

Os saberes docentes são variados e heterogêneos, visto que não se resumem a um conjunto de saberes unificados. Desta feita, o docente raramente se prende a uma só teoria ou concepção pedagógica, pois o bom profissional, conforme as necessidades e dificuldades encontradas buscam as soluções em diferentes técnicas e teorias (RODRIGUES *et al*, 2020, p. 09).

Nesse sentido, considerando as discussões elencadas, seria interessante que as escolas mantivessem um programa de formação continuada para seus docentes, a fim de que eles pudessem avançar em seus conhecimentos e atualizar suas práticas educativas, no sentido de integrar os conhecimentos que são produzidos pela academia aos saberes que os professores de Educação Física utilizam para nortear a prática pedagógica que constrói em seu cotidiano escolar e profissional (RODRIGUES *et al*, 2020). Porém, as atualizações e formações por si só, não seriam capazes de incorporar no trabalho as novidades do processo de ensino, sem haver uma reflexão crítica sobre o próprio trabalho e necessidade de mudanças pedagógicas, políticas e intencionais.

Sendo assim, a análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física Escolar fundamentada nos saberes, nas dificuldades, nos interesses e nas diferentes possibilidades de ensino pode contribuir de forma significativa para pensar a formação docente em Educação Física e, conseqüentemente, na formação integral do aluno. Portanto, a busca constante de uma prática educativa que possibilite a construção do conhecimento, e não a sua simples transmissão, requer atitudes inovadoras e iniciativas críticas e reflexivas de cada professor(a) para que esteja engajado em um processo contínuo de aprendizagem coletiva e colaborativa.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É importante destacar que as práticas educacionais vinculadas às escolas precisam que as ações pedagógicas executadas em contextos específicos estejam em consonância com as múltiplas possibilidades de desenvolvimento da cultura corporal de movimento, associada à formação contínua do professor de Educação Física, de modo que esta vá além de uma formação técnica, mas também, de práticas pedagógicas que contribuam para a formação do indivíduo sobre o pensar em si, sobre a vida e sobre o outro. O processo de ensino e de aprendizagem deve considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões, no aprofundamento da legitimação e das dimensões cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética de relação interpessoal e inserção social.

Na Educação Física Escolar as propostas educacionais inovadoras estão cada vez mais presentes na formação dos profissionais dessa área, bem como, nas ações pedagógicas que intencionalmente garantem a aprendizagem a todos os alunos. As mediações necessárias para a produção do conhecimento da formação docente e atuação profissional, podem ser identificadas nos pressupostos teórico-metodológicos das abordagens e concepções da pesquisa em Educação Física (TAFFAREL, 2018 *apud* GAMBOA; GAMBOA, 2015), na formação inicial e continuada de professores de Educação Física e, na atuação profissional em campos de trabalho que ora se expandem e ora se contraem de acordo com as demandas sociais.

Concluimos que as estratégias de investigação e de contato com os docentes, propostas pelo Projeto de Extensão, nos serviram de apoio às práticas profissionais do(a) professor(a) da educação básica em virtude da necessidade de ampliação dos conhecimentos e das discussões em torno da formação continuada dos docentes. Porém, os dados revelaram questões importantes como a identificação de práticas pedagógicas alinhadas aos saberes próprios da área, e também, fatos preocupantes, a ideia de que existe prática docente sem o devido conhecimento e formação em Educação Física. Acreditamos na importância de manter aberto esse diálogo através do Projeto como fator de revitalização da prática pedagógica. A extensão proporciona momentos ímpares de diálogo e problematização de conceitos, práxis e sentidos no direcionamento da prática pedagógica, mesclada por uma transformação do devir a ser e o fazer perpassada pelos saberes plurais que envolvem o processo de ensino-pesquisa-extensão.

Sendo assim, consideramos que por meio de uma das ações desenvolvida durante o Projeto foi estabelecido as ligações necessárias entre ensino-pesquisa-extensão. Reconhecemos que o estudo não aprofunda, mas abre uma discussão sobre os saberes necessários que permeiam a prática pedagógica dos professores de Educação Física no âmbito estudado, expressando o possível enfrentamento no aperfeiçoamento e na execução dessa prática curricular no campo da atuação docente. São discussões pertinentes que se revelam importantes, mas, não conseguimos dar conta em apenas um artigo, deixando lacunas para possíveis debates, haja vista que o conhecimento está em contínuo processo de resignificação.



## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 20, nº 68, p. 143 – 162, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 20/06/2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação. Lei n. 9.394 de Diretrizes e Bases para Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, Dezembro, 1996.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2018.
- BORGES, Cecília; DESBIENS, Jean-François (orgs.). Saber, formar e intervir para uma educação física em mudança. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, pp.157-190.
- BORGES, C. M. F. O professor de educação física e a construção do saber. Campinas: Papirus, 2010.
- FREIRE. J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 2009.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- PÁDUA, E. Metodologia da pesquisa: Abordagem Teórico-prática. 13. ed. São Paulo, SP: Papirus, 2007.
- RODRIGUES, V. M. P.; PAIVA, K. R. de; VIEIRA, C. de S. J.; SILVA, M. I. da. Narrativas autobiográficas: tecendo caminhos da formação profissional em Educação Física. Lecturas: Educación Física y Deportes, v. 24, n. 261, p. 2-13, 2020.
- SOEIRO, L. B.; OLIVEIRA, V. J. M. Os saberes-fazer nos/dos/com os cotidianos do estágio de educação física na educação infantil. Refise, Limoeiro do Norte/CE, v. 2, n. 1, p. 102-117, dez. 2019.
- TAFFAREL, C. N. Z. Educação física como área de conhecimento, campo de formação inicial e continuada e de atuação profissional: o que fazer em um período de destruição de forças produtivas? Refise, Limoeiro do Norte/CE, v. 1, n. 1, p. 8-30, nov. 2018.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e Formação Profissional. 15ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TROJAN, R. M. Teoria e prática na formação docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas. *Práxis Educativa*, UEPG, v.3, n. 1, p. 29-42, jan.- jun. 2008.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN). Formação Inicial e Formação Continuada em Educação Física Escolar Básica: Proposta de Elaboração de um Referencial Teórico Metodológico em Educação Física. Projeto de Extensão (PROEX). Departamento de Educação Física. UERN/Campus de Pau, agosto de 2018.

**CRENCIAIS DAS AUTORAS**

**1 Vânia Maria Pessoa Rodrigues**

**Instituição:** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

**Contato:** [vaniapessoa13@hotmail.com](mailto:vaniapessoa13@hotmail.com)

**2 Maria Solange de França**

**Instituição:** não informado

**Contato:** [profedsolange@hotmail.com](mailto:profedsolange@hotmail.com)

**3 Maria Ione da Silva**

**Instituição:** não informado

**Contato:** [ionesilva@uern.br](mailto:ionesilva@uern.br)

**Submetido em:** 08/05/2020

**Aprovado em:** 28/08/2020

## ARTIGO ORIGINAL

ÓTICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOBRE O  
CONTEÚDO DE GINÁSTICA RÍTMICAThaís Freires Vasconcelos<sup>1</sup>Leila Maria Pereira<sup>2</sup>Jurandir Fernandes Cavalcante<sup>3</sup>Roberta Oliveira da Costa<sup>4</sup>Luiz Torres Raposo Neto<sup>5</sup>Isabela Moura Nantes<sup>6</sup>

**Resumo:** A ginástica rítmica (GR) é uma modalidade de solo que apresenta atividades corporais, de forma individual ou em conjunto, são movimentos acrobáticos com acompanhamento de músicas, rítmico e malabarismo tendo como objetos o arco, a bola, as maçãs e as fitas, é um esporte que trabalha a agilidade, flexibilidade e a leveza, tudo isso com movimentos combinados. A presente pesquisa tem como objetivo investigar a percepção dos professores de Educação Física na aplicação do conteúdo de ginástica rítmica na escola. Conduzido através de estudo de campo do tipo quantitativo-descritivo, utilizando-se como instrumentos de coletas de dados a aplicação de questionário estruturado, de natureza objetiva. Participaram desta pesquisa 20 professores de Educação Física, que atuam em escolas de Fortaleza Sobre alguns questionamentos abordados na pesquisa destacamos que para 50% dos entrevistados o conteúdo de ginástica rítmica é relevante para ser trabalhado nas aulas de Educação Física escolar, 45% seria muito relevante e apenas 5% reconhecem como irrelevante. Ao abordar o conteúdo de GR, 55% dos entrevistados, somente às vezes a ginástica rítmica nas aulas de Educação Física é abordado, já 25% nunca utiliza este conteúdo, 15% sempre usa e 5% quase sempre. Percebe-se que ainda há muito a ser feito para que o ensino da ginástica rítmica seja efetivo. Portanto, tornam-se indispensáveis novos diálogos que tratem da ginástica rítmica com cultura corporal de movimento. Tendo em vista os aspectos observados, conclui-se que diante do que foi questionado existe uma necessidade de expandir esta prática promovendo mais envolvimento e participação efetiva deste conteúdo.

**Palavras-chave:** Ginástica Rítmica. Educação Física Escolar. Professores.

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' OPTICS ON THE CONTENT OF  
RHYTHMIC GYMNASTICS

**Abstract:** Rhythmic gymnastics (GR) is a solo modality that presents body activities, individually or together, are acrobatic movements with music accompaniment, rhythmic and juggling having as objects the bow, the ball, apples and ribbons, it is a sport that works agility, flexibility and lightness, all with combined movements. This research aims to investigate the perception of physical education teachers in the application of rhythmic gymnastics content in school. Conducted through a quantitative-descriptive field study, using as data collection instruments the application of a structured questionnaire, of an objective nature. Participants in this research 20 physical education teachers, who work in schools in Fortaleza About some questions addressed in the research, we highlight that for 50% of the interviewees the content of rhythmic gymnastics is relevant to be worked in physical

education classes, 45% would be very relevant and only 5% recognize as irrelevant. When addressing the content of GR, 55% of the interviewees, only sometimes rhythmic gymnastics in Physical Education classes is addressed, while 25% never use this content, 15% always use and 5% almost always. It is perceived that there is still much to be done for the teaching of rhythmic gymnastics to be effective. Therefore, new dialogues that deal with rhythmic gymnastics with body culture of movement become indispensable. In view of the aspects observed, it is concluded that, given what was questioned, there is a need to expand this practice by promoting more involvement and effective participation of this content.

**Keywords:** Rhythmic Gymnastics. School Physical Education. Teachers.

## 1 INTRODUÇÃO

A ginástica rítmica (GR) é uma modalidade de solo que apresenta atividades corporais, de forma individual ou em conjunto, são movimentos acrobáticos com acompanhamento de músicas, rítmico e malabarismo tendo como objetos o arco, a bola, as maçãs e as fitas, é um esporte que trabalha a agilidade, flexibilidade e a leveza, tudo isso com movimentos combinados.

Entretanto, é sabido que a GR como prática esportiva de alto rendimento restringe-se unicamente ao gênero feminino, fato que pode ocasionar um determinado preconceito para sua aplicação e inserção no ambiente escolar. Diante deste fato surgem alguns questionamentos em torno desta prática. O que ausenta a prática da GR da escola? Preconceito ou falta de conhecimento?

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo investigar a percepção dos professores de Educação Física na aplicação do conteúdo de ginástica rítmica na escola. Inicialmente, foi realizado um estudo bibliográfico, o qual serviu de fundamentação para o aprofundamento da temática e parâmetro para as respostas encontradas. Necessitou-se então de uma subdivisão representada: Ginástica Rítmica; Ginástica Rítmica no Ambiente Escolar Ginástica.

Essa pesquisa foi desenvolvida através de estudo de campo do tipo quantitativo-descritivo. Como instrumentos de coletas de dados, foram realizadas aplicação de questionário estruturado, de natureza objetiva, em que os participantes do estudo responderam de forma espontânea.

A opção desta investigação configura-se devido à carência de estudos relacionados à temática proposta. Pretendemos com este, colaborar com conhecimento para compreensão do conteúdo de ginástica rítmica no contexto escolar, pois os estudos aqui abordados não visam um período no espaço, mas poderá perdurar pelo futuro como fonte de estudo, aplicação e disseminação do conhecimento.

## 2 HISTÓRIA DA GINÁSTICA RÍTMICA

Segundo Oliveira (2010), a Ginástica Rítmica a qual se denomina hoje passou por várias modificações até conseguir sua própria identidade atrelada a sua especificidade e características. A GR apresenta, características competitivas e artísticas atrelou-se as outras

denominações tais como ginástica feminina moderna, ginástica rítmica moderna e ginástica rítmica desportiva.

De acordo com Antualpa (2011), Jean Georges Noerre e François Delsarte agregou a GR, naquela época denominada ginástica moderna ou ginástica expressiva, características motivacionais ao movimento, com forte influência do Expressionista de Munich. No entanto, Dalcroze teria sido influenciado por Isadora Duncan, ao adicionar fatores pedagógicos-musicais na ginástica expressiva. O autor ainda completa que a implantação dos materiais, até hoje utilizados veio de Rudolf Bode, que implantou bastões, bolas, tamborins e os exercícios de mãos livres.

Segundo Viana e Mezzaroba (2013), a mulher obtém o espaço exclusivo na Ginástica Rítmica devido às suas características de suavidade, leveza, sensibilidade, características essas que compõem a GR através de expressões corporais. Os autores ainda completam ao dizer que o preconceito enraizado na sociedade favorece para essa exclusividade feminina na modalidade estudada.

### **3 GINÁSTICA RÍTMICA NO AMBIENTE ESCOLAR**

A Educação Física é uma disciplina obrigatória que está integrada ao currículo escolar, tendo como proposta o desenvolvimento da cultura corporal de movimento, elencadas em seus conteúdos: Conhecimento sobre o corpo; esportes; jogos e brincadeira; ginásticas; lutas e atividades rítmicas e expressivas. Estes contemplam e auxiliam para formação integral do indivíduo. O aluno, por sua vez, pode conhecer dentro desta ampla disciplina, diversas atividades específicas, dentre eles a G).

Para Bernardi (2014), quando a criança vivência a prática da Ginástica rítmica o desenvolvimento rítmico da mesma sofre alterações positivas ao se tratar do desenvolvimento motor, tal alteração é retratada devido à orientação musical que a GR proporciona.

Conforme Oliveira (2010), a precisão dos movimentos da ginástica rítmica, indaga a percepção dessa como esporte na escola. Haja vista que a Educação Física, enquanto fundamental na escolar, apresenta princípio diferente dos estabelecidos no esporte de rendimento.

A modalidade Ginástica Rítmica desenvolve movimentos suaves com a utilização da musicalidade e objetos tais como: fita, maçã, bola, corda e arco. A realização dos seus movimentos suaves como pular, correr, saltar, girar, ondular, equilibrar e balancear, por serem

leves, tem a facilidade da aplicação desses nas aulas de Educação Física com crianças. Tornando-a, assim, uma atividade atraente e prazerosa, levando em consideração o seu fácil manuseio (KOREN, 2004).

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se classifica como um estudo de campo, descritivo, com uma abordagem quantitativa realizada nos meses de setembro a novembro de 2018 em escolas da cidade de Fortaleza, no estado do Ceará. A escolha do local se deu devido à aproximação dos autores com o ambiente e suas curiosidades referente ao assunto. Apresenta como amostra da pesquisa professores de Educação Física atuantes nas escolas da cidade de Fortaleza-Ceará.

Participaram desta pesquisa 20 professores de Educação Física, selecionados de forma aleatória, dentre os quais 20% (4) são do sexo feminino e 80% (16) do masculino. A idade dos respondentes: 35% tinha entre 36 a 40 anos de idade, 30% de 31 a 35 anos de idade, 15% de 20 a 25 anos de idade. Vale ressaltar que 10% dos entrevistados tinham acima de 50 anos. Com relação ao tempo de profissão, 30% têm de 5 a 10 anos, 25% menos de cinco anos, 20% de 11 a 15 anos, 20% de 16 a 20 anos e apenas 5% com acima de 20 anos de profissão.

Foram incluídos na pesquisa os professores de Educação Física com atuação na educação básica e com tempo de atuação profissional acima de 2 anos. Foram excluídos os que estavam afastados do exercício da profissão por licença médica, aqueles que porventura não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, e que se recusaram a participar da pesquisa.

Como ferramenta de coleta de dados, utilizou-se a aplicação de um questionário estruturado contendo quatro questões de natureza objetiva, na qual os professores de Educação Física poderiam escolher mais de uma opção para resposta. Os participantes responderam ao questionário voluntariamente e, na ocasião, foram apresentados os objetivos e as justificativas da referida pesquisa.

Os preceitos éticos (regidos pela Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde que estabelecem direitos e deveres de pesquisadores e pesquisados em pesquisa com seres humanos) foram priorizados pelos pesquisadores. Todas as informações necessárias sobre a pesquisa estavam presentes no TCLE que foram devidamente assinados por todos os pesquisados de forma espontânea e voluntária. Os dados obtidos através de questionários

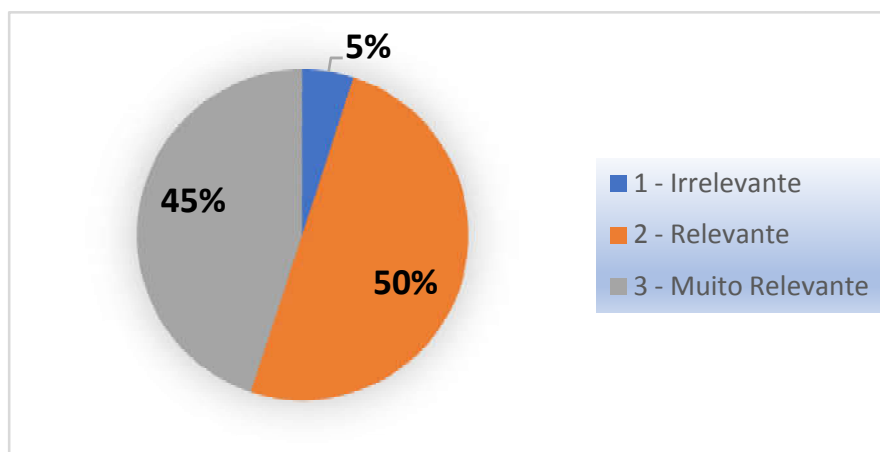


impressos foram interpretados. Para a análise das informações e dos resultados, foram utilizados tabulação foi feita com gráficos, programa Excel (2010) – *Windows*.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos achados adquiridos, foi escolhida a representação no uso de gráficos, que serão expostos de acordo com as informações coletadas no percurso da pesquisa. No primeiro gráfico, apresentamos a relevância do conteúdo Ginástica Rítmica nas aulas de Educação Física Escolar.

**Gráfico 1** – Relevância Conteúdo de Ginástica Rítmica na Educação Física Escolar



Fonte: dados da pesquisa, 2017

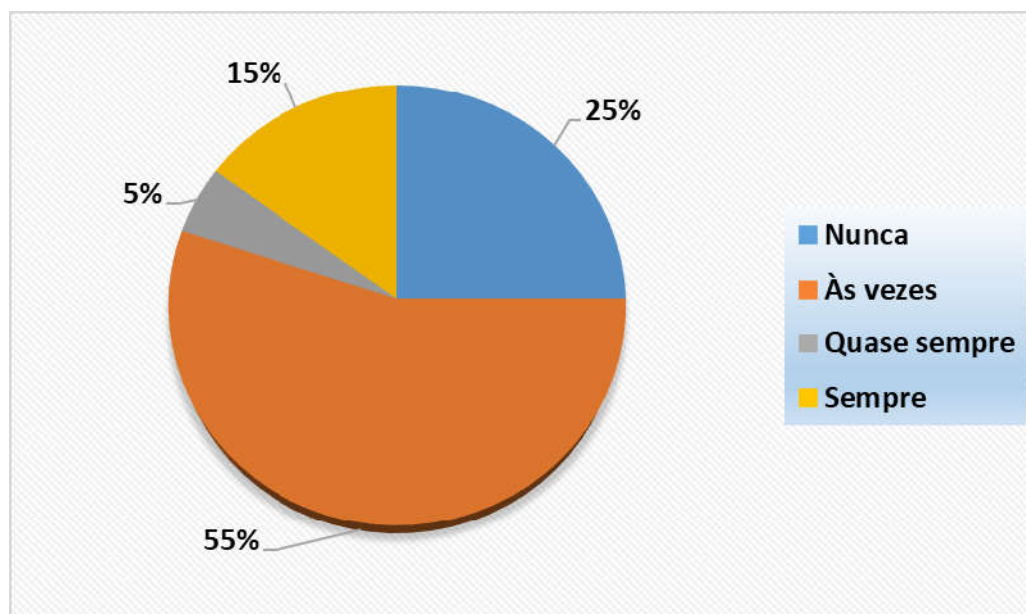
Para 50% dos entrevistados o conteúdo de ginástica rítmica é relevante para ser trabalhado nas aulas de Educação Física escolar, 45% seria muito relevante e apenas 5% reconhecem como irrelevante.

Segundo Witkovski (2011), o conteúdo de ginástica rítmica deve ser abordado na concepção educativa, e não levando em consideração sua concepção de rendimento, tal conteúdo torna-se imprescindível para deixar as aulas mais dinâmicas, e atraentes.

A implementação do esporte coletivos na escola, remete ao aluno impacto positivo no seu desenvolvimento social, cognitivo. Através de situações que expressam cooperação, respeito e disciplina. Logo visto a importância da implementação do esporte coletivo, ginástica rítmica, dança, handebol e futsal (SILVA *et al.*, 2012).

No segundo gráfico é indagado se o conteúdo de Ginástica Rítmica é abordado nas suas aulas de Educação Física.

**Gráfico 2** – Conteúdo de GR é abordado nas suas aulas de Educação Física



Fonte: dados da pesquisa, 2017

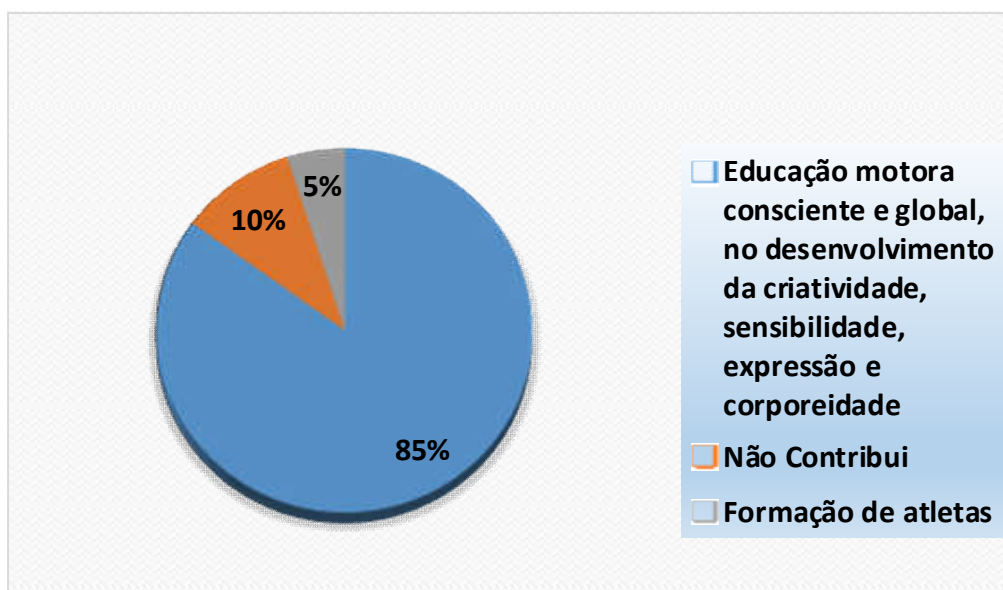
Conforme o gráfico, podemos observar que 55% utilizam às vezes a ginástica rítmica nas aulas de Educação Física, já 25% nunca utiliza este conteúdo, 15% sempre e 5% quase sempre.

Segundo Gaio (2010), os estudantes de Educação Física sejam em Bacharelado ou Licenciatura, devem vivenciar experiências das inúmeras disciplinas que o curso contempla para que, ao atuar em sua profissão, saiba prosseguir de maneira íntegra, dentre elas o autor destaca a importância da Ginástica Rítmica.

Para Freitas e Frutuoso (2016), os profissionais de Educação Física Escolar, na sua maioria das vezes não estão preparados para trabalhar com o conteúdo de ginástica em suas aulas, devido a renúncia de enxergar na ginástica seus aspectos pedagógicos, além da renúncia em acompanhar a evolução da ginástica.

No terceiro gráfico é indagado sobre os benefícios da GR no ambiente escolar.

**Gráfico 3** – Os benefícios da GR no ambiente escolar



Fonte: dados da pesquisa, 2017

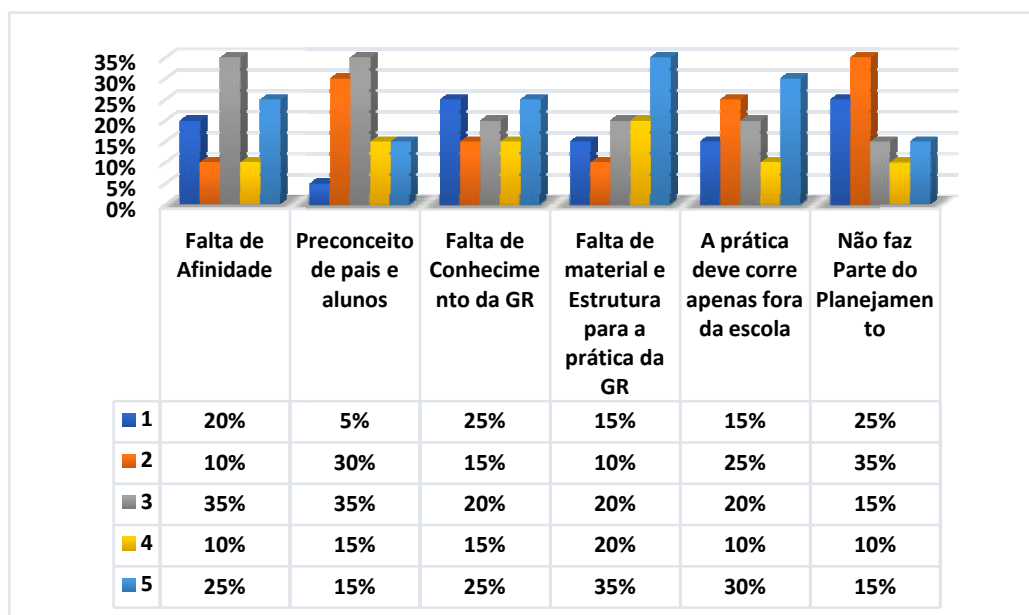
Os resultados da pesquisa apresentam que para 85% dos entrevistados os benefícios da ginástica rítmica no ambiente escolar e na educação motora consciente e global, no desenvolvimento da criatividade, sensibilidade, expressão e corporeidade, 10% não reconhecem os benefícios da Ginástica Rítmica na escola, por não terem tido esse conteúdo de forma eficiente na graduação, já para 5% traz benefícios somente para formação de futuros atletas de Ginástica Rítmica.

Segundo Alonso (2004) a GR é um dos esportes privilegiados, que por possuir habilidades motoras bem próximas da cultura corporal encontrada nas brincadeiras e nos jogos infantis, favorece desde os cinco anos de idade a possibilidade de vivências motoras na GR sem que estejamos iniciando precocemente na habilidade.

Corroborando com o estudo, Machado (2010), aponta a GR como colaboradora da formação integral do aluno na aula de Educação Física, devido ao ser amplo acervo motor que a mesma proporciona, dentre eles destacam a lateralidade e a coordenação motora.

No último gráfico, apresentamos quais os principais motivos que podem ausentar das aulas de Educação Física o conteúdo de GR. Por meio destes dados levantados, atribuiu-se notas onde 1 corresponde a menos relevante e 5 mais relevante.

**Gráfico 4** – Principais motivos que ausentam a GR nas aulas de Educação Física Escolar



Fonte: dados da pesquisa, 2017

Valendo-se das informações tomadas no gráfico 4, é possível fazer um apanhado dos principais motivos que ausentam o conteúdo de ginástica Rítmica das aulas de Educação Física.

De modo, que 35% apontam a falta de afinidade com nota 3, com relação ao preconceito dos pais, 35% atribuíram nota 3, falta de conhecimento do conteúdo de ginástica rítmica, 25% atribuíram nota 1 e 5, falta de materiais e estrutura 35% atribuíram nota 5, 30% atribuíram nota 5 com relação a esta prática acontecer apenas no ambiente fora da escola, na relação do planejamento 30% atribuído nota 2. Podemos observar por meio destes achados, que as indagações questionadas estão diretamente relacionadas com a ausência da GR como conteúdo da Educação Física.

Os dados desta pesquisa vão de encontro, aos resultados de Torres (2011), em que a ausência da GR na escola ocorre por inúmeros fatores, tais como alto valor financeiro, falta de conhecimento por parte do professor, a caracterização da Educação Física Escolar ao restringir as aulas a conteúdos esportivos e principalmente a falta de materiais. Por este motivo opta-se a trabalhar a Ginástica Geral em decorrência a sua perspectiva lúdica e variável.

Segundo Witkovski (2011), o principal motivo que leva a ausência do conteúdo Ginástica nas aulas de Educação Física por parte dos professores é não afinidade com o

conteúdo, que causa a insegurança ao professor, e reafirmando o paradigma que somente as pessoas que tiveram a vivência da Ginástica, são capazes de abordar o conteúdo.

## 6 CONCLUSÃO

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou investigar a percepção dos professores de Educação Física na aplicação do conteúdo de ginástica rítmica na escola. Após a análise, os entrevistados reconhecem a importância da aplicação do conteúdo de GR nas aulas de Educação Física escolar, entretanto sua efetivação apresenta-se ausente, por falta de afinidade, ausência no planejamento, falta de material e espaço. Entretanto, é sabido que a prática da GR traz benefícios em aspectos motores, sócias e psicológicos, assim se faz necessário, a inclusão desta, nas aulas de Educação Física escolar.

Percebe-se que ainda há muito a ser feito para que o ensino da ginástica rítmica seja efetivo. Portanto, tornam-se indispensáveis novos diálogos que incluam da GR como conteúdo da educação física escolar. Tendo em vista os aspectos observados, conclui-se que existe uma necessidade de expandir esta prática promovendo mais envolvimento e participação efetiva deste conteúdo.

Recomendável novas pesquisas, pois, estudos nesta área ainda são insuficientes para que o tema em questão terminasse nesta pesquisa, sendo assim, torna-se necessário, investimentos relacionados a esta temática que possam se estender em diversos seguimentos e níveis de ensino.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, H. Meu corpo, minha cultura, minha Ginástica Rítmica. 3º Congresso Científico Latino Americano de Educação Física da Unimep. *In: Anais ...*, Piracicaba, p. 438, 2004.

ANTUALPA, Kizzy Fernandes. Centros de treinamento de ginástica rítmica no Brasil: estrutura e programas. Sistema de Bibliotecas da Unicamp, Campinas, p. 1-188, 2011.

BERNARDI, Luciane Maria de Oliveira. Ginástica Rítmica: ensinando corda, arco e bola. Biblioteca Central Setor de Tratamento da Informação, Londrina, p. 1-138, 2014.

FREITAS, Cintia de La Rocha; FRUTUOSO, Anderson Simas. Ginástica no Brasil: ausência na escola x ascensão na academia: ausência na escola x ascensão na academia. *Motrivivência*, v. 28, n. 47, p. 1-12, 25 maio 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n47p278>.

GAIO, Roberta Cortez. Ginástica e discussões de gênero: a ginástica rítmica na formação profissional em educação física. *Díasporas, Diversidades, Deslocamentos*, Londrina, p. 1-8, 2010.

KOREN, Suzana Bastos Ribas. A ginástica vivenciada na escola e analisada na perspectiva da criança. 2004. 222 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação Física, São Paulo, 2004.

MACHADO, Vivian Corona. Inclusão de movimentos básicos da ginástica rítmica nas aulas de Educação Física escolar. *Revista Digital - Buenos Aires*, São Paulo, p. 1-1, 2010.

OLIVEIRA, Glycia Melo. Ginástica rítmica e educação física escolar: perspectivas críticas em discussão. *Pensar A Prática*, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 1-18, ago. 2010.

SILVA, Daianne Pedrosa da; COURA, Maritza Alves de Souza; NÓBREGA, Roberto; MORAES, José Fernando Vila Nova de; CAMPBELL, Carmen Sílvia Grubert. Impacto das atividades esportivas, informática e música sobre a vida de alunos de escola com educação em tempo integral. *Motrivivência*, n. 39, p. 142-150, 7 dez. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2012v24n39p142>.

TORRES, Thatiana. A ginástica geral nas perspectivas construtivista e críticosuperadora: possibilidades de aplicação na educação física escolar. *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*, Juiz de Fora, p. 1-20, 2011.

VIANA, Danielle Freire Wiltshire; MEZZAROBA, Cristiano. O esporte de alto rendimento faz mal à saúde? Uma análise das atletas da seleção brasileira de ginástica rítmica. *Motrivivência*, n. 41, p. 1-16, 26 nov. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2013v25n41p190>.

WITKOVSKI, Marise Botti Vivian. As possibilidades da ginástica rítmica nas aulas de educação física escolar. *Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, p. 1-12, 2011.

## CRENCIAIS DOS AUTORES

### 1 Thaís Freires Vasconcelos

Instituição: não informado

Contato: [thais\\_freires13@hotmail.com](mailto:thais_freires13@hotmail.com)

### 2 Leila Maria Pereira

Instituição: não informado

Contato: [leila.maria@hotmail.com](mailto:leila.maria@hotmail.com)

### 3 Jurandir Fernandes Cavalcante

Instituição: Centro Universitário Fametro - UNIFAMETRO

Contato: [jurafisio@hotmail.com](mailto:jurafisio@hotmail.com)

### 4 Roberta Oliveira da Costa

Instituição: Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza- FAMETRO

Contato: [rcosta.dance@hotmail.com](mailto:rcosta.dance@hotmail.com)

### 5 Luiz Torres Raposo Neto

Instituição: não informado

Contato: [luiz.raposo@ifce.edu.br](mailto:luiz.raposo@ifce.edu.br)

### 6 Isabela Moura Nantes

Instituição: não informado

Contato: [isabelamoura458@yahoo.com.br](mailto:isabelamoura458@yahoo.com.br)

**Submetido em:** 15/05/2020

**Aprovado em:** 25/08/2020

## ARTIGO ORIGINAL

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A NOÇÃO DE RELAÇÃO COM O SABER:  
INTENCIONALIDADES E APROXIMAÇÕES DE UM GRUPO DE ESTUDOS**Luciana Venâncio<sup>1</sup>

**Resumo:** O objetivo desse artigo é apresentar os encaminhamentos de um grupo de pesquisa em Educação Física escolar que estuda os elementos que compõem a noção ou teoria da relação com o saber, proposta por Bernard Charlot. O artigo lança mão de pressupostos da pesquisa qualitativa para exemplificar por meio de narrativas, como estratégia metodológica, os entendimentos dos membros desse grupo. Os resultados indicaram que à medida que as narrativas se configuram e entrelaçam aspectos das histórias de vida, os(as) participantes desvelam as dimensões epistêmicas, identitárias e sociais das suas posições de origem. Consideramos que para reconhecer-se e estudar qualquer noção ou teoria para compreender um campo específico, neste caso o da Educação Física escolar e o da relação com o saber, é necessária uma série de questionamentos do porquê se faz pesquisa, das intencionalidades desveladas quando emergem determinados objetos, do reconhecimento da tomada de posse de si mesmo e do outro enquanto confronto e investiga um mundo preexistente.

**Palavras-chave:** processo de ensino e de aprendizagem, narrativas, dimensões epistêmicas-sociais-identitárias.

**SCHOOL PHYSICAL EDUCATION AND THE NOTION OF RELATIONSHIP TO  
KNOWLEDGE: INTENTIONALITIES AND APPROACHES OF A STUDY GROUP**

**Abstract:** The objective of this article is to present the guidelines of a research group in school Physical Education that studies the elements that structure the notion or theory of the relationship to knowledge as proposed by Bernard Charlot. The article uses assumptions of qualitative research to exemplify, through narratives, as a methodological strategy, the understandings of the members of this group. The results indicated that as the narratives are configured and interweave aspects of life stories, the participants unveil the epistemic, identity, and social dimensions of their positions of origin. We believe that in order to recognize and study any notion or theory to understand a specific field, in this case of school Physical Education and that of the relationship to knowledge, a series of questions about why research is done, about the intentions unveiled when certain objects emerge, the recognition of taking possession of oneself and the other while confronting and investigating a pre-existing world.

**Keywords:** Teaching and learning process, narratives, epistemic-social-identity dimensions.



## 1 INTRODUÇÃO

O compartilhamento de ideias, aproximações de pontos de vista e visões de mundo parecem ser a tônica do movimento na atualidade. A proposta da mesa de abertura do 1º Congresso Internacional de Professores(as)-Pesquisadores(as) de Educação Física Escolar, que ocorreu em agosto de 2018 - fruto de uma parceria entre pesquisadores(as) da Universidade Federal do Ceará, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, da Universidade São Judas Tadeu e da University of Auckland - desencadeou um conjunto de ações surpreendentes. Foram três dias em que reunimos pesquisadores(as), professores(as) e estudantes com a intenção de provocar convergências de saberes. Foram aproximadamente 300 pessoas que circularam seus saberes entre os espaços, em encontros inusitados ou pré-concebidos. Confesso que os dias que antecederam o início do evento me causaram uma crise de ansiedade. As inscrições chegavam diariamente e eu não imaginava a satisfação que teria ao ver tantos(as) colegas conhecidos(as) de outros estados e de cidades do “sul” do Brasil chegando aqui no “norte”... em Fortaleza, no Ceará.

A noção de *outsider within* de Patrícia Collins, posteriormente ao evento, me fez refletir muito a respeito da minha nova condição enquanto professora de educação física, em uma das mais relevantes instituições públicas de ensino superior do nordeste brasileiro, e das relações com os saberes que tenho elaborado no caminho que tenho feito há mais de duas décadas – ensinando-estudando-pesquisando – com a Educação Física na educação básica brasileira e no ensino superior.

Por muito tempo mulheres negras têm ocupado posições marginais em ambientes acadêmicos. Argumento que muitas intelectuais negras têm feito uso criativo de sua marginalidade, do seu *status* de *outsider within*, para produzir um pensamento feminista negro capaz de refletir um ponto de vista especial em relação ao “*self*”, à família e à sociedade (COLLINS, 2016, p. 9).

Nessa direção, a minha fala na mesa de abertura resumiu um pouco do que tenho procurado evidenciar nesse tempo de existência enquanto uma intelectual cientista (MUNANGA, 2020), coordenando um grupo de estudantes e pesquisadores(as) interessados(as) em estudar Educação Física escolar. Retomo neste artigo os principais encaminhamentos que tenho feito na coordenação desse grupo de pesquisa, na tentativa de ampliar e aprofundar os entendimentos da Educação Física enquanto área de intervenção

pedagógica com a noção de relação com o saber proposta por Bernard Charlot (2000), que tive a oportunidade de me apropriar e fazer algumas aproximações com Paulo Freire (2002) e com Elenor Kunz (2004) durante meu doutorado (VENÂNCIO, 2014) e meu pós-doutorado (VENÂNCIO, 2017). O objetivo deste artigo é situar certos entendimentos da Educação Física e escolhas metodológicas de um grupo de estudos que decidi compreender e analisar os elementos da noção/teoria da relação com o saber.

## 2 A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A NOÇÃO DE RELAÇÃO COM O SABER

O processo de desenvolvimento das proposições teórico-metodológicas da Educação Física brasileira vem sendo retomado constantemente há quatro décadas. Tais proposições abordam os conhecimentos atribuídos à Educação Física escolar, situados em pontos de vista que precisam ser analisados à luz dos encaminhamentos e intencionalidades explicitadas nas práticas pedagógicas que são desencadeadas nas escolas brasileiras, sobretudo nas escolas públicas, pois são elas as mais procuradas e as que mais expõem os seus contextos e realidades vividas cotidianamente. Betti e Kuriki (2011), ao ouvirem autores(as) de algumas dessas proposições, fizeram emergir aspectos que mostram os tempos próprios de cada uma, bem como o evidenciamento de que o aprofundamento e a ampliação dos entendimentos precisam continuar. Sanches Neto e Betti (2008), anteriormente a Betti e Kuriki (2011), já tinham anunciado as lacunas e as necessidades das proposições. A cultura, o movimento, o corpo e o ambiente, para essa dupla de autores, não podem abrir precedentes para fragilizar a complexidade presente nas intersecções que fazem emergir um sujeito do próprio movimento ainda a ser conhecido, bem como as relações que são estabelecidas nas redes e nas interações que são tecidas diante do mundo que precisa ser codificado e decodificado.

Uma série de proposições teórico-metodológicas com diferentes pressupostos fez e faz parte do campo de formação profissional e de estudos acadêmicos da Educação Física escolar no contexto brasileiro. Entre as décadas de 1980 e 1990, tais proposições tiveram aspectos comuns que foram na direção de apresentar possibilidades de resistir contrariamente ao modelo tecnicista-esportivista-aptidão física hegemônico nos contextos das práticas educativas dos(as) professores(as) de Educação Física (SANCHES NETO; BETTI, 2008; KURIKI; BETTI, 2011).

A partir desse período, o campo da Educação Física brasileira acena para os indícios do que podemos considerar como uma fase de aparente consenso acadêmico diante da

quantidade de discursos que ganharam voz, fomentaram debates e disputas que reverberam até hoje acerca de diferentes temáticas. Sanches Neto e Betti (2008) mencionam que cinco grandes áreas disputam o campo em questão: Cinesiologia, Ciência da Motricidade Humana, Ciências do Esporte, Aptidão Física relacionada à Saúde Renovada e Cultura Corporal de Movimento. A Educação Física escolar é influenciada por tais discursos e os espaços formais e institucionalizados de formação inicial e continuada, alimentando o crescimento dos debates que tentam reorientação de novas perspectivas para as práticas pedagógicas.

Em Sanches Neto e Betti (2008) e Kuriki e Betti (2011), os detalhes dos fundamentos das diferentes proposições, bem como as falas atualizadas de seus(as) autores(as) podem ser conferidos nos diferentes enfoques e visões de mundo, dentre os quais podemos citar: a Desenvolvimentista (TANI *et al.*, 1988), a Construtivista (FREIRE, J., 1989), a Crítico-Superadora (SOARES *et al.*, 1992), a Crítico-Emancipatória (KUNZ, 1994, KUNZ; TREBELS, 2006), a Antropológica-Cultural (DAOLIO, 1995) e a Sociológica-Sistêmica (BETTI, 1991). São proposições que, de certo modo, valorizam determinados conteúdos, sugerem estratégias e formas avaliativas que se coadunam com os objetivos definidos. Um aspecto relevante, que se caracterizou como um divisor de águas na Educação Física, foi a incorporação e a discussão da noção de cultura que, por sua vez, evidenciou a presença e a influência das Ciências Humanas na área (DAOLIO, 2007).

Chamei a atenção de que havia indícios de que naquele período, entre as décadas de 1980 e 1990, o discurso da Educação Física caracterizou-se por certa tendência “conteudista” e centralização na figura do(a) professor(a); ou seja, a preocupação era, com bases científicas e filosóficas, delimitar e munir o(a) professor(a) de conteúdos a serem ensinados de certos modos (“método”) aos(às) alunos(as) (VENÂNCIO, 2014).

Segundo Betti e Kuriki (2011), vários(as) autores(as) apontaram caminhos para a Educação Física escolar, porém pouco dialogaram entre si e com os(as) professores(as) que trabalhavam na educação básica. Todavia, de acordo com Bracht (2003), esse processo que tentou aproximar o discurso “científico” da educação física foi repleto de “cenas de um casamento (in)feliz”.

França e Freire (2009) chamam a atenção e apontam que os(as) professores(as) de Educação Física selecionam os conteúdos a partir de critérios próprios, diferentes daqueles propostos no discurso “científico”. A lógica de compreender como esses conteúdos seriam “transmitidos” deixou em segundo plano, no discurso “científico”, a busca de identificar, compreender e interpretar como o(a) aluno(a), mediado pela intervenção didático-pedagógica

do(a) professor(a) e das próprias experiências vividas, apropria-se, relaciona-se, comunica-se e atribui sentidos e significados ao que aprende com os movimentos que realiza, que cria, que recria e transforma enquanto corpo-sujeito.

Saliento que a proposta de Kunz e Trebels (2006) valoriza uma discussão pedagógica, pautada na fenomenologia, e questiona para que serve a Educação Física que é ensinada na escola (VENÂNCIO, 2014). Os autores partem do que denominaram de pedagogia “crítico-emancipatória”, que tematizasse, explicitasse e favorecesse aspectos educacionais do movimento humano, que atribuísse sentidos/significados pessoais presentes no jogo, no esporte, na luta, na ginástica, na dança, etc., a partir do conceito do Se-Movimentar:

O movimento humano, como um “se-movimentar”, é um fenômeno relacional de “Ser Humano-Mundo”, e concretiza-se, sempre, como uma espécie de “diálogo”. Uma de nossas melhores linguagens de relacionamento nos diferentes contextos socioculturais, portanto, realiza-se via movimento. A exploração e o desenvolvimento dessa linguagem abrem horizontes imprevisíveis e impressionantes, especialmente entre crianças e jovens, na vida de relações não apenas profissionais, mas especialmente afetivas, emocionais e de sensibilidade com a natureza e cultura. Trabalhar com o ensino do movimento humano que leva à cópia e imitação é reprimir e até eliminar sentimentos, emoções e realizações mais importantes da vida de uma pessoa (KUNZ; TREBELS, 2006, p. 21).

Tal proposição exige um maior discernimento do(a) professor(a), pois ela explicita a mudança de paradigma que se dá quando comparada às outras concepções, nas quais o movimento é enfatizado de modo mais objetivo, ao invés da valorização do sujeito que se movimenta (VENÂNCIO, 2014).

A subjetividade – aquilo que é singular, que é particular, que só a pessoa vive ou percebe – é entendida por Kunz (2004) como um processo por meio do qual o ser humano se desenvolve no contexto social concreto, mantendo uma relação tensa entre um “ser social” e um “ser individual”. Nesse processo, os indivíduos encontram-se e confrontam-se com os mecanismos hegemônicos que os desafiam e pressionam para uma forma de desenvolvimento estereotipado. Coloquei em perspectiva que essa asserção do autor é essencial, pois permite perceber as visões e os pressupostos semelhantes perseguidos por Charlot (2000) quando propõe os elementos da teoria/noção de relação com o saber (VENÂNCIO, 2014).

De pronto, a intencionalidade do sujeito na perspectiva do Se-Movimentar permitiria questionar – no sentido de não se conformar com respostas prontas – um mundo confiável e

conhecido e penetrar num mundo desconhecido. Ou, como nos sugerem em convergência Charlot (2000) e Freire (2002), o ser humano, por ser inacabado, por precisar aprender, por precisar atribuir sentido a própria vida, pode se colocar em relação ao mundo em movimento próprio.

Relembro Charlot (2000, p. 53), para quem nascer é ingressar no mundo em que se é obrigado a aprender (apropriar-se do mundo) para tornar-se ser humano singular e socializado (em uma comunidade, partilhar valores) “em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido”. Portanto, essa dinâmica complexa é um mo(vi)mento com tempo próprio no qual “eu me construo e sou construído pelos outros”, em relação, que também pode ser chamado de educação (VENÂNCIO, 2014, 2019). O(a) aluno(a), portanto, enquanto sujeito, tem a necessidade de aprender, no mundo que o(a) cerca, conhecimentos de diversos tipos.

Um sujeito é: um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos, movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substitutivo da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. Esse sujeito: age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação (CHARLOT, 2000, p. 33).

Mas afinal, o que é aprender? Que sentido faz isso para a Educação Física? Buscamos em alguns elementos da teoria da relação com o saber algumas respostas provisórias. Aprender, no sentido de uma relação com o saber, não é “colocar coisas na cabeça”, é apropriar-se de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos (livros), locais (escola) e pessoas (docentes). Essa relação com o saber se apresenta em três figuras de aprender, por meio do *saber-objeto*, isto é, um conteúdo intelectual como a matemática, gramática, circulação do sangue; *domínio de um objeto* ou *uma atividade* como nadar, andar, desmontar um motor; e de *formas relacionais*: seduzir, fazer amigos, cumprimentar, mentir, etc (CHARLOT, 2000, 2009).

Indagado sobre a especificidade e seu valor enquanto disciplina escolar, Charlot (2009) afirma que a Educação Física lida com outra forma de aprender que não é a

apropriação de saberes enunciados, o que muitas vezes gera desvalorização desta por parte dos(as) professores(as) das outras disciplinas, pois estes(as) tendem a restringir o saber ao enunciado formulado por meio da linguagem escrita. O autor sugere que não se tente anular ou esconder essa diferença, e sim destacá-la e esclarecê-la, já que, no seu entendimento, o saber-enunciado, presente em todas as outras disciplinas, é apenas mais uma forma de patrimônio humano. O autor desde 1996, quando teve seu primeiro artigo traduzido para o português, difundiu algumas possíveis definições para a noção/teoria de relação com o saber. A definição que temos utilizado para fazer algumas aproximações com a Educação Física na tentativa de compreender os processos educacionais formais e considerando o que é ser um sujeito *no mundo* Charlot (2000, p. 78) apresenta uma definição de relação com o saber: “A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”.

Algumas relações interdependentes permeiam essa relação que é estabelecida entre os sujeitos no mundo com o saber e que contribuem para atribuição de sentido e significado por parte daqueles(as) que aprendem, que o autor denomina: i) relação epistêmica com o saber; ii) relação identitária com o saber; e iii) relação social com o saber. Tais relações são essenciais para compreender que o mundo que se apresenta para o ser humano necessita ser percebido por ele(a) próprio(a) dentro de um conjunto de significados e requerem ser compreendidos e apropriados. A linguagem se insere dentro desse conjunto de significados.

A relação epistêmica com o saber, de apropriação do mundo, é marcada por uma dinâmica que provoca aproximações e afastamentos do sujeito com o mundo, por meio de atividades que são externas a si mesmo(a) e que promovem a apropriação de saberes que não se possui, estão em objetos, locais e pessoas. Os saberes materializam-se nos corpos dos próprios sujeitos quando demonstram interesses, identificam-se com o que se apresenta, estabelecem relações de identidades. A relação identitária com o saber deduz que aprender faz sentido por referência às histórias dos sujeitos, às expectativas, às suas referências, às suas concepções de vida, às imagens que têm de si mesmos e às que querem dar de si aos(as) outros(as). Já a relação social com o saber constitui-se como uma relação que demanda tempo de inscrição, de se lançar ao mundo com os(as) outros(as), numa rede de relações de posições sociais preexistentes.

Nessa direção, os membros que compõem o grupo de pesquisa que estuda a Educação Física Escolar e Relações Com os Saberes (GEPEFERS/CNPq)<sup>1</sup> do Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará têm procurado estudar a noção/teoria da relação com o saber proposta por Charlot (2000) desde 2017. Os esforços desse grupo – constituído por dois(as) pós-doutores(as) em Educação com significativas experiências em processos formativos na educação básica e no ensino superior na Educação Física escolar, dois(as) doutorandos(as) em Educação, duas mestrandas em Educação Física, um mestrando em Educação, um bolsista e uma voluntária de Iniciação Científica e dois(as) estudantes de licenciatura em educação física e um professor da rede pública de ensino de Fortaleza – têm procurado estudar de modo colaborativo os vários aspectos da noção/teoria da relação com o saber, na perspectiva de criticar – leitura positiva e leitura negativa – e difundir os achados no campo de investigação da Educação Física escolar sob o viés das Ciências Humanas.

### **3 AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS DO GRUPO PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A RELAÇÃO COM O SABER**

A noção/teoria da relação com o saber, como modo de investigação e de atribuição de sentido, expande o espaço para o diálogo entre disciplinas e campos do conhecimento. Tais diálogos podem ser fortalecidos quando os(as) pesquisadores(as) que buscam fazer as leituras positivas ou negativas certificam-se de que sabem justificar porque decidiram estudar e pesquisar certos conceitos ou proposições.

As escolhas metodológicas para gerar indícios a respeito das relações com os saberes que cada membro do grupo estabelece com a própria história de vida foram explicitadas (VERMERSCH, 2010) em formato de narrativas de experiências de saberes (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019). Para Sandín-Esteban (2010), a pesquisa qualitativa sinaliza para os(as) pesquisadores(as) desafios que poderão ser superados com as novas perguntas que significam novos modos de pesquisar e, conseqüentemente, novos enfoques paradigmáticos emergem. No contexto brasileiro, a ênfase nas narrativas (auto)biográficas tem favorecido a ampliação de discussões a respeito de temáticas complexas e aprofundamento de

---

<sup>1</sup>Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS). Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/605246>. Acesso em: 28 ago. 2020.



possibilidades interdisciplinares de saberes no campo educativo. Nessa lógica, a Educação Física tem procurado incorporar perspectivas que valorizam a subjetividade das vivências, bem como os modos e razões das autorias presentes nas narrativas (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019).

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO – OS ACHADOS EM DIALOGICIDADE DE SABERES

As narrativas permitem identificar e compreender os enleamentos entre os posicionamentos e as escolhas de um sujeito diante da sua posição de origem no mundo, ou melhor, da sua relação com o mundo. Apresentamos parte dos achados gerados nos percursos escolhidos, contendo excertos de cinco narrativas de relação com o saber explicitadas por alguns membros do grupo: Manuh, Anaicul, Anail, Ziul e Leafar (nomes fictícios). No Quadro 1, encontra-se a síntese das narrativas.

**Quadro 1** – Síntese das narrativas e dimensões dos saberes.

<b>Narrador(a)</b>	<b>Excertos das narrativas</b>	<b>Dimensões dos saberes</b>
Manuh	Na escola, eu sempre sentava na frente, mas não me considerava “CDF”, meus amigos eram sim, mas eu não. Porém quando fui para o ensino médio [...] conheci a literatura, eu simplesmente me perguntava: como eu não pude perceber isso antes. Foi daí que comecei a devorar os livros, a amar [...] o teatro e demais outras coisas que eu não me sentia interessada [...].	Epistemológica e social
Anaicul	Lembro que desejava muito ir à escola. Temia não aprender a ler e a escrever [...]. Quando tirava nota 8, 9 ou 10 ficava feliz e mostrava para meu pai, e ouvia: “você não faz mais do que sua obrigação, você só estuda”. Eu trabalho 16 horas para manter você na escola. [...] Eu reclamava muito quando não tinha aula de educação física.	Epistêmica e social
Anail	[...] Quando criança, lembro-me do meu entusiasmo, do meu fascínio com o movimento corporal, [...] porém sei bem quem foi o promotor desses meus saberes, meu pai, que também me ensinou a perceber e ser, a viver uma vida de forma mais leve, fora dos “padrões”, um saber “transgressor”, talvez por isso me interessei mais pelos saberes do campo das artes, das naturezas, dos movimentos dos corpos [...].	Epistêmica e identitária



Ziul	Minha perspectiva é marcada de sol a sol e também de sombra a sombra. Estou associando o sol e a sombra com a necessidade que tenho de atualizar os meus próprios saberes às demandas do cotidiano da minha vida. E, ao fazer isso, preciso considerar que minha mãe e meu pai são os seres humanos que mais têm influenciado a minha existência [...]. Essa visão de valorização do trabalho, contudo, era voltada ao trabalho escolar. Nesse sentido, minha mãe e meu pai divergiam agudamente. Ela valorizava o que eu fazia na escola, dizendo que precisava me esforçar na escola e não buscar trabalho fora dela. Meu pai dizia-me o contrário.	Epistêmica e identitária
Leafar	No ventre de minha mãe passeava com meu pai escutando músicas de forró em praias [...], experiência sempre relatada por minha mãe, o que me ajuda entender o prazer que sinto por essas atividades. A partir disso, compreendo a influência da minha família em minha vida, meus gostos e minhas atitudes antes mesmo de nascer. [...]. Aos doze anos, influenciado pela mídia e cultura local, empenhei todos os meus esforços à prática do futebol. [...] Pude experimentar bons e maus momentos, que me fizeram amadurecer.	Epistêmica e identitária

Fonte: elaborada pelo(a) autor(a).

Podemos perceber que Anail, no excerto explicitado, mostra o quanto a dinâmica do desejo é reconhecida como fator fundamental por ter aprendido a surfar com o pai – uma atividade, um outro. As dimensões epistemológicas e identitárias são conferidas nessa narrativa que explicita e exemplifica aquilo que Charlot (2000, p. 82) diz ser, “no conjunto de relações que é o sujeito, passar da significação ao valor supõe que se considere o sujeito enquanto dinâmica do desejo”.

Anaicul, assim como Anail, Ziul, e Leafar, denota a presença dos(as) outros(as), nos casos específicos de pais e de mães que atribuem “missões” ou “ofícios” aos(às) filhos(as) a partir de um mundo em que eles(as) já vivem, um mundo que contribui para manter ou transformar certas realidades. Portanto, as filhas e os filhos ou as alunas e os alunos ocupam uma posição social e têm suas histórias de vidas deflagradas nesse mundo que preexiste. Na perspectiva colocada por Charlot (2000), pais/mães e responsáveis legais e professores(as) por exemplo, por preexistirem também nessa lógica, geram aspirações ou rupturas se considerarmos a dimensão social do saber, já que ela materializa as dimensões identitárias e epistemológicas das relações com os saberes.

No excerto da narrativa de Manuh, identificamos um momento vivido em que ela revela o despertar para o saber quando reposiciona virtualmente a si mesma, no seu tempo próprio, a estar na escola e ser lançada a estudar – um lugar, com outros – e se colocar, predispor-se, mobilizar-se para aprender teatro, literatura. Nesse excerto, exemplifica-se aquilo que Charlot (2000, p. 82) chama de “um conjunto organizado de relações para se referir ao que é também a relação com o saber”. O sujeito é a própria relação com o saber quando identifica que pode apropriar-se do mundo, constituir-se enquanto pessoa, ou seja, reconhecer-se em relação ao saber que deseja aprender (VENÂNCIO, 2019).

A narrativa de Leafar nos traz indícios de como a família (um conjunto de outros preexistentes), a mídia e a cultura local (um objeto e um lugar) configuram-se como aspectos que influenciaram fortemente as suas escolhas pessoais ao longo da sua história de vida – um tempo. De modo bastante objetivo ele assume as leituras positivas e negativas das escolhas que fez. Charlot (2000), ao referir-se à condição humana de ingressar em um mundo em que outros(as) anteriormente já iniciaram certas relações de saber, confirma o destaque da narrativa de Leafar. O ser humano está presente sob a forma de um mundo, um mundo humano construído pela espécie ao longo de sua história e que se faz presente antes mesmo de cada criança nascer ou do(a) aluno(a) ingressar no mundo escolarizado. Confere-se esse mundo preexistente nas formas de estruturas, ferramentas, relações, palavras, conceitos e obras. Outra evidência dessa relação contínua com o saber em um mundo preexistente - em que se é obrigado(a) a colocar-se na condição de aprender - é reconhecer que o mundo está presente, juntamente com ele(a), bem como há um(a) outro(a) e a alteridade, que assumem formas concretas e sociais.

Nesse excerto, temos uma exemplificação do que Charlot (2000, p. 82) chama de “um conjunto organizado de relações para se referir ao que é também a relação com o saber.”. O sujeito é a própria relação com o saber quando identifica que deve aprender, apropriar-se do mundo, constituir-se enquanto pessoa. Kunz (2004) pode contribuir nesse âmbito, quando destaca a importância dos processos humanos e seus contextos sociais concretos, que geram e mantém uma relação de tensão entre a posição de “ser social” e um “ser individual”. Dessa forma, conseguimos identificar no excerto explicitado na narrativa de Ziul, que o que faz sentido para um sujeito, seja um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação, um lugar, uma pessoa, uma situação etc., pode imbricar-se em um conjunto de relações que é o próprio sujeito, desde que esteja associado a alguma forma de aprender ou saber.

Os excertos das narrativas se entrelaçam com os recursos que cada um(a) mobiliza para aprender. Não é só a imposição da obrigação de aprender, na lógica antropológica que está posta na ideia, noção ou relação com o saber (ou ao saber) proposta por Charlot (2000); é o próprio sujeito que ao se reconhecer em relação ao mundo coloca coisas na sua própria cabeça e toma posse de saberes que vão lhe permitir tornar-se um sujeito consciente de si, em relação aos(as) outros(as), em relação aos saberes.

## 5 CONSIDERAÇÕES

O desafio de narrar aspectos da própria experiência educativa fomentou os encontros de interlocução entre os(as) participantes do grupo de pesquisa, para compreender melhor como as suas próprias relações com os saberes se constituíram. Esse desafio permitiu um novo olhar para a noção/teoria da relação com o saber e as aproximações que podem ser feitas com o campo de investigação da Educação Física escolar.

Consideramos que os(as) participantes engajaram-se efetivamente com pessoas, lugares, atividades, objetos e com os(as) outros(as), consigo mesmo(a) e com o tempo. Assim, temos procurado em alguma medida, responder, ainda que provisoriamente, à questão feita por Charlot (2000, p. 79): “Que faz o pesquisador que estuda a relação com o saber?”.

Em Nobre *et al.* (2019), Rocha *et al.* (2018), Venâncio e Sanches Neto (2018) e Venâncio (2019) procuramos apresentar algumas possibilidades que encontramos para confrontar os desafios de tornar a Educação Física escolar um componente curricular que possui saberes a serem apropriados, já que é um componente curricular preexistente e precisa que os(as) alunos(as), juntamente com os(as) seus(as) professores(as), qualifiquem suas vivências e experiências à medida que se reconhecem como sujeitos de saberes.

Entendemos que novas exposições de como grupos de pesquisas definem seus objetos precisam emergir a partir do que cada um entende por Educação Física escolar transformadora, crítica, emancipatória e dialógica, e que essa emergência possa levar a convergências de sentidos para várias comunidades que pretendem ensinar-aprender-estudar-pesquisar com e na Educação Física.

## REFERÊNCIAS

- BETTI, M. Educação física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M., KURIKI, F. As proposições teórico-metodológicas para a educação escolar das décadas de 1980 e 1990: antes, agora e depois? *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, v. 15, n. 153, 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd153/as-proposicoes-para-a-educacao-fisicaescolar.htm>. Acesso em: 31 abr. 2020.
- BRACHT, V. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. 2.ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2003.
- CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, B. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? *In: DANTAS JÚNIOR, H.S.; KUHN, R.; DORENSKI, S. Educação física, esporte e sociedade - temas emergentes*, v. 3, Aracajú: UFS, 2009, pp. 231-246.
- COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, v. 1, pp. 99-127, jan/abr, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2020.
- DAOLIO, J. Da cultura do corpo. Campinas-SP: Papirus, 1995.
- DAOLIO, J. Educação física e o conceito de cultura. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.
- FRANÇA, J. F. M.; FREIRE E. S. Educação física e currículo: os conteúdos selecionados pelos professores para o ensino fundamental. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 8, n. 2, pp. 89-102, 2009. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1724>. Acesso em: 19 out. 2014.
- FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- KUNZ, E. Educação física: ensino e mudanças. 3. ed. Ijuí-RS: Unijuí, 2004.
- KUNZ, E. Transformação didático pedagógica do esporte. 1. ed. Ijuí-RS: Unijuí, 1994.
- KUNZ, E.; TREBELS, A. H. Educação física crítico-emancipatória. Ijuí-RS: Unijuí, 2006.
- MUNANGA, K. Aos 79 anos, antropólogo Kabengele Munanga defende papel do intelectual de influenciar na transformação social. Portal Gelédes. Disponível em:

<https://www.geledes.org.br/aos-79-anos-antropologo-kabengele-munanga-defende-papel-do-intelectual-de-influenciar-na-transformacao-social>. Acesso em: 17 mai. 2020.

NOBRE, A. F. *et al.* Reflexões sobre as apropriações dos elementos da teoria da relação com o saber na educação física escolar. *Revista de Estudos de Cultura*, São Cristóvão-SE, v. 5, n. 14, pp. 103-116, maio/ago. 2019.

ROCHA, L. L. *et al.* Os desafios pedagógicos das demandas ambientais na perspectiva de professores(as) de educação física. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, n. 3, pp. 126-147, 2018. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/db85a1\\_647a9d3373e443eb826d37895af3ea58.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/db85a1_647a9d3373e443eb826d37895af3ea58.pdf). Acesso em: 28 jul. 2018.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5ª à 8ª série do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 22, n. 1, pp. 5-23, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16678>. Acesso em: 23 jan. 2014.

SANDÍN-ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SOARES, C. *et al.* *Metodologia de ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G. *et al.* *E. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Narrativas e assunções como catalisadores dos percursos metodológicos das relações com o saber na educação física. *International Journal Education and Teaching*, v. 1, n. 2, pp. 82-103, 2018. Disponível em: <https://ijet-pdvl.com/index.php/pdvl/article/view/46>. Acesso em: 8 mai. 2020.

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*, São Cristóvão-SE, v. 5, n. 14, pp. 89-102, maio/ago. 2019. DOI: 10.32748/revec.v5i14.13268.

VENÂNCIO, L. A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: narrativas de experiência com a educação física escolar. *Relatório de Estágio Pós-Doutoral*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2017.

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

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. A relação com o saber em uma perspectiva (auto)biográfica na educação física escolar. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, v. 04, n. 11, pp. 729-750, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4366>. Acesso em: 17 mai. 2020.

VERMERSCH, P. *L'entretien d'explicitation*. 6. ed. Paris: ESF, 2010.

**CRENCIAIS DA AUTORA**

**1 Luciana Venâncio**

**Instituição:** Universidade Federal do Ceará (UFC)

**Contato:** [luciana\\_venancio@yahoo.com.br](mailto:luciana_venancio@yahoo.com.br)

**Submetido em:** 19/05/2020

**Aprovado em:** 26/06/2020

## ARTIGO ORIGINAL

**O PROJETO “ESPORTE E EDUCAÇÃO: UMA BONITA UNIÃO” NA ESCOLA:  
FORMANDO JOVENS CRÍTICOS, ATIVOS E PROTAGONISTAS**Cristiane e Castro Feitosa Melo<sup>1</sup>

**Resumo:** O Projeto “Esporte e Educação: uma bonita união” tem como principal objetivo analisar a contribuição do esporte no processo de aprendizagem e da educação através da conscientização de jovens no Ensino Fundamental de uma Escola Pública no intuito de formar jovens críticos, ativos e protagonistas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico. Registra a experiência pedagógica, através de fotografias e questionários, que tem como ponto de partida desenvolver no aluno a curiosidade de descobrir o mundo em que vive e de sua grande responsabilidade na tarefa de defendê-lo, através do conhecimento da história do esporte, com uma visão integrada do local onde mora, estuda, exercita o lazer e de toda a sociedade. A disciplina de geografia, através de um trabalho interdisciplinar, que destacou a história, a arte e a educação física, foi essencial ao combinar, sequencialmente, exercício de cidadania, juntando-se com o esporte, em que os alunos foram os protagonistas, desde a tomada de decisão do esporte, da ginástica como modalidade esportiva, do desenho, pintura, maquetes, teatro e fotografia como modalidade artística, relacionada com os saberes de cada um no processo de participar da sociedade e de suas transformações. Os resultados evidenciaram que a prática do esporte integrado à educação é necessária para a formação de uma consciência ética e solidária capaz de respostas na defesa do social, principalmente quanto à sua aplicação no ensino fundamental. Assim, o aluno desperta para a disciplina, a dedicação, o entusiasmo e a conscientização, um dos pontos primordiais na formação do jovem crítico, ativo e protagonista.

**Palavras-chave:** Esporte. Educação. Jovens Críticos. Ensino Fundamental.

**THE “SPORT AND EDUCATION: A BEAUTIFUL UNION” PROJECT IN SCHOOL:  
TRAINING CRITICAL, ACTIVE AND PROTAGONIST YOUNG PEOPLE**

**Abstract:** The “Sport and Education: a beautiful union” Project aims to analyze the contribution of sport into the learning process and education through raising awareness of young people in a public elementary school, in order to form a critical thinking, active and protagonist youth. This is a qualitative research of the ethnographic case study type. It records the pedagogical experience, through photographs and questionnaires, with the purpose of developing the students’ curiosity to discover the world in which they live and the great responsibility in the task of defending it, through knowledge of the history of sport, with an integrated view of the local community, their school, public spaces and the whole society. Geography studies, through interdisciplinary work, which highlighted history, art and physical education, were essential when sequentially combining the exercise of citizenship with sport, in which students were the protagonists, from choosing gymnastics as a sports modality, to opting for drawing, painting, building scale models, acting and photography as artistic modalities, relating to the knowledge of each student in the process of participating in society and its transformations. The results showed that the practice of sport integrated with education and the need to form an ethical and solidary conscience, capable of finding answers in the defense of the social, is important to be applied in elementary education. Thus, the student awakens to the discipline, dedication, enthusiasm and awareness, one of the key points in the formation of a critical thinking, active and protagonist youth.

**Keywords:** Sports. Education. Protagonist Youth. Elementary School.

## 1 INTRODUÇÃO

O Projeto “Esporte e Educação: uma bonita união” tem como principal objetivo o de analisar a contribuição do esporte no processo de aprendizagem através da conscientização de jovens no Ensino Fundamental de uma Escola Pública no intuito de formar cidadãos críticos, ativos e protagonistas. Tem como ponto de partida desenvolver no aluno a curiosidade de descobrir o mundo em que vive e de sua grande responsabilidade na tarefa de defendê-lo, através do conhecimento da história do esporte, com uma visão integrada do local onde mora, estuda, exercita o lazer e de toda a sociedade.

A preocupação central deste trabalho pode ser assim resumida: **qual a colaboração do projeto “esporte e educação: uma bonita união” na escola para formar jovens críticos, ativos e protagonistas?** Indaga até que ponto uma experiência teórica e prática pode contribuir para a formação de jovens críticos que conscientemente refletem sobre os seus direitos e deveres e dos demais grupos que compõem a sociedade para com a temática “esporte e educação” na construção de um espaço geográfico consciente e sensibilizado, constituindo-se, portanto, num veículo para salvaguardar os interesses das crianças e adolescentes.

A disciplina de geografia, através de um trabalho interdisciplinar, que destaca a história, a arte e a educação física, como subsídio para desenvolver o Projeto “esporte e educação: uma bonita união” é essencial ao combinar, sequencialmente, exercício de cidadania, juntando-se com o esporte, em que os alunos foram os protagonistas, com a tomada pela escolha dos seguintes conteúdos de aprendizagem: ginástica, esporte, desenho, pintura, maquete, teatro e fotografia. Tais saberes serão relacionados com os conhecimentos de cada um no processo de participar da sociedade e de suas transformações. Assim, o aluno - através de conscientização em relação à estética, ao social, ao reflexivo, ao emocional, à ética e à solidariedade como exercício de cidadania - não terá apenas informações e sim, será um sujeito da sociedade capaz de pensar, pesquisar e agir.

O tema discutido e analisado mostra a “Pesquisa do Tipo Etnográfico em Educação”, em que discorre sobre a pesquisa qualitativa como opção metodológica, realizando uma discussão empírica. Também faz uma descrição da experiência do projeto como subsídio para formar cidadãos críticos, ativos e participantes, com ações junto aos estudantes do 6º ao 9º ano e as possibilidades de contribuição da mesma, como auxílio ao ensino de geografia no conhecimento dos conteúdos sobre: continentes, países, regiões, estados, municípios e



idades, onde há a prática do esporte, bem como o conhecimento de temas contemporâneos como a ética e a cidadania dos alunos do ensino fundamental.

Por fim, cabe registrar que o assunto abordado possui maior complexidade e profundidade e esta pesquisa apenas se trata de um ponto de partida, o qual deve ser aprofundado por outros interessados em desvendar a contribuição da necessidade de uma tomada de consciência em relação ao “esporte e educação”, tendo como base a sociedade, o bairro estudado, mostrando o esforço político e cultural no referido nível educacional.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

O Brasil vem avançando sistematicamente no esporte de rendimento, que era reproduzido nas escolas e fora do âmbito institucionalizado, em que as pessoas reconheciam as práticas físicas ligadas a qualquer tipo de jogo/esporte como recreação. Foi a Comissão de Reformulação do Esporte Brasileiro de 1985, instalada pelo Decreto nº 91.452, que sugeriu, sob a forma de indicações, que o conceito de Esporte no Brasil fosse ampliado, deixando a perspectiva única do desempenho e, também, compreendendo as perspectivas da educação e da participação (lazer). Foi assim que foram introduzidas na realidade esportiva nacional as manifestações Esporte-educação, Esporte-participação (lazer) e Esporte-performance (desempenho) sendo reconhecido internacionalmente como um dos países que mais evoluiu na construção de uma legislação voltada a práticas desportivas da infância e adolescência, um dos temas mais significativos na construção de uma proposta de Educação Integral.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) trata da Educação, da Cultura e do Desporto no seu Artigo 205º, em que se determina: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E, quando versa sobre os direitos da Cultura no seu Artigo 215º decide: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”.

No seu Artigo 217º, na Seção III do Desporto, concretizou-se a importância do desporto ao priorizar recursos públicos para o esporte educacional. Além disso, estabeleceu como dever do Estado fomentar práticas esportivas formais e não formais, como direito de cada brasileiro. Com isso, o esporte é visto pelo Estado brasileiro como estratégico para o desenvolvimento social do País e ferramenta de reconhecimento internacional.

Em 13 de julho de 1990 foi sancionada a Lei nº 8.069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que aborda a proteção integral dos mesmos. Define-se como criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e como adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 1990).

O Artigo 3º deste Estatuto deixa claro que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata tal lei. São asseguradas, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Em seu Artigo 4º esclarece que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

No Artigo 16º estabelece o direito à liberdade e compreende o aspecto de brincar, praticar esportes e divertir-se. Quanto ao direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer no seu Artigo 53º decide: “Criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Quanto à prevenção o Artigo 71º decide: “A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”. E completa,

Os planos de atendimento socioeducativo deverão, obrigatoriamente, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos, em conformidade com os princípios elencados na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (BRASIL, 1990, Artigo 8º).

No ano de 2017 foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Com isso, define direitos de aprendizagem e os campos de experiências substituem as áreas do conhecimento do ensino fundamental. Em cada campo existem objetivos de aprendizado e desenvolvimento do aluno, em vez de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

Nesse contexto, é necessário redefinir claramente o papel da escola na sociedade brasileira e desse modo a BNCC (BRASIL, 2017) afirma que é responsabilidade das escolas garantir que seus alunos receberão, em sala de aula, as competências gerais estabelecidas pelo documento. Dessa forma, a tendência do documento é que, na esfera educacional, busque-se um maior direito pela justiça e igualdade para todas as crianças.

Essas definições servem de norte para o trabalho das diferentes áreas curriculares que estruturam o trabalho escolar, dentre as quais este trabalho destaca: Geografia, Arte e Educação Física. E, com base em Brasil (2017), apontamos também a importância de discutir, na escola e na sala de aula, questões da sociedade brasileira, como as ligadas à ética ou a outros temas que se mostrem relevantes.

Na BNCC (BRASIL, 2017), estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, abordando as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. Com isso, para fazer a leitura do mundo em que vivem, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, de forma a associar o desenvolvimento intelectual integrado a conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas como: Matemática, Ciência, Arte e Literatura. Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança e outros.

Para a BNCC (BRASIL, 2017), a componente curricular Arte, no ensino fundamental, está centrada nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. Tal disciplina contribui para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue,

importantes para o exercício da cidadania, propiciando a troca entre culturas e favorecendo o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. Sua aprendizagem precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. E sua prática possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais.

Com a BNCC (BRASIL, 2017), 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. Com isso, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, assegurando 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.

A Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orientam as práticas pedagógicas na escola. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde. Consideram-se os três elementos fundamentais para essas práticas: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde.

No processo de ensino-aprendizagem, a difusão dos conhecimentos básicos sobre o esporte tem que estar ligada à produção de uma consciência crítica capaz de identificar de forma ética a arte dos jogos e das modalidades esportivas, como resultante do modelo educacional e tecnológico vigente.

## 2.1 ORIGEM DO ESPORTE

Para Barbieri (2001), a palavra esporte é originada do inglês sport, que faz referência a exercícios físicos, distração, prazer, brincadeira e descanso corporal. Como sinônimo, há a palavra de origem francesa desport, traduzida para a língua portuguesa como desporto.

Segundo Tubino (2010), o desporto pode ser dividido historicamente entre: antigo, moderno e contemporâneo. O conceito de antigo se faz presente na Antiguidade, cuja finalidade era de sobrevivência. Já o conceito de moderno surgiu na Inglaterra, com a criação de clubes esportivos. O conceito contemporâneo se estende do final da década de 1980 até os dias atuais.

Tubino (2006) relata que a prática e o desenvolvimento do esporte, em meados do século XIX, estabeleceram-se a partir de uma construção cultural, seguindo os moldes e características da época, herdando a busca pelo rendimento e presença de regulamentos, a competitividade e os aspectos de contexto político, cultural e social, vividos pela sociedade no período da Revolução Industrial. Sua proliferação para outras camadas sociais se deu nesse período, uma vez que sua prática, anteriormente, era tipicamente aristocrata. Por volta de 1870, tornou-se acessível aos trabalhadores, que primeiramente conquistaram o direito da redução da jornada de trabalho.

O esporte é um fenômeno sócio-cultural que também tem o papel de agregar na formação e interação dos seres humanos, desenvolvendo valores como a ética, a moral e a cooperação.

No Brasil, após a Segunda Guerra, a influência do esporte na Educação cresceu, podendo ser situado no fim do Estado Novo, com os avanços no processo de urbanização e desenvolvimento industrial.

De acordo com as bases de organização dos desportos em todo o país, Decreto nº 3.199, de 14 de abril de 1941, em seu capítulo I, artigo primeiro: “Fica instituído, no Ministério da Educação e Saúde, o Conselho Nacional de Desportos, destinado a orientar, fiscalizar e incentivar a prática dos desportos em todo o país”. (BRASIL, 1941). Os governos de 1964 em diante incentivaram o crescimento do esporte.

Segundo Rial (1997), o esporte proporciona uma descarga de energia prazerosa, diverte, ensina obediência a regras, fortalece e condiciona o corpo, contribui para a construção da identidade seja ela pessoal, seja de um determinado local.

Para Almeida e Rose Júnior (2010), o desporto possui vários aspectos, estando relacionado ao seu papel histórico; a dimensão científica; à industrialização e atuação profissional; à mídia, às políticas públicas, ao preconceito e à violência, demonstrando que o esporte está vinculado à cultura, e, também transmite valores.

Segundo Cambraia (2010), de acordo com a Lei de Incentivo ao Esporte do ano de 2007, o esporte passou a ter algumas classificações: o desporto rendimento é esporte profissional, seguindo regras, com intuito de obter resultados; no desporto de participação, a prática é voluntária, contribuindo para a vida social, saúde, bem estar e lazer; o desporto educacional tem foco no aluno regulamentado na escola, incentivando a prática esportiva, a formação do cidadão e o lazer, seguindo os princípios sócio-educativos.

O desporto, além de ser conteúdo curricular, pode se apresentar na escola como extracurricular, quando é apresentado de forma específica ao aluno, através de Projetos, que determinada modalidades, suas regras e conteúdos técnicos e táticos.

A prática do esporte na educação, como um trabalho interdisciplinar, tem grande importância na formação do aluno. Sua função deve ser oposta ao alto rendimento e ao desempenho. Deve focar na aprendizagem, que contribui para o desenvolvimento dos aspectos físicos e mentais, bem como inclusão e socialização.

### **2.1.1 Esporte escolar**

Para Finck (2010) com frequência se menciona a função e a importância do esporte na escola na perspectiva de uma educação permanente. A atividade física e esportiva não é um fim em si; deve ser praticada e servir como um meio de plena realização do aluno, um instrumento de educação para aprender a ganhar ou perder, como um meio de emancipação, e também um método de socialização e integração, já que a escola é o lugar por excelência da socialização sistemática para muitos jovens de ambos os sexos.

Com isso, o esporte na escola deve ser tratado pedagogicamente como o mais importante fenômeno sociocultural de nossa época e todos os alunos devem usufruir desse conhecimento. Nesse sentido, o professor poderá utilizar alguns elementos do jogo, principalmente o seu caráter lúdico e a utilização de algumas estratégias metodológicas, as quais poderão ser aplicadas no encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem do esporte. Dessa forma, alguns elementos do jogo estariam sendo considerados e utilizados pelo professor na abordagem do esporte, objetivando não somente o seu conhecimento, mas

também visando à participação de todos os alunos nas atividades, a fim de que vivenciem corporalmente aquilo que estiverem aprendendo.

Segundo Neira (2019), as atividades realizadas nas escolas, brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica são textos da cultura, produzidos pela linguagem corporal, passíveis, portanto, de inúmeras leituras, elaborações e reelaborações. Sendo a Educação Física um componente da área das Linguagens, é de se esperar, também, a proposição de situações didáticas que promovam a leitura dos signos e códigos da ocorrência social da manifestação, bem como das narrativas ao seu respeito. Para ele, reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade com vistas a desenvolver um trabalho educativo em profunda sintonia com a cultura de chegada é o princípio que mobiliza simultaneamente a definição da prática corporal a ser tematizada e uma boa parcela das ações didáticas e se tem, primeiramente, o intuito de valorizar as raízes culturais da comunidade na qual a escola está inserida, a(s) brincadeira(s), dança(s), luta(s), ginástica(s) ou esporte(s) disponíveis no universo cultural dos alunos e alunas e transformados em temas culturais.

Segundo Bento (2004) a escola da vida e da cultura das crianças e jovens, ao lado da orientação pelo futuro e pelas necessidades sociais, tem que promover igualmente espaço para os interesses e inclinações dos alunos. A escola carece de riso, de entusiasmo, de dinamismo, de palmas, de alegria e animação; é preciso que se goste dela. E o desporto é um meio primordial de renovar a educação, de lhe emprestar uma cara de festa e convivialidade, de quebrar a rotina escolar com competições internas e externas. Trata-se de fundir a escola e a vida, de integrar mais uma na outra e de consumir o desiderato de desportivizar a escola e escolarizar o desporto. A escola não pode e nem deve ser fonte de depressão, mas um espaço e uma referência para qualificação do cotidiano da vida.

Conforme relatado por Assis (2001), o esporte na escola não obterá sucesso, visto que pode ocorrer uma confusão entre a escola e um clube desportivo. A prática do esporte deve ter a participação do aluno e sua satisfação. Segundo Coletivo de Autores (1992), para o desporto escolar, é preciso resgatar os valores que privilegiam o coletivo e o companheirismo sobre o individual. Esse conhecimento deve promover e despertar a visão crítica do aluno para diversos temas que o esporte abrange.

Segundo Kunz *et al.* (2003) ser crítico é ser capaz de questionar, de dialogar e oferecer diferentes respostas ao próprio questionamento e só se pode realmente questionar e responder sobre aquilo em que se está corporalmente envolvido.



Betti (1997) explicita que o esporte está presente em tudo, não só nos programas voltados a ele, mas nos filmes, desenhos animados, novelas e anúncios. O esporte por meio da mídia interfere diretamente na maneira como ele é percebido e praticado, devendo provocar impacto na Educação Física e em outras disciplinas, já que os alunos que assistem a grandes esportistas na televisão são os mesmos que participam das aulas na escola.

No Quadro 1 serão mostradas algumas abordagens sobre o esporte na escola as quais devem ser levadas em conta.

**Quadro 1** – Abordagens sobre o esporte na escola.

1- A leitura crítica do esporte	O esporte subordina-se aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista e, por isso, não pode ser afastado das condições a ela inerentes, especialmente no momento em que se lhe atribuem valores educativos para justificá-lo no currículo escolar. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 48).
2- A impossibilidade de não considerá-lo como tema ou como conteúdo da Educação Física	Para o programa do esporte, apresenta-se a exigência de “desmistificá-lo” através da oferta, na escola, do conhecimento que permita aos alunos criticá-lo dentro de um determinado contexto socioeconômico-político-cultural. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 49).
3- A necessidade de transformá-lo na escola	Na escola, é preciso resgatar os valores que verdadeiramente socializam, privilegiam o coletivo sobre o individual, garantem a solidariedade e o respeito humano e levam à compreensão de que o jogo se faz com o outro e não contra o outro (ASSIS, 2001, p. 28).

Bracht (1986), defensor do esporte nas aulas de Educação Física, relata que é preciso entender que normas, valores e atitudes que o indivíduo assume durante o processo de socialização advindo do esporte estão relacionadas a valores mais extensos, não só na situação do esporte. O esporte tem a função educacional, em que o indivíduo aprende valores e comportamentos que viabilizarão sua vivência na sociedade.

Para Bracht (1986), a prática desportiva na escola ensina ao praticante a conviver com a vitória/derrota, a aprender a vencer pelo esforço pessoal, a adquirir, a partir do esporte, independência e confiança em si mesmo, a essência de responsabilidade.

Kunz (2001) argumenta que é preciso compreender o desporto além do ato de praticar. É conveniente estudá-lo, como se estudam outras disciplinas no ensino fundamental. Além da visão crítica, é necessário oferecer ao aluno diferentes formas de apresentação do esporte, fazendo com que o aprendizado não fique voltado exclusivamente para a parte teórica e nem para a parte prática, pois a junção destas enriquece o conhecimento.



## 2.2 A ARTE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ESPORTE

Arte é a atividade humana ligada às manifestações de ordem estética ou comunicativa, realizada por meio de uma grande variedade de linguagens, tais como: arquitetura, escultura, pintura, escritura, música, dança, teatro, fotografia, cinema e esporte, em suas variadas combinações. O processo criativo se dá a partir da percepção com o intuito de expressar emoções e idéias, com o objetivo de estimular esse interesse de consciência em um ou mais espectadores. Vale dizer que cada obra de arte possui um significado único e diferente.

O termo “*arte*” vem do latim e significa técnica/habilidade, sua definição varia de acordo com a época e a cultura, podendo ser: arte rupestre, artesanato, arte da ciência, da religião, da fotografia, da tecnologia e dos esportes. A arte é um reflexo do ser humano e, muitas vezes, representa a sua condição social e essência de ser pensante.

O esporte acoplado à arte e integrado à educação são criações humanas com valores estéticos, como beleza, equilíbrio e harmonia, que representam um conjunto de procedimentos utilizados para realizar grandes partidas, consideradas grandes clássicos, da mesma maneira que magníficas obras.

Nas palavras de Pujol (2002), a ciência fornece a motivação racional, que nutre a intuição estética e artística, e a arte oferece instrumentos intuitivos para se apropriar dos conceitos que a Ciência propõe. Com isso, a “*arte*” é uma disciplina, que torna o indivíduo mais reflexivo e tem uma importante função no processo de ensinamento dos esportes porque explica o mundo em que vive, ajudando o discente a entender a realidade espacial na qual vive e da qual é parte integrante, tornando-os indivíduos socialmente mais seguros de si. Assim, torna-se necessário difundir de maneira planejada, e como parte integrante dos currículos, os conhecimentos básicos sobre o esporte, suas modalidades, suas histórias e suas técnicas, como forma de tomada de decisão das ações do cotidiano. Somente dessa maneira será possível estimular as relações éticas, solidárias e sociais, do homem com o homem e do homem com o meio.

## 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo como opção metodológica uma abordagem de pesquisa qualitativa, esta proposta de trabalho busca respostas, tanto individual quanto coletiva, de forma sistemática e

persistente. Neste processo de busca as respostas são expostas à discussão, à crítica e ao debate para que o conhecimento venha a si consolidar. Esta pesquisa não aceita que a realidade seja algo externo ao sujeito e valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.

Com base nesses princípios, a pesquisa qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. Trata-se de um estudo de caso etnográfico porque a principal preocupação é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Adotou-se a observação *in loco* do aluno e das condições originais da área para apresentação, desenvolvimento e fotografia, para registrar todas as atividades desenvolvidas no projeto, com intuito de catalogação para as exposições na escola e para os artigos a serem publicados. Realizou-se a produção de equipes, adaptando e reutilizando vestes e utensílios pessoais dos alunos, para jogos. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações, ambos descritos e avaliados pelo pesquisador.

O Projeto “Esporte e Educação: uma bonita união” foi uma pesquisa do tipo etnográfico em Educação porque, segundo Melo (2018), fez uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos; houve interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, ou seja, o pesquisador foi o instrumento principal na coleta e na análise dos dados; houve ênfase no processo, naquilo que estava ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais; houve preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca, levando o pesquisador a apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes; houve um trabalho de campo, onde o pesquisador se aproximou de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com elas um contato direto e prolongado; houve a descrição e a indução e, por fim, houve formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e sua testagem.

Para isso o pesquisador fez uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação foram constantemente revistos, as técnicas de coleta reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados. Esse tipo de pesquisa visa à descoberta de novos conceitos, novas relações e novas formas de entendimento da realidade.

Como referência empírica foi tomada a experiência pedagógica do Projeto “Esporte e Educação: uma bonita união” desenvolvida e observada em uma Escola Pública em um bairro da periferia de Fortaleza, com turmas do ensino fundamental, utilizando de fonte primária o depoimento, coletado através de entrevista, de professores e alunos, sobre esta experiência. Diante das respostas obtidas, observou-se que para 80% dos entrevistados, no que se refere à importância interdisciplinar do esporte responderam: *“o esporte ajuda a trabalhar a disciplina, devido ao conhecimento das normas existentes nas atividades esportivas e que são seguidas no desenvolvimento na quadra”*. Apenas 20% responderam que: *“o esporte não tem nada haver com outras disciplinas”*, inclusive um professor alegou que a sua disciplina nada tem a ver com Educação Física e/ou esporte, por isso disse *“não se interessar pelo assunto”*.

Quanto ao sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social, 60% responderam que não sabiam do que se tratava. Os 40% que conheciam algo sobre o tema achavam a ética um dos pontos principais para a proteção dos direitos humanos e para a sobrevivência do próprio homem.

Na opinião de cada entrevistado sobre o jovem ser crítico, ativo e protagonista, observou-se que 100% das respostas foram *“sim”*, o que demonstra uma compreensão de que o conhecimento implica, obrigatoriamente, a participação ativa e social pelo homem. Entretanto, é preciso registrar também que se verificou entre os alunos entrevistados certa compreensão de que a desigualdade social articula-se com questões sócioeconômicas, sinalizando uma visão mais crítica e menos determinista por parte desses.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A interpretação dos resultados do Projeto “Esporte e Educação: uma bonita união” foi realizada de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Para que o assunto “cidadãos críticos, ativos e protagonistas” fosse levado até as salas de aula, utilizaram-se atividades vinculadas ao “esporte, arte e geografia” no ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) de uma escola pública, sendo este um compromisso com a cidadania e com o futuro das crianças e adolescentes.

Iniciou-se com a apresentação do Projeto e de seu principal objetivo, a contribuição do esporte no processo de ensino e aprendizagem, através da conscientização de jovens, com vídeos que sensibilizaram os estudantes. Nos dias que se sucederam o trabalho interdisciplinar foi essencial combinar, sequencialmente, a pesquisa e elaboração de trabalhos com a leitura

sobre “Ginástica, Futebol, Futsal, Basquetebol, Voleibol” e “Desenho, Pintura, Maquetes, Fotografia, Teatro” e, em seguida, a prática de cada esporte e arte.

Após a semana de debates, o tema foi desenvolvido em sala de aula, com trabalhos diferenciados e com a turma dividida em grupos, sendo:

a) **turmas do 6º ano:** os alunos pesquisaram e discutiram sobre a história e a geografia dos “**Países participantes dos ‘Jogos Olímpicos/Rio 2016’ e da ‘Copa do Mundo/Brasil 2014’**”, bem como cada prática desportiva realizada por eles e, em seguida, foi realizado o desenho e a pintura da bandeira de cada país, exposta ao público. A **Figura 1** mostra a apresentação dos trabalhos:

**Figura 1** – Bandeiras dos Países participantes dos Jogos Olímpicos e da Copa do Mundo



Fonte: Acervo do Autor

Cada “**bandeira**” foi apresentada, com um debate sobre o significado de cada cor e ligada a questões socioeconômicas da realidade atual de cada país, comparando-os com o mundo que o cerca.

b) **turmas do 7º ano:** logo após a leitura da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e das pesquisas sobre os países participantes dos “Jogos Olímpicos/Rio 2016” e da “Copa do Mundo/Brasil 2014”, os alunos discutiram entre si sobre as temáticas citadas: direitos, deveres e possibilidades de se tornar um grande jogador e levantaram questões da realidade que os cerca.

Em seguida eles montaram uma breve “**estória**”, contendo como personagens uma criança ou adolescente com vontade de se tornar um grande jogador e as pessoas ligadas à situação: patrão, pais, professores, irmãos, amigos, entre outros, de acordo com a criatividade de cada grupo. As soluções dos problemas apontados na estória deveriam ter como base o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A estória foi apresentada em forma de “**esquete teatral**”, que é uma **peça de curta duração**, que tem cerca de 10 minutos e geralmente possui caráter cômico e de improviso. O tema “Esporte e Educação” foi mostrado pelos alunos de forma variada. A **Figura 2** expõe a apresentação do esquete teatral:

**Figura 2** – Esquete teatral com o tema: sonho de ser jogador



Fonte: Acervo do Autor

**c) turmas do 8º e 9º ano:** depois da leitura da Constituição Federal, do ECA e de cada grupo discutir sobre a temática “cidadãos críticos, ativos e protagonistas”, os alunos apresentaram os trabalhos sobre os Países participantes dos “Jogos Olímpicos/Rio 2016” e da “Copa do Mundo/Brasil 2014” em forma de maquetes. A **Figura 3** mostra a apresentação de uma das maquetes:

**Figura 3** – Maquete da “Acrópole de Atenas” na Grécia



Fonte: Acervo do Autor

A experiência mostrou a necessidade de desenvolver no aluno a curiosidade de descobrir o mundo em que vive. Essa curiosidade surge através do conhecimento dos países

que participaram dos Jogos Olímpicos e a Copa do Mundo, com uma visão integrada da sociedade, do local onde mora, estuda, exercita o lazer.

#### 4.1 PRÁTICA DO ESPORTE

Os alunos, enquanto protagonistas do Projeto, participaram das atividades desportivas oferecidas, como: Futebol, Futsal, Basquetebol, Voleibol e Ginástica. A prática educativa do esporte para promover uma consciência crítica e desenvolver os valores humanos é o elemento central e participa de todas as fases no componente curricular da Educação Física. Ela estimula os jovens na sua participação social na comunidade e na sociedade como um todo. A **Figura 4** apresenta o desenvolvimento do Futsal:

**Figura 4** – Treino de Futsal



Fonte: Acervo do Autor

É necessário que se realize relações com os saberes dos alunos para que os trabalhos sobre os conhecimentos do esporte, suas modalidades, suas histórias e suas técnicas e regras apresentem índices de aumento diante dos adolescentes, como forma de tomada de decisão das ações do cotidiano.

Os resultados evidenciaram que a prática do esporte integrada à educação e a formação de uma consciência ética e solidária capaz de resposta na defesa do social são importantes no ensino fundamental. Assim, o aluno desperta para a disciplina, a dedicação, o entusiasmo e a conscientização, um dos pontos-chave na formação do jovem crítico, ativo e protagonista do presente e para o futuro.



No **Quadro 2** serão apontadas algumas práticas do esporte integradas à educação que devem ser consideradas na formação de uma consciência ética e solidária, de acordo com o depoimento, coletado através da entrevista com os alunos.

**Quadro 2** – Práticas do esporte integradas à educação para formação de uma consciência ética e solidária.

ESPORTES	EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO
FUTEBOL FUTSAL BASQUETEBOL VOLEIBOL	<p>Conhecimentos: trabalho em Equipe; regras do esporte para o dia a dia; cumprir horário; jogadores da periferia que cresceram economicamente; jogadores que desenvolveram trabalhos sociais.</p> <p>História: O futebol foi organizado na Inglaterra no ano de 1863. No Brasil, Charles Miller introduziu oficialmente o esporte em 1894, no Rio de Janeiro. A prática, contudo, é muito antiga, com registros na China, Japão, América pré-hispânica, Grécia, Roma e Itália.</p> <p>O futsal, também chamado de futebol de salão, é um esporte coletivo semelhante ao futebol de campo, que surgiu na década de 30 no Uruguai. O responsável foi o professor de educação física Juan Carlos Ceriani Gravier. O futsal chegou ao Brasil em 1935.</p> <p>O basquetebol foi criado em 1891 pelo professor de Educação Física canadense James Naismith (1861-1940). Na época, ele trabalhava na Associação Cristã de Moços de Springfield, Massachusetts, nos Estados Unidos. No ano de 1896, o esporte chegou ao Brasil, trazido pelo norte-americano Augusto Louis.</p> <p>O voleibol foi criado em 1895, nos Estados Unidos, pelo professor de educação física William G. Morgan. O esporte chegou ao Brasil em 1915 e se tornou um dos mais praticados no país.</p> <p>Técnicas e Regras: O futebol - time com 11 jogadores; os jogadores devem estar equipados de calções, meias, caneleiras, chuteiras e luvas para os goleiros; falta para cartão amarelo/advertência e vermelho/expulsão. O futsal - time com 5 jogadores; os jogadores devem estar equipados de camisa (manga curta ou comprida), calção, meia de cano longo, caneleira e chuteira. O goleiro deve usar uma camisa de cor diferente e uma calça, caso seja a sua preferência; falta para cartão amarelo/advertência e vermelho/expulsão. O basquetebol - time com 5 jogadores; os jogadores devem estar equipados de camisetas da mesma cor predominante na frente e atrás. Se as camisas tiverem mangas, elas deverão terminar acima do cotovelo; calções e meias da mesma cor. As meias precisam ser visíveis; não existem cartões para falta. Com isso, cada jogador pode cometer até quatro faltas não técnicas (força física) no jogo. Na quinta falta convencional ele será expulso. Quanto às faltas técnicas, o número é menor, ou seja, com duas advertências o jogador é eliminado da partida. O jogador expulso é substituído, com isso não há times com um jogador a menos em quadra. O voleibol - time com 6 jogadores; os jogadores devem estar equipados de camisetas da mesma cor, calções, meias e chuteiras; falta para cartão amarelo/advertência e vermelho/ponto para o adversário e sanção/expulsão.</p> <p>Convivência Social: as pessoas vivem em sociedade, portanto, todos os seres humanos se relacionam entre si. Embora cada um tenha seu espaço de intimidade, é importante haver momentos de interação. Um exemplo que mostra bem essa realidade é a convivência dentro da equipe com os demais membros do time de futebol, futsal, basquetebol e voleibol. É importante que cada um respeite o outro com o objetivo de tornar uma convivência agradável.</p> <p>Ética e Solidariedade: através da ética, a convivência em equipe no futebol, futsal, basquetebol e voleibol orientam a maneira de agir de cada jogador, geralmente tendo em conta seus valores morais. No futebol, futsal, basquetebol e voleibol desenvolvem a qualidade solidária de quem está disposto a ajudar, acompanhar ou defender outra pessoa, numa dada circunstância.</p>

Fonte: Acervo do Autor

## 5 CONCLUSÃO

Alguns pontos norteiam os debates acerca da questão da escola, juventude, esporte e educação. No Brasil, as iniciativas nessa direção esbarram na falta de interesse de políticos, de alguns educadores e de algumas escolas, de se trabalhar de modo interdisciplinar os problemas ligados a prática do esporte integrado à educação para desenvolver relações com os saberes dos alunos e aumentar uma consciência ética e solidária capaz de respostas na defesa do social.

Quando se questiona a necessidade de elaboração de modelos que priorizem os modos e a dinâmica das transformações educativas, é preciso ter a visão e a não aceitação da atual prática de ensino utilizada, em que o método tradicional apresenta o currículo organizado por disciplinas, classes numerosas, programas de disciplinas pré-estabelecidas, fragmentação do tempo em horas-aula, avaliações que somam expectativas dos pais e a não-vinculação do professor a uma única escola. Com isso, mudar as práticas de ensino significa mudar o docente, ou seja, sair da prática, muitas vezes exclusiva, pois a teoria é importante também nessa relação com a prática, seguido da reflexão de tudo isso, a que se dá o nome de práxis, de disciplina teórica e desenvolver mais momentos de uma disciplina prática, com metodologias, que devem ressaltar as peculiaridades da realidade brasileira e, nesse contexto, desenvolver modelos próprios.

O esporte, o ensino e a educação são atualmente três áreas ligadas não só às escolas, mas também a instituições, como empresas, igrejas, associações de bairros e clubes, entre outros. Tais instituições estão sempre elaborando cursos e campanhas sobre paz, educação e solidariedade, com práticas de esporte. É igualmente comum que as escolas tenham programas e atividades extraclasses visando ao ensino do assunto.

Para nós, é a escola como instituição voltada à produção do saber crítico, que deve refletir e agir no sentido de mobilizar as pessoas em prol do “ser social”. Atualmente professores(as) de componentes curriculares como Geografia, História, Artes e Educação Física devem incluir no interior de seus currículos e programas temas ligados “à ética, à paz, à solidariedade, aos valores humanos e ao esporte”. O que ficou claro, por meio das entrevistas, foi que, quanto à importância interdisciplinar do esporte, a maioria respondeu que “*o esporte ajuda a trabalhar a disciplina, devido ao conhecimento das normas existentes nas atividades esportivas e que são seguidas no desenvolvimento na quadra*”. Quanto ao sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social, achavam a ética



um dos pontos principais para a proteção dos direitos humanos e para a sobrevivência do próprio homem.

Na opinião de cada entrevistado sobre o jovem ser crítico, ativo e protagonista, a resposta foi unânime em “sim”, o que demonstra uma compreensão de que o conhecimento implica, obrigatoriamente, a participação ativa e social pelo homem. Verificou-se também entre os alunos entrevistados certa compreensão de que a desigualdade social articula-se com questões socioeconômicas, sinalizando uma visão mais crítica e menos determinista por parte desses.

Institucionalizar no interior de currículos e programas um espaço para que as relações com os saberes dos alunos, ou seja, sua prática e aprendizagem do cotidiano sejam trabalhadas é condição suficiente para o surgimento de debates críticos, que apontem na direção de soluções para os problemas sociais. Nesse Projeto os resultados evidenciaram que a prática do esporte integrado à educação formou alunos com uma consciência ética e solidária capaz de resposta na defesa do social, que despertou para a disciplina, a dedicação, o entusiasmo e a conscientização, um dos pontos-chave na formação do jovem crítico, ativo e protagonista do presente e para o futuro.

No tocante aos métodos aplicados no ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) os alunos revelaram o desejo de mudanças no momento em que foram trabalhados os conteúdos relacionados à educação da formação do “ser cidadão” através do esporte, quando em questionário todos apresentaram o conhecimento dos jogadores da periferia que cresceram economicamente, dos jogadores que desenvolveram trabalhos sociais e do sonho de se tornar um jogador famoso.

É a partir do estudo interdisciplinar integrado ao esporte e à educação, da necessidade da formação de uma consciência reflexiva, emocional, ética e solidária capaz de resposta na defesa do social, que se torna importante aplicá-lo nas disciplinas de Geografia, História e Artes. Durante o ano letivo, os trabalhos de pesquisa desenvolvidos por estas disciplinas devem ser interligados à disciplina de Educação Física do ensino fundamental. Assim, o aluno despertaria para a conscientização, um dos pontos chave na formação do jovem crítico, ativo e protagonista. A importância desta temática confirma sua relevância como interesse de resultado alcançado.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. de; ROSE JUNIOR, D. de. Esporte qualidade de vida: perspectiva para o início do século XXI. *In: Qualidade de Vida: Evolução dos Conceitos e Práticas no século XXI*. Campinas: Ipes Editorial, 2010. Cap. 1. p. 11-19.
- ASSIS, S. Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BENTO, Jorge Olimpio. Desporto: discurso e substância. Campo das Letras, 2004.
- BARBIERI, C. Esporte educacional: Uma possibilidade para a restauração do humano homem. Canoas: Ulbra, 2001.
- BETTI, M. A janela de vidro: esporte, televisão e educação física. Campinas, 1997.
- BRACHT, V. A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo.../capitalista. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, v.7, n.2, p. 62-68, 1986.
- BRASIL, Câmara dos Deputados. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. 9ª Edição. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990.
- BRASIL. Decreto lei n. 3.199, de 14 de abril de 1941. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Rio de Janeiro, 1941. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 23 out. 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91452-19-julho-1985-441587-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 23 mai. 2020.
- BRASIL, Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. 2. ed. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.
- CAMBRAIA, V. Esporte escolar: o que dizem os autores. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- FINCK, Silvia Christina Madrid. A Educação Física e o esporte na escola: cotidiano, saberes e formação. Curitiba: Ibpex, 2010.
- KUNZ, E. Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.
- KUNZ, E. *et al.*(Org.). Didática da Educação Física. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

MELO, Cristiane e Castro Feitosa. A experiência do inseticida natural na horta escolar como contribuição ao ensino de geografia. *Geosaberes*, Fortaleza, v. 10, n. 20, p. 1 - 14, dez. 2018. ISSN 2178-0463. Disponível em: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/661>. Acesso em: 21 maio 2020. doi: <https://doi.org/10.26895/geosaberes.v10i20.661>.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. Jundiaí : Paco, 2019.

PUJOL, Rosa. Educacion Cientifica para la cidadania em formación. *In: Alambique*, n. 32, abril, 2002.

RIAL, C. S. M.. Rugby: esporte e masculinidade. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1997.

TUBINO, M. Dicionário Enciclopédico Tubino do Esporte. Rio de Janeiro: Senac, 2006.

TUBINO, M. Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte educação. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2010.

## CRENCIAIS DA AUTORA

**1 Cristiane e Castro Feitosa Melo**

**Instituição :** Universidade Estadual do Ceará (UECE)

**Contato:** [cristianefeitos@hotmail.com](mailto:cristianefeitos@hotmail.com)

**Submetido em:** 15/04/2020

**Aprovado em:** 10/06/2020

## ARTIGO ORIGINAL

## A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DO CEARÁ: MODALIDADES E OPORTUNIDADES

Ana Patrícia Cavalcante Queiroz<sup>1</sup>

**Resumo:** A Licenciatura em Educação Física caracteriza-se como um curso de formação inicial para professores. Para muitas pessoas essa formação apresenta-se como uma oportunidade para obtenção de um curso de nível superior e a profissionalização. Esse curso de licenciatura pode ser ofertado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) em duas modalidades: presencial, quando o aluno cursa as disciplinas presencialmente; e à distância, quando o aluno realiza o curso de forma não presencial. Este estudo tem como objetivo identificar a oferta e distribuição regional dos cursos de Licenciatura em Educação Física no Estado do Ceará, assim como modalidades e quantidade de vagas disponíveis. A coleta de dados foi realizada através do e-MEC, que consiste em um sistema do Ministério da Educação que faz o acompanhamento da educação superior no Brasil. Este estudo caracteriza-se documental, de abordagem mista e de análise de dados de caráter fenomenológico-hermenêutico. O Estado do Ceará inicia o ano de 2020 com a oferta de 63 cursos de formação inicial de professores, que disponibilizam 103.635 vagas, distribuídas em: 32 cursos na modalidade à distância, que disponibilizam um total de 98.675 vagas para formação de professores de Educação Física; e 31 cursos na modalidade presencial, com a disponibilidade de 4.840 vagas para a formação de professores. Com esses dados podemos observar que há uma grande oferta de cursos de formação inicial de professores de Educação Física no Ceará, sendo a modalidade à distância que oferta a maior quantidade de cursos e de vagas.

**Palavras-chave:** Educação. Formação inicial de professores. Educação Física. Mercado de trabalho.

THE INITIAL FORMATION OF TEACHERS IN PHYSICAL EDUCATION IN THE STATE OF *CEARÁ*: MODALITIES AND OPPORTUNITIES

**Abstract:** The graduation in Physical Education is characterized as a course for initial education for teachers. For many people, this training presents itself as an opportunity to obtain a higher education course and work as a professional. These graduation courses can be offered by universities in two modalities: presential, when students take the disciplines at the university; and at distance, when students take the course in a non-presential way. The objective of this study is to identify the regional offer and distribution of graduation Physical Education courses in the state of *Ceará*, as well as the modalities and the amount of available vacancies. The data was collected from e-MEC, which is an online system administrated by the Education Ministry that monitors higher education in the Brazil. This is documental study of a mixed approach, and of a phenomenological-hermeneutic data analysis. The state of *Ceará* offered 63 courses of initial formation at the beginning of 2020. These courses had a total of 103.605 vacancies distributed in 32 courses at distance modality, which corresponds to 98.675 of the total vacancies; and 31 courses in the presential modality, that represents 4.840 vacancies. According to the collected data, we can observe that there is a large offer of Physical Education courses as initial formation for teachers in the state of *Ceará* with the distance modality concentrating the highest amounts of courses and vacancies.

**Keywords:** Education. Initial formation of teachers. Physical Education. Job market.

## 1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores de Educação Física tornou-se, nas últimas décadas, objeto de estudo de diversos pesquisadores, que buscam compreender, descrever, interpretar, indagar, analisar, dentre outros objetivos, como esta formação vem se constituindo desde o seu início histórico até os dias de hoje (VERENGUER, 2003;SADI, 2005).

Os cursos de licenciatura caracterizam-se como uma graduação de nível superior que capacita o aluno, futuro professor, ao trabalho no ensino básico (CONFEEF, 2002, 2005). A formação em Licenciatura em Educação Física capacita o futuro professor a lecionar os conteúdos desta disciplina no ambiente escolar com foco na aprendizagem e formação do aluno como ser integral (CONFEEF, 2002; FERREIRA; QUEIROZ, 2010).

No Brasil existem várias Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam a formação inicial de professores de Educação Física na modalidade licenciatura (VERENGUER, 2003;SADI, 2005). O curso graduação em licenciatura pode ser ofertado pelas IES, em duas modalidades: presencial, quando o aluno cursa as disciplinas presencialmente na própria IES que oferta o curso; e à distância, quando o aluno realiza o curso de forma não presencial, ou seja, não precisa estar obrigatoriamente no ambiente da IES.

No Estado do Ceará, podemos observar que existe a oferta de cursos de formação de professores de Educação Física para atuar na educação básica, presenciais e à distância. Essa oferta de formação apresenta-se para muitos cearenses como uma oportunidade para obtenção de um curso de nível superior e a profissionalização. Pensando nesta oferta de formação inicial, elaboramos este estudo que tem como objetivo identificar a oferta e distribuição regional dos cursos de Licenciatura em Educação Física no Estado do Ceará, assim como modalidades e quantidade de vagas disponíveis.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

A formação inicial de professores, adquirida através do curso de licenciatura, consiste na preparação do educador para atuar de forma pedagógica, educativa, intelectual e ética na construção e desenvolvimento dos saberes dos escolares (VENÂNCIO, 2014;ROLDÃO; FERRO, 2015;). as formações docentes possuem o papel de promover a reflexão entre o pensamento teórico e sua significação e aplicação na prática pedagógica para

o alcance dos objetivos da realidade educacional (FRANCO; LONGAREZI; MARCO, 2019). Existe na contemporaneidade, a ideia de que os cursos de formação de professores necessitam se ajustar às necessidades da sociedade, mas sem abandonar a sua doutrina conservadora, a difusão de conhecimento cultural de seu povo(SILVA ,2014).

O curso de graduação sempre teve relevância no que diz respeito à qualificação profissional e certificação do indivíduo para sua atuação no mercado de trabalho (VERENGUER, 2003; SADI, 2005; ARROYO, 2008; BARROS, 2008). O diploma, às vezes, se apresenta como um pré-requisito para conquistar melhores salários e mais estabilidade no trabalho.

A diversidade do mercado de trabalho atual está exigindo mudanças no processo de formação profissional, na qual a capacitação para o cargo seja realizada de forma qualificada. Num mercado cada vez mais acirrado, a formação é a solução para a estabilidade. Um diploma faz com que se tenham mais oportunidades na profissão, as portas se abrem e proporcionam autoestima. Além de que o diploma não só aumenta o salário profissional e destacando-se no mercado de trabalho, como também é uma conquista pessoal (BRAQUEHAIS, 2005).

A Lei 9.696, de 1º de setembro de 1998 (BRASIL, 1998), que regulamenta a profissão de Educação Física , deixa claro que:

Cabe ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multi/interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos de acordo com as áreas de atividades físicas e do desporto (BRASIL, 1998).

Os cursos de Licenciatura em Educação Física são regulados por diversas legislações, pareceres, resoluções, portarias e diretrizes nacionais, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho de Ensino Superior do Ministério da Educação brasileiro (QUEIROZ; FERREIRA, 2018; BRASIL, 2020a, 1998). Esses cursos são ofertados na modalidade presencial, quando o aluno cursa as disciplinas presencialmente na própria IES que oferta o curso; e à distância, quando o aluno realiza o curso de forma não presencial, ou seja, não precisa estar obrigatoriamente no ambiente da IES.

A universalização do ensino básico e a obrigatoriedade da Educação Física como disciplina escolar promoveu a vacância de cargos para esses profissionais, gerando aumento

da procura por cursos de formação inicial de licenciatura no Brasil e conseqüentemente no Estado do Ceará (QUEIROZ; FERREIRA, 2012, 2018; BRASIL, 2018).

No Ceará, a Educação Física chega às escolas no início do século XX, ainda intitulada de Ginástica (FERREIRA; QUEIROZ, 2010). Contudo, a carência por profissionais habilitados para desenvolver esse trabalho dificultou a implantação desta disciplina escolar no Estado. Atentando para essa carência de profissionais para atuar no ambiente escolar, a Universidade de Fortaleza (UNIFOR) cria, em 1973, o primeiro curso de Licenciatura em Educação Física. Integrado ao Centro de Ciências da Saúde (CCS), esse curso permaneceu por nove anos sendo o único responsável pela formação de profissionais nessa área (FERREIRA; QUEIROZ, 2010).

Nas últimas décadas, no Ceará, observamos a aceleração da oferta de cursos de graduação (presenciais e à distância) ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES). E os cursos de formação de professores de Educação Física estão incluídos nesta oferta educacional.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Tendo em conta o objetivo da investigação, pareceu-nos adequada a utilização de uma metodologia de investigação documental, de abordagem mista e de análise de dados de caráter fenomenológico-hermenêutico (PEREIRA; LEITÃO, 2007). A coleta de dados foi realizada através do e-MEC, que consiste em um sistema eletrônico de base de dados do Ministério da Educação relativo às IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino.

Os documentos utilizados neste estudo foram recolhidos, analisados, organizados, divididos em unidades e revisados a procura de informações importantes ao estudo. Durante a elaboração deste estudo fomos fiéis aos documentos e dados utilizados, não alterando ou omitindo informações neles contidos (THOMAS; NELSON; SILVERMAM, 2012). A análise de dados foi realizada de forma indutiva e a técnica utilizada no diagnóstico dos dados recolhidos foi a análise documental (ALMEIDA, 2014). A interpretação destes foi realizada de forma codificada e categorizada, onde os procedimentos de interpretação dos dados foram realizados em codificação teórica, codificação temática, análise de conteúdo qualitativo e quantitativo e análise global (THOMAS; NELSON; SILVERMAM, 2012).

### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**



O Ceará inicia o ano de 2020 com a oferta total de 63 cursos de formação inicial de professores em Educação Física, que disponibilizam 103.635 vagas (BRASIL, 2020b). Com esses números podemos perceber que as IES estão atentas à disponibilização de uma grande quantidade de cursos e vagas para a formação inicial de profissionais de Educação Física licenciados para o efetivo trabalho no ambiente escolar. Esta atenção à oferta de vagas de formação de professores de Educação Física está de acordo com o que apresenta o estudo de Silva (2014), o qual afirma que os cursos de formação de professores devem se ajustar às indulgências sociais e do mercado de trabalho.

A modalidade presencial, na qual os alunos vão frequentemente ao ambiente físico das IES para vivenciar as aulas presenciais com seus professores, é ofertada por 22 IES que disponibilizam 31 cursos, com 4.840 vagas de formação em Licenciatura em Educação Física (BRASIL, 2020). Estes cursos presenciais estão localizados nas cidades, tais como: Fortaleza, Caucaia, Maranguape, São Gonçalo do Amarante, Juazeiro do Norte, Crato, Iguatu, Icó, Aracati, Limoeiro do Norte, Quixadá, Canindé e Sobral.

Essa distribuição nos leva a perceber que a grande maioria dos cursos presenciais está concentrada na região metropolitana de Fortaleza, fato que revela uma desigualdade de oportunidades para os cearenses que optarem por seguir a carreira de professor de Educação Física, pois em algumas regiões há abundância de cursos e vagas, enquanto em outras regiões há ausência. Para sanar essas desigualdades as IES devem estar atentas às carências das regiões e proporcionar a abertura de novos cursos de Licenciatura em Educação Física em novas cidades. Uma possibilidade para “resolver” essa questão da falta de oportunidade para a formação em Licenciatura em Educação Física têm sido os cursos à distância.

Atualmente, existe a oferta de 32 cursos na modalidade à distância, que disponibilizam um total de 98.675 vagas para formação de professores de Educação Física, contudo ressaltamos que uma parte destes cursos são ofertados por IES de outros Estados brasileiros (BRASIL, 2020). Os números ofertados pela modalidade à distância revelam que há uma grande oferta de cursos de formação inicial de professores de Educação Física no Ceará, sendo a modalidade à distância que oferta a maior quantidade de cursos e de vagas.

Essa oferta significativa de cursos de Licenciatura em Educação Física é ocasionada pela demanda da procura por tal formação, advindas da universalização do ensino básico e da obrigatoriedade da Educação Física como disciplina escolar que originaram a vacância de cargos para esses profissionais (SADI, 2005; QUEIROZ; FERREIRA, 2012, 2018; BRASIL, 2018).

## 5 CONCLUSÃO

Os resultados encontrados neste estudo nos levam a rematar que há uma oferta significativa de cursos de formação inicial de professores de Educação Física no Ceará. Há uma significativa oferta de cursos presenciais, contudo esses se concentram em sua maioria na região metropolitana e nas grandes regiões. Observamos também que existe uma oferta significativa de cursos de Licenciatura em Educação Física à distância, sendo esta modalidade a que oferta mais cursos e vagas.

A grande oferta de cursos à distância nos levam a novas indagações: será que são uma visão de mercado das IES para alcançar os cidadãos que não têm acesso à cursos presenciais ou não tenham “tempo” ou como custear financeiramente o um curso presencial, que na sua grande maioria são mais caros? Por que as IES não expandem os cursos presenciais para as regiões onde não há oferta desta modalidade de formação profissional, já que em todos os municípios há mercado de trabalho que exige profissionais formados em Licenciatura em Educação Física ?

Com essas novas indagações, esperamos inspirar novos estudos que possam complementar esta pesquisa, bem como contribuir para a formação de estudos científicos que melhor retratem a realidade dos cursos de formação inicial de professores de Educação Física no Ceará, e até mesmo em outras regiões.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. S. *Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese: uma abordagem simples*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- ARROYO, M. G. *Educadores e educandos: seus direitos e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.
- BARROS, M. E. B. *Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola*. In: Ferraço, C. E. [org]. *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRAQUEHAIS, A. R. *Pós-graduação e mercado de trabalho: possibilidades e incongruência*. Rev. RENE. Fortaleza, v.6, n.2, p. 18-25, maio/agosto, 2005.

BRASIL. Decreto-Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U. de 23.12.1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ceivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ceivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 24 abr. 2020a.

BRASIL. E-Mec: Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 24 abr. 2020b.

BRASIL. Lei 9.696, de 01 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física .D.O.U., 01 de setembro de 1998, Brasília, Ministério da Educação, 1998.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (CONFEF). Intervenção do profissional de Educação Física . Rio de Janeiro: CONFEF, 2002.

BRASIL. Resolução nº 94/2005, de 19 de abril de 2005. Dispõe sobre os documentos necessários para inscrição profissional no âmbito do Sistema CONFEF/CREFs. Rio de Janeiro, 2005. D.O.U., 19 de abril de 2005, Brasília. Disponível em: [http://dnanet.dna.com.br/crefsp4/interna.asp?cam\\_po=195&secao\\_id=43](http://dnanet.dna.com.br/crefsp4/interna.asp?cam_po=195&secao_id=43). Acesso em: 24 abr. 2020.

FERREIRA, H. S; QUEIROZ, A. P. C. O Curso de Educação Física da Universidade Estadual do Ceará: construindo sua história (2000-2010). Fortaleza: EdUECE, 2010.

FRANCO, P. L. J.; LONGAREZI, A. M.; MARCO, F. F. A unidade teórico-prática da intervenção didático-formativa no contexto da docência. *Ciência&Educação* (Bauru), v. 25, n. 3, 705-723, 2019.

PEREIRA, A. M.; LEITÃO, J. C. Metodologia de investigação em Educação Física e desporto: introdução à metodologia qualitativa. Vila Real: UTAD, 2007.

QUEIROZ, A. P. C.; FERREIRA, C. A. A. S. - A formação inicial de professores de Educação Física em desenvolvimento integral da criança: a perspectiva da legislação brasileira. Conferência Internacional de Atividade Física e Promoção da Saúde na Escola (CINAPSE): construindo um ambiente saudável. Fortaleza: UECE, 2018.

QUEIROZ, A. P. C.; FERREIRA, C. A. A. S. A formação em desenvolvimento da criança: estudo de dois cursos de Educação Física no Estado do Ceará (Brasil). Dissertação de Mestrado. Vila Real: UTAD, 2012.

ROLDÃO, M. C; FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos em avaliação educacional*, v. 26, n. 63, 2015.

SADI, R. S. Educação Física , trabalho e profissão. Campinas: Komedi, 2005.

SILVA, M. F. G. A prática como *locus* de formação de professores e produção de saberes na Educação Física . 273 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Brasil, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/126341/000841458.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 abr. 2020.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; & SILVERMAM, S. J. Métodos de pesquisa em atividade física. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VENÂNCIO, L. O que nós sabemos? Da relação com o saber na e com a Educação Física em um processo educacional-escolar. 311 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122255/000813226.pdf?sequence=1>.

Acesso em: 24 abr. 2020.

VERENGUER, R. C. G. Mercado de trabalho em Educação Física: significado da intervenção profissional à luz das relações de trabalho e da construção da carreira. 141 f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, São Paulo, 2003. Disponível em:

<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275452>. Acesso em: 24 abr. 2020.

## CRENCIAIS DA AUTORA

**1 Ana Patrícia Cavalcante Queiroz**

**Instituição:** Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC)

**Contato:** [anapatriciacq@hotmail.com](mailto:anapatriciacq@hotmail.com)

**Submetido em:** 28/04/2020

**Aprovado em:** 21/07/2020

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

## O PROJETO “A CAPOEIRA NA ESCOLA”: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

José Olímpio Ferreira Neto<sup>1</sup>

**Resumo:** A Capoeira é uma manifestação cultural, símbolo de resistência contra a escravidão. Em 2008, a Roda de Capoeira e o Ofício dos Mestres foram registrados, com fundamento no Artigo 216º da Constituição Federal CF/88 (BRASIL,1988) e no Decreto nº 3.551/2000 (BRASIL,2000), pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), como patrimônio cultural brasileiro. Em 2014, a Roda de Capoeira foi reconhecida pela UNESCO como patrimônio cultural da humanidade. Está presente em escolas, assumindo *status* educacional, formal ou não formal. Este trabalho é um relato de experiência, desenvolvido a partir de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, que tem o objetivo de apresentar o desenvolvimento do projeto intitulado *A Capoeira na Escola*, iniciado em 17 de maio de 2017, na Escola Municipal José Bonifácio de Sousa, na periferia de Fortaleza. Para isso, partiu-se para a escuta das falas, gravadas em vídeos, de membros da comunidade escolar, participantes ou não das aulas, e registro em fotos dos trabalhos realizados. O material coletado foi analisado à luz do referencial teórico sobre o tema. Sabe-se, a partir da bibliografia consultada e da imersão de mais de 20 anos nessa prática cultural, que a Capoeira é entrelaçada com a história do Brasil, é uma das maiores divulgadoras da língua portuguesa, a partir de suas cantigas, e é um fenômeno da cultura corporal brasileira, proporcionando uma simbiose de oralidade e corporeidade, acompanhada pela musicalidade, que remete o praticante à ancestralidade afro-brasileira. Sendo assim, considerando esse percurso, percebe-se o indício de que seu conteúdo pode dialogar com as disciplinas da escola, sobretudo, História, Língua Portuguesa e Educação Física, proporcionando uma aproximação com suas raízes e apresentando a possibilidade de efetivação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL,2003), atual 11.645/2008 (BRASIL, 2008).

**Palavras-chave:** Capoeira. Educação Física. Escola. Projeto. Cultura afro-brasileira.

## PROJECT “CAPOEIRA IN SCHOOL”: POSSIBLE DIALOGUES

**Abstract:** *Capoeira* is a cultural manifestation, a symbol of resistance against slavery. In 2008, the *Roda de Capoeira* and *Ofício dos Mestres* were registered, on a constitutional basis, by the National Institute of Heritage and Arts (IPHAN), as Brazilian cultural heritage. In 2014, the *Roda de Capoeira* was recognized by UNESCO as a cultural heritage of humanity. Practitioners of *Capoeira* are in schools, they are working in formal or non-formal education. This work is a report that aims to present the development of the project entitled *A Capoeira na Escola*, which started on May 17, 2017, at *Escola Municipal José Bonifácio de Sousa*, a Middle School in *Fortaleza*. Data was collected from videos that were recorded with members of the school community, whether or not they participated in the classes; and from pictures taken from the work in progress. Then, this material was analyzed based on the theories about this theme. It is known, from the bibliography consulted and the immersion of more than 20 years in this cultural practice, that *Capoeira* is intertwined in the history of Brazil and it is one of the greatest promoters of the Portuguese language, by its songs. This practice is also a phenomenon of the Brazilian body culture, providing a symbiosis of oral and corporeal aspects, because of its musicality, which refers the practitioner to Afro-Brazilian ancestry. Thus, there is an indication that its content can dialogue with school subjects, especially History, Portuguese, and Physical Education, enabling an approximation of its roots that value Afro-Brazilian culture as stated on the official normative documents.

**Keywords:** *Capoeira*. Physical Education. School. Project. Afro-Brazilian Culture.

## 1 INTRODUÇÃO

A Capoeira surge no período escravocrata no Brasil como uma manifestação cultural, símbolo de resistência contra a escravidão. Essa forma de expressão e de luta pela liberdade foi perseguida pelo Império e pela República, prevista como crime, de forma implícita ou explícita, em documentos legais (REGO, 1968). Passado o período escravocrata, ocorreu uma aproximação dos capoeiristas com o Estado, que deram novos delineamentos para a prática da Capoeira. Segundo Oliveira e Leal (2009), essa relação iniciou com a criminalização, no período republicano, passando pela folclorização e esportivização até a fase atual de patrimonialização.

Em 2008, a Roda de Capoeira e o Ofício dos Mestres foram registrados, com fundamento no artigo 216 da Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL,1988) e no Decreto nº 3.551, de 04 de agosto de 2000 (BRASIL,2000), pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, como Patrimônio Cultural Brasileiro. Em 2014, a Roda de Capoeira foi reconhecida, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, como Patrimônio Cultural da Humanidade (FERREIRA NETO, 2018a).

A Capoeira está inserida no cenário urbano das grandes cidades, figurando em diversos espaços institucionais, entre eles, a escola, na qual assume *status* educacional, formal ou não formal. Silva (2015) enfatiza que o aprendizado da Capoeira se processa, sobretudo, sem seguir estruturas fechadas e limitadas em métodos mecanicistas. É uma prática educativa, na qual o saber é empírico, é preciso experimentar a partir do seu agir no mundo sua manifestação por meio da corporeidade e oralidade embalados pela musicalidade.

O projeto *A Capoeira na Escola*, iniciado em 17 de maio de 2017, na Escola Municipal José Bonifácio de Sousa, localizada na periferia de Fortaleza, procura desenvolver um trabalho que transita entre a formalidade e informalidade, pois trabalha os saberes da Capoeira em diálogo com o conhecimento acadêmico em meio ao universo escolar (FERREIRA NETO, 2018b). Assim, esse artigo se constituiu em um relato de experiência, pesquisa qualitativa de imersão em campo, que teve o objetivo de apresentar o desenvolvimento do projeto intitulado *A Capoeira na Escola*, identificando os aspectos educacionais que a experiência envolve. Esse registro processou-se por meio da imersão pessoal, com o uso da técnica da observação participante e escrita das impressões, assim como a escuta das falas, gravadas em vídeos, de membros da comunidade escolar,

participantes ou não das aulas, além de fotos dos trabalhos realizados que estão disponíveis em redes sociais e no texto de Ferreira Neto (2018a). Dessa forma, esse material coletado foi analisado à luz do referencial teórico sobre o tema, entre eles: Soares *et al.* (1992), Ferreira Neto (2009), Campos (2001), Silva (2015) e Silva (2012).

A Capoeira é entrelaçada com a história do Brasil, além de ser uma das maiores divulgadoras da língua portuguesa, a partir de suas cantigas. Essa forma de expressão da cultura corporal afro-brasileira remete o praticante à ancestralidade. Sendo assim, parte-se da hipótese de que seu conteúdo pode dialogar com as disciplinas da escola, sobretudo, História, Língua Portuguesa e Educação Física, proporcionando uma aproximação das raízes afro-brasileiras, o que pode auxiliar na efetivação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), para inserção da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. Pouco depois, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, adicionou a história e cultura indígena na mesma estrutura normativa.

Campos (2001) ressalta a relação de reciprocidade que a Capoeira nutre com a Educação Física, pois o conhecimento e os saberes envolvidos nas duas searas podem dialogar dentro da escola. Por sua vez, Soares *et al.* (1992) destaca a relação da Capoeira com a história de luta do negro por emancipação, algo que precisa ser tratado de forma crítica, dentro do universo escolar para que se possa visualizar uma sociedade mais justa e democrática. É nesse contexto educacional que essa cultura afro-brasileira trilha veredas para a formação humana de seus praticantes.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

As referências e códigos da educação escolar não alcançam os jovens dos estratos sociais menos favorecidos. Silva (2015) destaca criticamente que a educação escolar mantém proximidade com a elite e que pouco se comunica com as minorias. Então, manifestações culturais como a Capoeira estabelecem uma relação de afeto e de identificação que favorecem o desenvolvimento humano de modo a ampliar o olhar crítico para o contexto histórico, social e econômico. O aprendizado da dessa arte é aquele em que o indivíduo observa, pega, faz e aprende, como por exemplo, o aprendizado do toque de berimbau, no qual o aluno precisa pegar o instrumento, tocar e ouvir o mestre tocando. Não se limita a uma mera metodotização



da aprendizagem, é preciso se envolver com a ritualística e ancestralidade que permeia a Roda de Capoeira.

A educação é uma ideia ampla que, de forma recorrente, é relacionada, unicamente, ao universo escolar, mas que, na realidade, ultrapassa essa esfera. Para Silva (2015, p. 255): “a educação como processo geral não se restringe e nem começa na escola. Antecede a educação escolar e continua além de seus limites”. Nesse contexto, formas de expressão da cultura humana se constituem em espaços educacionais de formação, pois permitem aos seus integrantes o desenvolvimento de suas habilidades, levando seus praticantes a elaboração de um pensamento crítico da realidade e participação social ativa.

A Capoeira é uma manifestação cultural que possui múltiplos aspectos e significados, podendo se expressar de diversas maneiras e em variados espaços. Essa prática da cultura corporal encontra guarida no universo educacional, seja na grade curricular ou como atividade extracurricular. Silva (2015, p. 257) diz que o seu aprendizado “[...] se processa de maneira caracteristicamente não formal, sem seguir estruturas fechadas, formalizadas ou cercadas de métodos mecanicistas [...]”. Pode-se dizer que, a Capoeira é uma cultura popular e, mesmo envolvida com o processo educativo formal, carrega saberes que questionam as formas mecanicistas de pensar.

Para Campos (2001, p. 75), a Capoeira se aproxima, de forma significativa, da Educação Física, em suas palavras: “[...] todos os indícios mostram que a relação da Capoeira com a Educação Física é de reciprocidade[...]”. Enfatiza aspectos técnicos em relação ao desenvolvimento de habilidades e capacidades com a prática da Capoeira. Assim, o capoeirista pode estudar métodos e princípios da Educação Física para auxiliar de forma técnica e científica em sua prática, como também o professor de Educação Física pode se utilizar da expressão corporal da Capoeira para subsidiar suas aulas, pois traz elementos que ajudam a desenvolver as qualidades e capacidades físicas.

Nessa esteira, Ferreira Neto e Silva (2017) corroboram com Campos (2001), destacando a possibilidade de diálogo entre os capoeiristas e os professores de Educação Física. Por meio de estudo bibliográfico, também indicam que há indícios de que a relação entre a Capoeira e a Educação Física é de reciprocidade, não só em aspectos técnicos, mas também críticos-reflexivos, pois a escola é espaço de atuação de profissionais de ambas as áreas e a Capoeira pode figurar como atividade da escola ou como atividade na escola. Além do aspecto técnico destacado por Campos (2001), destaca-se na seara da Educação Física, o pensamento de Soares *et al.* (1992, p.53) que expressa: “A Educação Física brasileira precisa,

assim, resgatar a Capoeira enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com sua historicidade, não desencarná-la do movimento cultural e político que a gerou”. Observa-se, então, que a Capoeira é uma manifestação cultural de resistência inserida em um contexto histórico e social que alimenta a crítica e a possibilidade de ampliação do entendimento político e identitário. Levando a crer que a Educação Física deve abordar a Capoeira como um conteúdo em sala de aula.

Conforme Soares *et al.* (1992, p.53), a Capoeira “[...] encerra em seus movimentos a luta de emancipação do negro no Brasil escravocrata”. As referências, que a Capoeira carrega consigo, proporcionam o pensar crítico, sua prática não é limitada aos movimentos corporais ou execução de toques. Há um valor simbólico em todas as nuances de sua expressão que se comunicam com ancestralidade, memória e identidade.

Nesse contexto, Silva (2015) aponta alguns temas que são tratados no desenvolvimento das aulas de Capoeira, entre eles, pode-se citar: a Capoeira como resistência do povo negro, a valorização da Capoeira como possibilidade educacional, a profissionalização, seus usos pedagógicos, aspectos políticos, culturais, sociais e econômicos de sua prática, entre outros. Observa-se, então, que são temáticas que se relacionam à formação ampla dos capoeiristas que podem articular os saberes envolvidos em sua prática para emancipação, autonomia e profissionalização. Assim, entende-se a Capoeira como uma prática corporal e como uma prática educativa que pode ser desenvolvida na escola.

Dentro dessa perspectiva educacional, Ferreira Neto e Silva (2017) esclarecem a diferença entre a Capoeira da Escola e a Capoeira na Escola, ambos são trabalhos que, apesar de compartilhar o mesmo espaço físico, possuem objetivos distintos, mas que oferecem subsídios para o desenvolvimento e formação dos sujeitos. A Capoeira da Escola é ministrada nas aulas de Educação Física, por um professor de Educação Física, que pode ou não ser um capoeirista. Em outro giro, a Capoeira na Escola, é desenvolvimento por meio de projetos ou de escolinhas, nas quais os capoeiristas, com ou sem formação acadêmica, atuam.

Sobre a Capoeira da Escola, Silva (2012) indica que a Capoeira é recomendada como conteúdo nas aulas de Educação Física em diferentes propostas curriculares do Brasil, entre elas, a autora encontrou referência à Capoeira nos documentos do Acre, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, São Paulo e Sergipe. Pressupondo, então, que a Capoeira seja desenvolvida por professores de Educação Física, tendo em vista que se encontram presentes nos documentos curriculares, evidenciando a possibilidade da Capoeira ser ensinada na Educação Física Escolar.

Ferreira Neto (2009) aborda a relação das disciplinas da escola com a Capoeira, indicando não só a Educação Física, mas também outras disciplinas, tais como a História, Português, Geografia, Biologia e Artes como possibilidade de diálogo, enfatizando a reciprocidade. Para fortalecer essa relação, seria necessário um planejamento que envolvessem os profissionais para facilitar a aproximação. Enfatiza, ainda, que as cantigas são elementos fundamentais nesse processo educacional, pois são elas que enviam mensagens aos capoeiristas, na hora da roda. Baseado em Vieira (1998), pode-se dizer que as cantigas albergam três funções básicas, são elas: função ritual, função de manutenção das tradições e função crítico-reflexiva. A função ritual se caracteriza por fornecer a animação na roda, acompanhada das palmas e da instrumentação musical. A função que imprime às cantigas o papel de mantenedora das tradições consiste em reavivar a memória da Capoeira sobre os acontecimentos importantes. Por fim, as cantigas também atuam como um espaço dinâmico de constante repensar dessa mesma história, configurando-se assim, como uma função crítico-reflexiva.

Assim, Ferreira Neto (2009) propõe que as cantigas, também, podem promover o diálogo com as disciplinas escolares, pois suas letras trazem conteúdos históricos, a partir de um pensamento contextualizado e crítico que não trata apenas de reproduzir a história, mas apresentar suas contradições. Dentro do espectro do conhecimento geográfico, facilita o deslocamento dos ouvintes no tempo e no espaço, visitando lugares distantes geograficamente. No diálogo com as artes, o capoeirista visita o mundo da literatura, tal como o Pedro Bala, de Jorge Amado e da mitologia brasileira, a partir de personagens como Besouro, valentão que viveu no período pós-escravocrata, entre tantos outros. As cantigas figuram, ainda, como fontes para a difusão da língua portuguesa, oferecendo, no contexto, escolar ferramentas para o estudo da linguagem formal e informal.

Em relação à corporeidade, a Capoeira oferece movimentos que a Educação Física ou a Matemática dialogam, pois os desenhos de circunferências e ângulos que os golpes projetam no ar são objetos de análise. O cuidado e a preocupação com a natureza e o meio ambiente também é pauta na roda, pois os instrumentos são confeccionados a partir de recursos naturais (FERREIRA NETO, 2009).

Com base no fundamento teórico apresentado acima, encontrou-se indícios de que a Capoeira proporciona um diálogo entre os saberes da cultura popular e o conhecimento oriundo das disciplinas escolares, transita entre a educação formal e não-formal. Dessa forma, um projeto de Capoeira na escola, se bem planejado, pode proporcionar a alargar do

entendimento de educação, oferecendo uma formação mais ampla para os participantes. Na próxima seção, apresenta-se a metodologia e em seguida o relato de um projeto de Capoeira que acontece na escola em diálogo com profissionais de várias áreas do contexto escolar.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho se caracteriza como um relato de experiência sobre o projeto *A Capoeira na Escola* que acontece na Escola Municipal José Bonifácio de Sousa, bairro Demócrito Rocha, tendo como foco a apresentação do desenvolvimento dessa ação no universo escolar, buscando identificar os aspectos educacionais que a experiência envolve. Assim, para averiguar esses aspectos, optou-se por uma pesquisa qualitativa que possibilita a leitura da realidade. Segundo Chizzotti (1995), esse tipo de pesquisa parte do fundamento de que há uma relação de dinamicidade entre o mundo real e o sujeito, uma espécie de interdependência entre ambos, tornando o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, indissociáveis. Nesse contexto, o conhecimento não se reduz a coleta de dados isolados conectados por teorias, mas a integração do sujeito ao processo de conhecimento e interpretação dos fenômenos.

Apesar de inserido no cenário de pesquisa, buscou-se para a realização desse trabalho um amparo metodológico para angariar e analisar os dados. No primeiro momento, procedeu-se a exploração do tema a partir de fontes bibliográficas. Essa fase exploratória, como afirma Gil (2002), teve como escopo central desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, no fito de formular problemas mais precisos ou hipóteses para estudos posteriores. Em seguida, partiu-se para uma pesquisa de campo, por meio da técnica da observação participante para registrar em diário de campo as impressões sobre a prática educativa em análise. Conforme Gonçalves (2001), é preciso ir ao campo para buscar informações diretamente na população pesquisada, especificamente no espaço onde ocorre o fenômeno.

Além do diário de campo com o registro das práticas para subsidiar a escrita das impressões, partiu-se para a escuta das falas, gravadas em vídeos, de membros da comunidade escolar, participantes ou não das aulas, além de fotos dos trabalhos realizados que foram produzidos por Ferreira Neto (2018b), em pesquisa anterior. Desta forma, esse material coletado foi analisado à luz do referencial teórico sobre o tema, entre eles: Soares *et al.* (1992), Campos (2001), Ferreira Neto (2009), Silva (2012) e Silva (2015).

#### 4 RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O PROJETO “A CAPOEIRA NA ESCOLA”

O projeto *A Capoeira na Escola*, iniciado em 17 de maio de 2017, na Escola Municipal José Bonifácio de Sousa, procura desenvolver um trabalho que transita entre a formalidade e informalidade, pois articula os saberes da Capoeira em diálogo com o conhecimento acadêmico em meio ao universo escolar. O projeto atende a comunidade escolar, entre alunos da escola, moradores do entorno, crianças ou adultos, a partir dos 10 anos de idade. Alguns dos personagens, inseridos nesse contexto, foram ouvidos no documentário *A Capoeira na Escola* (2018), produto oriundo de pesquisa de Ferreira Neto (2018b), e registrados analiticamente em trabalho escrito. O rol foi composto de capoeiristas, alunos da escola, pais de alunos, professores de Educação Física, especialistas na área de educação e professores da escola.

O projeto foi iniciativa de um profissional da escola, professor de Ciências e capoeirista com formação em Educação Física, a partir do diálogo com os alunos do 7º ano, turma na qual ministrava suas aulas de ciências no ano letivo de 2017. Esse professor procurou o núcleo gestor que apoiou o desenvolvimento deste trabalho. Neste espaço da educação formal, a Capoeira encontra guarida por conta de seu potencial educacional que transborda a formalidade, conforme enfatiza Silva (2015).

Segundo Ferreira Neto (2018b) o projeto teve a proposta de atender os capoeiristas, sejam alunos da escola, professores, ex-alunos da escola ou do grupo de Capoeira, além de visitantes. Os conteúdos abordados são resultados dos anos de vivência nessa prática da cultura corporal somados aos conhecimentos acadêmicos de várias áreas dos saberes. Assim, corrobora com Campos (2001) que enfatiza a relação de reciprocidade com a Educação Física. Nessa esteira, pode-se pensar que essa relação também possa ampliar seu espectro para outras áreas, conforme Ferreira Neto (2009).

Uma das experiências narradas no projeto, se refere à apresentação de um trabalho na *VIII Feira Municipal de Ciências e Cultura*, intitulado *A história da Capoeira contada/cantada na roda de Capoeira*, apresentada por dois alunos da escola que também são alunos do projeto, portanto, capoeiristas. O trabalho realiza uma breve análise de algumas histórias de vida narradas nas cantigas (FERREIRA NETO; SANTOS; SOUSA, 2018). Assim, segue a esteira de Vieira (1998), pois aponta para o potencial das cantigas de Capoeira e suas funções, entre elas a de manutenção das tradições e a reflexão sobre essas mesmas tradições.

Os alunos da escola que integram o projeto, sempre participam de feiras de ciências e apresentação de trabalhos que se referem ao conteúdo da história e cultura afro-brasileira. Professores e professoras das áreas de Educação Física, Geografia, História e Artes procuram, de forma recorrente, os alunos e o facilitador do projeto para promover algumas ações em sala de aula ou ajudar na montagem de algumas apresentações em feiras, exposições ou datas comemorativas. Esse comportamento corrobora para o entendimento de que o projeto *A Capoeira na Escola* também cria laços que permitem dizer que a Capoeira é da escola. Essa ação, em conjunto e em diálogo, também fortalece a efetivação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), pois observam-se indícios de que a temática *História e Cultura Afro-Brasileira* está inserida no cotidiano desse ambiente escolar. De acordo com essa lei, a cultura e a história afro-brasileira devem estar, obrigatoriamente, inseridas no conteúdo programático, sobretudo nas áreas de Educação Artística, História e Literatura (BRASIL, 2003). Como narrado acima, isso acontece a partir da aproximação entre os profissionais e os alunos do projeto, no intuito de promover ações que remetam a essas memórias identitárias.

Observou-se, ainda, que as aulas do projeto são compostas de orientação para execução de movimentos corporais, assim como uso da oralidade por meio das cantigas, mas também é composta de momentos para estudo da história e reflexão crítica sobre as práticas atuais, seguindo a proposta de Silva (2015). Entre as atividades, o ensino da instrumentação musical também é fundamental para a Roda de Capoeira. Para isso, utiliza-se uma metodologia direcionada ao aprendizado, mas os instrumentos também são disponibilizados antes do início da atividade e ao final. Assim, os participantes podem tocar, pegar e observar. Os capoeiristas mais veteranos praticam e aperfeiçoam os toques; os mais iniciantes tentam imergir nesse universo, observando os mais antigos e tentando executar algum toque. Nessa mesma perspectiva, é preciso destacar ainda o trabalho dos alunos, próximo aos eventos de passagem de nível, nos quais trocam de graduação, cujo o símbolo dessa passagem é uma corda pintada. A confecção das cordas é realizada, em conjunto, pelos próprios integrantes do grupo.

Outro ponto relevante é que o desenvolvimento do projeto não é pautado apenas pelo ensino da Capoeira e suas técnicas. Há um diálogo com conhecimentos angariados no curso de Educação Física, corroborando com a reciprocidade, apontada por Campos (2001), entre a Capoeira e a Educação Física. Entre esses conhecimentos estão o uso da ludicidade, por meio das brincadeiras, para o aquecimento e entendimento de alguns fundamentos que compõem a Capoeira. O ensino de outras manifestações culturais, ou pelo menos a apresentação verbal ou

por vídeos de algumas delas, tais como o maculelê, proporcionam o conhecimento da cultura afro-brasileira, fortalecendo as identidades e memórias dos participantes, além de promover, conforme Soares *et al.* (1992), a emancipação dos participantes. Além disso, as rodas de leitura de cordel e de textos, que visam apresentar fragmentos da história da Capoeira e a história de vida de alguns personagens, também transitam nas veredas identitárias e ancestrais, reavivando memórias de outro tempo e outro espaço.

A escuta das narrativas dos personagens do projeto, no documentário *A Capoeira na Escola* (2018), corroboram com a perspectiva apresentada. Professores narram a sensibilidade dos alunos em relação à cultura e história afro-brasileira e a participação nas atividades avaliativas propostas no decorrer do ano envolvendo a temática. Os alunos veteranos e iniciantes destacaram o envolvimento afetivo com os colegas e a ampliação de habilidades e conhecimentos que a prática proporcionam. Os especialistas abordaram a relação da Capoeira com a Educação formal e não-formal dentro do contexto escolar. Além disso, as imagens registradas por meio de fotos e vídeos revelam que a metodologia usada nas atividades transitam entre as práticas reiteradas tradicionalmente no universo da prática cultural e o uso de técnicas acadêmicas com abordagem lúdica ou do treinamento esportivo.

Diante do que foi apresentado, percebe-se, a partir da imersão registrada em diário de campo e da análise do material produzido que o projeto *A Capoeira na Escola* propõe a Capoeira na/da Escola, pois articula os saberes da cultura popular em diálogo com o conteúdo das disciplinas no contexto da educação formal, levando os alunos a participarem de eventos escolares, dentro e fora da escola. Isso fortalece a tese de que não se pode pensar em atividades realizadas na escola que não seja da escola. Faz-se necessário ampliar o entendimento sobre os espaços de formação, para além das salas de aula e para além dos conteúdos previstos em leis e parâmetros curriculares.

## 5 CONCLUSÃO

O presente artigo dá notícias sobre um projeto educacional, que envolve a Capoeira, desenvolvido no âmbito escolar. O *locus* da pesquisa foi a escola pública, localizada na periferia de Fortaleza-CE, chamada Escola Municipal José Bonifácio de Sousa. Foi relatada de forma crítica e reflexiva o projeto *A Capoeira na Escola* sob o amparo teórico de pesquisadores que estudam a Capoeira, Educação e Educação Física.



A metodologia e as técnicas usadas para a coleta de dados foram adequadas para o registro das percepções que sinalizaram para a relação de diálogo entre os saberes da cultura popular e o conhecimento científico. Os estudos realizados anteriormente fundamentaram a análise dos dados, proporcionando uma ampliação da visão sobre a temática.

Ao final do trabalho, percebeu-se o indício de que os saberes da Capoeira podem dialogar com as disciplinas da escola, sobretudo, História, Língua Portuguesa, Artes e Educação Física, corroborando com a afirmação de que gera uma aproximação das raízes afro-brasileiras e apresenta a possibilidade de efetivação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL,2003), substituída posteriormente pela Lei nº 11.645/2008 (BRASIL,2008).

## REFERÊNCIAS

A CAPOEIRA na Escola. Dirigido por José Olímpio Ferreira Neto. Fortaleza: Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará. 2018. (20 min).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. D.O.U. de 7.8.2000, Brasília. Disponível em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/DEC 3.551-2000?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%203.551-2000?OpenDocument). Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. D.O.U. de 10.1.2003, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso: em 10 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. D.O.U de 11.3.2008, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm). Acesso: em 10 abr. 2020.

CAMPOS, Hélio. Capoeira na Universidade: uma trajetória de resistência. Salvador: EDUFBA, 2001.

CHIZZOTI, Antonio. Pesquisas em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1995.



FERREIRA NETO, José Olímpio. O princípio jurídico-político da participação popular no reconhecimento da capoeira como patrimônio cultural do Brasil e da Humanidade. 69 f. Monografia (Graduação em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade de Fortaleza. Fortaleza, 2018a.

FERREIRA NETO, José Olímpio. A Capoeira na Escola: uma experiência registrada em documentário. 40 f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Instituto de Educação Física e Esportes, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2018b.

FERREIRA NETO, José Olímpio; SANTOS, Darlison Oliveira; SOUSA, José Igor Silva. A história da capoeira contada/cantada na roda de capoeira. *In*: Livro de Resumos da VIII Feira de Ciências e Cultura de Fortaleza. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2018.

FERREIRA NETO, José Olímpio; SILVA, Luciana Maria Fernandes. A capoeira na escola e a capoeira da escola. *In*: II Congresso de Educação Física Escolar. 2017. Anais... Disponível em: <http://uece.br/eventos/congressoeducfisicaescolar/anais/resumos/15136.html>. Acesso em: 20 mar. 2018.

FERREIRA NETO, José Olímpio. Capoeira no contexto escolar: instrumento facilitador da aprendizagem. *In*: SANTOS, José Kennedy Silva dos. II Abrindo trilhas para os saberes: Formação humana, Cultura e Diversidade. Fortaleza: SEDUC-CE, 2009. p. 153-164.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Elisa Pereira. Iniciação à pesquisa científica. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires; LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. Capoeira, Identidade e Gênero: Ensaio sobre a história social da Capoeira no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2009.

REGO, Waldeloir. Capoeira Angola: Ensaio Sócio-Etnográfico. Salvador, BA: Editora Itapuã, 1968.

SILVA, Luciana Maria Fernandes. O Ensino da Capoeira na Educação Física escolar: blog como apoio pedagógico. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociência de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

SILVA, Robson Carlos da. Educação, Cultura e Escola: A escola de capoeira e as interlocuções possíveis entre o formal e o não formal. *In*: SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). Cultura, Sociedade e Educação Brasileira: teceduras e interfaces possíveis. Fortaleza: EdUECE, 2015.

SOARES, Carmem Lúcia; TAFFAREL, Celi; VARJAL, Elisabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Michele Ortega.; BRACHT, Valter. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

VIEIRA, Luiz Renato. **O Jogo da Capoeira Corpo e Cultura Popular no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 1998.

**CREDENCIAIS DO AUTOR****1 José Olímpio Ferreira Neto**

**Instituição:** Universidade Federal do Ceará (UFCE) - Graduação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - Mestrado

**Contato:** [jolimpioneto@hotmail.com](mailto:jolimpioneto@hotmail.com)

**Submetido em:** 13/04/2020

**Aprovado em:** 21/07/2020

**RELATO DE EXPERIÊNCIA****AS HISTÓRIAS INFANTIS COMO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO E SOLIDARIEDADE DOS ALUNOS DESPORTISTAS DO ENSINO FUNDAMENTAL**Cristiane e Castro Feitosa Melo<sup>1</sup>

**Resumo:** As histórias infantis do Projeto “Alacazam Alacazim” têm como principal objetivo analisar a contribuição da experiência da visão sobre a cultura corporal de movimento para se desenvolver peças teatrais no processo de conscientização e solidariedade para a educação dos alunos desportistas do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico. Registra a experiência pedagógica, através de fotografias e questionários, que se iniciou na Escola e desenvolveu-se em uma Instituição que cuida de crianças em tratamento contra o câncer. A disciplina de geografia, através de um trabalho interdisciplinar, que destacou a Arte/Literatura e a Educação Física, foi essencial ao combinar, sequencialmente, histórias infantis relacionada com os saberes de cada um no processo de cultivar os valores humanos entre os alunos desportistas da escola. Os resultados evidenciaram que a prática do esporte integrado a educação e a arte, em conjunto com a criatividade, fortalecem a inovação de alunos desportistas e, a produção brotada nesse princípio é o componente social responsável pelo aumento das ações solidárias, o que vem a facilitar a tomada de consciência em relação à responsabilidade tendo como base a sociedade local, mostrando o esforço pessoal, coletivo, artístico, desportista e cultural nessa conscientização.

**Palavras-chave:** Histórias Infantis. Conscientização. Solidariedade. Alunos Desportistas. Ensino Fundamental.

**THE CHILDREN’S STORIES AS A PROCESS OF RAISING AWARENESS AND SOLIDARITY ON SPORTSMEN STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOL**

**ABSTRACT:**The children's stories of the “*AlacazamAlacazim*” project have as main objective to analyze, under the vision on the corporal culture of movement, the contributions of this experience in developing plays in an educational process that raises awareness and solidarity in students in Elementary School. This is a qualitative ethnographic study, that records the pedagogical experience, through photographs and questionnaires, which started at a school and reached out to an institution that takes care of children undergoing cancer treatment. The discipline of geography, in an interdisciplinary work with arts, literature, and physical education, was essential in sequentially combining children's stories related to the knowledge of each one in the process of cultivating human values among students practicing sports at school. The results showed that the practice of sport integrated with education and arts, combined with stimulus to creativity, strengthens the innovative aspect in students that practice sports at school. Also, the production developed based on this principle is the social component responsible for the increase of solidary actions, which improves the sense of responsibility to their local society, by showing personal, collective, artistic, sports and cultural efforts in this awareness.

**Keywords:** Children's Stories. Awareness. Solidarity. Sportsmen Students. Elementary School.

## 1 INTRODUÇÃO

As histórias infantis do Projeto “Alacazam Alacazim” tem como principal objetivo analisar a contribuição da experiência da visão sobre a cultura corporal de movimento para se desenvolver peças teatrais no processo de conscientização e solidariedade para a educação dos alunos desportistas do Ensino Fundamental de uma Escola Pública para formar cidadãos críticos, ativos e participantes; e como ponto de partida, desenvolver no aluno a curiosidade de descobrir o mundo em que vive, através do conhecimento das histórias infantis, e da sua responsabilidade na sociedade que integra.

A preocupação central deste trabalho pode ser assim resumida: **qual a colaboração das histórias infantis como processo de conscientização e solidariedade dos alunos desportistas do ensino fundamental?** Indaga até que ponto uma experiência teórica e prática pode contribuir para a formação de cidadãos que conscientemente refletem sobre os seus direitos e deveres e dos demais grupos que compõem a sociedade para com a temática das histórias, na construção de um espaço geográfico sensibilizado, constituindo, portanto, num veículo para promover a conscientização das crianças e adolescentes na prática de atitudes solidárias.

A experiência pedagógica do projeto vinculada aos seus respectivos objetivos levou as histórias infantis do “Chapeuzinho Vermelho”, o “Gato de Botas” e “Alice no País das Maravilhas” ao Lar Amigos de Jesus, uma Instituição que cuida de crianças em tratamento contra o câncer. Com isso, mostrou a necessidade de conhecer, valorizar e divulgar a importância do trabalho social e solidário, sendo este um compromisso com a cidadania e com o futuro das crianças e adolescentes.

Iniciou-se em uma escola pública, na qual a disciplina de geografia, através de um trabalho interdisciplinar, que destacou o trabalho de Arte/Literatura e Educação Física na visão sobre a cultura corporal de movimento para se desenvolver peças teatrais foi essencial ao combinar, sequencialmente, histórias infantis, em que os alunos desportistas foram os protagonistas desde a produção de roteiro, figurino e narração, relacionada com os saberes de cada um no processo de cultivar os valores humanos entre os alunos desportistas da escola e área circunvizinha, considerada zona de periferia da cidade de Fortaleza. No momento em que eles se baseiam nas histórias respectivas e levam a questão de “ser solidário”, da “doação” para fora da área da escola e as desenvolvem é que, então, praticam o exercício da cidadania, sendo ainda críticos e ativos, desde a tomada de decisão de teatro e fotografia, relacionada

com os saberes de cada um no processo de participar da sociedade e de suas transformações. Assim o aluno desportista, através de conscientização em relação ao social, ao reflexivo, ao emocional e à solidariedade como exercício de cidadania, não terá apenas informações e sim, será um sujeito da sociedade capaz de pensar, pesquisar e agir.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico e sob o ponto de vista metodológico, adotou-se a observação *in loco* do protagonismo e das condições originais da área para apresentação e fotografia, em que se realizou a produção de roupas para a interpretação, ao adaptar e reutilizar vestes e utensílios pessoais dos alunos.

A prática educativa do protagonismo juvenil, na qual é o elemento central e participa de todas as fases, do processo educativo, desde a elaboração, execução e avaliação das ações propostas, estimula os estudantes desportistas na sua participação social na comunidade e na sociedade como um todo. Para tanto, foi elaborado um plano de ação que possibilita atingir não só os alunos desportistas, mas toda a comunidade escolar e área circunvizinha.

Por fim, cabe registrar que o assunto abordado possui maior complexidade e profundidade, e esta pesquisa apenas trata-se de um ponto de partida, no qual deve ser aprofundado por outros interessados em desvendar a contribuição da necessidade de uma tomada de consciência em relação à geografia, a Arte/Literatura e a Educação Física no “processo de conscientização” de alunos desportistas, tendo como base a escola, a sociedade, o bairro estudado, mostrando o esforço político, artístico e cultural no Ensino Fundamental.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

O Brasil vem desenvolvendo sistematicamente a Arte/Literatura reproduzidas nas escolas e fora do âmbito institucionalizado, na qual as pessoas reconhecem as práticas artísticas ligadas a qualquer tipo de apresentação teatral como recreação.

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988) a Educação e a Cultura são abordadas no seu Artigo 205º em que determina: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E, quando trata os direitos da Cultura no seu Artigo 215º decide: “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”.

No Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), sancionada com a Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), no Artigo 3º deixa claro que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata essa lei. São asseguradas, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Em seu Artigo 4º esclarece que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

No Artigo 16º estabelece o direito à liberdade e compreende o aspecto de brincar, praticar esportes e divertir-se. Quanto ao direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer no seu Artigo 53º decide: “criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Quanto à prevenção no seu Artigo 71º decide: “a criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) foram elaborados procurando respeitar as diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, criando condições, nas escolas, que permitam aos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Para tanto, é necessário redefinir claramente o papel da escola na sociedade brasileira e desse modo os PCNs (BRASIL, 1998) têm a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o quê, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas a sociedade como um todo servindo de norte para o trabalho das diferentes áreas curriculares, que estruturam o trabalho escolar, na qual, neste trabalho, destaca: Geografia, Arte e Educação Física. E aponta também a importância de discutir, na escola e na sala de aula, questões da sociedade brasileira, como as ligadas a Ética, a Saúde e a Pluralidade Cultural.

Na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 1998c), tem um tratamento específico como área uma vez que, oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço e, também podemos conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço e perceber as relações do passado com o presente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL,1998a) foram constituídos a partir de estudos e discussões que versaram sobre dois aspectos básicos desta área de conhecimento: a natureza e a abrangência da educação de arte; e, as práticas educativas e estéticas que vêm ocorrendo principalmente na escola brasileira.

A primeira parte tem por objetivo analisar e propor encaminhamentos para o ensino e a aprendizagem de Arte no Ensino Fundamental. Na segunda parte a Arte passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos. A área de Arte, assim constituída, refere-se às linguagens artísticas, como as artes visuais, a música, o teatro e a dança. Nela, o professor encontrará as questões relativas ao ensino e à aprendizagem de cada linguagem artística, podendo ser desenvolvida de forma interdisciplinar.

A educação em arte nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1988) propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas de forma individual, coletiva, pela natureza e nas diferentes culturas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (BRASIL,1998b), é apresentada uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Suas principais tendências pedagógicas, situando-se como produção cultural, mostra que as contribuições para a formação da cidadania sugerem possíveis interfaces com os temas transversais, discutindo a natureza e a especificidade do processo de ensino e aprendizagem e expondo os objetivos gerais para o Ensino Fundamental.

O trabalho de Educação Física no Ensino Fundamental é muito importante, na medida em que possibilita aos alunos uma ampliação da visão sobre a cultura corporal de



movimento, e, assim, viabiliza a autonomia para o desenvolvimento de uma prática pessoal e a capacidade para interferir na comunidade, seja na manutenção ou na construção de espaços de participação em atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções. Resignificar esses elementos da cultura e construí-los coletivamente são uma proposta de participação constante e responsável na sociedade.

Quanto aos temas transversais nos PCNs (BRASIL, 1998f), a educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. Para a construção da cidadania a prática educacional é voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política, destacando a ética, a saúde e a pluralidade cultural.

A ética é um dos temas transversais proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático requer uma reflexão moral como eixo norteador, por envolver posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão histórica e política. É um dos temas mais trabalhados do pensamento filosófico contemporâneo, mas é também um tema que escapa aos debates acadêmicos, que invade o cotidiano de cada um, que faz parte do vocabulário conhecido por quase todos. Com isso, a reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha e interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o consumo, a sexualidade, a saúde.

A saúde (BRASIL, 1998e), nos temas transversais, é entendida dependendo da visão que se tenha do ser humano e de sua relação com o ambiente, e este entendimento pode variar de um indivíduo para outro, de uma cultura para outra e ao longo do tempo. A diversidade de expressões idiomáticas e artísticas relacionadas ao assunto pode ilustrar a enorme variedade de maneiras de sentir, viver e explicitar valores e padrões de saúde ou doença. É necessário reconhecer que a compreensão de saúde tem alto grau de subjetividade e determinação histórica, na medida em que indivíduos e coletividades consideram ter mais ou menos saúde dependendo do momento, do referencial e dos valores que atribuam a uma situação.

A saúde reflete a maneira como as pessoas vivem, numa interação dinâmica entre potencialidades individuais e condições de vida. Não se pode compreender ou transformar a

situação de um indivíduo ou de uma comunidade sem levar em conta que ela é produzida nas relações com o meio físico, social e cultural. A escola cumpre papel destacado na formação dos cidadãos para uma vida saudável, na medida em que o grau de escolaridade em si tem associação comprovada com o nível de saúde dos indivíduos e grupos populacionais. Com isso a escola tem o papel de formadora de protagonistas capazes de valorizar a saúde, discernir e participar de decisões relativas à saúde individual e coletiva. Portanto, a formação do aluno para o exercício da cidadania compreende a motivação e a capacitação para o autocuidado, assim como a compreensão da saúde como direito e responsabilidade pessoal e social.

Outro aspecto referente aos temas transversais, nos PCNs (BRASIL, 1998d), é a temática da pluralidade cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.

No processo ensino e aprendizagem a difusão dos conhecimentos básicos sobre a Arte/Literatura tem que estar ligados à produção de uma consciência crítica capaz de identificar de forma ética a arte das histórias infantis das peças teatrais, como resultante do modelo educacional vigente.

## 2.1 ESPORTE NA ESCOLA

A prática do esporte na Educação, como um trabalho interdisciplinar, tem grande importância na formação do aluno. Sua função deve ser oposta ao alto rendimento e ao desempenho. Deve focar na aprendizagem, que contribui para o desenvolvimento dos aspectos físicos e mentais, bem como inclusão e socialização.

As atividades realizadas nas escolas, brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, é um texto da cultura produzido pela linguagem corporal, passível, portanto, de inúmeras leituras, elaborações e reelaborações (NEIRA,2019). Sendo a Educação Física um componente da área das Linguagens, é de se esperar, também, a proposição de situações didáticas que promovam a leitura dos signos e códigos da ocorrência social da manifestação, bem como das narrativas ao seu respeito. Para ele reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade com vistas a desenvolver um trabalho educativo em profunda sintonia com a

cultura de chegada é o princípio que mobiliza simultaneamente a definição da prática corporal a ser tematizada e uma boa parcela das ações didáticas. Primeiramente, com o intuito de valorizar as raízes culturais da comunidade na qual a escola está inserida, a(s) brincadeira(s), dança(s), luta(s), ginástica(s) ou esporte(s) disponíveis no universo cultural dos alunos e alunas são transformadas em temas culturais.

Bento (2004) afirma que a escola da vida e da cultura das crianças e jovens, ao lado da orientação pelo futuro e pelas necessidades sociais tem que haver igualmente espaço para os interesses e inclinações dos alunos. A escola carece de riso, de entusiasmo, de dinamismo, de palmas, de alegria e animação; precisa que se goste dela. E o desporto é um meio primordial de renovar a educação, de lhe emprestar uma cara de festa e convivialidade, de quebrar a rotina escolar com competições internas e externas. Trata-se de fundir a escola e a vida, de integrar mais uma na outra e de consumir o desiderato de desportivizar a escola e escolarizar o desporto. Não pode nem deve a escola ser fonte de depressão, mas um espaço e uma referência para qualificação do quotidiano da vida.

Kunz *et al.* (2003) argumentam que ser crítico é ser capaz de questionar, de dialogar e oferecer diferentes respostas ao próprio questionamento, e só se pode realmente questionar e responder sobre aquilo em que se está corporalmente envolvido.

Betti (1997) explicita que o esporte está presente em tudo, não só nos programas voltado a ele, mas nos filmes, desenhos animados, novelas e anúncios. O esporte por meio da mídia interfere diretamente na maneira como ele é percebido e praticado, devendo provocar impacto na Educação Física e em outras disciplinas, já que os alunos que assistem a grandes esportistas na televisão são os mesmos que participam das aulas na escola.

Bracht (1986), defensor do esporte nas aulas de Educação Física, relata que é preciso entender que normas, valores e atitudes que o indivíduo assume durante o processo de socialização advindo do esporte estão relacionados com valores mais extensos, não só na situação do esporte. O esporte tem a função educacional, em que o indivíduo aprende valores e comportamentos que viabilizarão sua vivência na sociedade.

## 2.2 A ARTE NO PROCESSO EDUCATIVO

O ensino da Arte nas escolas deve manter a finalidade de educação escolar, pois tem o objetivo de ponderar o papel do indivíduo enquanto cidadão e transmissor de

conhecimentos, contribuindo com o processo de socialização do aluno na sociedade em que vive.

O termo “*arte*” vem do latim, e significa técnica/habilidade, sua definição varia de acordo com a época e a cultura, podendo ser: arte rupestre, artesanato, arte da ciência, da religião, da fotografia, da tecnologia e dos esportes. Conforme Lima (2005, p. 02) parte integrante da cultura, sua utilização apresenta-se de forma relevante e com amplas possibilidades de integração, divulgação e desenvolvimento da cultura popular no contexto escolar em relação com os diversos conteúdos e disciplinas.

A arte é um reflexo do ser humano e, muitas vezes representa a sua condição social e essência de ser pensante. Ela é a atividade humana ligada às manifestações de ordem estética ou comunicativa, realizada por meio de uma grande variedade de linguagens, tais como: arquitetura, escultura, pintura, escritura, música, dança, teatro, fotografia, cinema e esporte, em suas variadas combinações. O processo criativo se dá a partir de percepção com o intuito de expressar emoções e ideias, com o objetivo de estimular esse interesse de consciência em um ou mais espectadores, e cada obra de arte possui um significado único e diferente.

A arte acoplada ao esporte e integrada à educação são criações humanas com valores estéticos, como beleza, equilíbrio e harmonia, que representam um conjunto de procedimentos utilizados para realizar grandes peças teatrais, consideradas grandes clássicos, da mesma maneira que, magníficas obras. Desse modo entende-se que o conhecimento da arte disponibiliza uma visão de mundo focada nas dimensões poéticas e artísticas que libertam o ser humano para se tornarem indivíduos mais flexíveis, críticos e responsáveis.

Dessa maneira, Stabile (1988, p. 08) relata que todo desenvolvimento da criança deve ter, como ponto de partida, “a experimentação e a sensibilização”. O que a criança é, o que sente e sabe ela aprende através dos sentidos e dos contatos diretos. Com isso, o jovem engajado em trabalhos artísticos desde a Educação Fundamental consegue potencializar o processo de aquisição do conhecimento científico e técnico associados às suas capacidades de criação e inovação. Com isso, segundo Freire (2002, p. 46), é assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

Nas palavras de Pujol (2002), a ciência fornece a motivação racional, que nutre a intuição estética e artística, e a arte oferece instrumentos intuitivos para se apropriar dos conceitos que a Ciência propõe. Com isso, a “*arte*” é uma disciplina, que torna o indivíduo mais reflexivo e tem uma importante função no processo de ensinamento da Pluralidade

Cultural porque explica o mundo em que vive, ajudando o discente a entender a diversidade e realidade espacial na qual vive e da qual é parte integrante tornando-os indivíduos socialmente mais seguros de si.

Assim, torna-se necessário difundir de maneira planejada, e como parte integrante dos currículos, os conhecimentos básicos sobre a arte, suas linguagens e suas histórias, como forma de tomada de decisão das ações do cotidiano. Somente dessa maneira será possível estimular as relações éticas, solidárias e sociais, do homem com o homem e do homem com o meio.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso etnográfico, e sob o ponto de vista metodológico, adotou-se a observação *in loco* do protagonismo e das condições originais da área para apresentação e fotografia. Realizou-se a produção de roupas para a interpretação, adaptando e reutilizando vestes e utensílios pessoais dos alunos.

O projeto visa trabalhar práticas de leitura e escrita de maneira lúdica e que proporcione curiosidade e interesse dos alunos desportistas a partir das mesmas através dos contos infantis.

Os contos começam de maneira simples e partem de um problema ligado à realidade como a carência afetiva de Cinderela, a pobreza de João e Maria ou o conflito entre filha e madrasta em Branca de Neve entre outros. A fantasia facilita a compreensão dos jovens, pois se aproxima mais da maneira como veem o mundo, já que ainda são incapazes de compreender respostas realistas.

De acordo com Bettelheim (1979, p.13), para que uma história realmente prenda a atenção da criança, assim como do jovem, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação, ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades; e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Procurando promover a criança e ao jovem confiança nela mesma e no seu futuro.

Com isso, pretende-se desenvolver através desse projeto, a introdução da leitura através dos contos de fada. Utilizando a oratória de histórias infantis com fantoches, peça teatral realizada pelos alunos com a ajuda da coordenadora (professora) do projeto.

Haverá participação dos alunos desportistas e da coordenadora, procurando encenar as histórias utilizando figurino para elas. Também serão utilizados fantoches, músicas, jogos matemáticos, culinária, mímicas, e é claro a contribuição do imaginário juvenil dos estudantes desportistas, tendo a participação dos jovens nas falas, reações e até mesmo nas apresentações.

#### 4 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Em uma escola pública na cidade de Fortaleza, foi apresentado aos estudantes desportistas do 6º ao 9º ano, um projeto que possibilita uma ampliação da visão sobre a cultura corporal de movimento para se desenvolver peças teatrais, e assim, viabilizar a autonomia para o desenvolvimento de uma prática pessoal com a capacidade para interferir na comunidade, como forma de praticar o sentido de conscientização e solidariedade para a contribuição à saúde e educação dos alunos no Ensino Fundamental.

Para que o assunto Arte no Esporte fosse levado até as salas de aula, utilizou-se como base o Projeto “Alacazam Alacazim”, sendo dividido nas etapas que se seguem:

##### 4.1 IDENTIFICANDO AS INFORMAÇÕES DO GRUPO SOBRE O TEMA

Foi realizado um questionário, após leitura de histórias infantis, com perguntas subjetivas e pessoais, que objetivou fazer um levantamento dos conhecimentos e preconceitos existentes entre os integrantes do grupo de trabalho.

Diante das respostas obtidas, observou-se que para 80% dos entrevistados, no que se refere ao que é “peça teatral” responderam: *“é qualquer tipo de apresentação feita em cima do palco”*. Os 20% que conheciam algo sobre o tema achavam a peça teatral um dos pontos principais para o conhecimento, desenvolvimento e sobrevivência do próprio homem.

Na opinião de cada entrevistado sobre o aluno, após leitura de história infantil, ser capaz de criar uma peça teatral, observou-se que 90% das respostas foram *“não”*, o que demonstra uma incompreensão de que o desenvolvimento intelectual implica, obrigatoriamente, na leitura, pesquisa e conhecimento pelo homem. Entretanto, é preciso registrar também, que se verificou entre os alunos desportistas entrevistados certa compreensão de que as histórias infantis articulam-se com questões socioeconômicas, sinalizando uma visão mais crítica e menos determinista por parte desses.

Apenas 10% responderam que o aluno é capaz de realizar a leitura e interpretação, na forma de peça teatral, acrescentando ainda que para isso acontecer é preciso conscientizar o estudante da importância da leitura para sua própria existência e sobrevivência.

Após o questionário, foi realizado uma oficina de Arte/Literatura, em que o objetivo foi mostrar aos alunos desportistas a importância da leitura e interpretação de texto e que essa poderia ser aproveitada para uma visão sobre a cultura corporal de movimento para se desenvolver uma peça teatral.

Na sala de aula com vários livros de histórias infantis e todos sentados no chão, colocava-se o tema de cada livro na lousa e os alunos eram orientados para ler. Em seguida tinham que escrever uma breve “**estória**”, contendo como personagem, uma criança ou adolescente com todas as características do assunto em pauta, sociedade e poder, sendo: “Chapeuzinho Vermelho”, o “Gato de Botas” e “Alice no País das Maravilhas” e as pessoas ligadas à situação: patrão, pais, professores, irmãos, amigos, entre outros, de acordo com a criatividade de cada grupo. E, as soluções dos problemas apontados na estória deveriam ter como base o Estatuto da Criança e do Adolescente. Na **Figura 1** mostrar-se a oficina de Arte/Literatura com leitura e interpretação de histórias infantis.

**Figura 1** – Oficina de Arte/Literatura



Fonte: Acervo do Autor

Com isso apareceu à criatividade de cada um, como por exemplo, juntar a história do “Gato de Botas” com “Alice no País das Maravilhas”, onde criaram o tema “*O Retrato do Brasil*” para apresentar as questões sociopolíticas nacionais atuais.

A estória foi apresentada em forma de “**esquete teatral**”, que é uma **peça de curta duração**, que tem cerca de 10 minutos e geralmente possui caráter cômico e de improviso. O



tema foi mostrado, pelos alunos, de forma variada. Depois da peça teatral pronta, uma turma fez a apresentação na Escola. Na **Figura 2** apresentar-se o desenvolvimento da Peça Teatral.

**Figura 2** – Desenvolvimento da peça teatral na escola



Fonte: Acervo do Autor

Ao final, cada aluno fez uma análise sobre a mesma e começaram a perceber que “*a leitura de histórias infantis auxilia no processo de conscientização e saúde*” que diante deles estava um trabalho feito após a leitura e interpretação e o esforço deles. Com isso começaram a perceber a importância educativa dessa atividade e seu reflexo na saúde, uma vez, que somente é possível compreender ou transformar a situação de um indivíduo ou de uma comunidade levando em conta que ela é produzida nas relações com o meio físico, social e cultural.

Dando continuidade ao processo de formação e conscientização dos alunos desportistas, articulando teoria e prática, desenvolveu-se o Projeto “Alacazam Alacazim” vinculada à educação e solidariedade levando as histórias infantis do “Chapeuzinho Vermelho”, o “Gato de Botas” e “Alice no País das Maravilhas” ao Lar Amigos de Jesus, uma Instituição que cuida de crianças com câncer. Na **Figura 3** mostrar-se a apresentação dos trabalhos.



**Figura 3** – Apresentação do Projeto “Alacazam Alacazim” no Lar Amigos de Jesus



Fonte: Acervo do Autor

Essa etapa teve como objetivo mostrar a necessidade de conhecer, valorizar e divulgar a importância do trabalho social e solidário, sendo este um compromisso com a cidadania e com o futuro dos alunos desportistas.

#### 4.2 A CONTINUIDADE DO CONHECIMENTO ADQUIRIDO APÓS O PROJETO NA EXPOSIÇÃO DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E CULTURA

No mês de outubro, as equipes das várias séries do Ensino Fundamental, apresentaram trabalho interdisciplinar mostrando a importância do “esporte, arte e geografia” para o processo de conscientização e solidariedade para a saúde do homem e proteção da natureza. Tais como: a exposição de cartazes e vídeos educativos e, apresentação de grupos de música e “esquete teatral” apresentados durante a semana inteira da exposição, demonstrou a preocupação dos alunos desportistas com a solidariedade e tentativa, dos mesmos, em conscientizar um maior número de pessoas.

Na semana de debates o tema foi desenvolvido em sala de aula, com trabalhos diferenciados e com a turma dividida em grupos, sendo:

**a) turmas do 6º e 7º ano:** após a pesquisa sobre a história e a geografia dos Países participantes dos “**Jogos Olímpicos/Rio 2016**” e da “**Copa do Mundo/Brasil 2014**” os alunos desportistas foram separados por equipes, para discutirem entre si sobre a temática e, em seguida, através do trabalho de arte, desenhar e pintar a Bandeira e o Mapa de Localização, identificando diferenças sociais, culturais e ritmos musicais de cada País, e

realizar sua exposição. Na **Figura 4** apresentar-se a história e o desenvolvimento dos Ritmos Musicais.

**Figura 4** – Apresentação da História do Rock



Fonte: Acervo do Autor

A equipe que pesquisou os Estados Unidos enfatizou o Rock, como ritmo musical, explicando sua história. Ressaltou que o **rock** é um estilo musical que surgiu nos Estados Unidos no final dos anos 1940 e início dos anos 1950, com raízes nos estilos musicais norte-americanos, como: *country*, *blues*, *R&B* e *gospel*, e que rapidamente se espalhou para o resto do mundo. Destacou, também, que para aumentar as chances de longevidade e qualidade de vida, não há nada mais eficaz do que uma alimentação equilibrada aliada a atividades físicas regulares. No ritmo do bem-estar todos os estilos de dança possuem algo em comum: fazem super bem à saúde. E concluem que a dança traz muitos benefícios, dentre eles o aumento da flexibilidade, o aprimoramento da coordenação motora, a melhora cardiorrespiratória e a otimização do condicionamento aeróbico.

**b) turma do 7º ano:** apresentação em forma de “**esquete teatral**” com uma breve “**estória**”, contendo como personagens, uma criança ou adolescente com vontade de se tornar jogador de algum esporte. Após a pesquisa sobre a história e a geografia dos países participantes dos “**Jogos Olímpicos/Rio 2016**” e da “**Copa do Mundo/Brasil 2014**” os alunos desportistas foram separados por equipes, para discutirem entre si sobre a temática “**esporte e arte**” e levantar questões da realidade que os cerca.

Em seguida, eles montaram uma breve “estória”, que deveria constar como personagens, uma criança ou adolescente com vontade de se tornar jogador e as pessoas ligadas à situação: pais, professores, irmãos, amigos, entre outros, de acordo com a criatividade de cada grupo. A estória foi apresentada em forma de “esquete teatral”, que é uma peça de curta duração, que tem cerca de 10 minutos e geralmente possui caráter cômico e

os atores possuem forte capacidade de improvisação. O tema “esporte e arte” foi mostrado pelos alunos de forma variada. Na **Figura 5** mostrar-se a apresentação dos trabalhos.

**Figura 5** – Apresentação do esquete teatral: “Chapeuzinho Vermelho Solidário”



Fonte: Acervo do Autor

c) turmas do 8º e do 9º ano: depois da pesquisa sobre os países participantes dos “Jogos Olímpicos/Rio 2016” e da “Copa do Mundo/Brasil 2014” e de cada grupo discutir sobre a temática “esporte e arte” realizaram exposição dos trabalhos sobre os países participantes em forma de slides e maquetes. Na **Figura 6** apresentar-se a história do Japão.

**Figura 6** – Apresentação da História do Japão



Fonte: Acervo do Autor

d) turmas do 9º ano: após a pesquisa sobre os países participantes dos “Jogos Olímpicos/Rio 2016” e da “Copa do Mundo/Brasil 2014” a turma foi dividida em grupos, que discutiam entre si sobre a temática “esporte e arte” e a importância do Anúncio Publicitário. Com isso, cada equipe criou um anúncio de conscientização pela importância do

esporte no dia a dia das pessoas para uma vida saudável. Os alunos desportistas, enquanto protagonistas criaram o anúncio, com desenhos, fotografias, recortes, colagem e textos, capazes de valorizar a saúde individual e coletiva. Em seguida cada grupo fez uma apresentação do anúncio publicitário criado, chamando a atenção de toda a turma e levando ao debate coletivo capaz de discernir decisões relativas à saúde.

A disciplina de Geografia, através de um trabalho interdisciplinar, que destacou a Arte/Literatura e a Educação Física foi essencial ao combinar, sequencialmente, a pesquisa dos países participantes dos “**Jogos Olímpicos/Rio 2016**” e da “**Copa do Mundo/Brasil 2014**”, a leitura das histórias infantis e a elaboração de trabalhos, relacionados com os saberes de cada um, como “Música, Desenho, Pintura, Maquetes, Fotografia, Teatro” e, em seguida, a prática de cada atividade de arte desenvolvida pelos alunos desportistas. Na **Figura 7** mostrar-se um grupo de música.

**Figura 7** – Apresentação do grupo de música na Exposição de Educação, Esporte e Cultura.



Fonte: Acervo do Autor.

Os resultados evidenciaram a importância de dar continuidade ao que foi aprendido no projeto, sobre que a prática do esporte integrado à Arte/Literatura, em conjunto com a criatividade, fortalece a inovação. A produção brotada nesse princípio é o componente social responsável pelo aumento das ações solidárias, o que vem a facilitar a tomada de consciência em relação à responsabilidade tendo como base a sociedade local, mostrando o esforço pessoal, coletivo, desportista, artístico e cultural nessa conscientização. Com isso a formação do aluno para o exercício da cidadania compreende a motivação e a capacitação para o autocuidado, assim como a compreensão da saúde como direito e responsabilidade pessoal e social.

## 5 CONCLUSÃO

A experiência do Projeto “Alacazam Alacazim” como processo de conscientização e solidariedade com os alunos desportistas do Ensino Fundamental é considerada uma tentativa concreta e objetiva no sentido de articular teoria e prática. Desse modo, pode-se inferir que ela buscou ser criadora, caracterizando-se por uma forte preocupação com as histórias infantis e o social.

A prática social é quem define as linhas de ação que deverá ser seguida, ou seja, o professor primeiro procura conhecer a realidade de seus alunos para poder agir e nunca pensa em jogar para eles conteúdos importados, recebidos prontos, elaborados verticalmente e que não condizem com sua realidade. Assim foi o caso da experiência do projeto em uma escola pública, onde se observou que no bairro em que a mesma tem sua sede, reside quase todo o seu corpo discente, o fator conscientização e solidariedade era sempre muito discutido e pouco ou nada era feito, trazendo constrangimento para alunos e moradores do bairro. Ainda aos métodos aplicados a esses alunos desportistas no Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) revelaram o desejo de mudanças quando foram trabalhados os conteúdos relacionados à educação da formação do “ser social” através da geografia, da arte e do esporte.

É necessário que haja um elo entre aquilo que se idealiza e o real. O que se pensa tem que estar de acordo com aquilo que será posto em prática. Na prática pedagógica reflexiva, professores e estudantes desportistas atuam com o mesmo objetivo, ambos são sujeitos críticos capazes de produzir uma prática pedagógica que supere a relação autoritária sempre em busca da reciprocidade. Essa prática é criadora e transformadora, ou seja, ela é capaz de produzir um novo homem, uma nova sociedade, um novo espaço geográfico e com isso uma nova realidade. É necessário que o professor seja consciente de tudo que o cerca, ele deve estar ciente de sua missão histórica, de suas finalidades, da estrutura capitalista, do papel da escola dentro dessa sociedade, de suas condições reais de trabalho e principalmente das possibilidades de transformações.

Após a realização de questionário sobre o assunto “Arte no Esporte” e da oficina de Arte/Literatura, com livros de histórias infantis, os alunos desportistas observaram a importância da leitura e interpretação de texto, sendo essa aproveitada para uma visão sobre a cultura corporal de movimento para se desenvolver uma peça teatral e, com isso começaram a perceber a importância educativa dessa atividade e seu reflexo na saúde, uma vez, que somente é possível compreender ou transformar a situação de um indivíduo ou de uma

comunidade levando em conta que ela é produzida nas relações com o meio físico, social e cultural. Essa etapa, vinculada à educação e solidariedade, levou as histórias infantis ao Lar Amigos de Jesus, uma Instituição que cuida de crianças com câncer mostrando a necessidade de conhecer, valorizar e divulgar a importância do trabalho social e solidário, sendo este um compromisso com a cidadania e com o futuro dos alunos desportistas.

A escola cumpre papel destacado na formação dos cidadãos para uma vida saudável, na medida em que o grau de escolaridade em si tem associação comprovada com o nível de saúde dos indivíduos e grupos populacionais. Com isso a escola tem o papel de formadora de protagonistas capazes de valorizar a saúde, discernir e participar de decisões relativas à saúde individual e coletiva. , a formação do aluno para o exercício da cidadania compreende a motivação e a capacitação para o autocuidado, assim como a compreensão da saúde como direito e responsabilidade pessoal e social.

Tem-se, portanto, que analisar criticamente as experiências concretas, bem como os problemas existentes na prática pedagógica aos quais os professores estão sujeitos, que muitas vezes impedem que trabalhos práticos e que condizem com a realidade do aluno sejam desenvolvidos. Tudo isso tem que ser conhecido e analisado pelos envolvidos que anseiam desenvolver uma visão crítica da realidade em que vivem. A despeito de todas essas dificuldades, a experiência mostrou que o alvo principal, ou seja, a contribuição da experiência da visão sobre a cultura corporal de movimento para se desenvolver peças teatrais no processo de conscientização e solidariedade para a educação dos alunos desportistas do Ensino Fundamental, no início atraídos apenas pelo fator de curiosidade e pela forma de como o assunto seria trabalhada, foi atingido.

## REFERÊNCIAS

- BENTO, Jorge Olímpio. Desporto: discurso e substância. Campo das Letras, 2004.
- BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- BETTI, M. A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física. Campinas, 1997.
- BRACHT, V. A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo...capitalista. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, v.7, n.2, p. 62-68, 1986.
- BRASIL, Câmara dos Deputados. Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. 9ª Edição. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Brasília: Ministério da Educação, 1998a.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física. Brasília: Ministério da Educação, 1998b.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – Geografia. Brasília: Ministério da Educação, 1998c.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural. Brasília: Ministério da Educação, 1998d.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – Saúde. Brasília: Ministério da Educação, 1998e.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais. Brasília: Ministério da Educação, 1998f.

BRASIL, Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. 2. ed. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUNZ, E. *et al.*(Org.). Didática da Educação Física. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

LIMA, Eduardo Henrique de Matos. A arte-educação no processo de ensino-aprendizagem através da cultura popular, 2005. Disponível em:  
[http://www.gedest.unesc.net/seilacs/arteeduca\\_eduardolima.pdf](http://www.gedest.unesc.net/seilacs/arteeduca_eduardolima.pdf). Acesso em: 25/09/2019

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019.

PUJOL, Rosa. Educacion Científica para la ciudadanía em formación. *In*: Alambique, n. 32, abril, 2002.

STABILE, Rosa Maria. A expressão Artística na pré-escola. São Paulo:FTD, 1988.

**CRENCIAIS DA AUTORA**

**1 Cristiane e Castro Feitosa Melo**

**Instituição:** Universidade Estadual do Ceará (UECE)

**Contato:** [cristianefeitosa@hotmail.com](mailto:cristianefeitosa@hotmail.com)

**Submetido em:** 17/04/2020

**Aprovado em:** 21/07/2020



**RELATO DE EXPERIÊNCIA****ENSINO DA DANÇA EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE ENSINO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**Arlene Stephanie Menezes Pereira<sup>1</sup>Joselita da Silva Santiago<sup>2</sup>Symon Tiago Brandão de Souza<sup>3</sup>Francisco Eraldo da Silva Maia<sup>4</sup>Révea Nágila Castro Nunes<sup>5</sup>

**Resumo:** A presente pesquisa discorre sobre o ensino da dança em espaços não-formais de ensino, através do relato de experiência em um projeto social. Para isso, traçamos como objetivos: descrever os benefícios da dança; e registrar a importância do profissional de Educação Física em espaços não-formais de ensino. No que diz respeito aos processos metodológicos esclarecemos que esta pesquisa é de natureza qualitativa, e de narrativa autobiográfica. Ademais, em relação ao projeto social, este era gratuito e aberto, e sem definição de idade e/ou gênero, também somava as suas vivências os saberes da cultura popular, visto que o mesmo realizava festas temáticas, como o carnaval, festa junina e natal, valorizando assim a cultura local; e em que os próprios participantes eram coautores da organização dos eventos. Justifica-se a importância da dança e da atuação do licenciado em espaços não-formais de ensino como forma de uma educação continuada da cultura corporal de movimento. Destacamos que a dança realizada em espaços não-formais de ensino contribui de maneira significativa para o processo de interação social entre diferentes grupos com faixas etárias sociais diversificadas. O qual podemos afirmar que também se constitui como um prolongamento do perpasso de conhecimentos já aprendidos na escola.

**Palavras-chave:** Dança. Espaços não-formais de ensino. Educação Física.

**TEACHING DANCE IN NON-FORMAL TEACHING SPACES: AN EXPERIENCE REPORT**

**Abstract:** This research discusses the teaching of dance in non-formal teaching spaces, through the report of experience in a social project. For that, we set as objectives: describe the benefits of dance; and register the importance of the Physical Education professional in non-formal teaching spaces. With regard to methodological processes, we clarify that this research is of a qualitative nature, and of an autobiographical narrative. Furthermore, in relation to the social project, it was free and open, and without definition of age and/or gender, the knowledge of popular culture also added to their experiences, since it held theme parties, such as carnival, festa junina and natal, thus valuing the local culture; and in which the participants themselves were co-authors of the organization of the events. The importance of dance and the performance of the graduate in non-formal teaching spaces is justified as a way of continuing education in the body culture of movement. We emphasize that dance performed in non-formal teaching spaces contributes significantly to the process of social interaction between different groups with different social age groups. Which we can affirm that it also constitutes an extension of the perpetuation of knowledge already learned at school.

**Keywords:** Dance. Non-formal teaching spaces. Physical Education.

## 1 INTRODUÇÃO

Se analisarmos a história da Educação brasileira percebemos que ela foi se desenvolvendo a partir de diversas manifestações e acontecimentos nos campos da religião, da política, da justiça e da cultura. Como manifestações da cultura podemos destacar os costumes dos povos antigos como os rituais, as crenças, as brincadeiras e a dança. No processo de civilização, a sociedade e a dança estão imbricadas, pois não se pode falar de dança sem trazer os caminhos da sua história e nem deixar de citar essa história atrelada a corporeidade.

Para Oliveira (2001, p. 14) uma das atividades físicas mais significativas para o homem antigo foi a dança, pois ela era “utilizada como forma de exibir suas qualidades físicas e de expressar seus sentimentos, era praticada por todos os povos, desde o paleolítico superior (60.000 a.C)”.

Falar de dança no contexto da educação, e mais especificamente na escola, não significa propor apenas apresentações culturais em datas festivas. Dessa forma, Diniz e Darido (2012) sugerem que a dança pode ser incluída na escola a partir dos Temas Transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (BRASIL, 1998), temas esses compreendidos como problemáticas da sociedade brasileira e encaminhados a escola para serem discutidos.

A dança na escola não busca desenvolver somente as capacidades motoras, mas também as capacidades imaginativas e criativas, o que a diferencia das atividades normalmente propostas nas aulas de Educação Física, algumas vezes, enraizadas mesmo que de forma ultrapassada, por enxergar o corpo com uma visão mecânica de repetição de movimentos, e nem com o caráter competitivo, rotineiramente presente nos jogos desportivos (STRAZZACAPPA, 2001).

Na escola, a dança apresenta diferentes caminhos podendo ser abordada nas aulas de Artes e de Educação Física, e ainda como uma proposta de atividade extracurricular (VICTOR, 2010). Na perspectiva da disciplina de Artes, Victor (2010) aponta que uma das contribuições dos PCN's para o conteúdo da dança é a de possibilitar diretrizes para se trabalhar com essa linguagem, no caso a linguagem corporal, como parte que integra a educação em Artes. Para o componente curricular Educação Física a autora apresenta como ponto comum entre a dança e essa disciplina, o estudo do corpo em movimento, afirmando que a dança não é um compromisso da Educação Física enquanto arte, mas ratifica que os

campos mencionados se cruzam na manifestação da transdisciplinaridade, melhorando o desenvolvimento dos discentes. Para a autora, a dança proposta como atividades paralelas ao currículo, encontram-se alguns percalços, como o fato de o profissional direcionado para essas atividades terem recebido uma formação prática, em que as aulas se baseiam na forma tradicional, sendo repassados movimentos para serem repetidos mecanicamente, de forma espelhada

Diante destes apontamentos iniciais, traçamos como questão norteadora desta pesquisa: Como os sujeitos após concluírem a educação básica podem continuar tendo acesso a dança de forma educativa mesmo em espaços não-formais de ensino?

Contextualizamos esse questionamento nas últimas décadas, em que a Educação Física vem passando por uma revolução conceitual no que diz respeito às suas teorias e formas de atuação. Uma formação que consistia na atuação no cenário escolar passou a ser mais abrangente formando profissionais aptos a atuarem em áreas específicas da saúde com foco na promoção da melhor qualidade de vida das pessoas (BENDRATH, 2010). Sendo assim, passou-se a ter profissionais de Educação Física atuando em clubes, academias, empresas, entre outros espaços. Ou seja, espaços classificados como não-formais de ensino. No entanto, isso não significa que as atividades desenvolvidas nesses espaços não sejam educativas.

Isso pois, nos ambientes onde ocorrem a educação não-formal há transmissão de informações, onde os sujeitos são capacitados a serem cidadãos do mundo, em que são abertas janelas de conhecimento sobre os próprios e suas relações sociais (GOHN, 2006).

Assim, nosso intento para esta contextualização é discorrer sobre o ensino da dança em espaços não-formais de ensino. Para isso, traçamos como objetivos específicos: Descrever os benefícios da dança; E registrar a importância do profissional de Educação Física em espaços não-formais de ensino.

A presente pesquisa apresenta como justificativa a necessidade de se mostrar a importância da dança e da atuação do licenciado em espaços não-formais de ensino como forma de uma educação continuada da cultura corporal de movimento. O que se torna mais uma área de abrangência do conhecimento, para que os estudantes de licenciatura em Educação Física tenham por base a importância dessas atividades que são fundamentais para a sociedade, transformando e mostrando as diversidades motoras, o conhecimento transmitido socialmente, as diferentes características de expressão e comunicação através da dança em interface com as atividades lúdicas.

Visto que é possível a atuação do licenciado nesta área já que a dança é um fenômeno histórico e cultural, bem como um dos conteúdos da cultura corporal (objeto de estudo da educação física) que permite a atuação de profissionais com formações diversas. (BRASIL, 2020).

Já no que diz respeito aos processos metodológicos esclarecemos que esta é uma pesquisa de natureza qualitativa e de narrativa autobiográfica, que consiste no ato de contar ou revelar o modo pelo qual os indivíduos percebem e vivenciam o mundo (SOUSA; CABRAL, 2015).

Relacionado esta abordagem com a educação, sabe-se que muitos estudos se voltam para as experiências dos docentes, ou seja, como estes estão vivenciando os processos de formação no decorrer de sua existência e passam a dar mais importância para as reflexões sobre o magistério (PASSEGI; SOUZA; VICENTINI, 2011).

Ademais, dividimos a coleta de dados nos seguintes tópicos: revisão de literatura, onde discutimos sobre a importância da dança e seus benefícios, bem como o porquê de ensiná-la fora da escola; relato de experiência, onde é exposto as vivências obtidas no projeto, além de alguns relatos de alunas.

Destacamos que a pesquisa foi realizada na cidade de Limoeiro do Norte, no decorrer do ano de 2018, e os participantes da pesquisa foram os próprios pesquisadores, dentre os quais está a professora criadora do projeto em questão e os sujeitos participantes do projeto.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

Para compreendermos sobre o que seria a dança iniciamos com a afirmação de Hass e Garcia (2006, p.139) que entendem “a dança como uma arte que significa expressões gestuais e faciais através de movimentos corporais, emoções sentidas a partir de determinado estado de espírito.” Sendo assim, os autores compreendem a dança como um meio de expressar os sentimentos e comunicação entre os envolvidos.

Corroborando com afirmação de Hass e Garcia (2006), destacamos neste contexto expressivo, que a dança surgiu da necessidade de comunicação entre os homens, somada à vontade destes em expressar suas emoções e sentimentos e por isso é considerada uma das manifestações artísticas mais antigas. Onde seus movimentos iniciais ficaram registrados em forma de desenho nas rochas e paredes das cavernas (PAULA, 2008; PINTO, 2008; FRANCO; FERREIRA, 2016).

Langer (1971) define que a função pedagógica da dança é a educação do sentimento. Assim, situamos a afirmação de Langer com a de Nóbrega (2015) que nos traz uma conceituação poética, carregada de sentimento entre corpo e dança:

O corpo próprio nele se aliena alegremente em corpo de dança, de seu próprio clinamen; os centros de gravidade permutam-se, deslizam lançados, carregados em uma expansão de membros cujo olhar do espectador perde a ancoragem – sem se preocupar com essa perda. (NÓBREGA, 2015. p. 20)

Pinto (2008) destaca que a dança teve e ainda tem influência histórica, assim como todas as manifestações artísticas, de modo que os estilos vão surgindo de acordo com a cultura onde a dança está inserida. A autora ainda aborda que essa manifestação a ser compartilhada de geração em geração, passando por festas pagãs, religiosas e que atualmente são mais frequentes em festas sociais.

Já a inclusão da dança na escola se deu após ser compreendida como uma “[...] manifestação cultural, social e corporal com potencialidades educativas.” (MEDEIROS; SANTOS, 2014, p. 86).

Na área de Educação Física ela adentra os conteúdos da cultura corporal (SOARES *et al.*, 1992), podendo figurar dentro do ambiente escolar ou mesmo fora dele, como em academias e clubes, por exemplo.

De acordo com Melo (2012) a dança é uma atividade que se diferencia dos demais conteúdos que podem ser abordados na Educação Física, isto porque ela oferece formas de melhorar significativamente o processo de ensino-aprendizado, além de melhorar o desenvolvimento integral dos alunos. Isso é possível pois a dança utiliza o corpo como meio de comunicação, desenvolvendo assim a criatividade, tornando possível a exploração e conhecimento do próprio corpo e dos demais (MELO, 2012).

Marbá, Silva e Guimarães (2016) ainda apontam que a dança enquanto atividade física pode trazer alegria, sensações de bem-estar, ou seja, que sua prática proporciona ao indivíduo autodeterminação e uma melhora significativa na autoestima.

Para o questionamento inicial desta pesquisa esclarecemos que a educação é adquirida ao longo da vida dos cidadãos e em diversos espaços. Ademais ela

[...] pode ser dividida em três diferentes formas: educação escolar formal desenvolvida nas escolas; educação informal, transmitida pelos pais, no convívio com amigos, em clubes, teatros, leituras e outros, ou seja, aquela que decorre de processos naturais e espontâneos; e educação não-formal, que

ocorre quando existe a intenção de determinados sujeitos em criar ou buscar determinados objetivos fora da instituição escolar. (VIEIRA; BIANCONI; DIAS, 2005. p. 1).

Compreende-se neste trabalho, a educação de uma forma mais ampla, ou seja, em todos os seus sentidos. Assim como afirma Paulo Freire (1987), que propõe uma educação crítica e que dê sentido à atuação em sociedade. Conforme destaca Dantas (1999), que Paulo Freire propõe que as práticas de educação sejam críticas e sobretudo transformadoras, além de valorizar a educação dentro e fora da escola, pois o importante é que professores, alunos e sociedade sejam capazes de dialogar, construir conhecimentos e assim transformar a realidade.

Portanto, desejamos destacar nesta pesquisa a vivência da dança para além dos muros da escola, pois a dança traz nos seus movimentos o fortalecimento muscular, harmonia, habilidade, graciosidade, melhoria da expressão corporal, da capacidade respiratória, ritmo, coordenação motora, concentração, disciplina e socialização (SOUZA; METZNER, 2013; BARANCELLI; PAWLOWYTSCH, 2016).

Dessa forma, reafirmamos a necessidade de inserir as atividades rítmicas e expressivas em espaços não-formais de educação e discuti-las, compreendendo que estes espaços compõem a educação. Acreditamos também na importância de se criarem possibilidades para se facilitar o acesso e multiplicidade destes espaços, dando sentido de grupo social à medida que permitem aos sujeitos vivenciarem, refletirem e reelaborarem seus saberes e conhecimentos de mundo. Essa é, sem dúvida, uma discussão a ser ampliada.

O professor de Educação Física, deve proporcionar ao aluno atividades fundamentadas nos princípios da dança criativa, que podem estimular, motivar, comunicar e fazer uma interação entre adultos e crianças, facilitando o relacionamento interpessoal e a exploração ambiental. Isso, concordando com os autores que defendem a unificação dos cursos de Educação Física, permitindo assim uma ampliação nas áreas de atuação para os licenciados (TAFFAREL, 1993; NOZAKI, 2004).

Estas atividades estimulam a capacidade de solucionar problemas de maneira criativa e desenvolvem a memória, o raciocínio, a autoconfiança e a autoestima, fazendo com que o indivíduo tenha uma melhor relação com ele próprio e com os outros, além de ampliar o repertório de movimentos do aluno (LABAN, 1990).

Pode-se dizer, então, que a dança é encarada como um processo de saber contínuo, que pode ter início dentro ou fora da escola contribuindo para o desenvolvimento das

potencialidades humanas e sua relação com o mundo, favorecendo, assim, o processo de construção do conhecimento.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este relato de experiência se avulta como de natureza qualitativa a qual procura captar as essências dos fenômenos, procurando sua origem, relações e mudanças (OLIVEIRA, 2011). Para isto, o presente estudo irá discorrer acerca da atuação do professor de Educação Física em espaços não-formais de ensino em forma de narrativa autobiográfica. Determinada metodologia foi escolhida porque a narrativa faz parte da história da humanidade, contando ainda com a rememoração que permite que dimensões esquecidas possam ser recuperadas e situadas no tempo (SOUSA; CABRAL, 2015).

As experiências descritas foram vivenciadas através de um projeto social de dança criado por uma das autoras da presente pesquisa, graduada em licenciatura em Educação Física. O projeto teve início no ano de 2015, na cidade de Limoeiro do Norte, localizada na região do Vale do Jaguaribe<sup>1</sup>, no estado do Ceará. O projeto nomeado de “R2 Ritmos hit” tinha como objetivo estimular as pessoas a darem continuidade às aulas de Educação Física através da dança. Para tanto, iremos apresentar a importância deste projeto social, onde primordialmente, é relevante compreendermos o conceito de projeto social

Um projeto (social) nasce de uma ideia de um desejo ou interesse de realizar algo, ideia que toma forma, se estrutura e se expressa através de um esquema (lógico), o qual, no entanto, é apenas esboço( sempre) provisório, já que sua implementação exige constante aprendizado e reformulação. (ARMANI, 2004, p. 18).

Ademais, projetos sociais tratam de sonhos, esperanças e desejos de mudar determinadas situações, sendo assim os projetos sociais lidam com ideias e aspirações coletivas com o intuito de alcançar um bem comum (MACIEL, 2015).

Como princípio ético deste relato, esclarecemos que os participantes do projeto explicitado no texto não foram identificados, nas imagens de forma nítida aparece somente o rosto da professora de dança sendo esta umas das autoras deste texto.

---

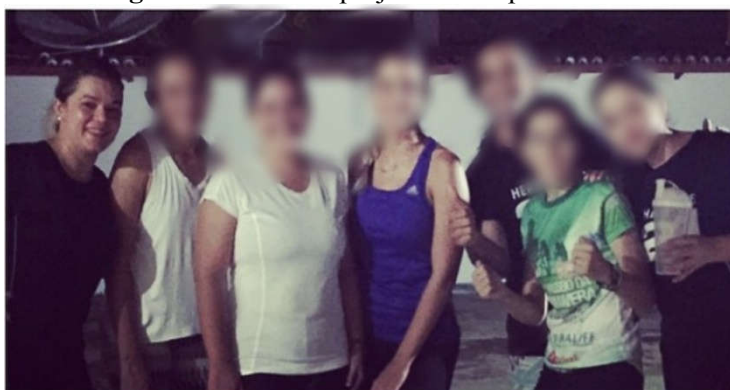
<sup>1</sup> Mesorregião do estado do Ceará composta por 21 municípios.



#### 4 O RELATO DA EXPERIÊNCIA

O projeto social foi primeiramente nomeado primeiramente de “Fitcamp”, e teve início no dia 17 de março de 2015 com um primeiro encontro para definir os rumos do projeto, cuja intenção era de perpassar conhecimentos de dança-educação e promover a interação entre pais e filhos.

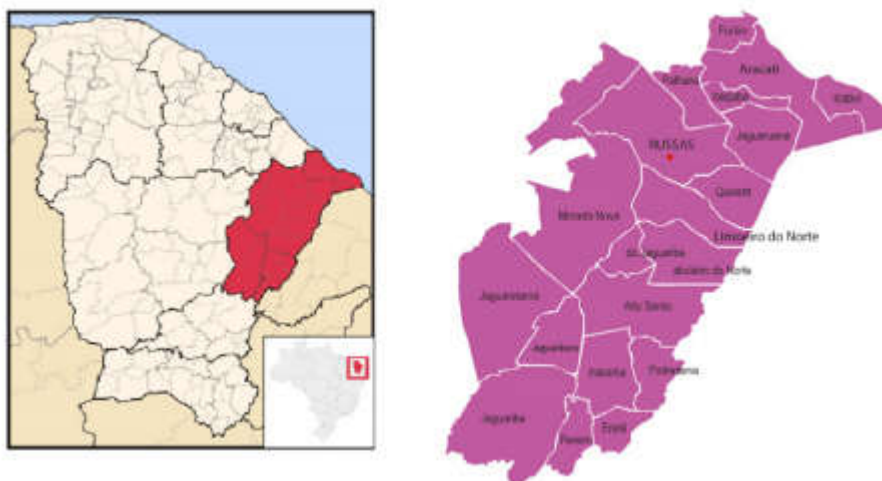
**Imagem 1** - Início do projeto com a primeira aula



Fonte: acervo dos autores

As aulas eram realizadas no salão de festa do condomínio Shopping Plaza, situado à Rua Padre Custódio, 104, Bairro Centro, na cidade de Limoeiro do Norte, localizada na região do Vale do Jaguaribe, no estado do Ceará (Ver Imagem 2). Local este que foi disponibilizado por um dos integrantes do projeto, onde as aulas aconteciam às terças e quintas de 18:30 às 19:30, com apenas sete participantes, com idade média que variava entre 25 a 35 anos, em sua maioria mulheres

**Imagem 2** - Mapa das cidades que compõem o Vale do Jaguaribe no estado do Ceará



Fonte: disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/DIALOGOS/article/view/6674/pdf>



O projeto, por ter característica social, era gratuito e aberto, e sem definição de idade e/ou gênero. O qual a iniciativa e implantação das aulas gratuitas ficou na responsabilidade de dois integrantes da equipe, os quais explicavam a importância da dança para os moradores da cidade e o divulgavam voluntariamente,

A ideia marco do projeto era estimular as pessoas a darem continuidade às aulas de Educação Física através da dança. Os objetivos do projeto eram: possibilitar a exploração corporal e o conhecimento da diversidade das manifestações expressivas e rítmicas; a reflexão e discussão sobre os diferentes ritmos e estilos de danças; e a transmissão dos saberes da dança, dos pais para os seus filhos em idade escolar, possibilitando, assim, uma educação continuada.

Os encontros começaram auxiliando as pessoas a tomar consciência de que a dança-educação era benéfica, porque integrava os sujeitos, possibilitava conhecimentos de ritmos variados, musicalidade, alimentação saudável e a prática regular de exercícios físicos, entre outros benefícios.

O projeto social foi ao longo do tempo ganhando credibilidade entre os moradores da cidade e ganhando mais adeptos à medida que foi deixando os participantes cada vez mais informados sobre tais benefícios da dança. O que se configurava como uma atividade em que os participantes também obtinham a criticidade de seus próprios movimentos, e não somente a reprodução/repetição dos movimentos.

Consideramos para isto que a inserção do professor da área de Educação Física nestes espaços contribui de maneira ímpar, isso pois, o professor auxiliará na construção do ser a partir de vários contextos como por exemplo político, histórico, social, ou seja indo além da aptidão física, motora ou esportiva. Assim, o professor ainda será responsável por apresentar aos alunos diferentes ritmos, trabalhando a diversidade cultural (ANTUNES; BRONDANI, 2010).

O projeto social em questão também somava às suas vivências, os saberes da cultura popular, visto que o mesmo realizava festas temáticas, como o carnaval, festa junina e natal (Ver Imagens 3 e 4). Corroborando com a valorização cultura local. Nestas festas temáticas, os próprios participantes eram coautores da organização.

### **Imagem 3 - Comemoração da cultura junina.**



Fonte: acervo pessoal dos autores

Em relação aos encontros do projeto, estes dividiam-se em partes. O primeiro aconteceu com uma mini palestra para esclarecer a todos sobre o que era o projeto e seus benefícios e a segundo começaram a ser as aulas de dança propriamente ditas. Tudo foi acontecendo proporcionalmente de forma que os participantes convidavam seus amigos, parentes, amigos dos amigos e, assim, o grupo foi sendo divulgado pelos próprios sujeitos que o frequentavam.

Uma aluna do projeto que o frequentava há um ano, casada, mãe de 2 filhos fez um relato em uma das aulas: “Quando chego aqui me sinto tão feliz, pois fora a minha saída de casa para o trabalho, é aqui o único local que eu saio e me divirto de verdade”<sup>2</sup>.

Todos os benefícios que o projeto social Fitcamp trouxe, com a implantação das aulas de dança, puderam proporcionar aos participantes saberes sobre dança, ritmo, autoestima e relacionamento interpessoal. E ao longo do tempo, o projeto também passou a incorporar participantes em idade escolar.

A cada ano, com a divulgação das próprias alunas, o projeto foi envolvendo um número cada vez maior de participantes de todas as idades, desde crianças, adolescentes, adultos, até pessoas da terceira idade. O que se caracterizava como um projeto social de relevância para a cidade de Limoeiro do Norte.

---

<sup>2</sup> Acervo pessoal dos autores.

Com um ano de projeto, foi realizada uma campanha de conscientização e participação social com arrecadação de alimentos para a Associação de pais e amigos dos excepcionais- APAE e para a Casa do Idoso. Na ocasião foi realizada uma aula de dança no auditório da Faculdade Integrada Vala do Jaguaribe-Centro Limoeirense de Ensino (FIVALE). O projeto corroborou neste aspecto uma ação importante, não só pelo fato da solidariedade ao próximo e conscientização social, mas pelo fato de estar adentrando os muros da academia científica e de temas como a inclusão. A ação contou com a participação de professores de outros estados como o professor Julio Vernes (residente em São Paulo) e a professora Conceição Borges (residente em Natal).

Com o primeiro evento, surgiram novas ações sociais em torno da região do Vale do Jaguaribe, como por exemplo o convite da Secretaria de Saúde da cidade de São João do Jaguaribe, que entrou em contato com o projeto através da enfermeira-chefe do Núcleo de Apoio à Saúde da Família-NASF para levar uma ação de dança para a cidade durante o mês de outubro, que visava incentivar as mulheres a uma educação em saúde contra o câncer de mama.

Atualmente o projeto chama-se “R2 Ritmos hit”, sendo realizado com aulas em três 3 dias na semana, com uma média de 35 pessoas. Assim, confirmamos que a dança em espaços não-formais está presente como uma forma de ensino e como formação continuada do cidadão. Além disso, ao longo do projeto foram observados que os participantes puderam adquirir um desenvolvimento gradativo com mudanças positivas no comportamento, como o desenvolvimento de habilidades cognitivas e ritmo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração os aspectos expostos no presente estudo, destacamos que a dança realizada em espaços não-formais de ensino contribui de maneira significativa para o processo de interação social entre diferentes grupos com faixas etárias sociais diversificadas. O qual podemos afirmar que também se constitui como um prolongamento do perpasso de conhecimentos já aprendidos na escola.

Dessa forma, a introdução do professor de Educação Física nesses espaços, possibilita que tais atividades deem continuidade ao seu processo de aprendizagem, elencando objetivos específicos para cada grupo, e assim alcançando ótimos benefícios como a liberação de serotonina que para os adolescentes principalmente, é de extrema importância pois

possibilita a sensação de tranquilidade. Além de melhorar a coordenação motora, postura, equilíbrio e flexibilidade (MEIER; KAUFMANN, 2015)

O aprendizado, por meio das atividades expressivas com ritmos, como a dança, possibilita uma melhora significativa no comportamento social e coletivo dos alunos, além de desenvolver os aspectos cognitivos e motor, resultando na formação de um cidadão ético, formador de suas opiniões e ideias.

Isso pois, os projetos sociais buscam ir de encontro com os anseios das comunidades (SILVA, 2007) que por muitas vezes não possuem condições financeiras para arcar com gastos em academias ou clubes.

Contudo, o educador deve ter uma atitude consciente na busca de uma prática pedagógica mais coerente com a realidade, e que leve o indivíduo a desenvolver sua capacidade criativa numa descoberta pessoal, exclusiva e única, incluindo, assim, suas habilidades e contribuindo de maneira decisiva para a formação de cidadãos críticos autônomos e conscientes de seus atos, buscando uma transformação social.

Apontamos nesse sentido que a dança, por sua caracterização lúdica, passa a ser um conhecimento formador e transformador, possibilitando a humanização e democratização de saberes em todas as idades. “Em grupos de qualquer idade, o ensino da dança ministrado pelo professor segue uma teoria de ensino muito similar que forma a base para todas as danças educacionais” (FREIRE, 2001, p. 33). Diante disso, é possível concluir que a prática da dança pelo professor de Educação Física em espaços não-formais constitui-se como uma exteriorização dos saberes da dança, se dando fora dos muros da instituição escolar.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Beatriz Aparecida.; BRONDANI, Vânia Roscziniesk. Dança no contexto cultural: uma visão docente. *In*: GOVERNO DO ESTADO, Secretaria de Educação do Paraná. Paraná, 2010. Disponível em:

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_unicentro\\_edfis\\_artigo\\_beatriz\\_aparecida\\_antunes.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unicentro_edfis_artigo_beatriz_aparecida_antunes.pdf). Acesso em: 13 jan. 2018.

ARMANI, Domingos. Como elaborar projetos? - Guia prático para elaboração e gestão de projetos sociais. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.

BARANCELLI, Lyégie Lys Rodrigues.; PAWLOWYTSCH, Pollyana Weber da Maia. Dança e qualidade de vida: um estudo biopsicossocial. *Repertório*, Salvador, nº 26, p.273-282, 2016. Disponível:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vIEleovS4D0J:https://portalseer.ufb>

[a.br/index.php/revteatro/article/download/17477/11417+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://a.br/index.php/revteatro/article/download/17477/11417+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em: 03 jan. 2018.

BENDRATH, Eduard Angelo. Escola, educação não-formal e a formação do profissional de educação física. *Motrivivência*, n 35, P. 286-300 Dez./2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/2175-8042.2010v22n35p286/18098>. Acesso em: 06 mai. 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Ofício Nº 310/MEC. Brasília, DF: Ministério da Educação, 06 de jul. 2020.

DANTAS, Mônica. Dança: o enigma do movimento. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 1999.

DINIZ, Irla Karla dos Santos.; DARIDO, Suraya Cristina. Livro didático: uma ferramenta possível de trabalho com a dança na Educação Física Escolar. *Motriz*, Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 176-185, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v18n1/v18n1a18.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

FRANCO, Neil.; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Evolução da dança no contexto histórico: aproximações iniciais com o tema. *Repertório*, Salvador, nº 26, p.266-272, 2016. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/viewFile/17476/11416>. Acesso em: 01 de mai. de 2018.

FREIRE, Ida Mara. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55 o 53, abril/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a03v2153.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2018

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf> Acesso em: 16 mar. 2018.

HASS, Aline Nogueira.; GARCIA, Ângela. *Ritmo e dança*. Canoas. Ed. ULBRA, 2006.

LABAN,. Rudolf. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

LANGER, Susane K. *Ensaio Filosóficos*. São Paulo: Cultrix, 1971.

MACIEL, Walery Luci da Silva. *Projetos sociais: livro didático Palhoça*: UnisulVirtual, 2015. Disponível em: [https://www.uaberta.unisul.br/repositorio/recurso/14690/pdf/projetos\\_sociais.pdf](https://www.uaberta.unisul.br/repositorio/recurso/14690/pdf/projetos_sociais.pdf). Acesso em: 23 mar. 2018.

MEDEIROS, Ana Gabriela Alves; SANTOS Soraya Ramini Sena. A dança como conteúdo das aulas de educação física: uma perspectiva a partir dos parâmetros curriculares nacionais. Anais do V Congresso Nordeste de Ciências do Esporte. Guanambi, Bahia, Brasil, setembro, 2014. ISSN: 2179-815X. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/5sconece/uneb/paper/view/6437/3319>. Acesso em: 23 abr. 2018.

MEIER, Juline Kuhn.; KAUFMANN, Lisete Hahn. Os benefícios da dança para o desenvolvimento do ser humano. 2015. Anais do 6º Seminário de Iniciação a pesquisa da FAI Faculdades. Disponível em: <http://faifaculdades.edu.br/eventos/SEMIC/6SEMIC/arquivos/resumos/RES18.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.

MELO, Maria Máisa Mourão. A dança na educação física escolar. Universidade de Brasília Faculdade de Educação Física. Porto Velho-RO, 2012. Disponível em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4586/1/2012\\_MariaMaisaMouraodeMelo.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/4586/1/2012_MariaMaisaMouraodeMelo.pdf). Acesso em: 22 abr. 2018.

MARBÁ, Romolo Falcão.; SILVA, Geusiane Soares da.; GUIMARÃES, Thamara Barbosa. Dança na promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida. Revista Científica do ITPAC, Araguaína, v.9, n.1, fevereiro 2016. Disponível em: [https://assets.unitpac.com.br/arquivos/Revista/77/Artigo\\_3.pdf](https://assets.unitpac.com.br/arquivos/Revista/77/Artigo_3.pdf). Acesso em: 10 mar. 2018.

NÓBREGA, Teresa Petrucia. Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar... Natal: IFRN, 2015.

NOZAKI, HajimeTakeuchi. Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 383f. Tese(Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade FederalFluminense, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/educacao\\_fisica\\_artigos/edf\\_reordenamento\\_mercado\\_trabalho.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/educacao_fisica_artigos/edf_reordenamento_mercado_trabalho.pdf). Acesso em: 09 de abr. 2020.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. O que é Educação Física. São Paulo: Brasiliense, 2001. p.14-96.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração. Manual (pós-graduação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão: UFG, 2011.

PASSEGI, Maria da Conceição.; SOUZA, Elizeu Clementino de.; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.369-386, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

PAULA, Daniel Augusto Meira de. Dança de salão: história e evolução. 2008. Trabalho de conclusão (licenciatura – Educação Física) -Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro: [s.n.]. Disponível em:

<http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/CENA/DOC/DOC000000000044541.PDF>. Acesso em: 23 jul. 2018.

PINTO, Nádia Maria da Silva. A dança promovendo a melhoria da qualidade de vida das pessoas da terceira idade. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação Física. Fundação Karning Bazarian Faculdades Integradas de Itapetininga Curso de Educação Física. Itapetininga, SP. 2008.

SILVA, Ângela Ferreira da. Projeto dança criança e escola cidadã: o aprendizado da dança e a construção de significados. 2007. Dissertação de Mestrado (Pós-graduação). Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3543/1/399719.PDF>. Acesso em: 25 mai. 2019.

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

SOUSA; Maria Goreti da Silva.; CABRAL; Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. Horizontes, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015. Disponível: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149/102>. Acesso em: 02 mar. 2018.

SOUZA, Jaqueline Cristina Luciano de.; METZNER, Andreia Cristina. Benefícios da dança no aspecto social e físico dos idosos. Revista Fafibe On-Line, n.6, p. 8–13, nov. 2013. Disponível em: <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185614.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2018.

STRAZZACAPPA, Márcia. A Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Caderno Cedes, ano XXI, nº 53, abril/2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100005&script=sci_arttext). Acesso em 19 de abr. de 2020.

TAFFAREL, Celi. A formação do profissional de Educação Física: O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Licenciatura UNICAMP. 1993. 301f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644235/11662>. Acesso em: 15 de abr. 2020.

VICTOR, Daisy Maria. A transdisciplinaridade e a dança no espaço escolar. *In: Algumas perguntas sobre dança e educação.* TOMAZZONI, Airton.; WOSNIAK, Cristiane.; MARINHO, Nirvana. (Orgs). Joinville: Nova Letra, 2010.

VIEIRA, Valéria M.; BIANCONI, Lucia.; DIAS, Monique. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. Cienc. Cult. v. 57, n.4. São Paulo. Oct./Dec. 2005. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo>. Acesso em: 18 de fev. 2018.



**CRENCIAIS DOS AUTORES****1 Arlene Stephanie Menezes Pereira**

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

**Contato:** [stephanie\\_ce@hotmail.com](mailto:stephanie_ce@hotmail.com)

**2 Joselita da Silva Santiago**

**Instituição:** Escola de Ensino Infantil e Fundamental Turma da Mônica

**Contato:** [josysantiago3006@gmail.com](mailto:josysantiago3006@gmail.com)

**3 Symon Tiago Brandão de Souza**

**Instituição:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

**Contato:** [symontiago@hotmail.com](mailto:symontiago@hotmail.com)

**4 Francisco Eraldo da Silva Maia**

**Instituição:** Universidade Norte do Paraná (Unopar)

**Contato:** [eraldo2silva@hotmail.com](mailto:eraldo2silva@hotmail.com)

**5 Révea Nágila Castro Nunes**

**Instituição:** não informado

**Contato:** [revianagila@gmail.com](mailto:revianagila@gmail.com)

**Submetido em:** 06/05/2020

**Aprovado em:** 07/08/2020



## RELATO DE EXPERIÊNCIA

TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
DA EDUCAÇÃO BÁSICA: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E REFLEXÕESLiana Lima Rocha<sup>1</sup>Luciana Venâncio<sup>2</sup>Luiz Sanches Neto<sup>3</sup>

**Resumo:** Este trabalho fundamenta-se em um relato (auto)biográfico da autora principal, que teve como propósito apresentar uma narrativa situada nas experiências vividas por uma professora de educação física da educação básica enquanto sua trajetória no campo da pesquisa. Os três objetivos específicos são: a) partilhar sobre a importância da pesquisa para a qualidade da prática pedagógica; b) identificar os aspectos positivos e as possibilidades dessa prática baseada na pesquisa; e c) elencar o que necessita ser superado. Este artigo foi elaborado, a partir da participação na mesa de encerramento do I CIPPEFE, tendo como perspectiva metodológica a escrita narrativa de caráter (auto)biográfico. Por meio da partilha dessa narrativa, com três professores(as)-pesquisadores(as) mais experientes, foi possível perceber os contributos em ser um(a) professor(a)-pesquisador(a), revelado pela constatação de transformações positivas da prática pedagógica da professora e pelo fortalecimento do sentido (auto)crítico da educação e da educação física. Por isso, mesmo identificando dificuldades nessa trajetória, a professora defende a perspectiva do(a) professor(a)-pesquisador(a), compartilhando orientações para que outros(as) professores(as) possam também trilhar esse caminho da pesquisa, baseado na própria docência.

**Palavras-chave:** Formação. Autobiografia. Narrativa. Educação Pública. Pesquisa em educação.

TRAJECTORY OF A BASIC SCHOOL PHYSICAL EDUCATION TEACHER-  
RESEARCHER: POSSIBILITIES, CHALLENGES AND REFLECTIONS

**Abstract:** This work is based on an (auto)biographical account by the main author, whose purpose was to present a narrative based on her experience as a physical education teacher in basic education, as well as her trajectory in the research field. The three specific objectives of this paper are: a) to share experiences about the importance of research to the quality of teaching practice; b) To identify the positive aspects and the possibilities of this research-based practice; and c) To list the obstacles that needed to be overcome in the process. This article was crafted from the author's participation in the closing session of the 1st CIPPEFE, having as methodological perspective the narrative writing with (auto)biographical character. Through the sharing of this narrative with three experienced teachers-researchers, it was possible to perceive the contributions of being a teacher-researcher, revealed by the emergence of positive transformations of the pedagogical practice and the strengthening of the (self)critical sense towards education and physical education. Therefore, even as difficulties were found in her trajectory, the teacher defends the perspective of the teacher-researcher, sharing guidelines so that other teachers can also follow along this pathway of research based on their own teaching.

**Keywords:** Teacher education. (Auto)biography. Narrative. Public education. Educational Research.

## 1 MOBILIZAÇÃO

Este artigo fundamenta-se em uma narrativa (auto)biográfica, compartilhada por uma professora-pesquisadora de educação física da educação básica. Como primeira autora deste trabalho, destaco as possibilidades, os desafios e as reflexões sobre minha trajetória como professora-pesquisadora. Mais detalhes sobre o contexto de trabalho como professora e sobre o processo da escrita narrativa constam na seção metodológica, que está nomeada como “elaboração” neste artigo. O primeiro passo emergiu, a partir de uma narrativa oral, a qual tive oportunidade de participar como palestrante em uma das mesas temáticas do I Congresso Internacional de Professores(as)-Pesquisadores(as) de Educação Física Escolar (CIPPEFE), realizado em agosto/setembro de 2018, na cidade de Fortaleza, no campus da Universidade Federal do Ceará. A temática central dessa palestra era sobre “Professores(as)-Pesquisadores(as) de Educação Física Escolar”.

A pesquisa do(a) professor(a)-pesquisador(a) ou professor-investigador, outra forma de expressão usada para dar nome a essa temática, trata de uma concepção que reconhece os(as) professores(as) como investigadores(as) de suas próprias práticas pedagógicas (ALARCÃO, 2001). Essa questão é muito importante para o alcance de contributos reais à educação e também para a educação física, superando estudos que se distanciam da realidade vivenciada nas escolas, como destacaram Bagnara e Fensterseirfer (2019) ao afirmarem existir um abismo entre o que se produz na universidade e o que ocorre no cotidiano das aulas, o que gera uma desarticulação das teorias com as práticas e configura um dos dilemas enfrentados no campo da educação física.

Devido a esse distanciamento, alguns estudos acabam apresentando dificuldades em contribuir com soluções para a superação das problemáticas existentes no cotidiano das escolas, da mesma forma que não conseguem vislumbrar possibilidades eficientes para o estabelecimento de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade significativa. Diante dessa constatação, torna-se evidente a importância dessa temática para o campo da educação e também da educação física. Assim, o propósito principal deste trabalho é apresentar um relato, situado nas experiências vividas por uma professora de educação física da educação básica, enquanto sua trajetória no campo da pesquisa. Dialogando com a intenção de compartilhar os desafios de investigar a própria prática e de se assumir como professor(a)-pesquisador(a) na educação básica, os objetivos específicos são: a) partilhar sobre a importância da pesquisa

para a qualidade da prática pedagógica; b) identificar os aspectos positivos e as possibilidades dessa prática, baseada na pesquisa; e c) elencar o que necessita ser superado.

## 2 COMPREENSÃO

### 2.1 A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A pesquisa em educação foi estabelecida ao longo dos anos por especialistas, os quais, na maioria das vezes, não conheciam o cotidiano da escola, nem as suas reais necessidades e possibilidades, constituindo-se como uma investigação distante da realidade escolar, marcada por uma intensa racionalidade técnica (MIRANDA, 2006). Devido a esse distanciamento existente na pesquisa educacional, percebeu-se que as teorias, ensinadas nos cursos de formação de professores(as), não davam conta das necessidades educacionais.

Como exemplificou Senna (2003, p. 104), ao reconstruir a fala de um professor-aluno de um curso de formação para professores(as), disse: “Olha, se você não me disser para que serve esse negócio aí na hora que eu for dar aula, me desculpe, mas eu vou embora, porque eu tenho mais o que fazer”. De acordo com Fagundes (2016), apresentando-se como uma solução para essa problemática surgem as investigações do professor-pesquisador, do professor-reflexivo e também da pesquisa-ação, que apesar de apresentarem conceitos diferentes defendem a mesma ideia de produção de um conhecimento, o qual dialogue com a realidade escolar, configurando-se enquanto estratégias para a superação desse distanciamento da realidade escolar, presente nos conhecimentos científicos sobre o campo da educação.

### 2.2 O(A) PROFESSOR(A)-PESQUISADOR(A)

A noção de professor(a)-pesquisador(a) ou professor(a) investigador(a) de acordo com Alarcão (2001) surge primeiramente na obra de Dewey, ao considerar os(as) professores(as) como estudantes do ensino; no entanto, vale ressaltar que o educador inglês Stenhouse, por volta de 1960, produz uma das principais teses sobre essa concepção. Lüdke (2001, p. 80) destacou que, “segundo Stenhouse, o professor deveria experimentar em cada sala de aula, tal como num laboratório, as melhores maneiras de atingir seus alunos, no processo de ensino/aprendizagem”. Assumia-se, dessa forma, a necessidade de envolver os(as) professores(as) na produção de pesquisa, já que a investigação, feita no campo da

educação, na época, apresentava poucos contributos para a prática pedagógica, como pontuou Pimenta (2005, p.20):

Dá voz ao professor como autor e ator. Favorece uma autocrítica extremamente salutar. Reconstrói a teoria existente. Permite esvaziar os aspectos e ações imediatistas, levando a construção de uma teoria emancipatória: torna os professores mais sujeitos de sua própria história profissional.

De acordo com Lüdke (2001), a atividade de pesquisa é considerada hoje um recurso indispensável ao trabalho do(a) professor(a). Esse exercício investigativo é estabelecido por questões e desejos dos(as) professores(as), a fim de atribuírem sentido às suas experiências e vivências, para adotarem uma atitude de aprendizagem ou de abertura para com a vida em sala de aula.

### 3 ELABORAÇÃO

Este trabalho foi elaborado, a partir da perspectiva metodológica da escrita narrativa de caráter (auto)biográfico, o que me possibilitou, através do ato de narrar a minha trajetória, o encontro com reflexões sobre o ser professora-pesquisadora. De acordo com Venâncio e Sanches Neto (2019), a elaboração de conhecimentos científicos por meio desse caminho metodológico (auto)biográfico tem permitido aprofundar temáticas complexas e alargar nichos interdisciplinares de saberes no campo educativo. Estes(as) autores(as), os quais são também colaboradores(as) deste artigo, como leitores(as) críticos da minha narrativa, sustentam sua argumentação sobre as vivências a partir de Nietzsche (2012):

Esse reencontro consigo mesmo(a) pode contribuir para preencher uma lacuna salientada por Nietzsche (2012) sobre a seriedade das vivências. Há homens e mulheres, sujeitos do conhecimento científico, que desconhecem a si mesmos(as) porque desencontram-se de si para buscar algum tipo de saber desencarnado da vida. Para Nietzsche, precisamos voltar a procurar a nós mesmos(as) para compreender o que foi que vivemos e, para isso, necessitamos reconhecer a urgência do tempo presente, retomando-o e dando ouvidos a nós mesmos(as) para não estarmos ausentes em nossas próprias vivências (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019, p. 731).

Além da leitura e revisão crítica da professora Luciana e do professor Luiz (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019), como coautores(as), este artigo foi elaborado com a

contribuição da professora Samara (ABREU, 2015, 2019), com apontamos preliminares sobre os modos de revisitar minhas reflexões. O resgate dessa trajetória me possibilitou perceber significados, sentidos, mudanças e avanços em minha prática pedagógica, assim como foi possível também identificar os dilemas e as dificuldades desta. Esse ato narrativo me conferiu uma tomada de consciência da minha própria experiência, a qual me permitiu conjecturar caminhos que possam ajudar na superação dos dilemas e das dificuldades, encontradas nessa trajetória, enquanto professora pesquisadora, como destacou Souza (2004, p. 313) sobre a importância das narrativas de si: “[...] revelando representações sobre o trabalho docente e significados sociais e institucionais contidos nas experiências concretas dos sujeitos”.

A escrita desta narrativa é estabelecida, a partir da fala que fiz nessa mesa, inclusive o título desse trabalho corresponde à chamada que usei para o *slide* de abertura. A minha fala foi organizada seguindo quatro pontos. No primeiro momento, eu contei a história da minha trajetória, enquanto professora-pesquisadora de forma resumida, começando na formação inicial até aquele momento do evento, usando uma ideia de temporalidade com algumas imagens representativas. Depois, falei sobre as conquistas, alcançadas ao longo desses anos e oportunizadas pelo caminho trilhado como professora-pesquisadora. No terceiro momento, falei sobre as dificuldades vivenciadas nessa trajetória e, por último, partilhei algumas dicas para as pessoas que estavam ali me escutando e que pretendiam entrar, continuar e avançar nessa estrada do(a) professor(a)-pesquisador(a).

Para transpor esse momento de fala por meio do papel, ou seja, neste artigo, uso dessa mesma lógica seguindo esses quatro pontos. Assim, o primeiro tópico é referente a narrativa da minha trajetória, enquanto professora-pesquisadora, partilhando os momentos da formação inicial e continuada, os quais foram importantes para que eu me tornasse professora-pesquisadora. No segundo ponto, partilho sobre a importância da pesquisa para a qualidade da prática pedagógica, destacando os aspectos positivos e as possibilidades. No terceiro e no último ponto elenco as dificuldades e o que necessita ser superado, melhorado. Por último, partilho as dicas nas considerações finais deste artigo.

## 4 NARRAÇÃO

### 4.1 VOCÊ NÃO SABE O QUANTO EU CAMINHEI PRA CHEGAR ATÉ AQUI (TRAJETÓRIA)

Não é a primeira vez que faço esse exercício de resgatar e transcrever minha trajetória, enquanto professora. Durante a formação inicial não recorro ter feito algo parecido, mas, durante este momento de formação continuada, já precisei algumas vezes revisitar memórias e construir uma narrativa sobre a minha trajetória como professora. A primeira vez foi um memorial escrito para concorrer em uma seleção como supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Depois, em uma formação continuada para professores(as) de educação física escolar que participei, os(as) mediadores(as) pediram para que gravássemos um áudio falando sobre a nossa trajetória docente.

Desses momentos até hoje, fazer essa narrativa tornou-se frequente com convites da universidade para partilhar essa trajetória aos(as) estudantes da graduação. Recentemente, fiz essa narrativa também em dois eventos de formação para professores(as). Olhando os *slides* de todas essas apresentações, percebi uma diferença no título, que, antes era: “trajetória de uma professora na educação básica”. Agora, com a inclusão de uma nova palavra passou a ser: “trajetória de uma professora-pesquisadora na educação básica”.

Não sei se essa diferença, ou melhor, o acréscimo dessa palavra ao título se deu, porque agora sou uma professora mestra e doutoranda. Inclusive, uma das questões que tenho refletido é – se é possível ser professor(a) sem ser pesquisador(a)? E se para ser professor(a) pesquisador(a) é necessário fazer um mestrado ou um doutorado? Com base na fala de Alarcão (2001), talvez possamos encontrar indícios de respostas, quando ela apresenta os princípios do que seria o(a) professor(a)-investigador(a):

1º princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor. 2º princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas (ALARCÃO, 2001, p. 6).

Como compartilhou Freire (1996, p. 58), “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. Na minha perspectiva, a ideia de professor(a)-pesquisador(a) ocorre da mesma forma. Eu não nasci uma professora-pesquisadora, foi na verdade uma soma de experiências, vividas por mim, que me fizeram chegar a esse lugar.

A minha história com a pesquisa começou no ensino superior, durante a minha graduação. No entanto, acredito que, para outras pessoas esse envolvimento ocorra antes, ainda mesmo no período escolar, como tenho percebido ao longo desses anos como professora de escola a ocorrência de feiras científicas para os(as) estudantes do ensino médio, usando quase os mesmos critérios dos eventos acadêmicos. Observo esse envolvimento das pessoas com a pesquisa, durante o período escolar, como um excelente progresso para a educação e a ciência, pois ao chegarem no ensino superior, os(as) estudantes podem, por conta dessa experiência, apresentar maior domínio e conhecimento com relação à pesquisa, tendo maiores chances de conceber estudos mais qualificados.

A minha primeira experiência com a pesquisa só ocorreu mesmo na universidade, ao cursar a disciplina de metodologia científica. Naquele momento, fui apresentada ao sentido da pesquisa acadêmica, bem como às normas da ABNT, à estruturação das etapas de uma pesquisa, aos procedimentos metodológicos e a como organizar os dados em um artigo científico. Esta disciplina foi muito importante para a minha compreensão e iniciação no campo da pesquisa, o que gerou. Inclusive, o meu primeiro trabalho científico.

Minha segunda experiência na pesquisa, ainda durante a graduação, foi a participação em um grupo de estudos sobre educação física escolar. Essa também foi uma excelente experiência no quesito da pesquisa, rendendo estudos, que se transformaram em artigos e trabalhos científicos desenvolvidos em grupo, expandindo meu conhecimento com relação à educação física e a pesquisa.

Por último, outra experiência muito importante, durante a graduação, foi a construção da minha monografia, em que tive maior autonomia, escolhendo o tema, o lócus da pesquisa, os instrumentos, os(as) colaboradores(as) etc. Considero essa experiência a mais intensa durante o período da graduação, já que a monografia é um trabalho científico mais complexo, com leituras mais densas, apresentando uma maior imersão no campo, com análises mais elaboradas. Vale ressaltar que essa foi uma experiência muito importante e necessária para a conquista de certa maturidade no campo da pesquisa acadêmica.

Após a minha formação, por conta de questões pessoais, precisei me inserir no campo de trabalho com urgência, a fim de garantir minha sobrevivência. Nesse sentido, no lugar de abrir a “porta” do mestrado e continuar no campo da pesquisa, prestei um concurso para a educação básica e fui exercer minha profissão, enquanto professora de educação física escolar. Ingressei como professora da rede pública estadual em outubro de 2010 e passei, aproximadamente, dois anos imersa no contexto escolar, sem fazer pesquisa. Até que, por



volta de 2012, me tornei supervisora do PIBID, (re)aproximando-me, assim, da universidade e por consequência da pesquisa, possibilitando (re)encontros importantes como, por exemplo, o meu retorno a um grupo de estudos de educação física escolar. O PIBID representou um grande passo nesse vivenciar a pesquisa, foi uma grande escola, tanto com relação aos contributos para minha prática pedagógica como também no sentido de compreender o fazer a pesquisa na escola e de percebê-la como um rico laboratório. Foi, a partir desse momento, que eu voltei a fazer pesquisa, a estudar, a publicar trabalhos e a participar de eventos científicos.

Depois desse período, destaco meu ingresso no mestrado em educação. Foram dois anos de muito estudo e envolvimento com a pesquisa acadêmica, uma maravilhosa experiência, em que eu pude desenvolver uma visão muito mais aprofundada com relação à educação, à educação física e à pesquisa nessas áreas, fazendo-me crescer muito, enquanto professora e também pesquisadora. Agora estou fazendo o doutorado, dedicando-me à construção da tese, uma pesquisa sobre a educação física escolar, onde meu laboratório é a escola e minha investigação incide sobre minha própria prática pedagógica. Atualmente, faço parte de um grupo de estudo de professores(as)-pesquisadores(as), chamado “Saberes em Ação”, da Universidade Federal do Ceará.

Hoje reconheço-me como professora-pesquisadora e defendo essa tese. Acredito que ela tem contribuído muito com meu amadurecimento pedagógico, como destacaram Bagnara e Fensterseirfer (2019), ao defender que, para ter uma boa didática o(a) professor(a) deve ser pesquisador(a) de sua própria prática docente, identificando e debatendo de forma colaborativa com os pares os problemas de seu contexto (escolas e universidades), a fim de encontrar resoluções e proposições eficientes. Essa postura constitui um grande passo para que o(a) professor(a) possa se tornar autor(a) ou agente da própria ação docente e não ator ou atriz que segue a risca algum *script*, pensado e escrito por alguém. Permitindo, dessa maneira, que o(a) professor(a) atinja a “maioridade pedagógica”, refletindo uma prática comprometida.

Tentando responder a primeira questão colocada no início desta seção, acredito que nem todo(a) professor(a) é pesquisador(a). Para que isso se configure, é preciso, na minha perspectiva, uma formação docente, voltada para a inclusão do(a) professor(a) na pesquisa, tanto durante a formação inicial, como na continuada, com a existência de programas como o PIBID ou a Residência Pedagógica, grupos de estudos que acolham também os(as) professores(as) da escola, formações e incentivo à pesquisa, como no caso das leis de afastamento para estudos de pós-graduação, entre outras medidas que assegurem condições para que os(as) professores(as) da escola possam desenvolver pesquisas.



Em relação à última pergunta, feita no início desta seção, eu não sei responder se, para ser um(a) professor(a) pesquisador(a), é necessário enveredar no mestrado ou no doutorado. Entretanto, eu reconheço, com base na minha própria experiência, o quanto esses estudos foram muito importantes para meu crescimento como professora-pesquisadora.

#### 4.2 OS MAIS BELOS MONTES ESCALEI (CONQUISTAS)

Esse envolvimento com a pesquisa tem me proporcionado reflexões e aprendizados sobre a educação e a educação física que refletem diretamente na qualidade da minha prática pedagógica. Fazendo essa retrospectiva percebo o quanto mudei, transformei-me e cresci como professora. Melhorou minha didática, meu planejamento, minha intervenção, com estratégias de aprendizagens mais significativas e interessantes, ou seja, o que eu percebo é que minha prática pedagógica melhorou. Para ilustrar essa transformação positiva, durante a minha fala no evento, apresentei um *slide* com algumas imagens que representavam essas conquistas. Faço a opção de fazer aqui uma breve descrição dessas imagens como uma forma de ilustrar essa narrativa escrita, para que possam melhor compreender esses aspectos positivos.

A primeira imagem que apresentei foi uma foto dos(as) alunos(as) de uma das minhas turmas, juntamente com os(as) idosos(as) de um abrigo que visitamos em uma aula de campo sobre a importância da atividade física para a terceira idade. Na oportunidade dessa aula, além de pontuar os saberes referentes ao exercício físico, trabalhei com os(as) alunos(as) as questões dos valores humanos, onde dialogamos sobre a importância, o cuidado e o respeito que precisamos ter com os mais velhos. Destaquei essa imagem, naquele momento da palestra, porque ela reflete essas conquistas que o ser professora pesquisadora me possibilitou, pois esse exercício reflexivo da minha própria prática pedagógica emancipou a minha visão de educação e educação física. Inclusive, após essa experiência, eu consegui ampliar ainda mais essas minhas concepções, quando transformei essa aula em um relato apresentado em um evento científico. O trabalho teve como título: “Convivência intergeracional entre jovens e idosos: promoção da saúde e valores humanos”, constituindo-se em uma das minhas primeiras pesquisas sobre a minha própria prática pedagógica.

Apresentei mais quatro imagens para falar desse avanço na minha prática pedagógica. A primeira foto foi referente a uma aula de campo em uma academia da comunidade, situada em uma praça próxima à escola, tendo como um dos objetivos de

aprendizagem mostrar a importância desses equipamentos públicos para a sociedade. A outra foto é uma imagem dos(as) alunos(as), dançando *ballet*, referente a uma aula de dança, em que dialogamos sobre as questões de gênero. A terceira imagem era um desenho de uma aluna, feito após um debate sobre essa temática, em que ela escreveu: - “Na minha opinião cada um faz o que gosta, não existe isso de coisa de mulherzinha, não é porque a pessoa gosta de dançar ou jogar bola que é veado ou sapatão e mesmo que seja somos todos seres humanos e merecemos respeito”. A última imagem, que usei para ilustrar essas conquistas, foi um depoimento de um aluno sobre as nossas aulas de educação física e ele escreveu o seguinte:

Bom, primeiramente eu gostaria de parabenizar a professora Liana por em anos de estudo foi a primeira professora que foi além de uma aula de educação física padrão, como costumava ser em muitas escolas, ela foi mais original, quando trouxe modalidades e ideias totalmente originais e fudas, tanto que 95% da turma mostrou interesse em participar, por isso só tenho a agradecer a ela.

Devo esse crescimento, principalmente, à atividade reflexiva que venho desenvolvendo através da pesquisa, que tem sido de suma importância para intensificação da minha curiosidade epistemológica, para o estímulo a ser uma professora melhor, inquieta, questionadora, reflexiva da sua própria prática pedagógica, a qual se depara com os problemas, faz reflexões, busca soluções, aplica essas soluções e reflete outras vezes individualmente e coletivamente, tendo como propósito a qualidade da prática pedagógica.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p.15).

A investigação me possibilitou ser uma professora ativa, ávida pelo encontro de melhorias, como destacou Alarcão (2001) ao afirmar que a investigação realizada por professores vai na direção de um saber mais integrado, mais holístico, diretamente ligado à prática e mais situado. Meu envolvimento com essas experiências de investigação, de pesquisa, de reflexão sobre a própria prática melhorou de forma significativa meu compromisso com a escola, com a educação, em especial, com a educação física, fortaleceu minha compreensão do ser professora de educação física na escola pública, proporcionando

contributos a minha prática pedagógica, promovendo momentos de ensino e aprendizagem mais significativos.

#### 4.3 PERCORRI MILHAS E MILHAS ANTES DE DORMIR, EU NEM COCHILEI (DESAFIOS)

Apesar dos ganhos em ser uma professora-pesquisadora, essa não é uma experiência repleta de aspectos positivos, na verdade, infelizmente, são muitas as dificuldades que precisei enfrentar nessa trajetória. Partilho, portanto, neste tópico esses desafios alguns problemas que vivenciei e ainda vivencio nessa caminhada. Um deles é a falta de incentivo, para que o(a) professor(a) seja reconhecido também como pesquisador(a), como mostrou Lüdke (2001) sobre a existência de uma corrente no campo da educação que não reconhece a pesquisa desenvolvida pelo(a) professor(a).

Do período que entrei na escola até hoje, em nenhum momento a gestão ou a secretária da educação trouxe essa temática para ser discutida e trabalhada como uma possibilidade para os(as) professores(as). No meu caso, foi, graças ao PIBID, que tive a oportunidade de me reaproximar do campo da pesquisa, tendo sido, durante às formações possibilitadas pelo programa, que fui apresentada a tese do professor-pesquisador, professor-reflexivo. Foi através, portanto, do PIBID, que me reaproximei da universidade, fato que contribuiu com o meu retorno à pesquisa. Uma das reflexões que partilho, analisando essa questão, é que a universidade e a escola precisam caminhar juntas. O PIBID é bom exemplo dessa união, assim como o Programa de Residência Pedagógica, no entanto, somente essas ações, não garantem essa aproximação.

A universidade precisa encontrar estratégias para se aproximar da escola, articulando ações que possibilitem a (re)aproximação dos(as) professores(as), mas pensando também em ideias que “levem” a universidade até as escolas. A abertura das “portas” da universidade e o incentivo à pesquisa para os(as) professores(as) pode ser feita com a oferta de formações continuadas, eventos científicos, grupos de estudos, voltados para os(as) professores(as) com condições, para que possam participar, tendo, por exemplo, uma flexibilidade de horários, oferecendo também programas de pós-graduação, exclusivo para professores(as) de escola, como o PROEF, que é um programa de pós-graduação em educação física em rede nacional.

Outra dificuldade que enfrentei foi a falta de tempo para o desenvolvimento dos estudos/pesquisa, infelizmente, nós professores(as), não temos tempo nem para planejar

nossas aulas de forma digna, quanto mais para desenvolver pesquisa. Foram muitas madrugadas, horários de folga, finais de semana e feriados abdicados para conseguir estudar e desenvolver pesquisas. Não faço essa constatação com orgulho, porque infelizmente essa falta de condição tem gerado muitos problemas de saúde para os(as) professores(as). Eu mesma desenvolvi crises de ansiedade, por conta dessa carga de trabalho, em que abdicava de horas de sono e lazer. Isso é algo muito preocupante e lamentável, como também relatou Abreu (2015, p. 31), sobre a falta de condição para o(a) professor(a) na escola desenvolver pesquisas: “fica a lamentação de não haver tempo e espaço para fazer pesquisa em um contexto tão cheio de evidências em torno da experiência educativa”.

Portanto é de extrema necessidade que essa discussão esteja presente nas principais pautas da educação, para que possamos garantir melhores condições de planejamento e um tempo destinado ao estudo/desenvolvimento de pesquisas, como exemplo as leis de afastamento que alguns estados e municípios concedem, para que os(as) professores(as) possam se dedicar ao mestrado e ao doutorado de forma integral sem perdas no seu salário.

## 5 CONSIDERAÇÃO

Apesar das dificuldades, tornar-se um(a) professor(a) pesquisador(a) não é algo impossível, existem algumas orientações que podem ajudar a trilhar esse percurso, mas elas não são receitas e também não são regras, são dicas que eu identifiquei nesse processo narrativo que me ajudaram a ser e continuar sendo professora pesquisadora. Essas orientações são: a) aproxime-se da universidade, os grupos de estudos refletem uma boa oportunidade para isso; b) cuide da sua formação continuada, isso significa nunca pare de aprender; c) participe dos eventos e produza trabalhos científicos; d) dialogue com os pares; e) seja um(a) professor(a) reflexivo, inquieto(a), alimente sua curiosidade, questione, faça perguntas e busque as respostas individualmente e de forma colaborativa; f) mobilize-se a si e aos outros na defesa e na garantia de leis e projetos que oportunize condições para o(a) professor(a) ser pesquisador(a).

Concluo essa experiência narrativa fazendo a defesa da tese do(a) professor(a)-pesquisador(a), com base no crescimento e na transformação positiva que essa trajetória tem proporcionado à minha prática pedagógica, pelo crescimento enquanto professora, por me mostrar a importância e a responsabilidade da docência, promovendo a cada reflexão, estudo e pesquisa meu compromisso com a educação, a educação física e a sociedade. Finalizo,

portanto, essa narrativa, com a mesma frase que eu usei no *slide* final da minha fala no evento: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43-44).

## REFERÊNCIAS

- ABREU, S. M. B. de. A formação para a pesquisa de licenciandos em educação física: uma experiência (auto)formadora. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.
- ABREU, S. M. B. de. Formação para pesquisa de licenciandos em educação física: experiência (auto)formadora. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, v. 4, n. 11, pp. 787-791, 2019.
- ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação. *Cadernos de Formação de Professores*, Cidade do Porto, n.1, p. 21-31, 2001.
- BAGNARA, I. C; FENSTERSEIFER, P. E. Educação física escolar: política, currículo e didática. Ijuí: Unijuí, 2019.
- FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, pp. 281-298, 2016.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, v. 22, n. 74, pp. 77-96, 2001.
- MIRANDA, M. G. de. O Professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 5. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2006.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. A gaia ciência. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- PIMENTA, S. G. Docência no ensino superior. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SENNA, L. A. Orientações para elaboração de projetos de pesquisa-ação em educação. Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 2003.
- SOUZA, E. C. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. 2004. 442f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2004.

VENÂNCIO, L; SANCHES NETO, L. A relação com o saber em uma perspectiva (auto)biográfica na educação física escolar. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, v. 4, n. 11, pp. 729-750, 2019.

## CRENCIAIS DOS AUTORES

### 1 Liana Lima Rocha

**Instituição:** Universidade Federal do Ceará (UFC)

**Contato:** [lianaedf@gmail.com](mailto:lianaedf@gmail.com)

### 2 Luciana Venâncio

**Instituição:** Universidade Federal do Ceará (UFC)

**Contato:** [luciana\\_venancio@yahoo.com.br](mailto:luciana_venancio@yahoo.com.br)

### 3 Luiz Sanches Neto

**Instituição:** Universidade Federal do Ceará (UFC)

**Contato:** [luizitosanches@yahoo.com](mailto:luizitosanches@yahoo.com)

**Submetido em:** 19/05/2020

**Aprovado em:** 16/07/2020