ELÓI MARTINS SENHORAS
JOÃO VICTOR DA COSTA ALECRIM
(organizadores)

EDUCAÇÃO FÍSICA

Agendas Educacionais



EDITORA

EDUCAÇÃO FÍSICA

Agendas Educacionais

EDUCAÇÃO FÍSICA

Agendas Educacionais

ELÓI MARTINS SENHORAS
JOÃO VICTOR DA COSTA ALECRIM
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2023

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se71 SENHORAS, Elói Martins; ALECRIM, João Victor da Costa (organizadores).

Educação Física: Agendas Educacionais. Boa Vista: Editora IOLE, 2023, 263 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-85212-66-3
https://doi.org/10.5281/zenodo.10120838

1 - Brasil. 2 - Educação. 3 - Educação Física. 4 - Estudos de Caso. 5 - Teoria.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação Física. IV - Série

CDD–796

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é
de exclusiva responsabilidade dos autores



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2023

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
Concepções Pedagógicas e Metodologias Prevalentes:
Um Estudo com Professores de Educação Física Ingressantes em 1942 até 1972 13

CAPÍTULO 2 |
Docência e Pesquisa na Educação Física Escolar: Uma Conversa e Seus Caminhos 47

CAPÍTULO 3 |
A Educação Física no Transtorno do Espectro Autista:
Uma Narrativa sobre a Escola 71

CAPÍTULO 4 |
Exergames na Educação Física: Uma Possibilidade de Aprendizagem 95

CAPÍTULO 5 |
O Trabalho com a Diferença na Educação Física Escolar 121

SUMÁRIO

CAPÍTULO 6 |
Adesão dos Alunos nas Atividades Remotas e Presenciais na Disciplina de Educação Física no Período Pandêmico (2021) 145

CAPÍTULO 7 |
Um Currículo Modularizado: Uma Proposta para a Formação dos Estudantes no Curso da Licenciatura da Educação Física na UFSM 177

CAPÍTULO 8 |
Educação Física Escolar Inclusiva: Desafios e Possibilidades a partir do Olhar Docente 195

CAPÍTULO 9 |
Educação Física e Recomposição da Aprendizagem na Retomada do Ensino Presencial em um Município do Cariri Cearense 227

SOBRE OS AUTORES | 253

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A Educação Física é objeto deste livro ao procurar desvelar as importantes facetas de uma área do conhecimento humano diretamente ligada às práticas e atividades corporais de modo a apresentar uma propositiva agenda de estudos que foi construído por contribuições incrementais de diferentes paradigmas ideológicos fundamentados em teorias e fundamentações específicas.

A proposta implícita nesta obra tem no paradigma eclético o fundamento para a valorização da pluralidade teórica e metodológica, sendo que todos os capítulos foram construídos por meio de abordagens que exploram da teoria à empiria com base em um significativo rigor metodológico e uma busca por uma profunda análise acessível, sem perder de vista o enfoque didático.

O objetivo deste livro, intitulado "Educação Física: Agendas Educacionais" é corroborar com a expansão da fronteira do conhecimento contemporâneo por meio de um conjunto de discussões e análises estruturadas de modo plural por um trabalho colaborativo desenvolvido por uma ampla rede de pesquisas desenvolvidas no Brasil.

O trabalho coletivo desenvolvido em rede por um conjunto de vinte pesquisadores de instituições públicas e privadas, oriundos de diferentes estados e macrorregiões do Brasil, traz uma privilegiada imersão comparativa sobre a Educação Física a partir de diferentes recortes teóricos e da análise empírica em distintas realidades socioespaciais.

A estruturação deste livro em nove capítulos apresenta uma instigante discussão sobre o campo epistêmico da Educação Física em suas agendas acadêmicas e profissionais com base em um colaborativo trabalho de pesquisa engendrado por pesquisadores que

manifestam um amplo corpus de competências em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Caracterizado por uma natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins, este livro teve o método dedutivo como pilastra mestre para fundamentar a análise sobre questões fáticas e teóricas com base nos procedimentos quali-quantitativos, tanto no levantamento, quanto na análise e interpretação de dados primários e secundários .

Conclui-se que em função da combinação da abordagem didática com um rigor cientifico teórico-metodológico, a presente obra é indicada para um amplo público, tanto de leitores interessados em novas informações e conhecimento, quanto de acadêmicos, especialistas e profissionais que buscam se atualizar com discussões sobre o estado da arte na temática.

Excelente leitura!

Prof. Elói Martins Senhoras

Prof. João Victor da Costa Alecrim

(organizadores)

CAPÍTULO 1

Concepções Pedagógicas e Metodologias Prevalentes: Um Estudo com Professores de Educação Física Ingressantes em 1942 até 1972

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS PREVALENTES:UM ESTUDO COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INGRESSANTES EM 1942 ATÉ 1972

Aliane Martins Pereira

Neiva Pereira

Este estudo surgiu em 2013, a partir do interesse em aprofundar os conhecimentos sobre as concepções pedagógicas de professores de Educação Física e as metodologias prevalentes nas aulas, considerando os anos de ingresso no curso de formação inicial, ou seja, de 1942 a 1972. Partimos do entendimento de que através da investigação histórica é possível resgatar aspectos importantes das concepções pedagógicas, bem como nortear e apresentar suposições sobre os fatos atuais e sobre as propostas que vem sendo desenvolvidas na realidade escolar. Visto que compartilhamos com Lucena e Ferreira (2006), ao afirmarem que história não para e que não podemos separar o conhecimento produzido no passado do que se observa hoje, na Educação Física escolar.

Desta forma, a história de vida dos professores, vista e entendida como fonte de pesquisa, pode trazer respostas para algumas perguntas sobre o que se faz: a prática e a atuação profissional. Investigar a vida profissional de docentes revela as suas trajetórias e suas crenças, convicções e ações que se estendem desde os primeiros contatos com a docência.

Uma discussão recorrente entre os professores e estudiosos da Educação Física, refere-se a formação inicial. A formação "é um aprender com a própria experiência, com isto, é possível ao próprio sujeito questionarem-se acerca de suas escolhas, dinâmicas, saberes,

faltas, enfim, pensar sobre sua própria "existencialidade" (SILVA, 2005, p. 247).

De acordo com Belmira *et al*. (2006), foi a partir da década de 1990 que a historicidade dos professores passa a adentrar o processo investigativo de pesquisadores, que buscam melhor compreender a profissão docente, de modo à rememorá-la, utilizando como recurso as histórias de vida, as memórias e narrativas dos professores.

O cenário histórico sobre a formação dos professores de Educação Física no Brasil, para Melo (1996), foi marcado pelo treinamento militar, pedagogia e medicina. A graduação superior em ambiente civil iniciou nos anos 1930 e apresentava como objetivo atender os segmentos militares, médicos e o governo. Desde a criação do curso houve uma divisão entre as disciplinas teóricas e as práticas.

Nas concepções de homem e sociedade para Gerez e David (2009), estão implícitas as teorias do currículo, sendo determinantes nas proposições dos cursos de formação inicial e na constituição das diferentes tendências pedagógicas em Educação Física. Acreditando que a educação sofre influência do momento histórico em que se estabelece, corrobora-se com autores ao afirmarem que "[...] O currículo "escolhido" sempre vai privilegiar aquilo que é considerado "bom" para uma sociedade ou classe social, num determinado contexto histórico e cultural" (p. 02).

Na contextualização da formação inicial de professores de Educação Física, Souza Neto *et al*. (2004), revelam que período de 1932 a 1945, correspondente à Era Vargas, a Educação Física começou a ganhar espaço na sociedade. Neste período os cursos de formação profissional ofereciam as graduações de Instrutor de Ginástica (professores primários), de Professor de Educação Física, de Médico especializado em Educação Física, de Técnico em

Massagem e de Técnico Desportivo. De fato, neste momento os cursos de formação inicial em Educação Física, nomeadamente a formação de professor, visava a formação do Técnico Generalista, com duração de dois anos.

Por outro lado, Souza Neto *et al*. (2004) descrevem que entre 1945 e 1968 a formação do professor passou a exigir um currículo mínimo com matérias que garantissem formação cultural e profissional adequadas, além de um percentual para a formação pedagógica. A partir de 1969, os cursos de formação foram reduzidos e passaram a ser dois: o curso de Educação Física e Técnico de Desportos, ambos com 3 anos de duração, ganhando destaque os conhecimentos esportivos, com a parte didática mais voltada para o professor. Os argumentos apresentados para a reforma foram a necessidade dos cursos extrapolarem o currículo mínimo, as novas demandas do mercado de trabalho que precisavam de um profissional que pudesse atender as necessidades sociais e a importância de se pensar a Educação Física como campo de conhecimento específico.

Partimos da premissa de que o trabalho docente, para ser realizado a partir dos elementos que constituem a competência profissional, necessita agregar o conhecimento de habilidades, de técnicas esportivas, as dimensões social, cultural, psicológica e os conhecimentos biológicos. Assim, se os conteúdos referentes a estes temas forem abordados durante a formação inicial, enriquecem o trabalho do professor de Educação Física escolar, da mesma forma que poderão ser determinantes para as escolhas das concepções pedagógicas que irão pautar a sua atuação profissional. O ensino eficaz, na perspectiva de Shigunov (2001), exige do professor "[...] lançar mão de diferentes estratégias de atuação, tendo como base os fatos concretos dos alunos, que poderá gerar o entendimento de tudo aquilo que está distante de si no espaço e no tempo" (p. 57).

Neste sentido, o estudo teve como objetivo analisar as concepções pedagógicas predominantes na Educação Física escolar de Caxias do Sul, utilizadas pelos colaboradores que cursaram a Graduação no período de 1942 a 1972. Para tanto, investigar as metodologias desenvolvidas nas aulas de Educação Física permitem melhor compreender a formação inicial em Educação e as concepções pedagógicas de professores de Educação Física escolar. Assim, se justifica o estudo, para conhecer como as histórias de vida agregam conhecimento através de pesquisas e poder-se inferir que rememorar a Educação Física gera reflexão nos professores acerca de como era e como é atualmente a Educação Física, seja ela na escola ou no curso de graduação, gerando inquietação nos acadêmicos que estão em formação atualmente.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é caracterizada como qualitativa de caráter fenomenológico, com enfoque na História de Vida de professores Educação Física aposentados, fazendo um resgate de sua formação inicial e atuação profissional, através das suas narrativas. Para Mizukami e Reali (1996), Schwengber (2004), Silva (2005) e Folle *et al*. (2010), a histórias de vida no universo da Educação Física faz com que os professores emerjam, viajem no tempo, recuperem velhas memórias, compreendam seu eu pessoal e profissional, relembrem sua formação e atuação, contribuindo assim para a produção de conhecimento. Neste sentido, procuramos entender as concepções metodológicas dos colaboradores deste estudo, através do relato da formação profissional, dos conteúdos abordados no curso de graduação e das metodologias utilizadas na atuação.

Colaboraram com o estudo 10 professores de Educação Física escolar, aposentados, sendo 5 professoras e 5 professores que

ingressaram na formação inicial nos anos de 1942 a 1972 e atuaram na rede de ensino de Caxias do Sul, no período de 1943 até 2001. A escolha dos colaboradores foi intencional, visto que o tema escolhido para o estudo requeria a participação de professores que tivessem cursado a Graduação durante o período estabelecido para a pesquisa.

Para a recolha das informações, foi utilizado como instrumento, a entrevista semi-estruturada, no intuito de resgatar a maior quantidade de dados possíveis para compreender a temática investigativa, a partir das falas dos sujeitos. A entrevista de acordo com Gil (2010) e Marconi e Lakatos (2008), possibilita a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos entrevistados, ocasionado pelo encontro entre duas pessoas para que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto durante uma conversa formal. Ainda, Schwengber (2004), reforça a ideia de que com esse método de pesquisa é possível trazer a tona o professor como sujeito histórico.

Para a organização do roteiro da entrevista, buscamos o conhecimento prévio a respeito do tema através de um estudo exploratório, elaborado a partir do resgate na literatura sobre a produção na área. A entrevista constituiu-se num guia, ou seja, temas geradores que deveriam ser abordados com todos os colaboradores, que os levassem a mencionar suas experiências a respeito da mesma temática.

O roteiro de entrevista foi submetido à análise de professores de Educação Física para a realização do processo de validação do instrumento, pois segundo Pereira (2009), através deste procedimento verifica-se, sob o ponto de vista externo, a validez interpretativa, a coerência das questões e a fidelidade das informações, além da generalização teórica externa. Os professores de Educação Física aposentados foram convidados a participar voluntariamente do estudo e sua participação ocorria mediante a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Desta forma, após o aceite dos docentes, foram agendados local e horário para a realização das entrevistas. As mesmas foram gravadas, transcritas na íntegra de modo a não perder informações relevantes para o estudo. Após o a transcrição, as entrevistas foram devolvidas aos colaboradores para que eles confirmassem ou rejeitassem algumas informações que considerassem relevantes (NEGRINE, 2004).

A seguir, foi realizada a leitura minuciosa das falas dos colaboradores, com o objetivo de agrupar as informações que continham relatos semelhantes e com isso criar as categorias, procedendo a análise de conteúdo de acordo Bardin (1977). A partir das informações obtidas foram organizados três grandes temas como categorias: formação dos colaboradores, identificação das metodologias utilizadas em sua atuação e relação da formação profissional com as concepções pedagógicas.

TRAJETÓRIAS SINGULARES: A VOZ DOS COLABORADORES: FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A formação profissional em Educação Física começou a ser discutida no meio acadêmico a partir da década de 1980, visto que até então os militares exerciam forte influência, tanto na organização curricular como na atuação nos cursos, pois eles próprios atuavam como professores. Neste mesmo período, professores universitários buscaram formação profissional em programas de pós-graduação para a realização dos cursos de mestrado e de doutorado, os quais voltaram para as suas instituições de origem com novas e aprofundadas discussões. De acordo com Barbosa-Rinaldi (2008), nesta mesma década, a comunidade acadêmica da Educação Física buscou oferecer uma formação mais adequada à sociedade brasileira.

Para contextualizar as discussões, tornou-se necessário um resgate histórico pautado a partir da década de 1930, que pode ser considerada um marco, uma vez que houve a criação de Escolas de Educação Física civil. Souza Neto *et al*. (2004), revelam que até então as aulas de Educação Física eram ministradas por militares e o ingresso para o curso de formação inicial ocorria por meio de convite. Conforme Ghiraldelli Júnior (2004), em 1933 foi fundada a Escola de Educação Física do Exército, que se constituiu como um pólo aglutinador e coordenador do pensamento sobre a Educação Física brasileira, período que se estendeu por duas décadas. Assim, pode-se perceber a acentuadas influências do militarismo na formação de professores de Educação Física durante este período.

No período entre 1945 e 1962 ocorreram significativas alterações nos cursos de formação inicial em Educação Física, tais como: o aumento do número de disciplinas na grade curricular, a formação cultural e profissional adequada, aumento do tempo de formação e da carga horária, alteração na forma de ingresso no curso (SOUZA NETO *et al*., 2004; EUSTÁQUIO *et al*., 2012).

A partir da afirmação de Souza Neto *et al* (2004, p. 125), os quais declaram que "a formação profissional deixa de ser apenas uma questão de grade curricular e ganha espaço nos estudos da memória, da história cultural, da história das profissões, das corporações de ofício", foi possível buscar nas falas dos professores investigados, que concluíram a formação inicial no período de 1942 a 1965, informações a respeito de sua formação.

Os professores, ao relatarem sobre a formação inicial, e, consequentemente sobre as aulas, enfatizaram que no curso as mesmas eram divididas entre aulas práticas e teóricas e manifestaram também as suas preferências. De acordo com a professora Zilca, que iniciou sua formação no ano de 1942,

> A de Ginástica Rítmica, gostava da Ginástica Geral, gostava muito do Atletismo, [...] e nas aulas teóricas gostava muito da anatomia, gostava da metodologia, as outras aulas tinha os socorros de urgência, tinha um pouco de massagem, tinha a cinesio, tínhamos história, eu gostava da ginástica rítmica, do atletismo, da ginástica geral na parte prática, na parte teórica a metodologia eu gostava [...] (ZILCA).

Percebe-se, que as aulas teóricas enfatizavam as ciências biológicas, e as aulas práticas eram reservadas às modalidades esportivas coletivas e individuais, o que também é relatado pelo professor Juliano, que ressalta a abordagem teórica em sua formação:

> A parte pedagógica era principalmente (baseada) nas modalidades esportivas que a gente trabalhava todas elas, né? Desde esportes coletivos: Vôlei, Basquete, Futebol de salão. Aliás, o Futebol de salão e o Handebol ainda não eram conhecidos aqui na época. O Futebol de salão recém estava iniciando. E as modalidades individuais todas, de Atletismo, Ginástica Olímpica, Esgrima, ataque e defesa, Halterofilismo. Tudo isso a gente tinha e era bastante puxado (JULIANO).

Segundo Pires (2006), na proposta de 1939 que perdurou até 1945, os cursos de Educação Física eram compostos por disciplinas básicas e matérias específicas, de acordo com a atuação profissional pretendida. Predominavam conhecimentos das ciências biológicas, dos conhecimentos técnicos, sendo que a metodologia e a História da Educação Física não eram tão enfatizadas. O autor ainda complementa citando Grunenvaldt (1997), que afirma que havia

mais disciplinas voltadas ao conhecimento técnico-esportivo com o objetivo de reproduzir as técnicas esportivas do momento, introduzindo um modelo de rendimento desportivo.

Em 1968, na perspectiva de Eustáquio *et al*. (2012), houve uma reforma universitária e adotou-se um modelo de ensino científico e inserida a pós graduação. Também, foi implantado um currículo mínimo com 1800 horas e começaram a emergir preocupações com a formação pedagógica, uma vez que, "os saberes relativos ao conhecimento esportivo ganham destaque bem como a parte didática com ênfase mais específica voltada para a formação do professor" (SOUZA NETO, 2004. p. 119).

Os relatos dos professores investigados encontram respaldo no que foi exposto pelos autores, especificamente na fala da professora Lais, integrante do segundo grupo de professores (que iniciaram sua formação de 1965 até 1972), em que reafirma as mudanças relatadas pelos autores.

> A gente tinha todas as matérias pedagógicas de qualquer faculdade pedagógica: sociologia, psicologia, didática, pedagogia, tudo, mas era mais a parte teórica, então, vamos dizer 30% de teórica e 70% prática, mas sempre teve muito as matérias pedagógicas, porque ele sempre foi um curso de licenciatura plena, já era plena por natureza (LAIS).

O dado apresentado vai ao encontro de que declara Betti (1996), que no final da década de 1960 teve início a segmentação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores, as quais eram trabalhadas de forma isolada. A teoria era entendida como o conteúdo trabalhado em sala de aula, enquanto a prática era trabalhada em quadras, piscinas, etc. Este modelo consolidou-se na

década de 1970, acompanhando a expansão da Educação Física do ensino superior no Brasil e a "esportivização" da mesma.

Aspectos negativos do modelo curricular vigente, pois ao contrário dos demais colaboradores, que possuíam experiências sóciocorporais anteriores ao ingresso no curso de Educação Física e que estavam familiarizados com as aulas práticas, a professora Jussara possui outra percepção do curso de formação:

> Eu não gostava do curso, não gostei do curso. Talvez por um desconhecimento meu, porque a ideia de fazer o curso, eu gostava muito de Educação Física, de esporte, mas o curso era assim: para ti ter uma ideia, nos anos 70 era treinamento, treinamento, treinamento, ele exigia performance, rendimento, o aluno tinha que ser um atleta, e eu não achei isso bom, eu não era atleta, talvez por isso eu não tenha achado bom. Tinha que nadar tanto, tinha que saltar tanto, tinha tabelas que estavam diretamente ligadas aos resultados de avaliação, o desempenho de performance, de resultado, de produto, e não foi bom (JUSSARA, 2012).

A fala da professora Jussara vai ao encontro do estudo de Betti (1996), corroborando que o currículo tradicional-esportivo valoriza as disciplinas ditas "práticas", especialmente esportivas. O autor segue afirmando que a prática baseia-se na execução e demonstração de habilidades técnicas e capacidades físicas presentes nas provas práticas, em que era exigido dos alunos um resultado mínimo. A teoria é o conteúdo abordado em sala de aula abrangendo as áreas biológica/psicológica: fisiologia, biologia, psicologia, etc.

Apesar do tempo transcorrido, essa ainda é uma concepção muito forte e utilizada em diversas instituições, o que pode ser determinante nas decisões metodológicas e de concepções

pedagógicas adotadas pelos professores durante a sua atuação profissional, bem como poderia ser geradora de dúvidas quanto à escolha do curso de formação.

Com base na análise dos relatos e a luz dos referenciais teóricos que orientam as discussões, pode-se afirmar que a formação inicial dos participantes deste estudo teve grande ênfase esportiva, visto que na grade curricular dos seus cursos predominavam as disciplinas práticas com ênfase nas modalidades esportivas, o que segundo Betti (1996), caracteriza um currículo tradicional – esportivo, sendo manifestado principalmente nos depoimentos dos professores do primeiro grupo.

Por outro lado, os professores do segundo grupo citam elementos que são identificados, segundo Betti (1996), como características de uma grade curricular técnico científica, porém, o fato de haver reforma curricular não significou mudanças nas abordagens, visto que em suas falas os colaboradores descrevem em suas metodologias uma tendência tradicional–esportiva, que ainda, nos dias atuais, tem grande representatividade e está presente nas escolas. Sendo assim, as experiências vivenciadas nos cursos de formação inicial influenciaram na pratica pedagógica, na conduta e na postura dos professores investigados.

DESAFIOS INTERPRETATIVOS: TRANSFORMANDO METODOLOGIAS

A carreira docente é repleta de fatores e sentimentos, além de desafios e conquistas, que de acordo com Folle *et al*. (2009), interferem na maneira do professor perceber e sentir em seu ambiente de trabalho, a fim de realizar-se pessoal e profissionalmente.

Sendo as concepções pedagógicas o foco do estudo, vale esclarecer que foram realizadas discussões cujo ponto de partida foi o conceito de que tais concepções "são movimentos engajados na renovação teórico-prática com o objetivo de estruturação do campo de conhecimentos que são específicos da Educação Física" (AZEVEDO; SHIGUNOV, 2001. p. 79).

Neste sentido, relacionou-se as concepções de autores que suportaram o referencial teórico e as discussões (DARIDO, 2003; GHIRALDELLI JUNIOR, 2004). Desta forma, Ghiraldelli Junior (2004) conceituou as concepções pedagógicas da Educação Física durante o período vivenciado pelos colaboradores, o qual possibilitou argumentar a justificar os dados do estudo. Ao mesmo tempo a investigação de Darido (2003), subsidiou as reflexões na tentativa de pensar a relação da Educação Física em períodos anteriores a década de 1980.

Ghiraldelli Junior (2004), identificou cinco tendências da Educação Física que sofreram influência dos períodos históricos da época. Seus estudos apontaram que a partir da década de 1930, a concepção dominante na Educação Física foi a higienista, que coloca a saúde em primeiro lugar. Darido (2003), menciona que nesta concepção, o objetivo era adquirir "o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício" (p. 02).

Os resultados dos estudos de Ghiraldelli Junior (2004) e Darido (2003), referentes ao período entre 1930 e 1945, asseguram que havia uma forte tendência militarista presente na Educação Física, com o intuito de colaborar no "processo de seleção natural, eliminando os fracos e premiando os fortes" (GHIRALDELLI, 2004. p. 18).

Referente ao período entre 1945 e 1964, os resultados obtidos por Ghiraldelli Junior (2004), apontam para uma Educação Pedagogicista, que exige da sociedade uma visão da Educação Física

que não seja somente de uma prática capaz de promover saúde ou disciplinar os jovens. Além disso, Darido (2003, p. 02) ressalta que a "educação do movimento é a única forma capaz de promover a chamada educação integral".

A partir de 1964, Ghiraldelli Junior (2004) expõe que a Educação Física ganha caráter competitivista; sob essa perspectiva, fica reduzida a desporto de alto nível, tendo como objetivo principal a caracterização da competição e da superação individual como valores fundamentais e desejados na sociedade moderna. Conforme Darido (2003), a Educação Física passa a ser um "sustentáculo ideológico", visando a promoção do país através de bons resultados em competições de alto nível.

No âmbito da Educação Física escolar, tem se discutido e refletido sobre algumas concepções de ensino adotadas pelos professores. Entretanto, algumas destas teorias não se efetivam na prática, da mesma forma que invariavelmente durante suas atuações os professores utilizam-se de uma ou mais concepções para direcionarem suas ações metodológicas. Porém, ao longo da carreira docente, cada professor encontra maneiras de desenvolver os conteúdos com seus estudantes, e de acordo com Shigunov, Farias e Nascimento (2002), citados por Folle *et al*. (2009), "adquire experiências necessárias para o desenvolvimento e a melhoria da prática pedagógica" (p. 26), o que verifica-se na fala da professora Jussara quando questionada se mudou a maneira de dar aula e as razões que a levaram rever sua atuação profissional,

> Mudei muito, muito [...] e ai nesse pós (graduação) a gente começou a discutir novas formas de ensinar, e eu me preocupava muito em ensinar os meninos e meninas para ensinar ai comecei a pensar um pouco diferente, mas ainda não tinha mudado a minha prática [...] tinha muitos alunos que tinham

> dificuldade e esta dificuldade eu entendia que estava diretamente ligada a forma de ensinar, porque alguns que tinham pouca habilidade ficavam excluídos, e eu fazia uma associação e isso me marcou muito [...] e eu comecei a mudar associado a toda a questão da preocupação de estudar, comecei a estudar as questões voltadas a psicomotricidade e comecei a pensar diferente e mudar a prática. Nossa! Eu mudei muito a minha prática, claro não fui uma coisa assim (rápida) mas foi acontecendo [...] (JUSSARA).

Percebe-se que a professora Jussara mudou sua maneira de ministrar aula a partir do momento em que entendeu as necessidades dos estudantes, o que também contribuiu para que buscasse mais conhecimento na área; sua fala vai ao encontro da afirmação do professor Pedro, quando declara:

> Sim, a gente muda muito. Não é que a gente queira mudar, é que o tempo te ensina a fazer, é ai que eu digo que o meu aprendizado foi constante, eu não parei de aprender [...] e eu sempre via lá do outro lado uma pessoa, não via um aluno, eu via uma pessoa que estava ali para nós trocarmos informações (PEDRO).

As mudanças ocorridas nas metodologias dos professores ao longo da carreira docente, confirmam que a reflexão sobre o trabalho docente desencadeia um processo de ajustes e avaliação da prática pedagógica, o que chamamos de *habitus* profissional. Para Perrenoud *et al*. (2001) apud Sanchotene e Molina Neto (2006) o *habitus* profissional refere-se às atitudes da rotina profissional, que foram construídas ao longo do período de atuação de maneira inconsciente.

Sendo assim, entende-se que o habitus profissional não é um apenas um processo individual, mas uma construção coletiva na qual o professor não participa sozinho, mas também depende de outros fatores que constituem o cotidiano escolar e que influem na organização do trabalho docente. Manifesta-se em momentos distintos e em algumas situações que desacomodam a prática diária do professor, em que ele responderá de maneira inconsciente e de acordo com as rotinas construídas durante sua trajetória.

O professor Ernani aponta em seu relato algumas mudanças que ocorreram ao longo da sua carreira, porém, diferentemente de seus colegas Jussara e Pedro, faz referência às influências das condições estruturais oferecidas para a prática da Educação Física.

> Muda bastante [...]em uma escola de periferia, com uma série de dificuldades em todos os setores, você ter que implorar para a comunidade emprestar um campinho de Futebol para trabalhar[...] o processo vai andando, mudando de uma forma tal e a gente vai se adequando a isso [...] as escolas tem estrutura melhor e tu vai adequando o teu trabalho, porque tu entra lá também tem as características da escola, então você tem que se adaptar aquele tipo de trabalho [...] (ERNANI).

Molina Neto (1998), ao realizar uma pesquisa com professores de Educação Física da rede pública de ensino de Porto Alegre, concluiu que o trabalho do professor consiste em desenvolver tarefas variadas e tratar com grupos heterogêneos e numerosos, ensinando e corrigindo movimentos de maneira verbal e através do tato, o que possibilita criar vínculos afetivos. O autor também tomou conhecimento a cerca das condições de trabalho dos professores e afirma que “cada professor faz o que pode dentro das

condições materiais objetivas que dispõe, e faz o que quer dentro da ampla faixa de liberdade relativa obtida na escola pública" (p. 38).

É recorrente as falas dos professores apontarem fatores que contribuem para que as aulas não tenham a qualidade que deveriam ter: turmas com muitos alunos e pouco material, além de local inadequado para trabalhar, entre outros. Nessas condições, cabe ao professor usar o conhecimento adquirido durante a formação e o tempo em que atua para desenvolver um trabalho que possa atender às necessidades e expectativas dos alunos. Algumas mudanças que foram relatadas pelos colaboradores, foram efetivadas após observação das turmas e perfil dos alunos, atendendo assim, a necessidade de seus estudantes e também as indicações após a reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Sendo assim, é fundamental que os professores tenham conhecimento de diferentes possibilidades metodológicas para organizar seu trabalho docente, assunto que discutimos a seguir.

DESVELANDO AS RELAÇÕES FORMAÇÃO/METODOLOGIAS

A discussão sobre a relação entre a formação inicial e as metodologias utilizadas nas aulas de Educação Física, está diretamente ligada à busca da identidade profissional. Segundo Nogueira (1998), a historicidade é uma característica relevante na formação docente, os saberes vão sendo incorporados ao longo da carreira de forma societária, e relações vão se estabelecendo com pessoas e instituições, o que caracteriza o processo de socialização profissional.

De acordo com Oliveira (1993), citada por Ghilardi (1998), um curso de formação profissional em Educação Física já não visa apenas capacitar profissionais que saibam somente executar

habilidades motoras ou reproduzir movimentos, e sim que saiba fundamentar suas atitudes profissionais através de conhecimento científico. Além disso, sugere que o ideal é um curso que contenha disciplinas que tenham como ação o movimento humano em seus diferentes níveis, suas implicações e adequabilidade para o indivíduo.

Além disso, os autores citados reportam a um fator que tem sido estudado e apontado como influência na atuação e escolha do curso dos professores, que são as vivências sociocorporais anteriores ao período de formação. Na sequência, são apresentados os depoimentos dos colaboradores que indicam suas preferências e razões para a escolha do curso.

> Porque eu gostava muito de Educação Física, eu lecionava Letras mas me sentia mal dentro de uma sala fechada, [...] quando eu estava na fazenda, fazia ginástica, joguinhos, eu sempre gostei muito de Educação Física[...] (NAIR).
>
> [...] Eu na escola também sempre me destaquei como atleta, sempre gostei da prática e me identifiquei [...] (MARILENE).
>
> [...] Sempre gostei do esporte [...] (ELOI).
>
> Desde a infância eu sempre estive envolvido com o esporte [...] (ERNANI).
>
> Olha, eu gostava muito de Educação Física [...] (JUSSARA, 2012).
>
> Porque eu sempre gostei de esporte [...] (LAIS).
>
> [...] eu jogava Futebol e treinava [...] (PEDRO).

No que se refere à influência pelo esporte e a prática esportiva na escolha do curso de formação dos professores de Educação Física, Molina Neto e Giles (2003), sugerem que as práticas e projetos de formação profissional sejam observadas sistematicamente como estratégias para identificar e romper com a ideia de que ser um bom desportista assegura ao acadêmico ser um bom professor, o que denominam de naturalizações.

Nas falas dos colaboradores, verificou-se que o gosto pelo esporte e a prática dos mesmos são fatores que interferiram na escolha do curso, o que Figueiredo (2008) concluiu em um de seus estudos, que as experiências sociocorporais vivenciadas durante o ensino fundamental e médio, influenciam "nas relações, interesses, e valorização de determinados conteúdos curriculares no lócus da formação (p. 86).

Analisando a prática docente sob viés da influência das experiências corporais, Sanchotene (2007) afirma que os saberes utilizados pelos professores em suas aulas não tem relação apenas com a formação acadêmica, mas com as experiências vividas desde a escolarização, as vivências esportivas e a formação inicial. A assertiva é compartilhada por Nascimento *et al*. (2009), para os quais a experiência pessoal de um estudante e a forma como ele interpreta e usa esta experiência é utilizada para desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo, sendo um elemento fundamental para a sua intervenção profissional.

Por outro lado, a proposta de revisão que iniciou em 1939 e durou até 1945, previa que os cursos que até então apresentavam uma predominância de disciplinas voltadas à técnica esportiva, passassem a incluir disciplinas com enfoque pedagógico. A fala da professora Zilca, que iniciou o curso em 1942, explicita as tendências apontadas na nova proposta:

> Basquete a parte prática, e nas aulas teóricas gostava muito da anatomia, gostava da metodologia [...] tínhamos história, eu gostava da ginástica rítmica, do atletismo, da ginástica geral na parte prática, na parte teórica a metodologia eu gostava (ZILCA, 2012).

É evidente no relato da colaboradora, a divisão entre as disciplinas teóricas e práticas. Em um primeiro momento, é possível identificar sua preferência pelas disciplinas práticas, mas ela também demonstra interesse por algumas teóricas. Zilca também cita a presença dos militares como professores do curso de formação:

> [...] a Escola Superior pertencia a UFRGS, então a gente, eu pelo menos [...] achava que pertencia ao ramo da Brigada Militar, porque eram todos da Brigada, desde o diretor, o Capitão Olavo, o Capitão Torelli, o professor, Tenente Danilo, então eu achei que era uma extensão da Brigada, mas não, já pertencia àUFRGS.[...] Tu queres saber o tipo de plano de aula que nós recebemos na escola de Educação Física? Todas nós recebemos um plano de aula, o método francês de (fulano), dizia o professor que de todos os métodos de Educação Física o que mais se assemelhava ao povo brasileiro era o método francês, o povo brasileiro não aceitava a rigidez alemã, não aceitava as brincadeiras americanas [...] (ZILCA).

Tornaram-se claros os resultados dos estudos de Ghiraldelli Junior (2004) e Darido (2011), que apontaram que entre 1930 e 1945 os cursos sofriam forte tendência militar, o que também fica evidente na fala do professor Losano ao declarar que:

> [...] antigamente quem dava aula era o pessoal do exército, então era só marcha, marcha, mais corrida, subir nas barras, como se fosse um milico [...] (LOSANO).

Porém, de acordo com Magalhães (2005), a presença dos militares e também dos médicos nos cursos de Educação Física, contribuíram para a organização dos conhecimentos e para a formação dos futuros profissionais da área. Avançando na linha de tempo da formação dos colaboradores, a professora Jussara, que pertence ao segundo grupo e iniciou o curso em 1972, reafirma as conclusões de que, embora já houvessem acontecido algumas reformas nos cursos de graduação, ainda continuavam com um forte apelo classificatório e de exigência de resultados e performance, o que foi possível verificar quando cita os conteúdos enfatizados em seu curso:

> A ênfase mesmo era foi toda nas questões técnicas, a questão pedagógica era uma questão que passava lateralmente, não existia esta preocupação; tinha que, vou dar o exemplo da natação que foi uma coisa bem traumática: tinha que nadar tantos metros em um estilo, fazer a virada, outro estilo e outro estilo, então a gente aprendia o nado, o estilo, mas a questão pedagógica, de como ensinar, foi muito pouco discutido no meu curso; não era este o foco (JUSSARA).

A questão de rendimento também é relembrada pela colaboradora:

> A performance, tu tinha que saber fazer, mas o foco não era voltado para saber ensinar este fazer [...] até a

> exigência de uma performance, de um resultado era uma coisa muito complicada, porque tu tinha que ter resultados, se tu não tinha, não tinha boas notas, porque estava diretamente ligado: saltar tanto, pular com barreira e vencer aquele obstáculo, não a preparar para ensinar a fazer aquela atividade [...] (JUSSARA).

O professor Pedro, reafirma a tendência de performance na formação dos professores pertencentes ao segundo grupo, de 1965 até 1972, salientando a primazia que os acadêmicos que possuíam vivência esportiva anterior ao ingresso no curso obtinham nas provas práticas.

> Curso Técnico, pedagógico nem tanto. Mais técnico assim, todas as práticas eram dedicadas a cursos técnicos, então a gente tinha maior acompanhamento ali, porque o que eu via dentro do curso é que os professores procuravam a performance, e eu como naquela época ainda era um pseudo-atleta, eu tinha vantagem sobre os outros porque eu jogava Vôlei, eu jogava Basquete, eu jogava Futebol, eu saltava, eu tinha eu tinha "n" virtudes[...] (PEDRO).

Nos relatos apresentados, verificou-se que no final da década de 1960, início da década de 1970, as aulas práticas ainda predominavam nos cursos de graduação em Educação Física e passaram a ser desenvolvidas separadamente das disciplinas teóricas. As vivências do período de formação dos colaboradores, no que diz respeito às aulas práticas e teóricas, nos permitiram concluir que a metodologia presente em suas aulas sofreu influência do que foi vivenciado durante a formação. Segundo Molina Neto *et al*. (2010), uma formação baseada no modelo tecnocrático torna o

trabalho docente escolar precário, uma vez que apenas as habilidades técnicas e instrumentais não são suficientes para atender as necessidades sociais e políticas da escola.

Assim, a organização das aulas de Educação Física se constituiu num elemento facilitador para a identificação das metodologias utilizadas, como também, dos conhecimentos predominantes no currículo dos seus cursos de formação. Os depoimentos dos professores do primeiro grupo da pesquisa, que ingressaram no curso do ano de 1942 até 1964, trazem excelentes contribuições.

> Eu fazia um aquecimento, depois flexões, a gente encaixava a corrida dentro de uns joguinhos já correndo; primeiro eu lecionava o método francês, depois é que veio o outro, então eu montava as aulas assim e tinha a fiscalização, depois é que vinham outros métodos; conforme a gente fazia a revisão tinha outras novidades para a gente, mas no meu curso era o método francês, e muito tempo depois veio o generalizado, mas isto depois, não foi dentro do próprio curso, foi quase no fim (NAIR, 2012).

A fala da professora apresenta similaridade com o que expressa o estudo de Fonseca (2010) junto aos professores de Caxias do Sul, que aponta o método francês como o mais influente e de maior presença no Brasil, e que consolidou-se definitivamente no governo de Getúlio Vargas. Se faz necessário considerar que, de acordo com Darido (2011), as concepções pedagógicas não aparecem de forma pura, apresentam algumas características próprias, porém mesclam aspectos de outras perspectivas pedagógicas, as concepções de aluno, ensino e aprendizagem são fatores em que os professores apoiam a sua prática.

A autora reafirma também que a concepção militarista considerava a disciplina de Educação Física essencialmente prática, e que não necessitava de um suporte de uma fundamentação teórica; por esta razão, não existia diferença aparente entre a Educação Física e a instrução física militar. Fica evidenciado uma hierarquia muito próxima da militar, representada pela figura do inspetor escolar como controlador do cumprimento das diretrizes educacionais da época:

> [...] na minha época tinha planejamento e tu tinha que seguir, tinha que seguir aquele planejamento. Uma coisa importante que tinha naquela época la, mas eu acho que eu lecionei trinta e oito anos, quarenta porque eu fiquei dois no Santa Catarina ali ajudando o diretor que ele me pediu, nós tínhamos um plano e tinha inspeção; a delegacia de ensino, por exemplo, ela trabalhava com os colégios particulares e estaduais, municipais tinha pouco, ta, então ela tinha um bloco, chamava um bloco né, ela ia inspecionar tuas aulas e tinha um plano e dentro daquele plano né por exemplo se tu ia la escrevia tudo se por exemplo ela achava: pô, faltou alguma coisa ela chegava la: falta isso aqui né? tal, e depois ela fazia tu assinar e uma via, dava quatro vias, me parece, o bloco dela, era tipo um caderno ela destacava, uma ficava com o colégio, outra ficava com o professor uma ficava pra ela e uma, dizia ela que mandava pra Porto Alegre. Então trabalho tu tinha que fazer, não era como hoje em dia que tu faz o que quer (LOSANO).

A presença do inspetor escolar no município de Caxias do Sul, segundo Fonseca (2010), foi instituída pela Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946. De acordo com o autor, a inspeção escolar determinava os rumos da educação nas escolas primárias e fazia a orientação do trabalho dos professores, o que fica evidente na fala

do professor Losano, quando se refere à necessidade de seguir um planejamento, visto que existia uma inspeção para verificar se de fato estava sendo cumprido. Por outro lado, ressalta a importância e a necessidade dos professores organizarem os conteúdos que seriam desenvolvidos nas aulas. No entanto, no início, em virtude do regime político da época, o planejamento era tido como um regulador do trabalho docente e das ações pedagógicas.

Na análise dos professores pertencentes ao segundo grupo de colaboradores, diferentemente do que se pode supor, não foram percebidas mudanças no que se refere à programação das aulas e a presença do esporte como principal elemento desenvolvido nas aulas.

> [...] programávamos para cada semestre ou trimestre que atividades eram viáveis pelas condições de espaço e dos materiais da escola e cumprir a programação que nós acreditávamos. A gente tinha essa autonomia[...] geralmente eram dois professores no mesmo horário, então a gente combinava tanto o espaço quanto o material que se utilizaria. Também tinha isso de um professor trabalhar com as meninas e outro professor trabalhar com os meninos. [...] A gente elencava as atividades do ano e organizava por fases, por épocas do ano e programava assim, na forma de orientar para que quando chegasse o final do ano. [...] a gente conseguia culminar as atividades da escola com olimpíadas, por exemplo. Para que as crianças se realizassem como atletas com tudo aquilo que eles receberam e conheceram durante o ano. [...] tinha a programação assim: distribuir as atividades de esporte, considerando aquela atividade culminante no final do ano fechando com a olimpíada, desde ginástica, atletismo, tudo o que era possível na escola, danças, tudo o que era possível, porque tinha aquele lance, aquela menina que preferia dançar mais, então ela se realizava também no final do ano na sua dança,

> na abertura dos jogos e no encerramento e todos participavam (MARILENE).

De outra forma, identificou-se no relato da professora Marilene que o planejamento era visto como uma ferramenta para organizar a ação educativa, uma vez que permitia normatizar o trabalho docente de acordo com a estrutura disponível, como também, a proposição de atividades para a culminância do ano letivo.

Outro fator mencionado pela professora, além da maneira como organizava suas aulas e os conteúdos selecionados, foi a divisão de meninos e meninas nas aulas de Educação Física. De acordo com Sousa e Altmann (1999) além das diferenças biológicas, há diferenças sociais e culturais entre os sexos, como também, classificados por outros aspectos tais como raça, idade, classe social, e habilidades motoras, entre outros. Estas classificações ocorrem também na escola e nas aulas de Educação Física; ainda hoje, em algumas escolas, existe esta divisão.

A colaboradora aponta a inclusão de outros conteúdos, além das modalidades esportivas; porém o que se percebe é o trabalho no âmbito da Educação Física centrado nos esportes de rendimento. De acordo com Bracht (2000), inicialmente o esporte não alterava a função social da Educação Física, mas aos poucos foi se inserindo na organização do componente curricular, de maneira que alguns de seus objetivos são definidos e são próprios do sistema esportivo. O autor complementa ao declarar que "o esporte só tem sentido se integrado ao projeto pedagógico desta escola" (p. 18), e que isto desencadeará a construção de uma pedagogia crítica da Educação Física.

Ainda sobre este tema o professor Eloi, que iniciou o curso em 1972, relata que o conteúdo selecionado para as aulas que

ministrava eram as modalidades esportivas coletivas, que já faziam parte da cultura estabelecida nas escolas e que também haviam sido enfatizadas em seu curso de formação:

> [...] trabalhávamos por bimestre e dentro da parte teórica, sobre o esporte que a gente ia desenvolver por bimestre; normalmente era o Voleibol, Handebol, Atletismo, Basquetebol; eram o/s esportes que a escola dava mais ênfase [...] (ELOI).

A hegemonia do esporte a partir de 1969, de acordo com Magalhães (2005), torna-se referência para a Educação Física, que acompanhava o período de regime militar. Os processos pedagógicos enfatizavam a aptidão física. O esporte de rendimento ganha caráter competitivo, e a Educação Física passa a abranger essa metodologia. Como contraponto, é importante ressaltar que, de acordo com Barbosa e Ferreira Neto (2012), o esporte inserido na Educação Física escolar tem como contribuição a influência no comportamento social dos alunos.

As décadas de 1960 e 1970 foram precursoras de mudanças nas práticas educacionais. Tais transformações foram verbalizadas pelo professor Ernani, que sinaliza um avanço nas estratégias utilizadas para a organização dos conteúdos da Educação Física e também faz uma comparação entre a estrutura da escola da época com as condições atuais.

> Primeiro tinha o lado idade, tu tem que condicionar o tipo de atividade, mas na verdade o aluno, para iniciar o trabalho com eles tu tem que conhecer a turma, tu tem que conhecer o aluno, tu tem que conhecer a tua comunidade, a escola, as condições da escola, então não era “eu quero fazer isso”; hoje as escolas estão

> extremamente estruturadas, tem esporte, tem ginásio, tem as quadras, tem pista, tem uma série de coisas que inclusive hoje estão sendo muito pouco usadas, mas na minha época a estrutura era muito pequena, então era difícil você direcionar uma coisa, você tinha meio que criar uma condição dentro do que te apresentavam (ERNANI).

Nota-se, por parte do professor, um cuidado maior com as necessidades dos alunos e a preocupação com a seleção de conteúdos que serão desenvolvidos, que colaboram para o desenvolvimento de cada um. Pode-se mencionar que o professor Ernani incorpora em sua prática o princípio de alteridade, definido por Betti e Betti (1999), quando fala da cidadania e da Educação Física. Segundo o autor, neste princípio é necessário considerar o aluno como sujeito humano, é preciso ter respeito e afeto por ele, encontrar no aluno um pouco de si mesmo.

O relato do professor, também coincide com o período em que houve a presença mais decisiva das ciências sociais e humanas na área da Educação Física, apontada por Bracht (1999), juntamente com o surgimento da análise crítica sobre aptidão física e esportiva, que consolida-se na década de 80, época que sucede o período estabelecido para este estudo.

No período selecionado para o estudo, de acordo Ghiraldelli Júnior (2004) e Darido (2003; 2011), estão presentes nas práticas pedagógicas as concepções higienista sucedida pela militarista, em que predominavam o discurso de que a Educação Física na escola deveria formar num primeiro momento, uma geração de indivíduos saudáveis para na seguinte promover a saúde da Nação, através das quais eram selecionados os indivíduos fisicamente perfeitos. Tal prática ficou mais evidente nos relatos dos professores colaboradores pertencentes ao primeiro grupo, em que também se percebe a

influência em suas práticas do modelo curricular de seus cursos de formação.

Estudos de autores como Gerez e David (2009) apontam que as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por transformações que mudaram as reflexões e práticas educacionais. A afirmativa dos autores também foi distinguida nos depoimentos dos professores pertencentes ao segundo grupo que, vivenciou um período em que predominava o regime militar e a necessidade da propaganda positiva do governo. Nesta época houve a inclusão do binômio Educação Física/esporte nas políticas governamentais. Este modelo foi denominado de competitivista, que se caracterizava pelos procedimentos empregados nas aulas serem diretivos, onde o professor centralizava as decisões pedagógicas e a prática era uma repetição dos movimentos esportivos.

Sendo assim, pode-se conjecturar, apoiada nas declarações dos colaboradores, que suas práticas pedagógicas correspondiam ao modelo ideológico vigente, em que a Educação Física representava um instrumento para a divulgação da ideologia do Estado Brasileiro. Em oposição a este modelo, no final da década de 70, novos movimentos na Educação Física escolar passaram a caracterizar um momento histórico social pelo qual passava o país, e começa então, a disseminação dos ideais da chamada Escola Nova. Esse movimento também ficou explícito nos depoimentos dos colaboradores, que aderiram as mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar este estudo, foi possível através do relato da história de vida dos professores colaboradores, concluir que a organização do currículo de seus cursos de formação teve ênfase no

modelo tradicional-esportivo, em que prevaleceram as disciplinas práticas, mais especificamente as modalidades esportivas, havendo também a separação das disciplinas teóricas, que abordavam a área biológica/psicológica. Os acadêmicos passavam por uma rigorosa exigência prática, em que era solicitada a execução dos movimentos corretos das modalidades, de maneira semelhante à execução do alto rendimento esportivo.

Nos achados, também foi perceptível a transição no currículo dos cursos de formação, onde a partir da reforma de 1968, foram introduzidas disciplinas com viés biológico/psicológico. Todavia, estas alterações não significaram mudanças nas metodologias dos professores formados e também na escolha do esporte como conteúdo hegemônico das aulas de Educação Física. Não se trata aqui de "demonizar" o esporte como conteúdo das aulas de Educação Física, mas refletir sobre a forma com que vem sendo praticado nas escolas.

Pode-se dizer também, que a formação foi determinante para a escolha das metodologias utilizadas por estes professores em sua atuação, visto que, ao relatarem de que maneira organizavam suas aulas, citaram as modalidades esportivas como principal conteúdo desenvolvido e a cobrança das habilidades executadas corretamente, que também foram características marcantes encontradas nos relatos. Os colaboradores descreveram, com entusiasmo, a organização de eventos, como olimpíadas entre os alunos, e também os esforços que faziam para compor os espaços para que pudessem desenvolver aulas de determinadas modalidades esportivas, já que muitas vezes a estrutura da escola era bastante precária.

Sendo assim, entende-se que as concepções metodológicas predominantes nas aulas de Educação Física correspondente ao período estabelecido para este estudo, foram num primeiro momento a Educação Física Militarista, com um viés seletivo, atendendo a orientações ideológicas da época. Destaque para o papel da

Educação Física e do desporto na formação do indivíduo obediente e disciplinado, reverenciando e se colocando ao dispor da Pátria, postura adequada aos princípios autoritários vigentes. Também é possível dizer que a Educação Física não se livrou totalmente dos preceitos herdados da concepção Militarista, tanto que ainda hoje é possível encontrar resquícios dos princípios da prática ginástica e desportiva militar.

Em um segundo momento, após um período de práticas pedagógicas marcadas pelo militarismo, as concepções pedagógicas dos professores de Educação Física passaram a ter o objetivo de promover a educação integral via educação do movimento, a chamada concepção pedagogicista; passaram a fazer parte da programação dos professores, conteúdos como dança e ginástica. Contudo, ainda ficou claro que a prática foi alterando-se gradativamente, apresentando, em muitos momentos, traços da concepção militarista e competitivista.

Desta forma, conclui-se que, as escolhas metodológicas destes professores não significaram apenas suas preferências pessoais e influências de suas vivências sociocorporais anteriores ao ingresso, mas principalmente seguiam os modelos e os conhecimentos adquiridos nos seus cursos de formação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora Edição 70, 1979.

BELMIRA, O. B. *et al*. "Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003)". **Revista Educação e Pesquisa**, vol. 32, n. 2, 2006.

FERREIRA, A. C. B.; LUCENA, R. F. **Esporte como prática hegemônica na Educação Física**: de onde vem esta história? (Dissertação de Mestrado em Educação). Recife: UFPR, 2006.

FOLLE, A. *et al*. "Histórias de vida: A produção de conhecimento com enfoque no desenvolvimento profissional de professores". *In*: LAGO, C.; BRUGNERA, N. L.; DEITOS, R. (orgs.). **Revista Educação e Saúde em Formação**. Chapecó: SINPROESTE, 2010.

GEREZ, A. G.; DAVID, P. A. "Teorias do currículo e as tendências pedagógicas da educação física escolar: de onde viemos e para onde vamos?" **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, vol. 8, n. 2, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

MELLO, V. A. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos**: uma possível história (Dissertação de Mestrado em Educação Física). Campinas: UNICAMP, 1996.

MIZUKAMI, M. G. M. "Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional". *In*: REALLI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. M. **Formação de Professores**: Tendências Atuais. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996.

NEGRINE, A. S. "Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa". *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N.

S. (orgs.). **A pesquisa Qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

PEREIRA, N. **A Educação Física no contexto da escola ciclada** (Dissertação de Mestrado em Educação Física). Pelotas: UFPel, 2009.

SCHWENGBER, M. S. V. "As diferentes faces da escolha profissional. Imagens de professor. *In*: OLIVEIRA, V. F. **Significações do trabalho docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SHIGUNOV, V. *et al*. **A formação profissional e a prática pedagógica**: ênfase nos professores de Educação Física. Londrina: Editora Midiograf, 2001.

SILVA, M. R. P. "Histórias de vida… um reencontro com a nossa humanidade?" **Revista Educação e Linguagem**, n. 11, 2005.

SOUZA NETO, S. *et al*. "A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX". **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 25, n. 2, 2004.

CAPÍTULO 2

Docência e Pesquisa na Educação Física Escolar: Uma Conversa e seus Caminhos

DOCÊNCIA E PESQUISA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA CONVERSA E SEUS CAMINHOS[1]

Rita de Cássia Franco de Souza Antunes

Gustavo da Motta Silva

Lilian Pereira dos Santos Silva

O presente artigo apresenta os resultados de uma "conversa" realizada entre três professores/pesquisadores em Educação Física Escolar e os participantes de uma mesa temática do 1º Colóquio Online em Educação Física Escolar; um evento remoto realizado com a anuência da 7ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Intitulada por "Docência e pesquisa em Educação Física", a mesa almejou debater os aspectos relacionados ao ensino, pesquisa e docência em Educação Física e o chão da escola.

A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular 'lugares comuns' e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los 'habitáveis' (DE CERTEAU, 1994, p. 50). Tal como destacado nessa frase, a referida mesa temática foi formada a partir da manipulação de um "lugar comum", ou seja, a Educação Física Escolar na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro, na qual as palestrantes e o moderador procuraram abordar aspectos inevitáveis do ofício de pesquisador enquanto Professor Regente, na esperança de torná-los, ao menos, inteligíveis. A mesa apresentou caminhos já percorridos e sinalizou para outros;

[1] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: ANTUNES, R. C. F. S.; SILVA, G. M.; SILVA, L. P. S. "Docência e pesquisa na Educação Física Escolar: uma conversa e seus caminhos". *Temas em Educação Física Escolar*, vol. 7, 2022.

recuperou dois exemplos simples de projetos de pesquisa realizados por alunos e professores dentro do ambiente escolar e; levantou quais ideias estariam em disputa nesses cenários, a fim de se chegar à compreensão da relevância do tema em termos do avanço profissional.

Ao analisar a configuração do campo acadêmico em Educação Física, Lazzarotti Filho *et al*. (2010) destacaram o seu caráter recente quando comparada com outras áreas. Embora o processo de institucionalização da pós-graduação nas universidades públicas tenha acontecido nas décadas 1950/1960, principalmente com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi nas décadas de 1970/1980 que houve a abertura de vários programas em todo o país (MENDONÇA, 2003).

No caso da Educação Física, a segunda metade da década de 1970 representou um momento relevante com a criação de cursos de pós-graduação stricto sensu no nível de mestrado (LÜDORF, 2017). Esse aspecto contribuiu para que a área fosse pensada a partir de novos horizontes e questionada por matrizes teóricas distintas.

Segundo Sánches Gamboa (2010), os referenciais teóricos já constituídos em outras áreas foram aplicados aos fenômenos da Educação Física na tentativa de explicá-los. Para Minayo (2011), esse aspecto reforçou e evidenciou os conflitos e contradições inerentes ao campo científico e, neste sentido, ele considera que o labor científico caminhou em duas direções:

> 1) na elaboração de teorias, métodos e princípios visando resultados pré-estabelecidos;
>
> 2) nas invenções de uma prática, a ratificação de um caminho, o abandono de algumas vias projetando direções privilegiadas.

Sendo assim, desde que não se pretenda uma alternativa indelével, não existem técnicas, teorias e procedimentos melhores ou piores (NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016). O conhecimento oriundo dos debates e produções científicas deveria ser compreendido como a representação da realidade na consciência das pessoas, na qual se encontram suas ideias responsáveis por transformar os esboços de projetos a priori conhecidos em algo reestruturado/modificado (TAFFAREL; SOARES; ESCOBAR, 1992).

É a partir dessa concepção de ciência plural e mutável que se justifica a confecção do presente ensaio, uma vez que essas características deslindam as peculiaridades relacionadas aos temas ensino e pesquisa na Educação Física Escolar. A possibilidade de compreender como o interesse pela investigação pode ser despertado no chão da escola, no aluno, no professor e nas instituições de ensino; qual seria a relevância/viabilidade da pesquisa no Ensino Fundamental e; quais seriam as experiências/alternativas de pesquisa na escola, englobaram os três pontos acionadores para a produção do texto.

Deste modo, este ensaio teve como objetivo principal analisar questões do ensino e da pesquisa relacionados à docência na Educação Física Escolar.

DESPERTANDO O INTERESSE PELA INVESTIGAÇÃO NO CHÃO DA ESCOLA

Um dos caminhos possíveis para despertar o interesse pela investigação no chão da escola é por meio do despertar da curiosidade. Por volta dos três anos, essa curiosidade costuma se manifestar na criança que, atenta, tenta entender tudo o que acontece ao seu redor iniciando uma infindável lista de perguntas, a chamada

"fase dos porquês", de acordo com o período pré-operatório descrito por Piaget (1967).

Vale considerar que nessa fase um investigador poderá estar em processo de formação. A paciência e o estímulo dos responsáveis e professores são fundamentais nesse processo, pois a busca pela compreensão do mundo pelo indivíduo é que o levará a fazer novas descobertas, aguçando sua percepção para o aprender e intervir no mundo.

O trato do conhecimento na escola para além do que possa ser transmitido deveria ocorrer desde cedo e é nesse momento que entra o papel do professor, estimulando e incentivando a formulação de perguntas sobre o que acontece no chão da escola e ao seu redor. Desse modo, corroboramos a ideia de que a ciência é apenas mais uma forma de busca não exclusiva, inconclusiva e não definitiva (MINAYO, 2011).

No entanto, deve-se ter cuidado com a abordagem para não assustar o aluno. Talvez seja melhor "plantar uma sementinha" da busca por respostas e pela descoberta, sem mencionar que é pesquisa. O uso de um enfoque mais próximo da realidade do aluno despertaria assim curiosidade, abrindo o caminho para que se possa aumentar o interesse, principalmente nos primeiros anos de escolaridade.

Consoante a Almeida, Oliveira e Bracht (2016), é a partir das questões que emergem do chão da escola que o conhecimento pode ser ampliado e posteriormente complexificado. Portanto, o interesse pela pesquisa, seja do aluno ou do professor, surge em mentes inquietas, curiosas, observadoras e absortas que, expostas a fatores endógenos e exógenos, são instigadas a observar, a formular perguntas, identificar e desenhar problemas que podem repercutir ao ponto de encontrar eco na coletividade.

As possibilidades de reflexão sobre a prática pedagógica só possuem sentido a partir do momento em que se estabelece uma estreita relação com o cotidiano escolar e a realidade social na qual o corpo, a brincadeira e o lazer, ganham sentidos/significados culturais, políticos, portanto, humanos (DEBORTOLI; LINHARES; VAGO, 2002). O acesso a determinados conhecimentos e não outros, além da seleção de certas atividades em detrimento de outras, contribui para posicionar o aluno de uma maneira diante do mundo, influenciando as suas representações construídas (NEVES; NEIRA, 2020).

No que diz respeito à Educação Física como área de estudo e investigação, ela esteve, em diversos momentos da sua história, sob o rigor de sequenciamentos, medições e descritores, buscando colocar o corpo, inclusive em movimento, dentro de padrões observáveis e reprodutíveis em distintas populações. Embora a sua prática fosse defendida a partir de alguns discursos voltados para as ciências naturais/biomédicas, a Educação Física, surge no chão da escola antes de ser considerada uma "matéria" científica (LAZZAROTTI FILHO *et al*., 2010).

Cabe ressaltar que utilizamos o termo "matéria" por reconhecer que no momento da história abordado, a Educação Física ainda não tinha uma sistematização teórica que a configurasse disciplina.

Produções, como a de Soares (1994), apresentam fatos que nos situam e levam a elucidar a origem do nosso objeto de estudo. Sendo assim, entendemos que o lastro formado a partir do enquadramento de jogos e folguedos populares em métodos e técnicas estandardizados e tornados universais pelas elites como sistemas gímnicos modificaram e respaldaram a Educação Física, a Cinesiologia e a Motricidade Humana, como sistemas válidos que organizam e difundem saberes do corpo e a ele relacionados, configurando uma área de conhecimento científico.

Foram aglutinados e aprofundados interesses, trabalhos e trabalhadores em torno das atividades corporais (SÉRGIO, 1981); foram experimentadas crises, como a de identidade, nos anos 1980 e 1990, repercutida, marcadamente, pela ampla discussão que gerou o conceito de paradigma forjado pelo físico e filósofo estadunidense Thomas Kuhn (1989), a partir do debate empreendido também por Karl Popper e Carl Hempel, dentre outros, questionando princípios do positivismo lógico, depois empirismo lógico, defendidos por pensadores e cientistas que se reuniram entre a segunda e terceira décadas do Século XX, sob a denominação de Clube ou Círculo de Viena.

De certo modo, podemos suscitar que a Educação Física tenha feito uma apropriação dos frutos desse extenso debate, tendo em vista a semelhança da natureza das questões e inquietações que lhes foram e ainda são impostas por sua emergência como nova área se afirmando como científica. E, nesse sentido, vale ressaltar o acentuado esforço dos precursores da área empregado no intercâmbio e na busca por titulação acadêmica, na sua maioria dispondo de recursos próprios, estabelecendo e fortalecendo parcerias com instituições acadêmicas nacionais e internacionais, abrindo caminhos que levaram ao estabelecimento de cursos *lato* e *stricto sensu* no Brasil.

A gradativa e notória elevação do nível da formação do profissional em Educação Física correspondeu à ampliação da oferta de cursos para superar o caráter técnico e aparentemente eclético, por absorverem as bases teóricas das ciências humanas e sociais. Os profissionais reunidos aqui neste colóquio derivam desses esforços de melhoria da formação, uma vez que ingressaram nesta rede municipal de ensino investido em seus cargos, por concursos públicos cada vez mais exigentes, inclusive de titulação acadêmica, construídos a partir de referência bibliográfica nacional.

Complementando esse debate, Silva e Bracht (2012) destacam que as inovações dentro da escola estão intimamente ligadas às histórias de vida dos professores e ao modo pelo qual eles se relacionam com a profissão. Sendo assim, entendemos que a pesquisa pode ser uma prática inovadora dentro do ambiente escolar, desde que a sua presença tenha relevância, viabilidade e, principalmente, legitimidade. Neste caso, nossa bússola aponta para uma possibilidade transformadora do *status quo*.

A RELEVÂNCIA E VIABILIDADE DA PESQUISA NA ESCOLA

O espaço escolar transcende as paredes e fomenta a ocorrência de fenômenos complexos e observáveis, operacionalizados principalmente do ponto de vista administrativo, cognitivo, afetivo e social, insinuados por conteúdos reconhecidos nas práticas culturais. Do currículo, portanto, emana a natureza humana e cultural, situando os sujeitos da sua experimentação em relação aos saberes até então construídos.

Isso parecia suficiente à Educação, até que, fruto desse processo contínuo, novos sujeitos se perceberam potenciais criadores, o que faz de habilidades e competências comumente perseguidas, meros componentes de matrizes finitas, esgotáveis, padronizadas em baixas expectativas em meio a saberes fragmentados; um conjunto pouco relevante quando consideramos a nossa capacidade simbólica como referencial de alcance.

O tema desta mesa foi proposto justamente para provocar nossa tendência investigativa, tendo em vista a necessidade de continuarmos contribuindo com a construção dos saberes do corpo e do mundo, nos apropriando cada vez mais do nosso objeto de estudo

e pesquisa, o ser em movimento, em seu crescimento e formação e na conscientização crescente das suas infinitas possibilidades e do seu papel no e sobre o mundo; sobre sua presença no mundo, o seu corpo, a cultura corporal e sua vida. Para Sánches Gamboa (2010), não se pode pensar a pesquisa em Educação Física sem considerar a presença humana como uma das categorias estruturais do horizonte interpretativo.

Além disso, temos ambição transformadora, por um modo de vida que preza o bem comum, o bem-estar; o reconhecimento de si, do "outro", dos ambientes natural e cultural, com respeito ao diverso, ao peculiar, aos direitos, tornando-os, portanto, sustentáveis e pacíficos. Conforme Debortoli, Linhares e Vago (2002, p. 93): "A escola pública não pode seguir outro caminho senão constituir-se como tempo/espaço de inclusão, debate, construção coletiva e realização plena dos direitos sociais".

Ao fortalecer a posição de sujeito dos alunos, eles se sentirão confortáveis para manifestar suas representações, construindo, assim, um contexto favorável ao diálogo e à ressignificação (NEVES; NEIRA, 2020). Desse modo, pesquisa na escola é relevante e viável, pois ainda que as pessoas acreditem que a sua realização esteja distante do professor, entendemos que não se deve fazer uma dicotomia entre a pesquisa e a aula do dia a dia, ou seja, não é necessário parar o planejamento para realizar a pesquisa, pois essa prática pode ser inserida no cotidiano das aulas.

É essencial mostrar a relevância envolvendo os alunos com estratégias que agucem a curiosidade, que propiciem a troca de ideias, discutindo e refletindo sobre o tema proposto. Quando a prática de Educação Física se apresenta como conhecimento escolar, estará ao mesmo tempo se aproximando das crianças para encontrá-las em seu momento de descobertas, de invenção/construção do conhecimento e de vivências infinitas contidas no movimentar-se humano (DEBORTOLI; LINHARES; VAGO, 2002).

A participação ativa do aluno é fundamental, pois quando são eles que realizam as descobertas faz mais sentido e fica mais prazeroso. É importante dar visibilidade ao que se faz, evitando o receio de compartilhamento desse tipo de prática vivenciada entre os colegas professores, pois poderá inspirá-los a desenvolver um trabalho similar.

Nesse mesmo sentido, o professor que trabalha nessa linha pedagógica, em que se focalizam projetos para dinamizar o currículo, demonstra sua tendência a pesquisador. Não lhe bastam memorizações, identificações e manifestação de habilidades que garantam apenas condições mecanicistas do pensar e agir. Há de haver sentidos, significados e fruição enquanto se aprende; é preciso ser feliz enquanto se estuda e ensina (MAKIGUTI, 1994).

Ademais, é preciso realizar uma retroalimentação curricular contínua a partir das vivências profissionais e de estágio, levando sempre em consideração as investigações e novas descobertas científicas feitas em cada uma das áreas que compõem o currículo (NEIRA, 2010). Tipos de pesquisas participantes, a pesquisa-ação, a pesquisação participativa (exemplificada ao final do próximo item), estudos etnográficos, modelos quanti-qualitativos e de experimentação, por exemplo, são indicados a esse propósito transformador. Na rede municipal de São Paulo é possível identificar algumas iniciativas de pesquisa-ação voltada para a relação entre Educação Física, saúde e lazer (ALMEIDA; OLIVEIRA; BRACHT, 2016).

Outro exemplo é a pesquisação realizada por Alves (2017), com um grupo de estudantes da Zona Norte de São Paulo, matriculados na ‘Educação de Jovens e Adultos’ (EJA), cujas histórias de vida foram colocadas no centro do processo ensino-aprendizagem, para dinamizar o currículo escolar em um modelo espiralado em torno do corpo e seus saberes, configurando o Corpoarte, construto forjado por Antunes (2013). Conforme Alves

(2017) declara no resumo de sua dissertação, sua pesquisa foi organizada "com o objetivo de criar uma maior abertura à abordagem corporal em processos educativos formais, assim como trazer à tona uma reflexão relacionada aos Direitos Humanos, enquanto proposta educativa nas esferas da ética, da estética e política".

Considerando o cenário pandêmico de agora, por exemplo, não seria proveitoso nos unirmos com foco na pesquisa em nosso âmbito, levantando questões relevantes, identificando e delineando problemas, definindo metodologias adequadas às suas abordagens? Ouvindo os epidemiologistas, mas sem nos furtarmos à manifestação quanto ao que fazer na e com a Escola e coletivamente chegar ao entendimento do que cabe especificamente à Educação Física? Pesquisar significa elaborar referenciais teóricos e construir opções metodológicas com a natureza da área (SÁNCHES GAMBOA, 2010).

Como professores de Educação Física concursados da maior rede pública municipal de ensino da América Latina, é da nossa competência construir interpretações a partir do nosso objeto e do nosso lugar em relação à educação, à saúde, à cidadania, à tecnologia e a todo e quaisquer outros tema transversais e demais componentes curriculares integrantes do currículo escolar. O próprio currículo deveria estar também em suspensão, em face das dimensões dos eventos e fenômenos emergentes desta realidade inusitada, sob a demanda de respostas rápidas a perguntas muito bem formuladas cientificamente, da mesma forma como a demanda por vacina se apresentou para o primeiro momento desta pandemia.

Nossas comunidades já estavam vivendo em condições vulneráveis e abaixo do esperado para as expectativas quanto a uma sociedade desenvolvida e equilibrada. Dados publicados no site 'Estratégia Busca Ativa Escolar' (UNICEF, 2021) comprovam o que já se observava durante o colóquio: a evasão escolar aumentou de

2,1% em 2019, para 17,2% dos matriculados entre 6 e 17 anos. Os mais atingidos encontram-se na faixa de baixa renda e na fase de alfabetização (41%).

Poderíamos estar sendo orientados em serviço, para a realização de trabalhos conduzidos cientificamente, para fins de caracterização e mapeamento epidemiológico atrelado ao Programa Saúde na Escola, por exemplo. Ao mesmo tempo em que a própria escola, como um todo, poderia estar se revendo quanto à organização pedagógica geral e estratégica, onde o papel da Educação Física seria de valor inquestionável. Seria uma atitude administrativa integradora e com bases científicas em torno do trabalho pedagógico em cada unidade escolar.

Temos diante de nós o desafio da revisão, revisitação aos problemas, reformulações de objetivos, práticas e metodologias, tanto de ensino quanto de pesquisa que retroalimentem nossas referências, que sejam divulgadas e adotadas para fins de validação e progresso contínuo de atualização. Para isso, é necessário pensar nas possibilidades de trabalho e nas experiências que estão em jogo.

EXPERIÊNCIAS E POSSIBILIDADES DE PESQUISA NA ESCOLA

Para Benjamin (2012), a vivência ou algum momento pelo qual a pessoa passou não é nada se não puder ser compartilhada e transmitida a algum grupo, pois para o autor, "é a transmissão, é o compartilhar, que transforma a vivência em experiência" (p. 114). Sendo assim, existem inúmeras possibilidades de desenvolver a pesquisa na escola a partir das experiências do professor e do aluno.

No entanto, o mais importante a se destacar é que o tema deveria estar relacionado ao contexto dos alunos para que eles

possam se envolver. Além do problema da legitimidade dentro da escola, outro fator que continua "perseguindo" as aulas de Educação Física Escolar é a quantidade de alunos à beira da quadra conversando e/ou se envolvendo com temáticas desarticuladas e alheias ao momento em questão (OLIVEIRA; DAOLIO, 2014).

Uma boa estratégia é trabalhar com o próprio corpo, pois desperta a curiosidade, já mencionada anteriormente. É possível explorar as reações do corpo do aluno, ensinando, por exemplo, a medir a frequência cardíaca e após isso pedir para aferirem antes e depois de uma atividade física, discutindo com eles o que acontece com o corpo quando se faz um exercício. O aluno levará essa experiência para a sua vida, não ficando restrito apenas à escola ou aquele momento da aula.

Outro item que faz parte da vida do aluno e pode ser explorado é a alimentação, possibilitando fazer uma relação da alimentação saudável com o cuidado com o corpo. Uma estratégia a ser utilizada pode ser um vídeo, como no documentário intitulado "Muito além do peso", onde a cineasta Estela Renner analisa a qualidade da alimentação infantil e os efeitos da publicidade de alimentos, com a finalidade de despertar o interesse e depois os alunos podem construir cartazes com embalagens de alimentos, classificando os tipos, fazendo análise de rótulos, verificando a quantidade de cada item em cada produto, examinando a quantidade e unidade de medida dos alimentos, realizando conversão, quando necessário. Isso permite uma interdisciplinaridade com a matemática e um projeto de vida saudável, por exemplo.

É possível lançar mão de outras estratégias de ensino, como a aula invertida, onde há uma inversão no processo ensino aprendizagem que instiga o aluno a buscar e demonstrar conhecimento a partir de situações criadas pelo professor nas quais o aluno é protagonista e o seu aprendizado significativo (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015). Em uma pesquisa realizada nesta SME,

por um dos componentes desta mesa, em um grupo de alunos do 6° ano (Ensino Fundamental II), foi levantado o grau de conhecimento sobre sudorese, desconstrução dos seus mitos e verdades e desenvolvimento da interpretação de gráficos. Em um primeiro momento utilizaram-se perguntas provocadoras; no segundo momento, uma dinâmica em grupo para decidir se cada uma das afirmações era mito ou verdade; em seguida houve a análise de gráficos que foram elaborados a partir das respostas dos alunos; por fim, foi confeccionado um mural sobre o tema sudorese construído pelos alunos participantes. Dentre os principais resultados obtidos, encontram-se: a evidência da possibilidade de relacionamento da educação física com outras disciplinas, impossível de ser contemplada no espaço e foco deste texto; o efeito multiplicador em outras turmas que se contagiam pela curiosidade e; a participação ativa na construção de um saber que fez mais sentido para o aluno a partir de um gráfico produzido com seus próprios dados dentro da sua realidade.

Há ainda um tema que permite um leque enorme de possibilidades, que é a reciclagem. Um meio para os alunos aprenderem mais sobre o tópico seria pesquisar o tempo médio que cada material leva para se decompor na natureza. É possível fazer campanhas e gincanas para arrecadar materiais recicláveis para confeccionar brinquedos sustentáveis com os alunos. Tais brinquedos podem ser usados pelos próprios alunos ou serem doados para instituições de caridade.

Toda essa prática permite que se vá além das disciplinas formais, possibilitando desenvolver a solidariedade e empatia, por exemplo, que são itens importantes para a formação de um indivíduo como um todo, contribuindo assim para a construção de um mundo melhor, pois o aluno leva as informações e atitudes para a família e a comunidade. Ademais, aproveita-se qualitativamente o tempo dos alunos dentro do ambiente escolar, uma vez que a escola, em muitas

situações, procura privilegiar conteúdos escolares relacionados, majoritariamente, ao mundo produtivo (TAFFAREL; SOARES; ESCOBAR, 1992).

A integração com outras disciplinas é fundamental para a formação do ser integral para certa compreensão de mundo interdependente. Ao propor atividades com esses tipos de estratégias de ensino, o professor também demonstra sua veia investigativa, que pode ainda colocá-lo na condição de pesquisador. Pois, vejamos a pesquisa do ponto de vista do professor-pesquisador.

O professor de Educação Física, cotidianamente em suas salas de aula, tem oportunidades para aprimorar sua práxis, tornando a ação pedagógica cada vez mais contextualizada e reflexiva, produzindo e processando dados relevantes que retroalimentam o ensino e a pesquisa. No entanto, em nosso âmbito de atuação, são raras as equipes pedagógicas que se debruçam sobre as possibilidades de pesquisa, por fatores a serem investigados como dados empíricos, como talvez:

a) o próprio sistema de ensino com foco em resultados mediatos e no atendimento direto aos horários e determinações pré-estabelecidas por um currículo cartesiano positivista e;

b) o pouco tempo de interação semanal dos docentes para identificação e estudos de casos.

Contudo, se as observações e registros diários realizados nas unidades escolares forem tratados sistematicamente, tornam-se dados originais e válidos para estudos descritivos, que favorecem ao desvelamento e identificação de fenômenos e problemas de estudo que emergem da experiência vivida pelos diversos agentes da comunidade escolar e seu entorno. Sem contar que com esse tipo de

postura diferenciada, acrescenta ao chão da escola a condição de um campo de investigações a ser explorado não só aos pesquisadores alocados no ensino superior, mas prioritariamente pelos professores-pesquisadores da própria educação básica, em seu local original de trabalho.

Nesse sentido, se evidencia o papel do currículo escolar não como um regente, mas regido pelo professor de olhar exigente, com intencionalidade, em que se sobressaiam questões recorrentes e/ou peculiares, mas pertinentes ao coletivo da escola. Pois assim está proposto nas pautas para o Século XXI de entidades como o CBEAL (Centro de Estudos da América Latina), onde ocorrem as pesquisas científicas e acadêmicas do Memorial da América Latina em São Paulo e a UNESCO, que é a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. Alguns dos temas abordados durante este Colóquio foram inspirados e contemplam essas pautas; não obstante os temas das respectivas mesas terem sido: esporte na escola, diversidade, Educação Física e pandemia e equipes escolares.

É notório que nos referimos todo o tempo a escolhas, o que implica em nossa atenção à intencionalidade e à liberdade em nosso campo de atuação. Silva (2013) apresenta e discute "três principais pontos que estão relacionados com as considerações centrais de Sartre sobre a liberdade: o caráter intencional da ação; a tese de que o ser-humano é livre; e a liberdade como angústia" (p. 93). Esse estudo evidencia a máxima de Sartre (1998), que nos recomenda questionar sobre o que fazer com o que fazem de nós.

Ainda na trilha da liberdade, temos no Japão a contribuição de Makiguti (1994) para a criação de valores humanos pelo ideal de Educação para a Felicidade, usando a matriz de indissociabilidade 'bem, benefício, beleza' para a atribuição desses valores na avaliação de toda e qualquer situação na relação sujeito-objeto a ser compartilhada na vida em comunidade. No Brasil, para a América Latina e o mundo, Freire (2006) se pautou na pedagogia da esperança

ao revisitar a pedagogia do oprimido, proclamando o "esperançar" e a "denúncia anúncio". Foram defensores da liberdade em comprometimento coletivo, pela construção de ambientes capazes de estimular a composição de cenários sustentáveis e pacíficos voltados ao bem-estar comum.

Temos em vista o Projeto Pedagógico, atentos ao que se produz e reproduz na educação (SILVA, 1992), sendo o Currículo Escolar, a Pesquisa Acadêmica e Científica, colocados com letras maiúsculas, para serem considerados e em profundidade, em um campo de disputas, que há de se libertar das meras noções de "grade curricular" e "carta de intenções" vinculadas normalmente ao eurocentrismo cultural e ao neoliberalismo econômico, como face oculta da modernidade, que inundam as políticas educacionais no país.

Corroborando movimentos pela ruptura dessa conjuntura, nos aproximamos da noção de "currículo em ação", na visão transformadora que Geraldi (1994) lhe imprime, como aquele que legitima os interesses de dada Comunidade Escolar e seu entorno, pela complexidade e força de apropriação dos lugares de falas, escolhas e direitos, daqueles a quem cabe o real protagonismo educacional, os legítimos atores políticos desse processo.

É fundamental, portanto, que as ações e relações emergidas do chão da escola sejam estabelecidas e conduzidas por pessoas que se realizam vivendo e trabalhando com senso de justiça social, pertencimento e comprometimento com a comunidade participativa. De acordo com Neves e Neira (2020), a importância de se analisar e compreender pequenas realidades está pautada na ideia de perceber os movimentos da cultura e da potência da vida que surgem nas relações cotidianas.

Um trabalho permeado por saberes acadêmicos específicos que nos habilitam ao seu exercício, juntamente com o trato dos

fenômenos observáveis no espaço tempo escolar, produz pesquisa. E seus resultados, fruto da atuação profissional acionadora de interações diversas em ambiente dinâmico aberto a experiências, possibilitam que sejam descritas, identificadas e acompanhadas, para fins do surgimento de novos problemas, desenhos metodológicos e possibilidades de (re)organização e empreendimento na ambiência escolar.

Esse processo brevemente descrito se refere à "pesquisação participativa", tipo de pesquisa qualitativa, reconhecida e validada, que aparece assim classificada no compêndio organizado por Denzin; Lincoln (1994), que se mostra amplamente viável no chão da escola, justamente por ser aberta a procedimentos quanti-qualitativos de pesquisa, com vistas à transformação de uma realidade vivida indesejável. O Projeto Pedagógico de cada Unidade Escolar será sempre o ponto de partida e de chegada, balizando a realização de projetos a ele subjacentes, que jamais se esgotam. Não há, portanto, como planejá-los sem a sensibilização e o engajamento da equipe pedagógica de modo coparticipativo complexo, aberto a experiências dentro do rigor, onde se apresentam professores-pesquisadores.

UMA CONVERSA QUE SEGUE ENQUANTO AS EXPERIÊNCIAS ACONTECEM

Por meio desta conversa, tivemos o intuito de discutir a Educação Física Escolar a partir de (des)caminhos, possibilidades e alternativas de pesquisa. Reiteramos que o processo não é exclusivo do professor e tampouco dos alunos, mas fruto do abraçar de saberes.

Entendemos que termos como protagonismo, autonomia e senso crítico não são “clichês educacionais” e devem ser construídos

a todo o momento. Logo, a proposta curricular, as formas de organização coletiva, as iniciativas interdisciplinares e a partilha de experiências são aspectos centrais nessa construção.

De forma alguma a conversa termina aqui e almejamos ver outras propostas acerca da temática, para que a Educação Física Escolar possa solidificar a sua legitimidade a partir da articulação entre a prática pedagógica e a pesquisa no chão da escola. Sendo assim, a conversa continua e as experiências permanecem vivas, bem como os sujeitos que delas projetam o seu viver.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, U. R.; OLIVEIRA, V. J. M.; BRACHT, V. "Educação Física escolar e o trato didático-pedagógico da saúde". *In*: WACHS, F.; ALMEIDA, U. R.; BRANDÃO, F. F. (orgs.). **Educação Física e saúde coletiva**: cenários, experiências e artefatos culturais. Porto Alegre: Rede Unida, 2016.

ALVES, F.T. **Corpoarte**: Felicidade e resistência (Dissertação de Mestrado em Artes). São Paulo: UNESP, 2017.

ANTUNES, R. C. F. S. "Corpoarte: releitura do corpo na educação. Território do corpo no mundo dos saberes". *In*: LARA, L. M. (org.). **Dança**: dilemas e desafios na contemporaneidade. Maringá: Editora da UEM, 2013.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Editora Penso, 2015.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

DEBORTOLI, J. A. O.; LINHALES, M. A.; VAGO, T. M. "Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma educação física". **Revista Pensar a Prática**, vol. 5, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. "Introduction: entering the field of qualitative research". *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: SAGE, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editoria Record, 2006.

GERALDI, C. M. G. "Currículo em ação: Buscando a compreensão do cotidiano da escola básica". **Revista Pro-Posições**, vol. 5, n. 3, 1994.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectivas, 1989.

LAZZAROTTI FILHO, A. L. *et al*. "O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física". **Revista Movimento**, vol. 16, n. 1, 2010.

LÜDORF, S. M. A. **Metodologia da pesquisa**: do projeto ao trabalho de conclusão de curso. Curitiba: Editora Appris, 2017.

MAKIGUTI, T. **Educação para uma vida criativa**: Ideias e proposições de Tsunessaburo Makiguti. Rio de Janeiro: Editora Record, 1994.

MENDONÇA, A. W. P. C. "A pós-graduação como estratégia de reconstrução da Universidade Brasileira". **Educar em Revista**, vol. 21, n. 21, 2003.

MINAYO, M. C. S. "O desafio da pesquisa social". *In*: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. M. (orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

NEIRA, M. G. "Desvelando Frankensteins: interpretação dos currículos de Licenciatura em Educação Física". **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, vol. 9, 2010.

NEIRA, M. G.; SOUZA JUNIOR, M. B. M. "A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos". **Revista Motrivivência**, vol. 28, 2016.

NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. "O currículo cultural de Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes". **Revista Motrivivência**, vol. 32, 2020.

OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J. "Na 'periferia' da quadra: educação física, cultura e sociabilidade na escola". **Revista Pro-Posições**, vol. 25, n. 2, 2014.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1967.

SÁNCHES GAMBOA, S. **Epistemologia da Educação Física**: as inter-relações necessárias. Maceió: Editora da UFAL, 2010.

SARTRE, J. P. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

SÉRGIO, M. **Filosofia das actividades corporais**. Lisboa: Editorial Compendium, 1981.

SILVA, A. M. V. B. "A concepção de liberdade em Sartre". **Revista Filogenese**, vol. 6, n. 1, 2013.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. "Na pista de práticas e professores inovadores na educação física". **Kinesis**, vol. 30, 2012.

SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em Educação**: ensaios de Sociologia da Educação. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1992.

SOARES, C. L. **Raízes europeias e Brasil**. São Paulo: Editora Autores Associados, 1994.

TAFFAREL, C. N. Z.; SOARES, C. L.; ESCOBAR, M. O. "A Educação Física Escolar na perspectiva do século XXI". *In*: MOREIRA, W. W. (org.). **Educação Física e Esporte**: perspectivas século XXI. Campinas: Editora Papirus, 1992.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. "Cenário da exclusão escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação". **UNICEF** [2021]. Disponível em: <www.unicef.org>. Acesso em: 22/02/2023.

CAPÍTULO 3

A Educação Física no Transtorno do Espectro Autista: Uma Narrativa sobre a Escola

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA NARRATIVA SOBRE A ESCOLA

Amanda Laíz Silveira Lopes

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou autismo, é um transtorno do neurodesenvolvimento que se apresenta logo nos primeiros anos do desenvolvimento infantil (DMS-5 – Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais). O TEA é caracterizado por afetar a capacidade de interagir, de se comunicar e o comportamento, sendo o mesmo repetitivos. O TEA é dividido em níveis: leve, moderado e grave. De acordo com a OMS (2021) uma em cada 160 crianças tem transtorno do espectro autista.

De acordo com a emenda nº 91 de 18/02/2016 da Constituição Federal é obrigação do Estado oferecer atendimento especializado as Pessoas com Deficiência (PcD) que inclui o acesso à educação. A escola é um ambiente fundamental para o desenvolvimento do ser humano, pois podem oferecer ao aluno situações problemas para que ele possa se desenvolver, além de aprender a lidar com suas emoções entendendo o ‘’ eu, o outro e o nós’’. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cada faixa etária visa desenvolver um campo de experiência, e a escola tem que oferecer meios para que esses campos de experiências sejam desenvolvidos (BRASIL, 2017). A criança com TEA possui limitações características do transtorno, o que dificulta seu desenvolvimento e aprendizado. Assim, o professor precisa conhecer as características do TEA para melhor intervir na sua prática pedagógica.

Neste sentido, a escola tem papel importante no desenvolvimento da criança com TEA, levando em consideração que uma das alterações características do TEA é a interação social. Segundo a BNCC, a escola costuma inserir um aluno em uma situação de socialização mais complexada que o comum pois eles irão socializar com pessoas diferentes do âmbito familiar. E ao introduzir o aluno no âmbito escola pode indicar o começo dessa socialização aluno-aluno e aluno-professor (BRASIL, 2017).

No contexto das aulas de educação física, o professor deve levar em consideração cada criança, cada vivência e experiência. Além disso, ele precisa encontrar meios para que a criança seja incluída na aula. Algumas intervenções fora do ambiente escolar com crianças com TEA demonstram efeitos positivos com a utilização de diferentes práticas corporais como natação (FRANGALA-PINKHAM; HALEY; O'NEIL, 2008), dança (BOATO *et al*., 2014), psicomotricidade (FALKENBACH; DIESEL; OLIVEIRA, 2010). Portanto, a presente narrativa tem como proposta refletir sobre a intervenção da educação física no ambiente escolar com crianças com TEA.

O QUE É AUTISMO

O TEA é um transtorno com características de desenvolvimento atípico para interação social, comunicação e comportamento, estas características atípicas são notórias antes dos três anos de idade (KLIN, 2006). O TEA possui ampla variação para sua classificação como: nível leve, moderado e grave.

A criança com TEA no geral apresenta dificuldade na comunicação que, no entanto, trata-se da linguagem verbal e não verbal, para Backes, Zanon e Bosa (2017) a ausência das primeiras

palavras durante o desenvolvimento da criança é uma das principais preocupações dos pais. Em seu estudo verificaram a regressão das habilidades de linguagem oral. O mesmo estudo que seria desenvolvido com 150 crianças que estavam no banco de dados, porém apenas 30 crianças possuíam os critérios para a participação do estudo, dessas 6 apresentaram regressão das habilidades de linguagem oral levando 25 meses variando de 12 a 32 meses para o início da perda das habilidades. Todavia, alguns comportamentos se sobressaíram demonstrando maior comprometimento sendo: a conversação recíproca, o uso dos objetos repetitivamente e o direcionamento da atenção (BACKES; ZANON; BOSA, 2017).

Backes, Zanon e Bosa (2017) utilizaram o Autism Diagnostic Interview-Revised (ADI-R) que consiste em uma entrevista com 93 itens que investigam os comprometimentos sócio comunicativos e as alterações repetitivas e estereotipadas. As seis crianças tinham em média 4 anos e todas apresentaram perda total de alguma habilidade linguística. Contudo a perda dessas habilidades linguísticas na época da realização do estudo era pouco compreensiva informando a importância de futuros estudo sobre o tema.

Quanto a socialização, que é uma dificuldade de interagir com outras crianças e adultos. Papim e Sanches (2015) define a socialização como a base da tríade de incapacidade, pois a socialização afeta diretamente o desenvolvimento da autoestima além do prejuízo na qualidade de vida Para Silva (2012) a socialização é a base das três características do TEA, ele ainda destaca que a habilidade social é a área mais afetada e a mais evidente dentre todas as três, porque a dificuldade de interpretar sinais e de interagir com o outro dificulta na hora de entender situações do dia a dia a depender do nível. No caso do nível muito grave, eles se isolam em um mundo apenas deles e não socializam com ninguém, enquanto no nível leve, as características são tênues,

apresentando apenas alguns traços, dificultando a percepção das pessoas e inclusive de alguns profissionais (SILVA, 2012).

Figura 1 – Representação da pessoa com TEA



Fonte: Pixabay.

Em relação ao diagnóstico do TEA, é feito por meio de observações do médico e entrevistas com os pais ou responsáveis, além de instrumentos que auxiliam no diagnostico (GOMES *et al*., 2015). Sendo assim o diagnóstico é feito através da observação do comportamento, como a criança interage socialmente e como ela se comunica com as outras crianças e adultos, ou seja, tem um caráter clínico.

Além disso os médicos podem utilizar de outras ferramentas para auxiliar no diagnóstico, como por exemplo o Childhood Autism Rating Scale (CARS), em português Escala de Avaliação do Autismo Infantil (Quadro 1). A CARS possui 15 itens que auxiliam no diagnostico 14 itens relacionado ao comportamento (uma escala de gravidade: leve, moderado e grave) e 1 relacionado a gravidade geral e o CARS possui uma escala de 0 a 60 pontos. 0 para aqueles indivíduos que não possuem nenhuma característica do TEA e 60 para aqueles que possuem todas as características (RAPIN; GOLDMAN, 2008).

Quadro 1 – CARS – Childhood Autism Rating Scale

1 – Relacionamento interpessoal
2 – Imitação
3 – Resposta emocional
4 – Uso do corpo
5 – Uso de objetos
6 – Adaptação à mudanças
7 – Resposta visual
8 – Resposta auditiva
9 – Resposta ao paladar, olfato e tato
10 – Medo ou nervosismo
11 – Comunicação verbal
12 – Comunicação não verbal
13 – Nível de atividade
14 – Nível de coerência da resposta intelectual
15 – Impressões gerais
16 – Escore total

Fonte: Pereira *et al*. (2008).

Por ter sido considerado um transtorno bastante abrangente na população e no intuito de aumentar o conhecimento a respeito do assunto na população em geral a Organização das Nações Unidas em

2007 declarou o dia 02 de abril como dia mundial de conscientização do autismo (ONU, 2007).

ALTERAÇÕES CARACTERÍSTICAS DO TEA

Para Papim e Sanches (2015) as características do TEA são alterações de ‘’tríade de incapacidades’’, causada por uma desordem no funcionamento cerebral afetando a comunicação, socialização e comportamento.

Figura 2 - Alteração característica do comportamento



Fonte: Pxhere.

São elas, a comunicação verbal e não-verbal. A comunicação verbal refere-se a linguagem se tratando de TEA eles têm um atraso na linguagem, na fala, pode ocorrer de a criança não balbuciar. A comunicação não-verbal refere-se à quando a criança não responde no momento em que é chamada, não bate palma, não tem o desenvolvimento típico. Esta característica é um dos motivos do TEA se isolar, de não interagir com outros colegas na escola, e junto com esta característica vem alguns problemas como: ecolalia repetição de palavras, responder de forma monótona, ou respostas fora de contexto, às vezes tendo dificuldade de identificar gestos e movimentos (PAPIM; SANCHES, 2015, p. 21).

A interação social onde há dificuldade de se relacionar com as outras crianças e adultos, não permanecem no contato visual. [...] a relevância dos aspectos sociais da interação para o processo de aquisição da linguagem é indiscutível, tendo em vista que o desenvolvimento da comunicação é fundamentalmente interacional, sendo de grande importância os comportamentos verbais e gestuais'' (SALOMÃO, 2012 *apud* LEMOS *et al*., 2014).

E o comportamento é alterado, com movimentos repetitivos chamados de movimentos estereotipados ou stims, abreviação de self stimulation ou "autoestimulação", ou seja, são movimentos auto estimulatórios (PASCHOAL, 2015). Quando se trata de brinquedos, a criança com TEA brinca de uma forma diferente que uma criança com o desenvolvimento típico, por exemplo uma bicicleta: crianças com desenvolvimento típico tende a subir na bicicleta e andar de bicicleta, já crianças com TEA tende a sentar no chão e ficar girando a roda da bicicleta. Está relacionado com manusear os objetos por muito tempo, enfileirá-los ou observá-los por muito tempo, se irritar facilmente, se interessar por outros objetos que não sejam brinquedos e torná-los brinquedos (PAPIM; SANCHES, 2015, p. 23).

O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

De acordo com a BNCC a educação infantil é o início do desenvolvimento educacional, a base para os próximos períodos. A BNCC conclui que é importante a instituição de ensino e a família terem um bom diálogo para assim, potencializar o aprendizado e o desenvolvimento da criança.

A escola tem um papel importante na socialização, na educação, no desenvolvimento da criança como um todo. É nela que a criança encontra situações-problemas onde ela deve aprender a resolver, além de saber lidar com suas emoções, pois o ambiente escolar é o primeiro passo para a socialização da criança com outros meios sem ser a família. A BNCC salientar ainda que a educação infantil é importante para o desenvolvimento da criança por ser o primeiro passo para a criança se juntar a uma situação de socialização mais composta, desvinculando assim daquele único contato afetivo que ela tinha, ou seja, a família.

A escola se faz presente na socialização das crianças, através de desenhos, fotos e brincadeiras (SANTOS; SILVA, 2016). Em um estudo feito em 2016 em uma instituição pública de educação infantil, participaram 18 crianças e 2 professoras. Com o objetivo de considerar a criança no contexto escolar ao utilizar meios para uma interação social, concluindo que mesmo que as crianças tenham uma experiência social na escola as crianças demonstram outras experiências de sua vida durante a interação social com os outros colegas, mostrando que este é um processo contínuo. O papel da escola na educação infantil é justamente introduzir as crianças no universo escolar, o ensino infantil é o local onde começa o aprendizado, além de possibilitar a socialização da criança com outras crianças, gerando e compartilhando experiências vividas entre

elas (SANTOS; SILVA, 2016). Através da socialização, a criança aprende a lidar e conviver com as diferenças, compreendendo sobre os seus limites e o limite do outro.

Nesta perspectiva, segundo a teoria do desenvolvimento de Piaget durante o desenvolvimento da criança, elas não devem ser apenas receptoras do conhecimento, este desenvolvimento tem que ser um desenvolvimento dinâmico pois as crianças absorvem as informações que estão a sua volta, seja na escola ou em casa. E por meio da socialização com outras crianças, elas desenvolvem o lado afetivo e autoestima, o raciocínio lógico, a linguagem e o pensamento (CREIDY *et al*., 2007).

Diante disso, existe outro fator importante no desenvolvimento da criança: o brincar. Na escola ela sempre tem o seu momento de brincar, pois brincando a criança socializa, imagina, cria experiências, brinca de faz de conta, desenvolve habilidades psicomotoras e assim sucessivamente. O lúdico é considerado importante pois a criança absorve isso de uma forma incomparável e intensa (TEIXEIRA; VOLPINI, 2014, p. 07).

No estudo de Leal (2017), que teve por objetivo verificar a importância do brincar para a educação infantil por meio da observação do participante. Foram observadas 80 crianças de 4 e 5 anos e 4 professoras em duas instituições de educação infantil. As observações foram realizadas em 4 salas, duas salas com alunos de 4 anos e duas salas com alunos de 5 anos. A autora dialogou com as crianças e as professoras e verificou como as crianças e professores reagem às situações de experiências lúdicas. Foi possível observar que o lúdico é importante para o desenvolvimento integral da criança. Ainda de acordo com Leal (2017) o lúdico desenvolve na criança habilidades psicomotoras, de socialização, afetividade, cognição e motoras chegando à conclusão que o brincar participa do desenvolvimento integral da criança.

Além disso ela cita também a importância do brincar na formação do indivíduo, pois brincando a criança imagina o seu próprio mundo. Além disso, Leal (2017) afirma que o brincar vai muito além do pensamento, o brincar tem uma ligação entre o pensar, o organismo e o comportamento que influenciam no crescimento e desenvolvimento da criança.

Figura 4 – Criança com TEA na escola



Fonte: <https://institutorodrigomendes.org.br>

A Educação Física Escolar e o Seu Papel no TEA

A educação física é uma área da ciência onde estuda o desenvolvimento humano. Oliveira (2004) comenta que a educação física estuda o homem em movimento, ele destaca a ginástica, o jogo, o esporte e a dança como parte da educação física, que cumpre com os objetivos de estudar o homem em movimento. As práticas corporais visam desenvolver em suas aulas a interação social, o

aspecto cognitivo, o desenvolvimento motor e o desenvolvimento afetivo. Diante disso, Oliveira (2004) conclui que a educação física existe em função do ser humano.

A educação física infantil garante novas experiências como: culturais, individuais, experiência de socialização com outras pessoas que não estão relacionadas ao ambiente familiar. Portanto a educação física proporciona atividades como brincadeiras e jogos que as crianças irão presenciar como em situações-problema aprendendo a lidar com as emoções, além do professor de educação física oferecer atividades em que a criança pode inventar, criar, descobrir, desenvolver a a parte cognitiva (BASEI, 2008).

A educação física na educação infantil propõe o desenvolvimento integral do aluno: desenvolvimento motor, cognitivo e social através de jogos e brincadeiras. Ademais, a educação fica tem um fator cultural histórico que é expressão corporal e este fator também se insere na educação física infantil (SIMÃO, 2005). Independentemente da criança, o professor de educação física deve sempre levar em consideração suas vivências e experiências. Se tratando de educação física escolar e o TEA, está se falando de uma educação inclusiva e adaptada. Nesta direção, uma aula adaptada é quando o professor oferece uma situação para incluir a criança com TEA nas atividades com as crianças com o desenvolvimento típico (PIEKARZ *et al*., 2017, p. 03).

De fato, a BNCC cita a inclusão como forma do professor reconhecer a importância de desenvolver as práticas pedagógicas inclusivas.

> Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de

> Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BNCC, 2017).

A inclusão da criança com TEA é um direito da criança e dever da escola e do professor de Educação Física, nesta direção, a emenda nº 91 de 18/02/2016 da Constituição Federal afirmar que é dever do Estado garantir educação inclusiva. Destacando em seu artigo:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
>
> [...]
>
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2016).

Alguns artigos dissertam sobre a inclusão e sobre a importância da aula de educação física para crianças com TEA, como o artigo de Chicon e Siqueira (2017) onde dissertam sobre compreender o processo pedagógico das aulas de educação física com crianças com o TEA em que elas estão em um processo de inclusão nessas aulas. A inclusão como forma de combater a exclusão dos alunos na escola é atender a toda forma de necessidade (PIEKARZ *et al*., 2017).

Além disso, em crianças com TEA deve-se levar em consideração as alterações características qualitativas: comportamento, interação social e comunicação. As aulas devem ter objetivos que envolvam interação, socialização, atividades que promovem independência. Assim, Praxedes (2018) cita Okuda *et al*., (2010) em que apontam a importância da educação física no auxílio

do tratamento de crianças com TEA com atividades lúdicas, jogos, entre outros.

A educação física pode ser uma aliada ao melhor desenvolvimento da criança, além de garantir os direitos da criança com TEA, é importante compreender que as atividades podem contribuir na diminuição dos movimentos estereotipados das crianças com autismo e melhorar as alterações características do TEA.

Neste sentido, Falkenbach; Diesel e Oliveira (2010) ressaltam a importância da psicomotricidade em crianças com TEA. Em seu estudo participou uma criança de 10 anos diagnosticada com TEA, durante um período de aproximadamente 6 meses a criança fez aulas semanais de psicomotricidade com a duração de 90 minutos cada sessão. As sessões de psicomotricidade evidenciaram a melhora na comunicação social e afeto da criança durante as sessões. O estudo também aponta que o aluno demonstrou uma melhora durantes as sessões de psicomotricidade quando brincava e interagia, e que tais resultados podem ser benéficos para o desenvolvimento e à amplificação de sua qualidade de vida. Ademais os autores comentam que o aluno com TEA interagiu normalmente com os outros alunos por mais que a interação seja uma das características evidente do TEA, brincar em conjunto auxiliou na construção das experiências do aluno sobre o brincar, além de obter melhoria na relação aluno-professor e aluno-aluno.

Ademais, Anderson-Hanley, Tureck, Schneiderman (2011) fizeram dois estudos envolvendo exergames com crianças com TEA. Exergames são jogos eletrônicos que também estão presentes no processo de ensino aprendizagem da educação física segundo a BNCC.

Participaram do estudo 22 adolescentes diagnosticados com TEA, entre 13 e 14 anos. A intervenção durou 2 semanas, e cada

sessão durava 25 minutos. O objetivo do estudo foi avaliar os efeitos do exergame no comportamento repetitivo e no desempenho cognitivo da criança com TEA. O primeiro objeto de estudo era composto por um jogo chamado Dance Dance Revolution (DDR), junto a este jogo há um sensor conectado ao sistema de jogo. Foram feitos vídeos antes e depois do jogo, e outros métodos foram utilizados para obter comparação.

No segundo objeto de estudo foi utilizado o ciclismo cibernético que consiste em uma bicicleta ergométrica estacionária conectada ao videogame, a forma de avaliar foi da mesma forma do primeiro objeto, utilizando todas as três medidas de avaliação. O estudo mostrou que o exergame teve um efeito de uma significativa diminuição nos comportamentos repetitivos da criança com TEA, além da melhoria no desempenho cognitivo, concluindo que o exergame pode ser útil para a gestão dos comportamentos repetitivos e para o aumento do controle cognitivo do TEA.

Chicon *et al*. (2018) demonstrou através de vídeo gravação e registros em diários de campo de aulas inclusivas com atividades preestabelecidas em uma brinquedoteca em crianças com TEA de 3 a 6 anos também podem se envolver com brincadeiras de faz de conta. A brincadeira ajuda na interação social da criança com TEA e com o desenvolvimento típico. O mesmo estudo mostrou que é importante o professor oferecer meios para a criança brincar, e não apenas isso, deve também pensar nas intervenções para que a criança interaja mais, crie, imagine e obtenha mais experiência corporal tornando a brincadeira um meio de desenvolvimento.

Yilmaz *et al*. (2004) acreditam que atividades aquáticas auxilia no desenvolvimento da linguagem e oferece um bom cenário para intervenções e que crianças com TEA respondem bem a atividades de natação. Diante disso, o estudo teve objetivo de determinar os efeitos das atividades de natação nas habilidades motoras e na aptidão física do aluno de 9 anos com TEA, duração de

10 semanas, o aluno ia para a natação 3 vezes por semana e a aula era de 60 minutos (YILMAZ *et al*., 2004). Estas atividades abrangem: teste de caminhada para verificar a aptidão cardiorrespiratória (Vo²), equilíbrio, força muscular, velocidade, entre outros. Através de uma ferramenta de observação – uma lista de verificação – observaram como o aluno se orientava na água e suas habilidades de natação. Após esse processo de hidroterapia os movimentos estereotipados do aluno diminuíram. Além de observar melhoras nas habilidades como: equilíbrio, velocidade, força muscular e agilidade.

O estudo de Boato *et al*. (2014) consistiu em um estudo de caso com uma criança de 10 anos diagnosticada com TEA que participou de uma intervenção com dança e expressão corporal durante um ano, sendo duas sessões semanais. Durante o período de observação, a professora inicialmente trabalhou músicas cantadas com os alunos, levando a um interesse na criança com TEA, depois ela voltou a rotina pois considerou que o desenvolvimento afetivo tinha se estabelecido. Outra situação ocorreu para verificar isso, em um certo dia o espelho quebrou e a criança com TEA foi até o local onde ficava o espelho e analisou, observou, alisou a parede onde o espelho ficava, os autores complementa então que este ato intensificou de certa forma o seu estado emocional, levando isso em consideração a professora resolveu criar algumas rotinas que eram constantemente alteradas para que o aluno se acostumasse com situações-problemas. O estudo concluiu que a dança pode ser uma boa intervenção para o aluno autista se introduzir no meio tanto escolar quanto social, pois foi possível notar que se der a condição para a criança ela se comunicará de várias formas durante a aula de dança, pois se notou a mudança de comportamento durante a aula, se tornou mais comunicativa, interagiu mais e houve uma livre expressão corporal de sua parte.

Além de servir como uma ferramenta positiva agindo na diminuição das características do TEA, a Educação Física tem demonstrado favorecer o desenvolvimento motor, afetivo, social e saúde das crianças. Ketcheson *et al*. (2017) fizeram um estudo em 20 crianças com TEA entre 4 a 6 anos onde o objetivo era medir a eficácias de uma intervenção motora intensiva nas habilidades motoras durante 4h em 5 dias da semana em 8 semanas, essas intervenções incluía socialização, incluía atividades de correr, pular, ma bola estacionaria, arremessar entre outros. Houve uma diferença estatisticamente significativa em todos os três resultados motores: locomotor, controle de objetos e o quociente bruto total ($p \leqslant 0,01$). Os autores ressaltam a importância de continuar com as intervenções nas habilidades motoras pois houve resultado e é uma intervenção promissora na melhoria das habilidades motoras.

Frangala-Pinkham, Haley e O'Neil (2008) realizaram estudo em crianças com TEA entre 6 a 12 anos, a intervenção se tratava de atividades aquáticas de 30 a 50 minutos 2 vezes na semana durante 14 semanas, onde se utilizava halteres, macarrão aquático e resistência a água. Foi analisado as caminhadas, corridas força muscular isomérica e habilidades motoras, eles davam algumas voltas na piscina, fizeram revezamento e jogos com o intuito de manter a frequência cardíaca estabilizada. Houve melhoria na capacidade das crianças em se exercitar durante mais tempo, mas a flexibilidade e a força muscular não demonstraram uma melhora significativa neste estudo. Segundo os autores isso ocorreu porque o estudo não teve duração suficiente para comprovar melhoria nas habilidades motoras, e outro motivo segundo um exemplo dos autores é que um exercício de salto pode ser benéfico aqueles que tem problemas de equilíbrio devido a flutuabilidade e suporte da água, e por causa disso pode ocorrer o de limitar os resultados de fortalecimento muscular.

Para que as ações dos educadores sejam exitosas é importante ressaltar o papel da capacitação e formação continuada do professor para melhor atender as crianças com TEA. Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Base (LDB) ressalta em seu artigo:

> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
>
> I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
>
> [...]
>
> III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Desta forma, é possível verificar resultados positivos em crianças com TEA fora do ambiente da escola é compreensível estimar que tais resultados possam ser encontrados na intervenção na escola. Entretanto, existem poucos estudos que verificaram acerca deste assunto no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação física é essencial para o desenvolvimento humano, pois visa desenvolver o ser integral. A escola tem a obrigação por lei de aceitar e incluir alunos com TEA, pois é dever do Estado oportunizar atendimento escolar em todo o ensino básico.

A educação física tem grande importância, por exemplo, crianças com TEA demonstrando os efeitos que a educação física parece ter sobre eles nas diversas áreas: dança, natação, psicomotricidade, jogos e brincadeiras em ambientes fora da escola.

Sendo assim, a educação física parece contribuir melhorias da qualidade de vida das crianças com TEA, pois ao realizar aula de educação física o aluno autista se comunicou mais e interagiu durante as aulas. Parece promissor desenvolver estudos dentro da escola para verificar os efeitos que a educação física escolar tem sobre o TEA, a julgar pelo fato de que existem alguns estudos que mostra os efeitos da educação física fora do âmbito escolar em crianças com o transtorno do espectro autista. Assim, seria interessante desenvolver estudos avaliando como a inclusão na aula está contribuindo para autonomia da criança TEA, além dos estudos mostrando os efeitos da educação física escolar nesse público.

REFERÊNCIAS

ANDERSON-HANLEY, C.; TURECK, K.; SCHNEIDERMAN, R. L. "Autism and exergaming: effects on repetitive behaviors and cognition". **Psychology Research and Behavior Management**, vol. 4, 2011.

BACKES, B.; ZANON, R. B.; BOSA, C. A. "Symptomatic Characteristics of children with autism and language Regression". **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 33, 2017.

BASEI, A. P. "A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança". **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 47, 2008.

BOATO, E. M. *et al*. “Expressão corporal/dança para autistas-um estudo de caso”. **Pensar a Prática**, vol. 17, n. 1, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12/01/2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/01/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12/01/2023.

CHICON, J. F.; SIQUEIRA, M. F. **Educação física, autismo e inclusão**: ressignificando a prática pedagógica. Porto Alegre: Editora Fontoura, 2017.

CHICON, J. F.*et al*. “A Brincadeira de faz de conta com crianças autista”. **Revista Movimento**, vol. 24, n. 2, 2018.

FALKENBACH, A. P.; DIESEL, D.; DE OLIVEIRA, L. C. “O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional”. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 31, n. 2, 2010.

FRAGALA-PINKHAM, M.; HALEY, S. M.; O’NEIL, M. E. “Group aquatic aerobic exercise for children with disabilities”. **Developmental Medicine and Child Neurology**, vol. 50, n. 11, 2008.

GOMES, P. T. *et al*. “Autism in Brazil: a systematic review of family challenges and coping strategies”. **Jornal de Pediatria**, vol. 91, 2015.

KETCHESON, L; HAUCK, J; ULRICH, D. “The effects of an early motor skill intervention on motor skills, levels of physical activity, and socialization in young children with autism spectrum disorder: A pilot study”. **Autism**, vol. 21, n. 4, 2016.

KLIN, A. “Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral”. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, vol. 28, 2006.

LEAL, P. M. F. **O brincar na educação infantil e o desenvolvimento integral da criança** (Dissertação de Mestrado em Educação). Pouso Alegre: Univás, 2017.

LEMOS, E. L. M. D.*et al*. “Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 20, n. 1, 2014.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação Física?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

ONU - Organização das Nações Unidas. “Autismo”. **ONU** [2007]. Disponível em: <www.un.org>. Acesso: 08/01/2023.

PAPIM, A. A. P.; SANCHES, K. G. **Autismo e inclusão**: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado em sua prática com crianças com Autismo. São Paulo: Editora Lins, 2013.

PASCHOAL, A. “O espectro não é preto e branco!” **Youtube** [2015]. Disponível em: <www.youtube.com>. Acesso em 14/01/2023.

PEREIRA, A.; RIESGO, R. S.; WAGNER, M. B. “Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil”. **Jornal de Pediatria**, vol. 84, n. 6, 2008.

PIEKARZ, A. *et al*. **A importância da Educação Física adaptada para crianças com autismo no Ensino Regular** (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Física). Nova Venécia: UNIVEN, 2017.

PRAXEDES, M. R. C. J. "A importância da Educação Física para o desenvolvimento motor de crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista". **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**, vol. 7, n. 14, 2018.

RAPIN, I.; GOLDMAN, S. "A escala CARS brasileira: uma ferramenta de triagem padronizada para o autismo". **Jornal de Pediatria**, vol. 84, n. 6, 2008.

SALOMÃO, N. M. R. "A fala dirigida à criança e o desenvolvimento da linguagem infantil". *In*: PICCININI, C. A.; ALVARENGA, P. (orgs.). **Maternidade e paternidade**: a parentalidade em diferentes contextos. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2012.

SANTOS, S. V. S.; SILVA, I. O. "Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social". **Educação e Pesquisa**, vol. 42, n. 1, 2016.

SILVA, A. B. B. **Mundo singular**: Entenda o autismo. Rio de Janeiro: Editora Fontanar, 2012.

SIMÃO, M. B. "Educação Física na Educação Infantil: Refletindo sobre a 'Hora da Educação Física'". **Revista Eletrônica Zero a Seis**, vol. 7 n. 12, 2005.

TEIXEIRA, H. C.; VOLPINI, M. N. "A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola". **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, vol. 1, n. 1, 2014.

YILMAZ, I. *et al*. "Effects os swimming training on physical fitness and waterorientation in autismo. **Pediatrics International**, vol. 46, n. 5, 2004.

CAPÍTULO 4

Exergames na Educação Física:
Uma Possibilidade de Aprendizagem

EXERGAMES NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM

Alcides José Scaglia

Karen Regina Salgado

O que seria da vida humana se não houvesse a tecnologia? Essa com certeza é uma pergunta bem simples e muito difícil de ser respondida, pelo fato de não nos questionarmos sobre a sua existência e de nunca nos imaginarmos viver sem as suas comodidades providas ao longo dos tempos. Ela é tão presente e importante quanto o ar que respiramos e dessa forma, encontra-se em todos as esferas sociais como no lar, na escola, na igreja, no trabalho, no lazer e nas manifestações culturais e através da tecnologia, geramos uma nova linguagem e outros meios de socialização e expressão. Criamos pensamentos e conhecimentos, sempre direcionados para a melhoria da qualidade de vida, sustentado os pilares da sociedade seja nos campos econômico, político, social e pedagógico (GRISPUN, 2009).

A cultura também é modelada pela tecnologia e consequentemente, o maior desafio da humanidade se configura em nos adaptarmos as complexidades trazidas pelos avanços tecnológicos e pelas engenhosidades criadas pelo cérebro humano em todas as épocas, restaurando comportamentos individuais e coletivos com ou sem uso de produtos e equipamentos, indo muito além da ideia de máquinas, modificando a maneira de pensar, sentir e agir do homem (KENSKI; 1995, 2012).

Tudo o que temos hoje são reflexos das conquistas dos antepassados e o que produzimos serão levadas para as futuras gerações, pois ciência e tecnologia caminham de mãos dadas

transformando tanto o cenário das nossas vidas quanto as relações com o mundo, a percepção da realidade e a interação com o tempo e espaço (MORAN, 1995). Portanto, a sociedade sempre vai exigir a instauração de novas condutas a seus sujeitos e a aprimoração de competências e habilidades imprescindíveis para o cálculo, a leitura, a escrita e a linguagem para o desenvolvimento compatível ao panorama tecnológico típico de uma cultura digital, estruturada na cibercultura (JOLY, 2002; LÉVY, 1999; LEMOS; CUNHA, 2003).

A cibercultura é uma "consequência direta da evolução da cultura moderna" (LEMOS; CUNHA, 2003, p. 12). É definida pelo surgimento de uma aldeia global de conexões e de armações multidimensionais de telecomunicações, oriundas da nossa união às novas tecnologias, criando vínculos entre o homem e a máquina, o homem com outros homens e entre o homem e o mundo (LÉVY, 1999). Então, é considerável (re)pensar o papel educativo da escola, alicerce para o aprendizado, a fim de aproximar o conhecimento a sua compreensão de mundo para um ensino significativo, por meio de uma parceria mútua entre educação e tecnologia.

São as exigências para a uma construção crítica que supere a visão fragmentada dos saberes, dando a oportunidade ao aluno de ser o protagonista da sua aprendizagem e construtor do seu próprio projeto de vida. Tudo isso é possível se utilizarmos a tecnologia e seus instrumentos como recurso didático pedagógico para a apreensão dos conteúdos dos componentes curriculares, deixando o ensino atraente e fascinante para aquele que aprende. É instigar o brilho nos olhos curiosos de quem se aventura e se sacia na fonte da sapiência.

A tecnologia precisa cintilar na educação e nos seus contornos de ver e sentir o universo, sendo indispensável a sua incorporação nas práticas corporais tematizadas nas aulas de educação física, a fim de formar cidadãos críticos e conscientes da sua realidade. Dos mais variados aparatos tecnológicos que existem,

chamamos a atenção para o ambiente dos jogos eletrônicos e principalmente dos *exergames*. Por consequência, este estudo tem como objetivo, conceder uma interpretação sobre o uso dos *exergames* na educação física escolar e apresentar uma reflexão dos benefícios e das suas potencialidades educativas para a formação de crianças e adolescentes, dispondo-se a um ensino relevante, prazeroso e desafiador.

JOGANDO E APRENDENDO: PONDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO NO MUNDO DOS *GAMES*

A escola é o local da construção dos conhecimentos. É uma instituição responsável por garantir a todos o acesso aos saberes socialmente produzidos e acumulados pela sociedade, em que ensinar tem a incumbência de transmitir tais conhecimentos e o aprender significa se apropriar destas informações (DAYRELL, 1996). Defende-se um ensino que prepare o aluno para o desenvolvimento de suas competências e habilidades, para um educar voltado para a formação cidadã (ZABALA, 1998). É considerável que a aprendizagem envolva não apenas o conhecimento teórico, mas também aspectos éticos, afetivos e humanos para formar indivíduos mais conscientes do seu compromisso social. Além disso, o uso adequado das ferramentas tecnológicas pode tornar o aprendizado mais atrativo e estimulante.

Para os autores Melo e Branco (2011) e Prensky (2001) as tecnologias potencializam as possibilidades interativas e participativas aos nativos digitais. Nossos estudantes são frutos da linguagem digital dos computadores, da internet e dos videogames, enquanto nós educadores, somos imigrantes deste domínio, no qual nos esforçamos para nos adequarmos, posto que “os alunos de hoje não são mais as pessoas para as quais nossos sistemas educacionais

foram projetados, e em virtude disso a escola tem ensinado habilidades do passado" (MATTAR, 2010, p. 10).

A educação precisa acompanhar as transformações tecnológicas e se adaptar a elas para atender às necessidades dos alunos. As tecnologias podem ser utilizadas pelo professor para aprimorar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo novas possibilidades de experiências e aprendizado. É pela mediação pedagógica que ganha força e enriquece o processo de ensino e aprendizado.

A educação precisa se adaptar às mudanças tecnológicas para atender às necessidades dos alunos (CARDOSO, 2009). Os professores podem usar as tecnologias para melhorar e enriquecer a aprendizagem, proporcionando novas oportunidades de experiências. No entanto, é fundamental lembrar que é a mediação pedagógica que dá força e enriquece todo o processo de ensino. É essencial que os professores incorporem a tecnologia de forma consciente e crítica, buscando sempre promover uma educação de qualidade. A tecnologia muda a forma como descobrimos o mundo, apresentando-o por diferentes ângulos, movimentos, sons e cenários, abrangendo o racional e o afetivo, o dedutivo e o intuitivo, o tempo e o espaço e o abstrato com o concreto (MORAN, 2007). O professor é uma ponte que conecta o educando ao conhecimento, em uma sociedade que tem a informação totalmente disponível e divulgada na velocidade da luz.

Dentre os aparelhos tecnológicos, indicamos o uso do videogame na educação e pode ser uma estratégia interessante para engajar os estudantes e converter o processo de aprendizagem mais lúdico, principalmente porque os jogos eletrônicos são uma forma de expressão da cibercultura. Apresentam uma nova forma de jogar, oferecendo experiências interativas e imersivas e colaboram para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

Huizinga (2007), em seu livro "*Homo Ludens*", argumenta que o jogo é uma atividade inerente ao ser humano, anterior à cultura, que se manifesta de diversas formas em diferentes sociedades e épocas. É uma atividade voluntária e livre, desobrigada das regras sociais e da necessidade de produzir resultados práticos. Caracteriza-se pela alegria, pelo prazer e pela felicidade, que contrastam com a seriedade das atividades objetivas e produtivas. Assim, o divertimento é visto como o coração do jogo e como um fator cultural fundamental na vida humana.

O jogo é um recorte de tempo, pois o executor se apropria de uma dimensão paralela a real, assumindo-se simultaneamente como retransmissor e recriador cultural, viabilizando oportunidades para o exercício da criatividade humana. Tanto o tempo quanto o espaço, ambos são delimitados e regidos por um sistema de regras em torno do binômio da permissão e proibição, que exercem função reguladora para o seu avanço, criando a ordem e a normalização do jogo, que é tido como belo, fascinante e cativante (HUIZINGA, 2007).

Caillois (1990) revela que as características do jogo refletem a concepção histórica de uma sociedade e expressam suas formas de pensar e descrever a época. O videogame, o jogo eletrônico, o *game* e o *exergame* podem ser vistos como representações da nossa sociedade, apresentando propriedades semelhantes às descritas por Huizinga (2007), como a delimitação de um tempo e espaço específicos, a presença de regras e a busca pelo prazer e pela diversão. Essas tecnologias intelectuais são originárias dos fatores culturais, sociais, políticos e econômicos da nossa sociedade e refletem as formas como as pessoas se relacionam com a tecnologia e com o mundo ao seu redor (ALVES, 2005; ARANHA, 2004).

Os *games* não são apenas brinquedos de última geração ou modismos, mas representam uma revolução na reestruturação e ressignificação das áreas de informação, entretenimento e educação,

impulsionando um novo contexto comunicacional (TAVARES, 2007). Eles fornecem uma interface moderna, oriunda do surgimento das tecnologias digitais, especialmente dos computadores, da comunicação e da convergência das mídias (MOITA, 2007). Conhecidos por seu domínio cultural em nível mundial, os jogos eletrônicos se desenvolvem quase sincronizados com a evolução da tecnologia dos computadores (ARRUDA, 2011). Portanto, é impossível dissociar a história dos videogames da história do computador, uma vez que uma está interligada à outra (ARANHA, 2004).

De acordo com Zanolla (2010) o avanço simultâneo dos jogos digitais, videogames e computadores foi associado às necessidades humanas de acompanhar o ritmo dos desdobramentos do sistema capitalista, refletindo hábitos, conceitos e estilos que foram absorvidos à medida que se popularizavam. A tecnologia pode ser vista como um modo de produção, responsável por organizar e perpetuar as relações sociais no âmbito produtivo da comunidade (BASTOS, 1997).

Esse raciocínio é tão poderoso que a indústria dos jogos eletrônicos se fundiu com a indústria cinematográfica, tornando-se um dos mercados que mais cresce no mundo. É um empreendimento bilionário em constante expansão, com jogos produzidos em larga escala e com alta qualidade, incluindo trilhas sonoras, cores vibrantes, gráficos impressionantes e narrativas envolventes. Os jogos são considerados uma verdadeira obra de arte, capazes de prender a atenção por horas, tornando-se assim um fenômeno social (TAVARES, 2007; RAMALHO; CORRUBLE, 2007; ARRUDA, 2011).

Na contemporaneidade, os games são um grande acontecimento para o entretenimento. Influenciam comportamentos e ações que impactam na convivência em sociedade e na criação de novos enredos. Os jogos, como fenômeno social, tiveram suas

finalidades transformadas ao longo do tempo, deixando se serem vistos apenas como entretenimento e ganhando espaços em áreas como reabilitação, promoção da saúde, aprendizagem, entre outras. Isso foi possível devido à evolução do modo de jogar, que passou de dispositivos como mouse, teclado, controles ou *joysticks*, para a inclusão de movimentos corporais (BARACHO; GRIPP; LIMA, 2012).

Este novo modo de jogar foi responsável pela criação dos chamados *exergames*, que são jogos que utilizam a atividade física como meio de interação e é sobre este tipo de jogo que desejamos aprofundar neste estudo.

EXERGAMES: UM RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Os exergames são jogos eletrônicos que combinam atividade física com o prazer lúdico dos games (REIS; CAVICHIOLLI, 2008; BARACHO; GRIPP; LIMA, 2012; VAGHETTI; BOTELHO, 2010; CAVICHIOLLI; REIS, 2014; SALGADO; SCAGLIA, 2020). São compostos por narrativas que transportam o praticante para ambientes virtuais próximos à realidade, criando uma sensação de imersão e desafiando o jogador a encontrar soluções para as situações apresentadas.

Diferentemente dos jogos tradicionais, que exigem apenas a coordenação óculo-manual, os exergames estimulam o corpo todo, por movimentos que são integrados à jogabilidade (TORE; RAIOLA, 2012). Contribuem para a adoção de um estilo de vida ativo e saudável, questionando a ideia de passividade que muitas vezes está associada aos eletrônicos, beneficiando a saúde física e mental do sujeito (KANO *et al*., 2014; RIBEIRO, 2013). Recrutam

diferentes segmentos corporais com maior ou menor intensidade, dependendo das necessidades e níveis de capacidade física do indivíduo, gerando gasto calórico e aumento da frequência cardíaca durante o exercício (LANNINGHAM-FOSTER *et al*., 2009; VAGHETTI; BOTELHO, 2010).

A eficácia dos exergames em termos de esforço físico e motor, aliada à sua atratividade, é o que os torna tão populares. O desafio é o principal elemento que mantém o usuário comprometido e motivado a progredir no jogo (VAGHETTI; MUSTARO, BOTELHO, 2011).

Os exergames ocorrem através de um avatar, que é a representação gráfica que corporifica a presença do executor, consentindo que sejam realizados em seu caráter real, como se o sujeito estivesse de fato disputando uma partida esportiva (LOPES, 2012). Dessa forma, a ação de rebatidas de uma bola, como acontece no tênis, por exemplo, só são efetuados quando feitas de forma realista, como se estivesse disputando uma partida esportiva de verdade.

Sobre a tecnologia disposta para a captação dos movimentos pelos exergames, destacamos os videogames produzidos pelas empresas Nintendo e Microsoft. A Nintendo, primeira a lançar, fabricou os consoles Wii, Wii U e o Switch. O aparelho dispõe do Wii Remote ou Wiimote, que é o controle sem fio que tem sensores de movimento para detectar a direção e a velocidade de reação do jogador. Esses sensores incluem um acelerômetro e um sensor infravermelho, que possibilitam o manejo do jogo por gestos físicos. Já o Balance Board é um acessório sem fio que acompanha o console Wii Fit, e é composto por quatro sensores de pressão que medem o centro de gravidade do usador. É aplicado para as circunstâncias que exigem equilíbrio (FINCO; FRAGA, 2012; SILVA *et al*., 2013).

O pacote de jogos Wii Sports foi um dos grandes atrativos do console Wii da Nintendo. Inclui vários esportes diferentes como golfe, boxe, snowboard, boliche, tênis, baseball e arco e flecha, que deixam simular as habilidades necessárias para cada esporte. Oferece jogos de exercícios aeróbicos e treinamento de força e equilíbrio, que são uma ótima opção para quem busca uma maneira divertida de se exercitar em casa. Também é possível praticar atividades como yoga, treinamento de resistência, treinamento de equilíbrio e até mesmo a dança (ROMANO, 2012; KANO *et al*., 2014).

O último lançamento da empresa Nintendo é o Switch. Ele é um console híbrido, consumido tanto como um videogame doméstico conectado à TV quanto como um dispositivo portátil. O Switch apresenta controles removíveis, chamados de Joy-Cons, que podem ser usados individualmente ou acoplados ao equipamento e são capazes de simular movimentos no jogo pela funcionalidade do giroscópio incorporado no controle. O Switch atualmente tem dado continuidade a famosa série do pacote Wii Sports, tendo agora o Nintendo Switch Sports com jogos de futebol, vôlei, badminton, tênis, boliche e quendô (NINTENDO, 2023).

Com o console Xbox 360 acoplado ao Kinect, a Microsoft produziu um aparelho que domina os conteúdos através do deslocamento corporal e da voz, sem a necessidade de qualquer *joystick* (BUSARELLO; BIEGING; ULBRICHT, 2012). A tecnologia do Kinect opera com sensores de profundidade para rastrear a mobilidade do jogador criando um avatar para armazenar as informações corporais e faciais de cada usuário. Isso permite que eles se identifiquem facilmente todas as vezes que jogarem, originando identidade própria dentro da narrativa e do mundo virtual do *game*.

O comando do jogo é realizado exclusivamente por gestos das mãos e dos dedos, com movimentos horizontais e verticais para

selecionar os componentes disponíveis. Ao final da partida, o Kinect captura imagens do praticante em ação, que podem ser acessadas posteriormente por outros dispositivos tecnológicos.

A Microsoft desenvolveu os pacotes Kinect Sports e Kinect Sports Season Two, com esportes como voleibol de praia, futebol, dardo, boxe, baseball, golfe, tênis, esqui, futebol americano, tênis de mesa e atletismo. Além disso, há jogos de dança, aventura, exercícios aeróbicos e de força, bem como os que simulam o cuidar de animais de estimação (MICROSOFT, 2023).

A Nintendo e a Microsoft empregam técnicas distintas de captação de movimentos em seus exergames, cada uma com suas vantagens e limitações. Entretanto, todas as tecnologias têm em comum o desejo de proporcionar uma experiência interativa e imersiva, que incentiva os jogadores a se exercitarem enquanto se divertem, através dos movimentos do executor. Portanto, é essencial incluí-los na escola, pois oferecem opções que enobrecem as práticas corporais de nossas crianças, de acordo com a realidade virtual da sociedade.

Os exergames são uma excelente opção para as aulas de educação física, porque oferecem uma nova perspectiva sobre o esporte, incrementando o diálogo entre vivências reais e virtuais no que diz respeito às regras, espaços físicos, dimensões técnicas e táticas. Isso ajuda a problematizar esses aspectos, com o objetivo de destacar as expressões que delineiam a motricidade e ampliar as oportunidades de aprendizagem, que vão além da simples transmissão de informações (SALGADO; SCAGLIA, 2020; SALGADO, 2016). Nesse contexto, o aluno não será apenas um espectador passivo, mas um participante ativo que seleciona, varia e cria caminhos para construir seu próprio conhecimento, solucionando os enigmas que compõem a narrativa do jogo por meio de seus movimentos (MOITA, 2007; GEE, 2004; ALVES, 2005).

Os *games* constituem novos paradigmas epistemológicos na educação, ao se tornarem instrumentos privilegiados e fecundos de significação, onde os jovens jogadores interatuam para incrementar e virtualizar o conhecimento, a invenção e, consequentemente, a aprendizagem (MOITA, 2006). Produzem novas formas de sensibilidade, através de metas, desafios e consequências, contribuindo para o nosso crescimento cognitivo, afetivo e social, ao nos colocarem em contato com estímulos diversos voltadas para formação autônoma, interativa e intersubjetiva do sujeito (MOITA, 2007). Os *exergames* também desempenham essa mesma função que a dos games, uma vez que instauram um ambiente propício para o processo de ensino-aprendizagem, configurando-se como uma ferramenta didático-pedagógica potencial a ser utilizada em instituições educacionais, clínicas de reabilitação e intervenções psicopedagógicas (VAGHETTI; SPEROTTO; BOTELHO, 2010).

O acesso aos conhecimentos gerados em torno da temática dos exergames é fundamental para a educação física escolar, uma vez que a disciplina é reconhecida como um componente da cultura humana (DAOLIO, 1996). É uma área de conhecimento que investiga as práticas associadas ao corpo e ao movimento humano ao longo da história, incluindo jogos, ginástica, danças, esportes e lutas. Essas atividades estão impregnadas de valores que atendem a sentidos estéticos, lúdicos, artísticos, competitivos, agonísticos e motivacionais, formando uma cultura corporal (ESCOBAR; TAFFAREL, 2009). Nesse sentido, educar é um processo de socialização na cultura, no qual nos constituímos como indivíduos socialmente inseridos e historicamente marcados, uma vez que somos seres socioculturais (NEIRA, 2009). Possuímos emoções, desejos, sentimentos e hábitos próprios que compõem a nossa diversidade cultural (DAYRELL, 1996).

A educação física reconhece que cada indivíduo é único e, portanto, rejeita a ideia de ensino padronizado e normatizado dos

movimentos, que limita a prática esportiva e discrimina os menos habilidosos e aqueles que não se encaixam no cenário homogeneizante da educação (KUNZ, 1994). Em vez disso, ela adota um propósito pedagógico que permite uma visão crítica, baseada em descoberta e experiências ricas e diversificadas, presentes na cultura corporal, capacitando a vida no aspecto social, esportivo e cultural ao serem protagonistas do seu saber no lugar em que vivem.

Atualizar a escola e a educação física por meio de um diálogo que favoreça a exploração da cultura corporal é essencial para uma geração imersa no universo virtual. Como afirmou Kunz (1994), a modernização tecnológica e a indústria cultural podem levar à alienação dos indivíduos, mas é possível evitar isso através da utilização intencional das tecnologias, que acarretem uma abordagem mais profunda e menos ingênua do objeto de estudo escolar.

Pensando propriamente sobre o exergames e o processo de ensino, a partir de Vygotski (1991), podemos compreender que os vínculos firmados entre jogador e *games*, impulsionam o desenvolvimento real e potencial para a internalização das ações, em atenção do jogo abranger princípios simbólicos, sociais, culturais e desafios crescentes. No tocante ao real, o autor estabelece que essa zona abraça as habilidades e as funções psicológicas já amadurecidas e o potencial, remete as futuras conquistas, ou seja, o que pode ser desenvolvido. A passagem do potencial para o real ocorre através da zona de desenvolvimento proximal, que é identificada como uma fase de transição entre o que podemos fazer sozinhos e as possibilidades de expansão em nosso repertório, visando o estabelecimento das funções psicológicas superiores.

Nessa perspectiva, os exergames são um meio para o sujeito internalizar o conhecimento, desenvolver habilidades e alcançar seu potencial máximo, atuando como mediadores e colaborando a

consolidação e ressignificação de signos, incentivando os alunos a serem mais críticos, construtivos e reflexivos. Concedem que o conhecimento seja aplicado diretamente de forma mais interativa e divertida, o que aumenta o nível de aprendizado e motivação. De acordo com Gee (2004), os games comportam uma melhor retenção de informações e estimulam a criatividade, uma vez que requerem planejamento, formulação e experimentação de situações e hipóteses para a tomada de decisões, além de solucionar problemas que ajudam a enfrentar as adversidades nas atividades diárias. Ademais, eles contribuem para o aspecto psicomotor da criança, ajudando na coordenação motora, lateralidade e organização espaço-temporal (GROS, 1998).

Há inúmeras vantagens em introduzir os *exergames* nas aulas de educação física, em virtude de envolver o movimento de todo o corpo, resultando na criação de um novo espaço e tempo e em uma dinâmica renovada na sala de aula, no pátio escolar, no campo de futebol ou na quadra de esportes, como afirma Vaghetti *et al*. (2012). São incumbidos de expandir as práticas corporais que afloram na cultura contemporânea da educação física, promovendo um ensino alinhado com as necessidades dos nativos digitais.

Olhando para o campo acadêmico, é relevante salientar que ainda há poucos estudos que exploram o uso dos *exergames* como uma ferramenta para o ensino de conteúdo. No entanto, vale destacar as pesquisas mais recentes realizadas pelos autores Salgado e Scaglia, bem como o trabalho de Freitas, Silva e Vaghetti (2019), por apresentarem uma abordagem atualizada sobre o assunto.

Em um estudo conduzido por Salgado e Scaglia (2020), foram utilizados *exergames* de atletismo do Kinect Sports do console Xbox 360 no ensino fundamental anos iniciais, incluindo provas como corrida de velocidade, corrida com barreiras, salto em distância e lançamento de disco e dardo. A metodologia empregada combinou atividades reais e virtuais nas aulas. Os autores

constataram que essa prática combinada resultou em grande motivação e protagonismo por parte dos estudantes, além de permitir uma compreensão mais ampla do atletismo, incluindo conceitos, procedimentos e atitudes associados ao conteúdo. Concluiu-se que o uso dos *exergames* do Kinect Sports de atletismo pode promover a aprendizagem de forma lúdica, democrática e reflexiva, permitindo que os alunos compreendam de maneira mais aprofundada as regras, características e aspectos técnicos e táticos da modalidade. No entanto, é importante destacar que o sucesso da aprendizagem dependeu exclusivamente da mediação pedagógica do professor para que fosse efetivamente potencializada.

No estudo de Freitas Silva e Vaghetti (2019), os pesquisadores utilizaram os exergames do Xbox 360, tais como os jogos do Kinect Sports Ultimate Collection e do Just Dance 2017, como estratégia de ensino para avaliar o interesse e a motivação de adolescentes do ensino fundamental anos finais. Apura-se que esses jogos podem ser uma nova forma de apoio nas aulas de educação física, oferecendo uma alternativa para alunos desmotivados e ampliando as possibilidades de vivenciar conteúdos em esportes, lutas ou dança. Os autores ressaltam a importância de uma formação e planejamento prévio do professor para a implementação dos *exergames* nas aulas, a fim de que não se tornem atividades isoladas e sim estejam integrados à composição curricular.

Ambos os autores concordam que os exergames são uma ferramenta valiosa que deve ser incorporada na educação física escolar. É crucial que os professores incluam a tecnologia de realidade virtual para oferecer novas possibilidades de experiências corporais e promover o aprendizado dos alunos (LIMA, MENDES; LIMA, 2020).

GAME OVER: ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

A tecnologia tem desempenhado um papel cada vez mais importante em nossas vidas, mudando a forma como nos comunicamos, trabalhamos, nos divertimos e interagimos com o mundo ao nosso redor. A procura por uma existência mais próspera e eficaz nos impulsiona a criar métodos que colaboram para a nossa sobrevivência enquanto seres humanos. Esses métodos afetam as dinâmicas sociais, e conforme a sociedade se adapta às renovações tecnológicas, ocorrem transformações sociáveis e novas formas de comunicação surgem.

É relevante (re) pensar o papel da escola diante da grande influência da cultura digital (SALGADO; SCAGLIA, 2020). Com a ubiquidade da tecnologia, é fundamental que os alunos desenvolvam habilidades que lhes permitam utilizar ferramentas digitais de forma efetiva e aplicar seus conhecimentos em contextos do mundo real. É preciso, portanto, um modelo educacional que priorize a mediação tecnológica no processo de aprendizagem e que proporcione experiências interativas e participativas para os nativos digitais.

Para assegurar que os estudantes estejam aptos a lidar com a complexidade do mundo virtual, a escola necessita acompanhar o rápido avanço tecnológico, fornecendo uma educação atualizada, em sintonia com as mudanças vigentes, visando uma formação moderna e relevante. Procura-se por vivências dinâmicas que permitam a adoção dos conhecimentos em situações do cotidiano, de modo a preparar cidadãos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Defendemos uma educação física que se baseia em uma abordagem pedagógica estruturada na descoberta e na exploração corporal, com o intuito de apropriar-se da cultura das práticas corporais, tais como jogos, ginástica, dança, esporte e luta. Desse

modo, os alunos poderão usufruir plenamente dessas expressões corporais, contribuindo para uma formação integral que estimule sua capacidade analítica e crítica diante dos desafios atuais.

Partimos do pressuposto de que os games e os exergames, que fazem parte da cultura digital, devem ser incorporados como recurso aos conteúdos corporais, já que tais jogos representam ambientes de transformação nas relações sociais e são amplamente reconhecidos como fenômenos sociais de grande importância (TAVARES, 2007; RAMALHO; CORRUBLE, 2007; ARRUDA, 2011). São meios voltados para adquirir os conteúdos corporais, representando um processo ativo para aumentar a motivação e o engajamento dos alunos em atividades físicas, uma vez que esses jogos oferecem *feedback* imediato, desafiação progressiva e recompensas que incentivam a participação e a persistência dos jogadores (BARACHO; GRIPP; LIMA, 2012; ALVES, 2007).

Para promover uma aprendizagem significativa, é crucial que os professores de educação física estejam devidamente preparados e capacitados para utilizá-los de maneira adequada. É pela mediação pedagógica que o conteúdo ganha graça e beleza, conduzindo a criança por diferentes caminhos até a sua internalização (VYGOTSKI, 1991). Os *exergames* podem mudar a estrutura e as concepções que emergem da instituição escolar, acrescentando-os como algo novo a prática pedagógica (VAGHETTI; SPEROTTO; BOTELHO, 2010). Estimula-se a criação de uma cultura escolar que valorize a inovação e a criatividade como elementos indispensáveis para a promoção de uma educação mais viva e sedutora.

Embora haja um enorme potencial nos *exergames* como uma ferramenta educacional, a literatura acadêmica ainda é limitada sobre o assunto. No entanto, acreditamos que esta reflexão tenha cumprido seu objetivo de abordar os benefícios desses jogos, explorando suas potencialidades educacionais para defender um ensino mais prazeroso. Mesmo com a escassez de pesquisas,

enxergamos neles inúmeras vantagens, como a melhora da aptidão física, a motivação e o comprometimento dos alunos, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais e a promoção da inclusão e da diversidade.

E finalizamos o raciocínio afirmando que os exergames possuem grande potencial educacional, pois eles oferecem uma nova perspectiva sobre o esporte escolar, configurando-se como um novo palco para o ensino das manifestações da cultura corporal, proporcionando uma educação física inovadora e arrebatadora para os nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. **Game Over: Jogos eletrônicos e violência**. São Paulo: Editora Futura, 2005.

ALVES, L. R. "Jogos eletrônicos e SCREENAGENS: possibilidades de desenvolvimentos e aprendizagem". *In*: SILVA, E. M.; MOITA, F. M. G. S. C.; SOUSA, R. P. (orgs.). **Jogos eletrônicos**: construindo novas trilhas. Campina Grande: Editora da UEPB, 2007.

ARANHA, G. "O processo de consolidação dos jogos eletrônicos como instrumento de comunicação e de construção de conhecimento". **Revista Ciência e Cognição**, vol. 3, 2004.

ARRUDA, E. P. **Aprendizagens e jogos digitais**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

BARACHO, A. F. O.; GRIPP, F. J.; LIMA, M. R. "Os exergames e a educação física escolar na cultura digital". **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 34, n. 1, 2012.

BASTOS, J. A. S. L. “Educação e Tecnologia”. **Educação e Tecnologia**, n. 1, 1997.

BUSARELLO, R. I.; BIEGING, P.; ULBRICHT, V. R. “Narrativas interativas: imersão, participação e transformação no caso da nova tecnologia para games ‘kinect’”. **Revista Rumores**, vol. 6, n. 1, 2012.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Editora Cotovia, 1990.

CARDOSO, T. F. L. “Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica”. *In*: GRINSPUN, M. P. S. Z. (org.). **Educação Tecnológica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

CAVICHIOLLI, F. R.; REIS, L. J. A. “World of warcraft como prática de lazer: sociabilidade e conflito “em jogo” no ciberespaço”. **Revista Movimento**, vol. 20, n. 3, 2014.

DAOLIO, J. “Educação física escolar: em busca da pluralidade”. **Revista Paulista de Educação Física**, vol. 9, 1996.

DAYRELL, J. T. “A escola como espaço sócio-cultural”. *In*: DAYRELL, J. T. (org.). **Múltiplo olhares**: Sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

ESCOBAR, M. O.; TAFFAREL, C. Z. “A cultura Corporal”. *In*: HERMIDA, J. F. (org.). **Educação física: conhecimento e saber escolar.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.

FINCO, M. D.; FRAGA, A. B. “Rompendo fronteiras na Educação Física através dos videogames com interação corporal”. **Revista Motriz**, vol. 18, n. 3, 2012.

FREITAS, G. S.; SILVA, V. B.; VAGHETTI, C. A. O. "'Agora é a minha vez de jogar'? Percepção de estudantes sobre a utilização de Exergames na Educação Física Escolar". **Revista Conexões**, vol. 17, 2019.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Mcmillan, 2004.

GRINSPUN, M. P. S. Z. (org.). **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora Cortez, 2009.

GROS, B. **Jugando con los Videojuegos: educación y entretenimiento**. Desclée de Brouwer: Bilbao, 1998.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

JOLY, M. C. R. A. (org.). **A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem.** São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2002.

KANO, A. A. *et al*. "Jogos eletrônicos interativos: uma possibilidade de atividade física regular pela resposta do consumo de oxigênio". **Anais do X Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação**. Salvador: UNEB, 2014.

KENSKI, V. M. "O impacto da mídia e das novas tecnologias de comunicação na educação física". **Revista Motriz**, vol. 1, n. 2, 1995.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus, 2012.

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

LANNINGHAM-FOSTER, L. *et al*. "Activity-promoting video games and increased energy expenditure". **The Journal of Pediatrics**, vol. 154, n. 6, 2009.

LEMOS, A.; CUNHA, P. **Cibercultura**: Alguns pontos para compreender a nossa época. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003.

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

LIMA, M. R.; MENDES, D. S.; LIMA, E. M. "Exergames na Educação Física Escolar como potencializadores da ação docente na cultura digital". **Educar em Revista**, vol. 36, 2020.

LOPES, D. A. "Cibercultura, Jogo, Corpo e Avatar: Possibilidades de Pesquisa em Comunicação". **Anais do XI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte**. Palmas: INTERCOM, 2012.

MATTAR, J. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem.** São Paulo: Editora Pearson Prentice Hall, 2010.

MELO, S. C.; BRANCO, E. S. "O uso das tecnologias de informação e comunicação nas aulas de educação física". **Anais do X Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: PUC-PR, 2011.

MICROSOFT. **"Apresentando Kinect para XBOX 360". Microsoft** [2023]. Disponível em: <www.xbox.com>. Acesso em: 13/02/2023.

MOITA, F. M. G. S. C. **Games: contexto cultural e curricular juvenil** (Tese de Doutorado em Educação). João Pessoa: UFPB, 2006.

MOITA, F. M. G. S. C. **Game on: Jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MORAN, J. M. "Novas tecnologias e o reencantamento do mundo". **Tecnologia Educacional**, vol. 23, n. 126, 1995.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Editora Papirus, 2007.

NINTENDO. **"Nintendo oficial". Nintendo** [2023]. Disponível em: <www.nintendo.com>. Acesso em: 13/02/2023.

NEIRA, M. G. "Em defesa do jogo como conteúdo cultural do currículo da educação física currículo da educação física". **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, vol. 8, n. 2, 2009.

PRENSKY, M. "Nativos Digitais, Imigrantes Digitais". **Management Consultants Bradford**, vol. 9, n. 5, 2001.

RAMALHO, G.; CORRUBLE, V. "Introdução sobre o papel da inteligência artificial nos jogos digitais". *In*: SILVA, E. M.; MOITA, F. M. G. S. C.; SOUSA, R. P. (orgs.). **Jogos eletrônicos: construindo novas trilhas.** Campina Grande: Editora da UEPB, 2007.

REIS, L. J. A.; CAVICHIOLLI, F. R. "Jogos eletrônicos e a busca da excitação". **Revista Movimento**, vol. 14, n. 3, 2008.

RIBEIRO, J. N. G. **A Nintendo Wii® como estratégia para a melhoria do Perfil Psicomotor de Crianças com PHDA** (Dissertação de Mestrado em Educação Especial). Lisboa: Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2013.

ROMANO, R. G. **Utilização do nintendo wii fit - balance board como instrumento de avaliação do equilíbrio estático** (Dissertação de Mestrado em Ciências Biológicas e da Saúde). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.

SALGADO, K. R.; SCAGLIA, A. J. "Os exergames como recurso didático no ensino do atletismo na educação física escolar". **Journal Of Physical Education**, vol. 31, n. 1, 2020.

SALGADO, K. R. **Press start**: Os exergames como ferramenta metodológica no ensino do atletismo na educação física escolar (Dissertação de Mestrado em Educação Física). Campinas: UNICAMP, 2016.

SILVA, W. H. S. *et al*. "Aplicativo de adaptação do Wii Balance Board como instrumento de avaliação do equilíbrio em idosos". **Anais do XII Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital**. São Paulo: SBGames, 2013.

TAVARES, M. T. S. "Jogos eletrônicos: educação e mídia". *In*: SILVA, E. M.; MOITA, F. M. G. S. C.; SOUSA, R. P. (orgs.). **Jogos eletrônicos: construindo novas trilhas.** Campina Grande: Editora da UEPB, 2007.

TORE, P. A.; RAIOLA, G. "Exergames in motor skill learning". **Journal of Physical Education and Sport,** vol. 12, n. 3, 2012.

VAGHETTI, C. A. O.; SPEROTTO, R. I.; BOTELHO, S. S. C. "Cultura digital e Educação Física: problematizando a inserção de Exergames no currículo". **Anais do IX Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital**. Florianópolis: Trilha de Games e Cultura, 2010.

VAGHETTI, C. A. O.; BOTELHO, S. S. C. “Ambientes virtuais de aprendizagem na educação física: uma revisão sobre a utilização de Exergames”. **Revista Ciências e Cognição**, vol. 15, n. 1, 2010.

VAGHETTI, C. A. O.; MUSTARO, P. N.; BOTELHO, S. S. C. “Exergames no ciberespaço: uma possibilidade para Educação Física”. **Anais do X Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital**. Salvador: SBGAMES, 2011.

VAGHETTI, C. A. O. *et al*. “Exergames: um desafio à educação física na era da tecnologia”. **Revista Educação e Tecnologia**, vol. 12, 2012.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Editora Mentions Contes, 1991.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

ZANOLLA, S. R. S. **Videogame, educação e cultura**. Campinas: Editora Alínea, 2010.

CAPÍTULO 5

O Trabalho com a Diferença na Educação Física Escolar

O TRABALHO COM A DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR[2]

Hugo Cesar Bueno Nunes

Na contemporaneidade, os meios de produção, circulação e intercâmbio cultural estão espalhados por todo o globo, disseminando uma infinita quantidade de informações graças às tecnologias. No entanto, mesmo sendo um sistema que opera em todos os continentes, os efeitos da globalização são contraditórios e não produzem resultados homogeneizantes no mundo inteiro, pois, ao desarticular identidades estáveis do passado, abre-se a possibilidade para a criação de novas identidades e, consequentemente, à criação de novos sujeitos (NUNES, 2011).

> O fluxo migratório e o desenvolvimento tecnológico cada vez mais rápido aproximam as desigualdades e conectam as pessoas ao mundo todo em milésimos de segundo. As identidades hibridizam-se. A identidade governada exclusivamente pela divisão de classe ou pela nação torna- se obsoleta, pois dentro das classes e debaixo do manto da nacionalidade existe uma pluralidade de condições das quais podem emergir diversas identidades. A concepção de uma identidade essencial torna-se um mito (NUNES, 2010, p.109).

Não obstante, o movimento fluído das identidades, não é visto de forma tranquila pela sociedade. Temos inúmeros exemplos de sociedades e grupos que se afirmam dentro de uma

[2] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: NUNES, H. C. B. "O trabalho com a diferença na Educação Física escolar". *Revista Kinesis*, vol. 39, 2021.

essencialidade, como os movimentos neonazistas, grupos religiosos ortodoxos, movimentos nacionalistas, movimento social a favor da família tradicional e contra o movimento LGBTQI+, movimentos misóginos, partidos políticos ultraconservadores, grupos racistas, entre outros que alimentam o coletivo de várias comunidades e acabam subjugando a diferença. Nesse contexto, há muitos desafios pela frente, visto que, no atual momento político do mundo, e, principalmente, do Brasil, tais movimentos vem ganhando destaque e visibilidade. É preciso resistência e luta, mais do que nunca, pelo direito à diferença.

Como afirma Hall (2011), as sociedades contemporâneas são caracterizadas pela "diferença", são atravessadas por inúmeras divisões e antagonismos sociais que produzem diferentes posições de sujeito. Se tais sociedades não se desintegram totalmente, não é porque são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados. No entanto, esta articulação é sempre parcial e a identidade permanece sempre aberta.

Desse modo, vale ressaltar que a identidade e a diferença não são entidades preexistentes ou que se fizeram presentes a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas são sempre criadas e recriadas. A identidade e a diferença estão relacionadas com a atribuição de sentidos ao mundo social e com a disputa em torno dessa atribuição (SILVA, 2012).

> Além de serem interdependentes, identidades e diferenças partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são 'elementos' da natureza, que não são essenciais, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e

> a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2012, p. 76).

A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído, quem está representado e quem não está representado. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, decidir quem está dentro e quem está fora. Essa separação e distinção supõe e, ao mesmo tempo, afirma e reafirma relações de poder (SILVA, 2012).

> A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2012, p. 96- 97).

Na esteira desta discussão, o presente trabalho caracterizou-se por ser um estudo de carácter qualitativo, sendo uma pesquisa do tipo documental. No caso específico, utilizamos análise de um relato de experiência, escrito por um docente atuante na Educação Básica. Tal relato foi escolhido devido ao docente operar, desde o ano de

2006 com o currículo cultural e ser um dos primeiros a registrar sua prática em formato de relato de experiência. De maneira geral, o currículo cultural de Educação Física tem inspiração nas teorias pós-críticas de currículo (SILVA, 2015) e objetiva tematizar as diferentes práticas corporais (brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas), problematizando os marcadores sociais que as atravessam, sempre em busca da valorização da diferença e da visibilidade dos grupos minoritários.

Os relatos de experiência são registros significativos elaborados pelos professores no decorrer de um período. Documentam as atividades realizadas com os estudantes, com o objetivo de construir conhecimentos. Ao elaborar um relato de experiência, o professor deve deixar claro seu objetivo em cada atividade desenvolvida, bem como suas reflexões e observações ao longo da experiência descrita. O objetivo deve estar claramente expresso, em conjunto com os resultados e o modo como cada procedimento foi avaliado, de forma a propiciar elementos de análise para reflexão e busca de caminhos, na perspectiva da melhoria contínua do processo pedagógico (DELMANTO; FAUSTINIONI, 2009).

Como afirma Neira (2021), as narrativas docentes expressas em relatos de experiências diminuem a distância entre a universidade e a escola, ao aproximar licenciandos e licenciandas do ensino que efetivamente acontece. A partir dos relatos de experiência, é possível perceber docentes comprometidos com a construção de uma sociedade menos desigual e atentos às realidades em que atuam.

Já no entender de Suárez (2008), os relatos de experiência apresentam uma parcela importante do saber pedagógico produzido ao longo da vida profissional em meio à multiplicidade de situações e reflexões. Em contato com esses documentos, é possível compreender parte significativa da trajetória percorrida por seu

autor, as concepções que influenciam sua docência, suas verdades e dúvidas que os mobilizam, bem como seus desejos e realizações.

Assim, para Neira (2018), ao materializar o testemunho de quem "põe a mão na massa", tais produções transformam-se em materiais pedagógicos suscetíveis à investigação e à crítica, provocando a revisão do olhar sobre o fazer pedagógico e os saberes docentes. Após o processo de análise do relato de experiência, buscou-se entrelaçar as informações e apresentar a experiência desenvolvida pelo docente, confrontando com o referencial teórico pós-crítico da Educação Física.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é compreender como um professor que trabalha a partir do currículo cultural de Educação Física aborda a questão da diferença com os estudantes em sua prática pedagógica.

A DIFERENÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Abrir o currículo à diferença, torna-se necessário. Trata-se de ver o currículo como um processo de produção de sentidos, sempre híbrido e incapaz de construir identidades fixas. Um currículo nesta perspectiva precisa ser constantemente significado, transformado em um processo interminável de desconstrução dos discursos que buscam defini-lo (LOPES; MACEDO, 2011).

Em um primeiro momento, pode parecer que um currículo afeito à desconstrução estaria "preso" a um processo interminável de significação. Não obstante, o que se defende, neste movimento constante de desconstrução curricular, é uma atitude crítica às verdades fixas ou essenciais. Isso não significa que não há "verdades" narradas e validadas coletivamente, pela comunidade escolar, por determinado período, no entanto, não se pode crer que

tais significados são para sempre, ou seja, imutáveis. Em algum momento, tais verdades serão postas a prova por outros discursos, e, assim, outras perspectivas se farão presentes no contexto escolar, fazendo do currículo um constante processo de questionamento das verdades apreendidas, abrindo-se, à diferença.

Como afirma Abramowicz (2003), as diferenças precisam estar no centro da ação pedagógica, mas no sentido de reconhecê-las, e não de tolerá-las, nem de aceitá-las. Há uma luta micropolítica, antifascista, a qual precisa ser travada incansavelmente no cotidiano escolar. Não se trata, aqui, de enunciar palavras de ordem, sem nenhum significado, mas, sim, de se pensar sobre o direito à diferença.

Na batalha simbólica entre identidade e diferença, o currículo escolar passa a ter uma importância fundamental na constituição dos sujeitos, o currículo torna-se, para além de um campo de estudos, um local de disputas políticas. Os estudos sobre teorias de currículo (SILVA, 2015; LOPES; MACEDO, 2011) vem sendo apresentados sob diferentes perspectivas, tendo a teoria *queer*, os estudos culturais, o multiculturalismo, os estudos pós-coloniais, o pós-estruturalismo, entre outros, como fontes de inspiração.

Com base nesses campos teóricos, o currículo pode ser entendido como texto, ou seja, uma prática discursiva, um produto das relações de poder espalhadas pelo tecido social. De acordo com Neira e Nunes (2009), no que tange à Educação Física, o esforço de produzir experiências curriculares a partir dessas noções, de currículo enquanto texto, fez surgir o chamado "currículo cultural". Concebido como artefato da cultura, o currículo cultural de Educação Física busca ser um campo de disseminação de sentidos, polissemia e formação de subjetividades, que analisa, significa, questiona e dialoga com as diferentes culturas, tendo as questões relacionadas ao poder como centrais na produção dos significados atribuídos às manifestações corporais.

O currículo cultural da Educação Física realiza a leitura da gestualidade das diferentes práticas corporais que estão presentes na sociedade, sem realizar qualquer julgamento de valor. No currículo cultural, os estudantes são incentivados a falar sobre, mover-se a partir de, construir e experimentar, bem como acessar e analisar referências externas, narrativas, posicionamentos e conhecimentos que divirjam do repertório inicial, mas que conduzam a certa intimidade com o diferente (NEIRA, 2009).

> No decorrer do percurso escolar, os estudantes terão a oportunidade de travar contato e aprofundar os conhecimentos alusivos à cultura corporal produzidos pelos distintos grupos que compõem a sociedade e os significados que lhes são atribuídos, por eles próprios ou pela cultura hegemônica (NEIRA; NUNES, 2009, p. 237-238).

Para Neira (2014), uma Educação Física sensível às diferenças culturais considera o patrimônio da comunidade e abre espaço para a diversidade de etnias, classes sociais, religiões, gêneros e demais marcadores sociais que perpassam a cultura corporal das populações estudantis. Em oposição às propostas pautadas em princípios psicobiológicos, o currículo cultural não considera que as diferenças sejam impeditivas, nem que os diferentes sejam vítimas a quem é preciso diagnosticar, dominar, controlar, regular e normalizar. Em uma pedagogia cultural, as diferenças funcionam como pontos de partida para a prática pedagógica. Os agentes do currículo cultural escutam o que os diferentes têm a dizer e prestam atenção no repertório cultural corporal que os identifica.

Tais características do currículo cultural corroboram com os dizeres de Silva (2006), quando assinala que os currículos nunca se encerram naquilo que dizem, não possuindo uma significação plena

em si, pois estão ligados a uma cadeia sempre incompleta de significantes, apresentando ramificações de linguagem com outros aparatos discursivos.

Uma pedagogia da diferença na Educação Física valoriza tanto o conhecimento científico quanto o conhecimento do senso comum, não existindo uma hierarquia entre eles. O currículo cultural na Educação Física pressupõe válido todo tipo de conhecimento, não recorrendo a nenhuma organização linear, nem realizando gradações para distribuição dos conhecimentos (NEIRA, 2011).

O currículo cultural de Educação Física propõe-se a não ser um espaço de marcação e perpetuação de um modelo único e determinado, é lugar de estudo das diferentes manifestações da cultura corporal. Afinal, "quando o sujeito entra em contato com as práticas corporais de outros indivíduos ou grupos, vivencia uma relação interpretativa movida pela busca de compreensão de seu significado" (NEIRA, 2009, p. 87).

ANÁLISE DAS DIFERENÇAS NO CURRÍCULO CULTURAL

O relato de experiência analisado foi "Lutar é 'coisa' de menina?", o qual descreve o trabalho pedagógico realizado pelo professor Fernando Vaghetti, em uma escola estadual, situada no bairro da Vila Mariana, zona centro-sul da cidade de São Paulo. O trabalho foi desenvolvido com três turmas de terceiro ano do ensino fundamental. O professor inicia o relato, caracterizando a escola e o bairro em que ela está inserida, de acordo com ele, trata-se de um mapeamento da região.

> A escola Marechal Floriano foi fundada em 1919. Serviu de abrigo para militares durante a Revolução

> Constitucionalista de 1932 e hoje é tombada como patrimônio estadual. Localizada próximo ao metrô Vila Mariana, zona centro-sul de São Paulo, região concedida em 1782 por sesmaria pelo governador de São Paulo à época (Francisco da Cunha Menezes) para Lázaro Rodrigues Piques que situou tais terras entre o ribeirão Ipiranga e a Estrada do Cursino. Inicialmente a região se chamava Cruz das Almas, em virtude das cruzes colocadas nos locais por mortes entre tropeiros e ladrões na luta por terras. Mais tarde, após diversas trocas, de Paraíso a Colônia terminou por denominar-se Vila Mariana, devido ao coronel da Guarda Nacional Carlos Eduardo de Paula Petit que misturou os nomes de sua mulher Maria com o de sua mãe Anna [...] O bairro possui diversos espaços públicos e privados no que diz respeito à saúde, lazer, entretenimento e educação, como o Teatro João Caetano, Biblioteca Viriato Correa, Cinemateca Brasileira, Hospital do Servidor Público Estadual, Hospital São Paulo, Parque do Ibirapuera, clubes, academias de ginástica e lutas, Centro Cultural Vergueiro, bares e restaurantes, universidades privadas (Belas Artes, ESPM, FAPCOM, Paulistana, UniFai), colégios particulares, escolas estaduais e municipais, creches, etc. (VAGHETTI, 2007, p. 01).

Pela descrição, é possível afirmar que a escola encontra-se em um bairro nobre de São Paulo, onde as crianças têm muitas opções de lazer, conforme afirma o professor: “Percebo muitos dos alunos brincando e realizando outros tipos de práticas corporais na rua. É bem comum participarem dos eventos que o Sesc Vila Mariana fornece e que terminam por se transformarem em temas de comentários na escola” (p. 02).

Ao realizar o mapeamento da região, o professor busca criar novas conexões que lhe possibilitam definir o tema a ser estudado, tendo uma relação muito estreita com os objetivos do projeto

político- pedagógico da escola. As atividades de mapeamento favorecem o estabelecimento de novas maneiras de escolher a temática que será abordada, fugindo de uma ideia pré-concebida de conteúdos que os estudantes precisam aprender em um determinado ano escolar.

Neste sentido, "mapear" é estar aberto para o (des)conhecido frente às oportunidades que se constituirão nas relações estabelecidas entre os professores e os estudantes. Ao realizar o mapeamento, o professor tem maiores condições de olhar para as diferentes práticas corporais que os estudantes conhecem e as que não tiveram contato algum, e assim, poderá organizar sua prática pedagógica com mais sensibilidade às diferenças culturais que se apresentarem.

> Mapeada a região, percebe-se que no entorno da escola existem muitos espaços públicos e privados em que as manifestações corporais são contempladas pela população, e em muitos destes as lutas estão presentes. Outro aspecto importante para que possamos entender a razão da escolha das lutas como foco do projeto desenvolvido, foram os objetivos do plano de ensino. Um deles era o de ampliar e aprofundar o repertório de conhecimentos sobre as lutas presentes em nossa sociedade. Como vimos, a região possui algumas academias e outros lugares para a prática das lutas [...]. No ano anterior, havia enfrentado certas dificuldades com algumas turmas de segunda série no quesito brigas. Fui questionado pela direção e por alguns pais de alunos/as da escola, sobre as constantes brigas das crianças durante as aulas de Educação Física. Tendo em vista que repensar a prática é algo importante para rever acertos e equívocos, senti que deveria prosseguir com o trabalho que focalizava as manifestações mapeadas no começo do ano letivo, pois, em determinadas

> turmas, as aulas pareciam um simples passeio pelos temas, algo como um currículo turístico, em que os assuntos são vistos superficialmente, sem ampliá-los nem tampouco aprofundar os conhecimentos (VAGHETTI, 2007, p. 02-03).

Ao estabelecer um estudo do contexto e dos sujeitos que compõem seu círculo pedagógico, o professor potencializa a valorização da cultura corporal dos estudantes abrindo maiores perspectivas de trabalho com as diferenças, pois, ao valorizar os saberes que emergem da turma, o professor estabelece um trabalho mais democrático e atento às singularidades presentes em sala de aula. Desde o planejamento das atividades de ensino, o professor se mostra sensível às diferenças.

> [...] poderia tão somente elaborar um plano estratificado, com aulas montadas dia-a-dia para ampliar os conhecimentos das crianças no que se refere às lutas. Contudo, o que estava em jogo não era somente o aprendizado das lutas, mas também, quebrar preconceitos contra aqueles percebidos como 'diferentes', de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação da pluralidade cultural, que desafiem os discursos preconceituosos que constroem as diferenças (VAGHETTI, 2007, p. 04).

A questão de gênero ficou evidente para o professor a partir das seguintes falas das estudantes: "lutar é coisa de menino, Prô", "Menina não briga" e "Por que não brincamos de pega-pega?" (p. 06).

Diante da defesa contra discursos preconceituosos, percebemos uma nítida preocupação do professor com questões

concernentes à diferença cultural. Ao idealizar uma educação em que se "formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação da pluralidade cultural, que desafiem os discursos preconceituosos que constroem as diferenças" (VAGHETTI, 2007, p. 04), o professor busca valorizar as identidades culturais de grupos minoritários. A partir disso, o docente tem o objetivo de dar visibilidade a suas produções, trazendo à tona os significados que estes grupos atribuem as práticas corporais, visto que no aspecto cultural, a diferença é produzida e afirmada pela linguagem, ou seja, é uma produção que fazemos a partir das relações de poder e saber que nos emaranham.

Tais perspectivas estão influenciadas por campos teóricos, concepções de aprendizagem, de educação, de Educação Física, de ser-humano, de sociedade, de mundo, que os professores carregam. Desse modo, o currículo cultural de Educação Física preza pela problematização das práticas corporais, questionando os discursos existentes e como a diferença cultural vai sendo produzida frente as nossas experiências e discursos.

> Como, até o momento, não tinha proposto nenhuma vivência corporal, permanecendo apenas no campo das ideias, propus uma ida à quadra para realizar algumas experiências. Perguntei-lhes como era a luta de judô, o que achavam que acontecia. Solicitei que formassem grupos e que cada grupo tentasse realizar uma luta de judô ao seu modo. Como deixei aleatória a escolha dos grupos, percebi que os meninos formaram seus grupos e as meninas formaram os delas (fato compreensível). Contudo, diante da proposta, as meninas disseram não se sentirem confortáveis em realizar a vivência e não a fizeram [...]. Vale lembrar, que além da vivência, havia solicitado que escrevessem como organizaram suas lutas, quais movimentos realizaram e o que acontecia durante a prática para que depois cada grupo pudesse

> explicar como é que chegaram à sua organização (VAGHETTI, 2007, p. 06).

Tal resistência das meninas pode ser compreendida a partir das experiências que as constituíram ao longo da vida, ou seja, de maneira geral, a sociedade ensina às meninas, desde pequenas, que lutar é coisa de menino. Elas são interpeladas por desenhos direcionados para meninos e meninas com conteúdo exclusivos para os gêneros, são lojas de brinquedos com seções separadas de brinquedos para meninos e brinquedos para meninas, são roupas e cores pré-determinadas para meninos e meninas, e no âmbito das práticas corporais, é evidente, em muitas escolas, que o "judô" é para os meninos e o "ballet" para as meninas, por exemplo.

Além da experimentação por meio das vivências, o professor, em conversa informal com crianças de outras salas da escola, identificou novas possibilidades de prosseguir com o projeto com suas turmas.

> Em conversas informais com os alunos/as de outras séries, fiquei sabendo que a Fabiana, aluna da 3ª série, já havia praticado judô. Pedi-lhe que trouxesse o quimono e as faixas e, também, que explicasse algumas características da luta para os alunos/as da terceira série. Este momento foi importante, pois ao tratar-se de uma menina que conhecia a modalidade e estava ali diante da turma, as crianças puderam ratificar que as meninas também praticam, e que existem lugares na sociedade, no caso, uma academia, que também abriam espaços para elas (VAGHETTI, 2007, p. 11).

Ao trazer a voz de uma colega de escola para depor sobre sua experiência com as lutas, o professor possibilitou aos estudantes dois momentos pedagógicos, primeiro, valorizou o conhecimento de uma estudante, passando a ideia de que o conhecimento pode ser compartilhado. Ao agir dessa maneira, os professores estão intimamente conectados ao princípio do reconhecimento da cultura corporal dos estudantes, demonstrando, assim, que o professor não é o "dono" do saber. Segundo, ao trazer uma menina para falar, o professor ajudou a romper com a representação de que menina não luta; vemos aqui o princípio da justiça curricular. Neste caso, a questão de gênero se destaca, e muitos estudantes que pensavam que meninas não lutavam, conhecerão outras possibilidades e terão uma oportunidade de rever sua forma de pensar. Assim, é possível perceber mudanças nos discursos com relação ao gênero na fala de alguns estudantes, conforme afirma o professor.

> Algumas crianças, tanto meninos quanto meninas, ficaram espantadas em assistir uma prática feminina, retificaram-se, assim, algumas ideias sobre as questões de gênero e poder surgidas no início do projeto. Perceberam que a luta de judô não era um bicho de sete cabeças, que na realidade homens e mulheres praticam esta luta, não é privilégio só de uma parcela da sociedade em desfrutar desta manifestação cultural. A proposta era aproximar as crianças de um conhecimento que até então não disponibilizavam (VAGHETTI, 2007, p. 10).

Diante destes fatos, aproximar os estudantes de outras significações é um passo para romper com preconceitos advindos das mais variadas matizes, as quais vão sendo constituídas na relação com o mundo, nas experiências com o Outro e nos discursos que

constituem os seres e se cristalizam em determinados modos de pensar.

No intento de desconstruir as representações que os estudantes têm sobre o judô enquanto prática masculina, o professor busca alternativas que possam contribuir com os objetivos do trabalho, assim, apresentou um conteúdo retirado de materiais específicos sobre lutas, utilizando uma apresentação em *power point*.

> Para tanto, diante de tantos questionamentos, trouxe aos alunos/as uma apresentação elaborada em *power point* sobre a história, a pontuação, as faixas, onde era realizada e alguns significados da luta. Estes dados foram retirados de pesquisas que fiz na internet, tanto na confederação brasileira de judô, como em outros sites referentes à prática. Nesta apresentação, alguns questionamentos referentes aos vídeos vistos na aula anterior começaram a serem respondidos. Contei a eles/as sobre a história do judô, como foi criada e de onde surgiu. Neste momento comentei com as crianças que estas histórias são contadas de diferentes maneiras também, não há uma verdade propriamente dita quando se fala de histórias. Mesmo assim, achava pertinente trazer alguns conhecimentos sobre o judô, até para que as crianças acreditem que as coisas ou as práticas que acontecem na vida e no cotidiano não são formas naturais, há sempre um contexto (VAGHETTI, 2007, p. 11).

Como atividade final, o professor elencou todas as questões que apareceram durante o desenvolvimento do tema e discutiu com os estudantes sobre as impressões a respeito do trabalho. Ao acessar diversos materiais para leitura, conhecer outras linguagens e possibilidades de experiências, os estudantes podem passar a ler a prática corporal com outros olhos, ou seja, ver o objeto de estudo em

diferentes perspectivas, tendo possibilidades de, a partir destas, criar novas formas de ver e, por que não, fazer judô, como se pode observar na descrição do professor.

> Ao final do projeto, fomos novamente à quadra e realizamos uma luta de judô. Neste dia, todos os conhecimentos discutidos durante as aulas estiveram em questão. A maioria da sala participou e praticou, confrontando duplas homogêneas e mistas, para que fosse possível perceber como cada um/a lutava, quem, em sua maioria, vencia e qual seria a razão disto. E as regras estabelecidas pela sala foram travadas. Não estávamos ali para reproduzir a luta de judô produzida pelos discursos dominantes mas, construir as outras formas de praticar o judô em que as relações de poder se tornassem desestabilizadas e de forma igualitária (VAGHETTI, 2007, p. 11-12).

Ao estudarem o tema cultural "lutas", valendo-se de diferentes atividades de ensino, entende-se que um passo importante foi dado, no sentido dos estudantes olharem para a temática e compreenderem as diferentes representações coladas a elas, ou seja, puderam ter contato com outras perspectivas sobre o tema em estudo, problematizando-o, desconstruindo representações, reconfigurando a prática e os conhecimentos acerca das lutas e de outros esportes que orbitaram o processo.

Vale a ressalva de que todo o processo posto em ação pelo professor esteve pautado em encaminhamentos didáticos do currículo cultural, o qual possibilitou um trabalho em que as diferenças culturais fossem visibilizadas. Como foi possível observar, o professor conseguiu trilhar um caminho interessante dentro de suas possibilidades e, assim, lograr mudanças na forma de

pensar de alguns estudantes em relação à problemática do gênero exposta no início do trabalho.

> Percebi, ao final do ano letivo, que tanto meninos como meninas puderam apropriar-se, ampliar e aprofundar seus conhecimentos sobre as lutas nas aulas, e consequentemente quebrar certos preconceitos no que diz respeito às diferenças marcadas no início dos trabalhos, mediante uma efetiva e crescente participação de todos (VAGHETTI, 2007, p. 12).

No currículo cultural, por ora analisado a partir da experiência deste professor, podemos compreender que foram propostas situações didáticas que buscaram valorizar as diferenças culturais e dar visibilidades a questões que, por muito tempo, foram escamoteadas nos currículos e nas escolas. Cabe salientar, que tal experiência pedagógica não deve ser compreendida como um modelo a ser seguido, pois o mesmo docente atuando com a mesma turma em outro momento, pode ter resultados totalmente distintos. Ou seja, sempre é desejável que busquemos diversificar as possibilidades pedagógicas no trato com a cultura corporal, mas ao iniciarmos nosso trabalho, nunca saberemos que caminhos levarão nossas ações, quiçá aponte para a equidade e valorização das diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo enveredado pelo professor Vaghetti, a experiência de vivenciar o judô possibilitou a criação de uma nova relação da turma com a prática corporal. Ou seja, a partir das

problematizações realizadas, os estudantes foram apresentados a diferentes discursos sobre o judô e sobre o papel da mulher nessa prática. Assim, para muitos estudantes, a experiência de estudar judô pode ter sido um bom encontro.

Recorrer a atividades didáticas que proporcionem o acesso a representações que contrapõem determinadas posições de sujeitos contribui para que as crianças visualizem e busquem compreender como as identidades, os modos de ser, as diversas culturas, etc., são constituídas ao longo da história. Tais discussões contribuem para a "dessencialização natural" impregnada em muitas "verdades". Atuar com este olhar crítico frente às práticas corporais visa desconstruir uma posição identificatória que dá aos meninos a "ilusão" de serem superiores às meninas na prática das lutas.

Como indica Abramowicz (2003), a escola deve estar a serviço de uma nova modalidade de pensamento, onde se privilegiem as inventividades, as criações, as produções das diferenças, pois com relação às inventividades, as crianças têm muito que nos dizer, se as ajudarmos nisto. É preciso dar condições para que todas as vozes, principalmente as sussurrantes, falem e ecoem, para que também que se possa escutar todas as vozes que emudeceram.

No contexto mais geral, compreende-se que o currículo cultural tem grande potencialidade de atuar frente às diferenças culturais que encharcam as escolas e, assim, contribuir para a formação de pessoas mais solidárias e críticas frente aos desafios na contemporaneidade.

Acredita-se, assim, que as diferenças no âmbito do currículo cultural foram focadas, por meio da variedade de atividades de ensino, ao protagonismo exercido pelos estudantes na abordagem do estudo dos temas, aos embates travados nas discussões que permearam os estudos e que possibilitaram olhares diversos sobre os

temas e, também, à tematização dos marcadores sociais gênero que funcionou como marcador relacional e proporcionou "incendiar" as discussões, dando visibilidade para as diferenças culturais que constituem os seres humanos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. "O direito das crianças à educação infantil". **Revista Pro-Posições**, vol. 14, n. 3, 2003.

DELMANTO, D.; FAUSTINONI, L. E. "Os relatos de prática e sua importância no processo de produção e socialização do conhecimento". *In*: GOIÁS. **Reorientação curricular do 6º ao 9º ano**: currículo em debate – relatos de práticas pedagógicas. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. "Cultura". *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

NEIRA, M. G. "Educação Física na perspectiva cultural: proposições a partir do debate em torno do currículo e da expansão do Ensino Fundamental". **Revista Horizontes**, vol. 27, n. 2, 2009.

NEIRA, M. G. **A reflexão e a prática no ensino**: Educação Física. São Paulo: Editora Blucher, 2011.

NEIRA, M G. “Etnografando a prática do skate: elementos para o currículo da Educação Física”. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 9, n.18, 2014.

NEIRA, M G. “Relatos de experiência com o currículo cultural da Educação Física: formando professores e professoras no ‘chão da escola’”. *In*: NEIRA, M. G. (org.). **Educação Física cultural**: relatos de experiência. Jundiaí: Editora Paco, 2018.

NEIRA, M G. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. Jundiaí: Editora Paco, 2019.

NEIRA, M. G. “O trabalho com relatos de experiência na formação inicial: por que é ‘muito importante ouvir os educadores da escola pública’”. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, vol. 7, n. 1, 2021.

NUNES, M. L. F. “Educação Física: currículo, identidade e diferença”. *In*: NEIRA, M. G. (org.). **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Editora Cengage Learning, 2010.

NEIRA, M G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Editora Phorte, 2009.

NUNES, M. L F. **Frankenstein, monstros e o Ben 10**: fragmentos da formação inicial em Educação Física (Tese de Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

SILVA, T. T. “A produção social da identidade e da diferença”. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

SILVA, J. M. M. " O currículo sob a cunha da diferença". **Anais da XXIX Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: ANPEd, 2006.

SUÁREZ, D. H. "La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía". *In*: ELISALDE, R.; AMPUDIA, M. **Movimientos sociales y educación**: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Buenos Libros, 2008.

VAGHETTI, F. **Lutar é "coisa" de menina?**: E. E. Marechal Floriano. São Paulo: USP, 2007.

CAPÍTULO 6

Adesão dos Alunos nas Atividades Remotas e Presenciais na Disciplina de Educação Física no Período Pandêmico (2021)

ADESÃO DOS ALUNOS NAS ATIVIDADES REMOTAS E PRESENCIAIS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PERÍODO PANDÊMICO (2021)

Francinaide Campos Verdolin

O presente artigo compreende um relato de experiência, que trata a respeito da adesão dos alunos na participação nas atividades da disciplina de Educação Física, nas séries do 2º ao 5º ano da Escola Municipal Francisco de Souza Bríglia, durante o período da pandemia no ano de 2021. Ao considerar que a disciplina de Educação Física não lida apenas com conceitos referentes aos conteúdos diversos, mas com a própria prática de exercícios, o presente relato tem por objetivo geral verificar a participação e vivência dos alunos nas atividades escolares na disciplina de Educação Física, através do ensino remoto, visando mostrar quais benefícios os alunos podem tirar dessa modalidade de ensino em relação a aplicabilidade da disciplina de Educação Física. Portanto, em 2021, principalmente na reta final do ano letivo, o ensino híbrido está sendo realizado nas escolas municipais, inclusive na escola sobre a qual este relato está sendo feito.

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa e quantitativa com amostra de 72 (setenta e dois) alunos, através de um questionário com 06 (seis) perguntas objetivas, realizadas por meio de um *link* do Google Forms, tendo em vista que a população seja de 184 (cento e oitenta e quatro) alunos. Os resultados mostram que com a implantação do ensino híbrido, o ensino tem sido bem mais satisfatório do que quando os alunos realizavam suas atividades de Educação Física exclusivamente pelo aplicativo WhatsApp. Isso demonstra um avanço na dinâmica da prática pedagógica, que

possibilita as turmas intercalando a participação dos alunos nas aulas presenciais.

A pandemia do coronavírus e doença da Covid-19 é um grupo de vírus (Sars-CoV-2) que faz o processo de incubação no corpo, se manifestando após quinze dias, quando apresenta os primeiros sintomas e sinais que podem ficar ativos no corpo do paciente mesmo após a morte, por um tempo indefinido segundo especialistas e infectologistas, sendo considerado um vírus com alto teor de contágio para os familiares e profissionais de saúde (SANTOS ROCHA; NASCIMENTO, 2021).

O período pandêmico mais intenso teve início em 2020, persistindo no decorrer de 2021, sendo a adoção do ensino remoto, a alternativa mais viável encontrada por todos os sistemas de ensino para que as aulas não fossem paralisadas por completo, onde a professora ministra suas aulas através do WhatsApp. Esse tipo de ensino trouxe uma série de desafios tanto para os professores quanto para os alunos (SANTOS ROCHA; NASCIMENTO, 2021).

Dessa forma, o cenário vivenciado foi de muito desafio, mas que já está sendo vencido, até porque as escolas já retornaram, em parte, com suas atividades presenciais, sendo que o modelo de ensino aplicado atualmente, no fechamento do ano letivo de 2021, foi o modelo de ensino híbrido e escalonado, no qual os alunos fazem parte de suas atividades na escola e a outra parte nas suas casas. Os alunos são divididos em grupos, por sala de aula, para poderem ir à escola, sendo que a adoção de tal medida serve para fazer com que as aulas presenciais se iniciem de forma gradativa e paulatinamente.

Diante desse contexto, o presente relato tem como objetivo geral, verificar a participação e vivência dos alunos nas atividades escolares na disciplina de Educação Física, através do ensino remoto, visando mostrar quais benefícios os alunos podem tirar

dessa modalidade de ensino em relação a aplicabilidade da disciplina de Educação Física.

Embora a questão do isolamento social esteja sendo diminuída de forma gradativa, ainda existem medidas tomadas pelas autoridades governamentais que procuram fazer cumprir o protocolo de segurança da Organização Mundial de Saúde (OMS). Entre tais medidas está o novo modelo de ministração das aulas, implementado pela Secretaria Municipal de Educação (SMEC) e executado pelas unidades de ensino.

Nesse modelo, o retorno às aulas na modalidade presencial não está sendo feito de maneira integral, mas está sendo de forma escalonada, sendo que os alunos ficam apenas uma parte de sua carga horária na escola e na outra parte eles procuram responder suas atividades nas suas próprias casas. Esta foi a forma encontrada pelo poder público para fazer os alunos retornarem à escola de maneira gradativa, sendo que os critérios de subdivisão das séries são feitos pelas escolas, com a devida orientação do órgão responsável, nesse caso a SMEC.

Toda a primeira etapa do ensino que ocorreu nos primeiros bimestres de 2021 aconteceu ainda no modelo 100% digital, seguindo o Decreto nº 033/E de 16 de março de 2020, que "dispõe sobre a adoção, no âmbito da administração pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pela Covid-19, bem como sobre recomendação", sendo que os alunos estudavam exclusivamente através do WhatsApp e enviavam pelo mesmo aplicativo as atividades para a professora (PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA, 2020).

A exceção são os alunos que não dispõem de aparelhos de tecnologia nem de acesso à internet, sendo que estes estão assistidos pela instituição de ensino, que devem buscar as mesmas atividades, porém disponibilizadas de maneira impressa. Sendo assim, toda a

clientela do corpo discente foi e ainda está sendo atendida integralmente nesse tempo de pandemia, pois as melhores e mais viáveis alternativas foram tomadas para que ninguém fosse prejudicado quanto a seus estudos.

Com relação ao ensino híbrido, se trata de uma forma de educação que consiste na mescla de ensino a distância e ensino presencial. A carga horária anual é dividida nas duas formas apresentadas (BACICH; ADOLFO NETO *et al*., 2018). A professora estará trabalhando com seus alunos as principais questões da sua disciplina nos dias de aula presencial e na aula remota ela continuará repassando as informações mais relevantes para os alunos, assim como todas as orientações que forem pertinentes para que o processo ensino e aprendizagem aconteça de maneira plena.

Se tratando do modelo escalonado das aulas presenciais, o mais comum é que as séries de aula sejam divididas da seguinte forma: uma parte vai para a escola e a outra parte fica em casa, em dias da semana pré-estabelecidos pela equipe pedagógica. Essa estratégia foi adotada exatamente como medida para manter o afastamento social e para evitar a proliferação da Covid-19. Com isso, a professora repassa os conteúdos trabalhados nas aulas presenciais para os alunos que vão à escola, enquanto disponibiliza para o grupo que está em casa, as mesmas atividades através do WhatsApp.

O que ocorreu foi a junção dessas duas formas, o ensino híbrido e escalonado, com a alternância da ida dos alunos para as aulas presenciais, sendo que tal estratégia já está servindo para que aos alunos voltem para as aulas presenciais, no modo convencional, de maneira gradativa, cumprindo todas as normas e protocolos de segurança.

Com relação ao relato de experiência, está voltado especificamente para os alunos das turmas de Educação Física do 2º

ao 5º ano da Escola Municipal Francisco de Souza Bríglia, localizada em Boa Vista-RR e que têm como professora e mentora da presente experiência, a professora Francinaide Campos Verdolin. A professora tem acompanhado seus alunos durante todo esse período da pandemia, observando o comportamento dos mesmos quanto à execução das atividades propostas pela disciplina. Recentemente a professora iniciou sua participação no modelo de ensino chamado híbrido, no qual há uma mescla entre a educação presencial e a modalidade à distância.

O ensino híbrido foi adotado porque no ano de 2021 o mesmo cenário pandêmico prosseguiu e um novo ano letivo se iniciou, levando em conta que as aulas não poderiam parar. Com esse prolongamento da pandemia, a SMEC resolveu criar novas estratégias para a prática pedagógica. E a mais importante foi a de adotar o ensino híbrido, no qual o aluno precisa participar das duas formas de ministração das aulas, ou seja, em casa e dentro da sala de aula. É um modelo de ensino que ainda não tinha sido aplicado na Rede Municipal de Ensino, sendo implantado exclusivamente por causa do período da pandemia e pela necessidade de os alunos irem retornando às aulas presenciais aos poucos, para não correr o risco de surgir um novo surto da Covid-19 e para que os alunos se readaptassem ao ensino presencial (CHAVES, 2021).

Dessa forma, o relato de experiência mostrará como está sendo a participação dos alunos das referidas turmas na realização das atividades ofertadas pela professora de Educação Física, Francinaide Campos Verdolin, e como está sendo a postura dos alunos ao resolverem as atividades, levando em consideração que o ambiente de aprendizagem no qual o aluno está interagindo é diferente do corriqueiro. Por isso, cada atividade é elaborada de forma diferenciada, procurando se adaptar a essa nova realidade e possibilitando ao aluno que desenvolva o interesse por ela, mesmo

não tendo em todos os momentos a figura da professora para ajudá-lo e direcioná-lo em todas as tarefas, em tempo real.

METODOLOGIA

A metodologia parte da pesquisa qualitativa e quantitativa através da pesquisa de campo, que resultou em um relato de experiência, no qual os procedimentos metodológicos denotam sobre como a professora irá desenvolver sua prática de forma sistematizada, obedecendo a uma linha de planejamento antes estabelecida e colocada em prática na execução das aulas junto aos alunos. É o método empregado para que as crianças aprendam, de fato, sobre todos os conceitos trabalhados, aqui em especial, na disciplina de Educação Física com a professora Francinaide.

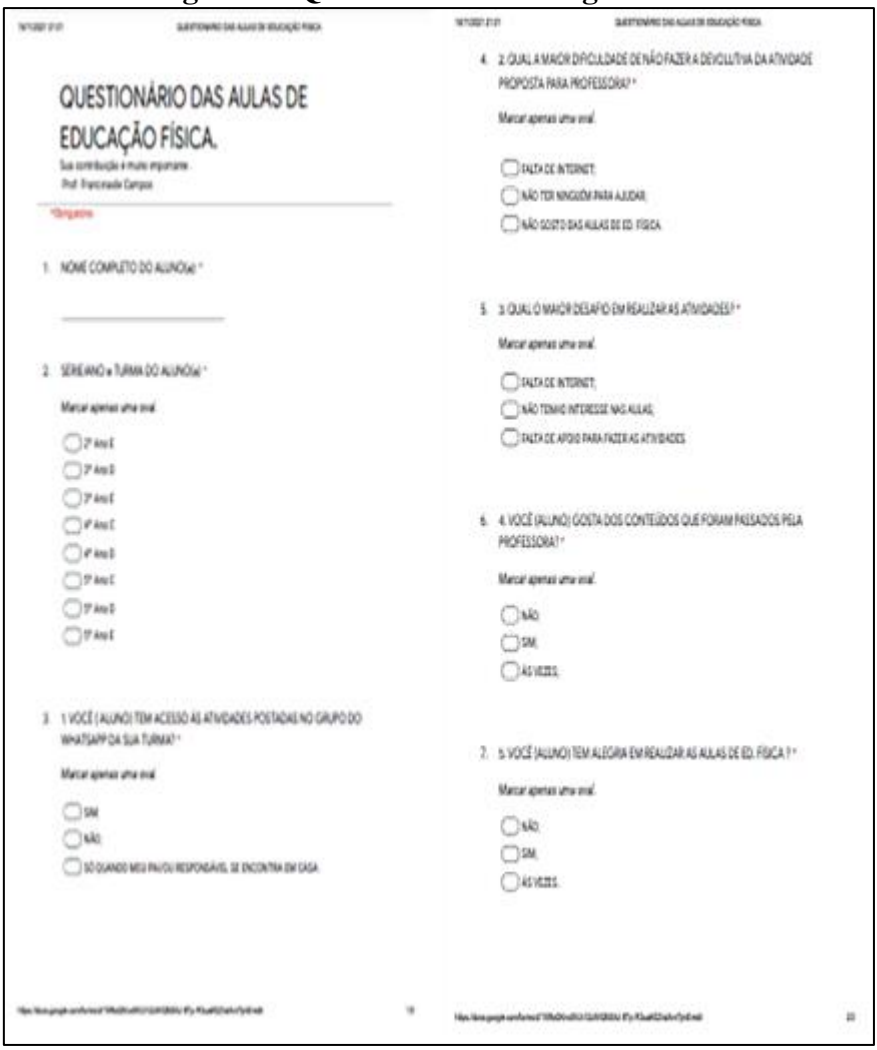
Dessa forma, se trata de uma pesquisa de cunho quantitativo, posto que traz gráficos com percentuais, mostrando os resultados obtidos através de um questionário do Google Forms, conforme Figura 1.

Mas também é de cunho qualitativo, porque procura evidenciar a importância da participação e adesão dos alunos nas aulas de Educação Física, com ênfase na aprendizagem dos conteúdos. Lakatos e Marconi (2008) fala sobre os métodos qualitativo e quantitativo no processo de pesquisa:

> A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhadas sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. No método quantitativo, os pesquisadores valem-se

de amostras amplas de informações numéricas (LAKATOS; MARCONI, 2008, p. 269).

Figura 1 - Questionário do Google Forms



QUESTIONÁRIO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Sua contribuição é muito importante
Prof. Francinaide Campos

*Obrigatório

1. NOME COMPLETO DO ALUNO(a) *

2. SERIE/ANO e TURMA DO ALUNO(a) *

Marcar apenas uma oval.

- 2º Ano E
- 3º Ano D
- 3º Ano E
- 4º Ano C
- 4º Ano D
- 5º Ano C
- 5º Ano D
- 5º Ano E

3. 1. VOCÊ (ALUNO) TEM ACESSO AS ATIVIDADES POSTADAS NO GRUPO DO WHATSAPP DA SUA TURMA? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO
- SÓ QUANDO MEU PAI OU RESPONSÁVEL SE ENCONTRA EM CASA

4. 2. QUAL A MAIOR DIFICULDADE DE NÃO FAZER A DEVOLUTIVA DA ATIVIDADE PROPOSTA PARA PROFESSORA? *

Marcar apenas uma oval.

- FALTA DE INTERNET.
- NÃO TER NINGUÉM PARA AJUDAR.
- NÃO GOSTO DAS AULAS DE ED. FISICA

5. 3. QUAL O MAIOR DESAFIO EM REALIZAR AS ATIVIDADES? *

Marcar apenas uma oval.

- FALTA DE INTERNET.
- NÃO TEMOS INTERESSE NAS AULAS.
- FALTA DE APOIO PARA FAZER AS ATIVIDADES

6. 4. VOCÊ (ALUNO) GOSTA DOS CONTEÚDOS QUE FORAM PASSADOS PELA PROFESSORA? *

Marcar apenas uma oval.

- NÃO.
- SIM.
- AS VEZES.

7. 5. VOCÊ (ALUNO) TEM ALEGRIA EM REALIZAR AS AULAS DE ED. FISICA ? *

Marcar apenas uma oval.

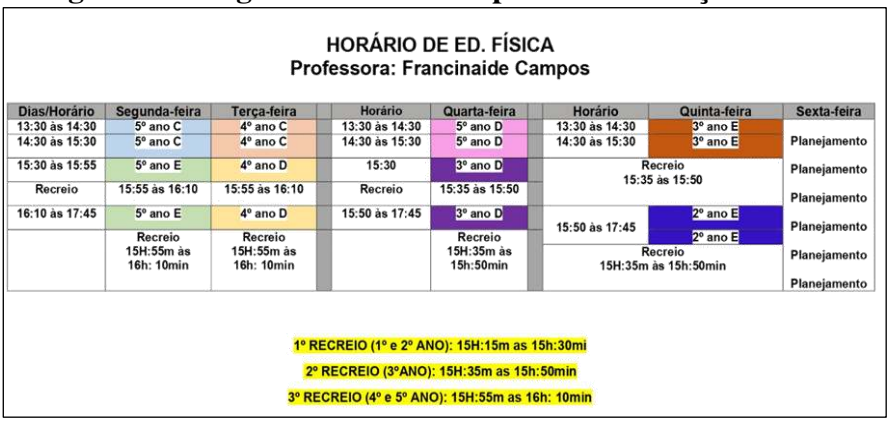
- NÃO.
- SIM.
- AS VEZES.

Fonte: Elaboração própria.

Como já mencionado, o método que prima pela observação dos percentuais numéricos da pesquisa é o quantitativo, enquanto o qualitativo está mais voltado para o processo em si e para os resultados de aprendizagem em educação física que são conseguidos através desse processo.

Nas turmas que participam do relato, as aulas correspondem a 1ª etapa do ensino fundamental, totalizando 08 turmas, tendo em média de 20 a 25 alunos, sendo uma turma do 2º ano, duas turmas do 3º e do 4º ano, finalizando com três turmas do 5º ano. As aulas das referidas turmas têm duas horas, como carga horária diária, sendo que cada turma com dia da semana específico, como consta na Figura 2.

Figura 2 - Carga horária da disciplina de Educação Física



HORÁRIO DE ED. FÍSICA
Professora: Francinaide Campos

Dias/Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Horário	Quarta-feira	Horário	Quinta-feira	Sexta-feira
13:30 às 14:30	5º ano C	4º ano C	13:30 às 14:30	5º ano D	13:30 às 14:30	3º ano E	
14:30 às 15:30	5º ano C	4º ano C	14:30 às 15:30	5º ano D	14:30 às 15:30	3º ano E	Planejamento
15:30 às 15:55	5º ano E	4º ano D	15:30	3º ano D	Recreio 15:35 às 15:50		Planejamento
Recreio	15:55 às 16:10	15:55 às 16:10	Recreio	15:35 às 15:50			Planejamento
16:10 às 17:45	5º ano E	4º ano D	15:50 às 17:45	3º ano D	15:50 às 17:45	2º ano E	Planejamento
	Recreio 15H:55m às 16h: 10min	Recreio 15H:55m às 16h: 10min		Recreio 15H:35m às 15h:50min		2º ano E	Planejamento
					Recreio 15H:35m às 15h:50min		Planejamento
							Planejamento

1º RECREIO (1º e 2º ANO): 15H:15m as 15h:30mi
2º RECREIO (3ºANO): 15H:35m as 15h:50min
3º RECREIO (4º e 5º ANO): 15H:55m as 16h: 10min

Fonte: Elaboração própria.

As aulas ministradas seguem a Sugestão de Temática/Conteúdos de Educação Física implementada pela SMEC, a partir da Gerência de Planejamento Educacional (GPE), com base na BNCC, como se pode observar na figura 3, a partir de uma

pesquisa elaborada pela Gerência de Educação Física, com os professores de Educação Física da Rede Municipal, com o intuito de escolher os conteúdos mais acessíveis para o período que estamos vivendo.

Figura 3 - Sugestão de Temática / Conteúdos de Educação Física / Gerência de Planejamento Educacional (GPE), com base na BNCC

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
GABINETE DA SECRETÁRIA ADJUNTA
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
GPE - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

SMEC

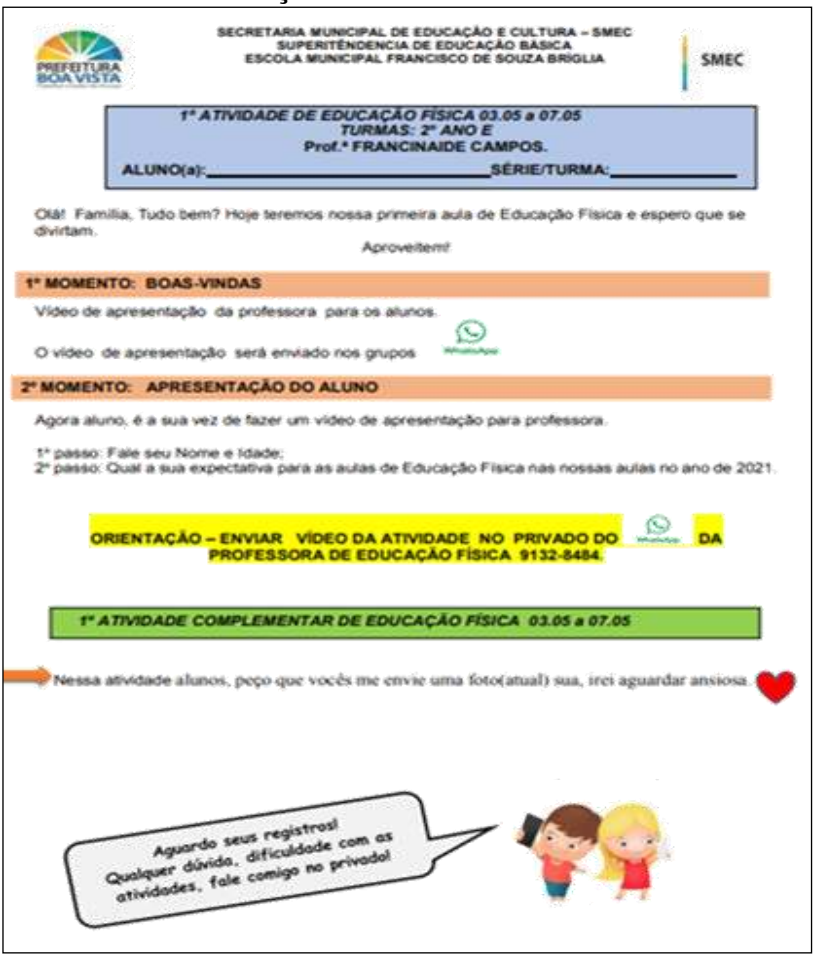
TEMÁTICAS/CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ENSINO FUNDAMENTAL- 1º E 2º ANO

1º BIMESTRE			
09 SEMANAS	**PERÍODO**	**CONTEÚDOS**	**DETALHAMENTO SOBRE O QUE SE ESPERA**
1º Sem	De 03 a 07 de Maio	Acolhida	Acolher as crianças para o ano letivo 2021.
2º Sem	De 10 a 14 de Maio	Interação e socialização	Conhecer a turma e os alunos se conhecerem, bem como, estabelecer regras para a boa convivência e dinâmica da aula.
3º Sem	De 17 a 21 de Maio	Estrutura corporal	Localizar, conhecer e nomear as partes do corpo.
4º Sem	De 24 a 28de Maio	Higiene corporal	Vivenciar e compreender a importância da higiene no cotidiano, bem como, após a realização de atividade física.
5º Sem	De 31.05 a 04 de Junho	Ginástica	Experimentar elementos básicos da ginástica: equilíbrio, saltos e giros. Experimentar elementos básicos de rotação e rolamentos laterais, bem como confecção de materiais.
6º Sem	De 07 a 11 de Junho	Ginástica	Vivenciar por meio das múltiplaslinguagens as características dos movimentos básicos da ginástica. Identificar a presença desses elementos em distintas práticas corporais do cotidiano, bem como trabalhar as capacidades físicas.
7º Sem	De 14 a 18 de Junho	Jogos motores finos	Propor atividades que estimulam o domínio das mãos e pés: receber, passar, arremessar, lançar, destreza do uso das mãos com o resto do corpo e desenvolver seu trabalho óculo-manual e óculo-pedal.
8º Sem	De 21 a 25 de Junho	Jogos motores amplos	Desenvolver diferentes jogos e brincadeiras que trabalhem os grandes grupos musculares (amplo), bem como as habilidades básicas de locomoção, manipulação e estabilização.
9º Sem	De 28.06 a 02 de Julho	Jogos motores amplos e finos	Propor atividades que trabalhem ambas as habilidades motoras, as quais foram supracitadas.

Fonte: Elaboração própria.

A partir desses conteúdos, são elaborados os planos de aula por etapa de ensino. Vale ressaltar que os conteúdos do 2º ano são distintos dos conteúdos do 3º ao 5º ano, como apresenta a Figura 4.

Figura 4 - Planos de aulas sugeridos para aplicabilidade das aulas de Educação Física no modelo de ensino remoto



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SMEC
SUPERITÊNDENCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO DE SOUZA BRIGLIA

SMEC

1ª ATIVIDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA 03.05 a 07.05
TURMAS: 2º ANO E
Prof.ª FRANCINAIDE CAMPOS.
ALUNO(a):_____SÉRIE/TURMA:_____

Olá! Família, Tudo bem? Hoje teremos nossa primeira aula de Educação Física e espero que se divirtam.

Aproveitem!

1º MOMENTO: BOAS-VINDAS

Vídeo de apresentação da professora para os alunos.

O vídeo de apresentação será enviado nos grupos

2º MOMENTO: APRESENTAÇÃO DO ALUNO

Agora aluno, é a sua vez de fazer um vídeo de apresentação para professora.

1º passo: Fale seu Nome e Idade;
2º passo: Qual a sua expectativa para as aulas de Educação Física nas nossas aulas no ano de 2021.

ORIENTAÇÃO – ENVIAR VÍDEO DA ATIVIDADE NO PRIVADO DO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 9132-8484.

1ª ATIVIDADE COMPLEMENTAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA 03.05 a 07.05

Nessa atividade alunos, peço que vocês me envie uma foto(atual) sua, irei aguardar ansiosa.

Aguardo seus registros!
Qualquer dúvida, dificuldade com as atividades, fale comigo no privado!

Fonte: Elaboração própria.

A disciplina de Educação Física está inserida na área de Linguagens, pois as práticas corporais presentes na cultura corporal de movimento se apresentam como culturais, onde permite a produção, reprodução, leitura e interpretação.

Segundo Darido *et al*. (2017, p. 13), "os gestos constituem a linguagem corporal que possuímos e transformamos nos seios culturais, eles são responsáveis por expressar desejos, emoções, sentimentos e pela emissão e tradução de mensagens diversas".

Nesse intuito, as aulas partem de uma perspectiva de que os movimentos humanos não são abordados de forma isolada, mais sim com base nas contextualizações ligadas às questões que perpetuam no dia a dia do alunado. Portanto, é uma área que além de ser explorada em outros espaços, como academias, por exemplo, é fundamental nos espaços escolares, junto aos alunos, acompanhando seu crescimento físico/motor e social.

Assim, Finck (2011) diz que:

> A educação Física escolar deve ser considerada uma disciplina curricular cuja meta é a disseminação do conhecimento sistematizado e acumulado historicamente sobre o fenômeno movimento humano. É necessário que os conhecimentos tematizados nas aulas sejam contextualizados e abordados de forma mais atrativa e próxima das atividades físicas e esportivas que os alunos apreciam e praticam em outros espaços (FINCK, 2011, p. 30).

Com isso, é fundamental que a prática pedagógica das aulas de Educação Física seja apresentada nesse momento como o desenvolvimento da noção da cultura corporal, para o alunado do 2º ao 5º ano, considerando que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, jogando etc. Sendo assim, todas essas atividades

corporais foram como respostas determinadas a partir de estímulos, desafios ou até mesmo das necessidades humanas.

Para Castellani *et al*. (2009, p. 37), "a Educação Física tem o objetivo de desenvolver a aptidão física, sendo que o conhecimento que se pretende que o aluno aprenda é o exercício de atividades corporais que lhes permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física". Por isso, uma das propostas de atividades físicas lançadas pela professora, foi a realização de atividade devidamente direcionada e a produção de pequenos vídeos e envio de fotos, para que fosse avaliada a compreensão dos conteúdos propostos das referidas atividades, como consta na Figura 5.

Figura 5 - Pequenos vídeos utilizados para aplicabilidade das aulas de Educação Física no modelo de ensino remoto



Fonte: Organização própria.

As aulas propostas nesse período pandêmico de 2021 iniciaram no mês de maio e foram até o dia 10 de setembro de forma totalmente remota, utilizado a ferramenta tecnológica WhatsApp.

Assim tornou-se necessário uma readaptação na dinâmica das aulas, inevitavelmente havendo uma readaptação no modo de trabalhar os conteúdos. Aulas não presenciais exigem uma dinâmica diferente do habitual, tendo em vista a presença apenas virtual do professor e a necessidade do aluno e da família se tornarem mais dinâmicos e criativos nas devolutivas das atividades.

Nesse contexto, a escola continua cumprindo seu papel não apenas de transmitir conhecimento, mas como uma instituição social, agora com novos moldes, se valendo do que a tecnologia oferece para que seu trabalho não pare, mas que busque novos e modernos métodos de ensino, como diz Feldman (2009):

> O ensino e os saberes estão presentes na escola; entretanto, a aprendizagem pode ser considerada a apropriação do ensino que se processa de maneira diferenciada entre os sujeitos. Sendo assim, a escola representa para cada pessoa uma unidade ímpar, singular, dotada de toda uma peculiaridade. A diversidade está presente e pode ser vislumbrada por meio de posturas e ações dos sujeitos na instituição social (FELDMAN, 2009, p. 195).

Como se pode observar, essa apropriação dos saberes transmitidos através do ensino, se processa de maneira individualizada, haja vista cada aluno possuir suas próprias peculiaridades. Junto a isso, se dá o fato de que todo o País está passando por um momento atípico e que requer esforço de todas as partes da sociedade para superar essa fase pandêmica.

Mesmo não sendo obrigatória a realização das atividades, mas compreendendo sua importância na aula de Educação Física, foi colocado à disposição do alunado e da família, uma rede de apoio para realização das atividades propostas, tais como: atividades impressas, que os mesmos pudessem buscar na escola e até mesmo um diálogo de incentivo para realizar as atividades da disciplina, com envio de fotos ou vídeos das execuções e produções das mesmas.

Além das atividades mencionadas, foram lançados jogos on-line aos alunos, que eram disponibilizados através de *links*. Eles entram nos links e participam dos jogos, sendo sempre de cunho educativo e servindo como um incentivo para a própria prática de atividades diversas e interativas.

Diante da melhoria na questão da pandemia e da necessidade do distanciamento social, no mês de setembro, foi anunciado por Chaves (2021), setor de Comunicação de Imprensa da Prefeitura de Boa Vista, o retorno das aulas presenciais, de forma híbrida e escalonada, iniciado no dia 13 de setembro de 2021.

A partir da referida data, todos os alunos da rede municipal matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, começaram a retornar à sala de aula. Foi adotado o modelo de ensino escalonado, onde semanalmente 50% da turma vai estudar de forma presencial, enquanto a outra de forma remota, intercalando-se no decorrer do ano letivo.

De acordo com Bacich *et al*. (2018), o ensino híbrido pode se estabelecer na seguinte estrutura:

> O ensino híbrido pode ser estruturado via atividades síncronas, nas quais o professor e os estudantes trabalham juntos em um horário predefinido de maneira *on-line* ou presencial, ou assíncronas,

> quando o aluno pode estudar em seu próprio tempo e velocidade, sem necessidade de estar com a turma ou o educador. O ensino híbrido busca unir os aspectos positivos das duas metodologias, a fim de oferecer melhores condições de aprendizagem para os alunos (BACICH *et al*., 2018, p. 68).

Dessa forma, as aulas da disciplina de Educação Física também passaram a ser ministradas de forma híbrida, quando começou a acontecer a mescla no processo de ensino, ora ocorrendo presencialmente, ora através do aplicativo WhatsApp. Com a participação direta dos alunos nas aulas presenciais, mesmo que de forma intercalada, o que deu para perceber foi um aumento do interesse dos mesmos pelas aulas e uma adesão maior na realização das tarefas, pois o fato da professora passar a estar presencialmente com os alunos, despertou neles um interesse maior em realizar as tarefas.

Para enriquecer o presente relato, foi realizada uma pesquisa prática com os alunos, com abrangência de um total de 72 (setenta e dois) alunos, os quais responderam a um questionário elaborado pela professora, no qual indaga a respeito de questões diversas que se referem principalmente à adesão dos alunos na participação das atividades em Educação Física, assim como os prós e os contras encontrados por eles na realização de seus estudos nesse período de pandemia. É importante frisar que as perguntas lançadas são questões simples, de fácil compreensão, pois se trata de alunos que estão no início do ensino fundamental.

O questionário para os alunos é composto de 06 (seis) perguntas objetivas, que tratam exclusivamente sobre o atual cenário e a participação e aceitação nas aulas de Educação Física. As perguntas lançadas foram as seguintes:

1) Qual sua série/ano e turma?
2) Você (aluno) tem acesso às atividades de Educação Física postadas no grupo de WhatsApp da sua turma?
3) Qual a maior dificuldade de não fazer a devolutiva da atividade proposta para professora?
4) Qual o maior desafio em realizar as atividades?
5) Você (aluno) gosta dos conteúdos que foram passados pela professora?
6) Você (aluno) tem alegria em realizar as aulas de Educação Física?

As respostas, assim como seus percentuais foram organizados em forma de gráfico modelo pizza e estão apresentados na sequência, nos resultados da pesquisa. Os percentuais a serem mostrados, como já foi mencionado, atendem a um público alvo representado por 72 (setenta e dois) alunos, distribuídos pelas oito turmas na qual a professora ministra aula.

O método avaliativo implementado segue os critérios estabelecidos pela legislação vigente que trata da educação, a saber a LDB, que preconiza que o processo avaliativo deve ocorrer de forma contínua e cumulativa, sempre levando em conta tudo que foi realizado pelo aluno durante o processo (BRASIL, 1996). Embora a Educação Física não seja uma disciplina que trabalha com a atribuição de notas, existem conceitos que são elencados e observados pela professora quanto à adesão e aproveitamento dos alunos. Esses conceitos avaliam toda a participação dos alunos em todas as atividades, inclusive de maneira individualizada, com a atenção nos critérios que tratam da realização das atividades e do rendimento em cada atividade proposta.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A disciplina de Educação Física compõe uma importante área do currículo escolar, estando presente em todas as etapas e modalidade de ensino da Educação Básica no Brasil. A Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em consonância com a Lei das Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB), dá especial atenção a essa área do conhecimento, considerando que esses documentos oficiais entendem a Educação Física como um campo de estudos que é de fundamental importância para o desenvolvimento integral de todos os alunos, quanto aos aspectos físico, mental e social. Sendo assim, é disciplina de cunho obrigatório em todas as etapas de estudo, sendo inclusive, ministrada através do ensino remoto neste período da pandemia de coronavírus, nas séries do 2º ao 5º ano, nas quais o relato está sendo feito (BRASIL, 2017).

Os resultados apresentados ganham destaque maior para a verificar, como foi e como está sendo a experiência dos alunos em participar das atividades escolares, através do ensino remoto na referida disciplina no ano letivo de 2021, sendo que as atividades pedagógicas voltadas para o trabalho de sala de aula e contato da professora com os alunos, se encerraram no dia 17 de dezembro. Dessa forma, se observa que a participação dos alunos nas atividades propostas para a disciplina, traz o êxito nos estudos, refletindo principalmente na aprendizagem.

A adesão dos alunos na participação das atividades de Educação Física da professora Francinaide foi muito proveitosa, a considerar que grande parte participou da pesquisa que foi realizada e que está sendo especificada na sequência. Esses alunos foram que mais se interessaram em realizar todas as tarefas e dar um *feedback* para a professora.

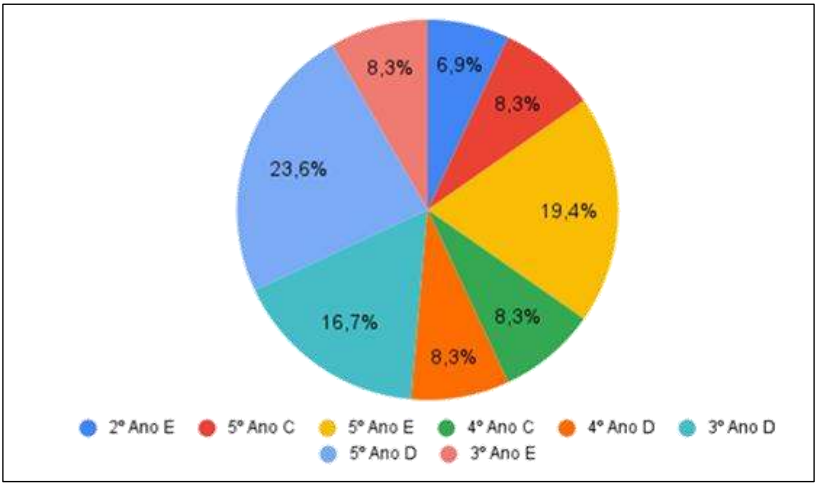
O relato foi embasado em uma pesquisa prática realizada nas turmas de Educação Física da professora em questão, turmas que já foram identificadas anteriormente. A pesquisa consiste na aplicação de um questionário, no qual foi lançado um total de 06 (seis) perguntas, todas relacionadas à disciplina e ao modelo de educação remota e híbrida adotado no ano de 2021.

A identificação da quantidade de alunos por séries e turmas, traz em percentual as respostas, voltadas para as alternativas lançadas em cada questão, apresentadas através de gráficos de pizza, sendo que os números de respostas foram calculados e se apresentam em forma de porcentagem.

No total 72 (setenta e dois) alunos responderam às perguntas lançadas, sendo que se apresentam 06 (seis) gráficos, considerando que o primeiro gráfico traz o percentual dos alunos de cada turma que participou, considerando o número total já apresentado.

Como mencionado, o primeiro gráfico não trata de uma questão respondida pelos alunos participantes, mas do percentual de alunos, por turma. O Gráfico 01 aponta que a série que apresentou um número maior de alunos, por turma, que responderam ao questionário foram os 5º anos, enquanto que o 2º ano foi o que apresentou um número menor de participantes. Isso pode se dar pelo fato de que os alunos do 5º ano já têm um nível de conhecimento mais elevado e que não careceram, necessariamente, da ajuda dos pais ou responsáveis para responder as questões propostas, ou seja, são alunos que já possuem uma certa autonomia ao realizar os desafios lançados pela professora. Mesmo assim, todas as séries participaram, o que se fez importante, porque servirá como norte para o crescimento e a melhoria do trabalho da própria professora (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Série/ano e turmas dos alunos (as)



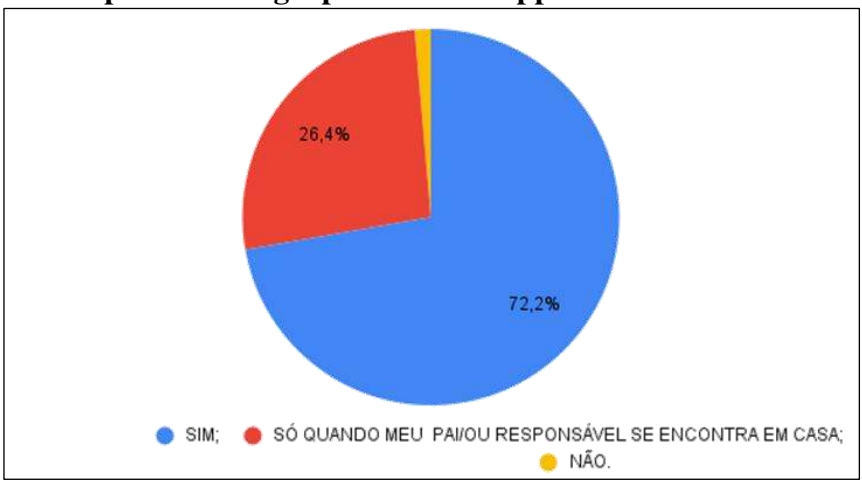
Fonte: Elaboração própria.

A primeira pergunta do questionário tratou a respeito do acesso aos trabalhos postados pela professora no grupo da sala de aula, através do WhatsApp. Essa questão é importante porque existe uma disparidade social entre os alunos, sendo que dentre as famílias de muitos alunos, nem mesmo os pais possuem equipamento de tecnologia que possibilite o acesso aos trabalhos postados pela professora, como aparelhos de celular mais modernos e também acesso à internet. Portanto, assim se deram as respostas dos alunos.

Conforme Macedo (2021), as disparidades existentes entre os alunos dizem respeito as diferenciações educacionais e desigualdades sociais e digitais presente em todo Brasil, entre escolas públicas e privadas, que configuram um distanciamento educacional quanto ao acesso das ferramentas e aparelhos tecnológicos.

O Gráfico 02 mostra que fica clara a dependência dos alunos com relação aos pais ou responsáveis quanto ao acesso às atividades. A grande maioria depende deles para buscar as tarefas e respondê-las. Há também um pequeno número que não possui computador/*tablet* ou mesmo aparelho celular, não cabendo outra alternativa, a não ser buscar as atividades na própria escola (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Você (aluno) tem acesso às atividades postadas no grupo do WhatsApp da sua turma?



Fonte: Elaboração própria.

Segundo Carvalho *et al*. (2020), apontam que os pais tem papel fundamental nesse novo processo de ensino, pois na maioria das vezes os alunos nessa faixa etária não possuem os aparelhos e são os pais que facilitam esse acesso e auxiliam os filhos nas atividades.

No Gráfico 3, trata sobre as devolutivas, depois de o aluno realizar as atividades. Embora muitos façam as atividades dentro do prazo, existem os que não se preocupam quanto à devolutiva ou sentem alguma dificuldade em fazer isso.

Gráfico 3 – Qual a maior dificuldade de não fazer a devolutiva da atividade proposta para professora?

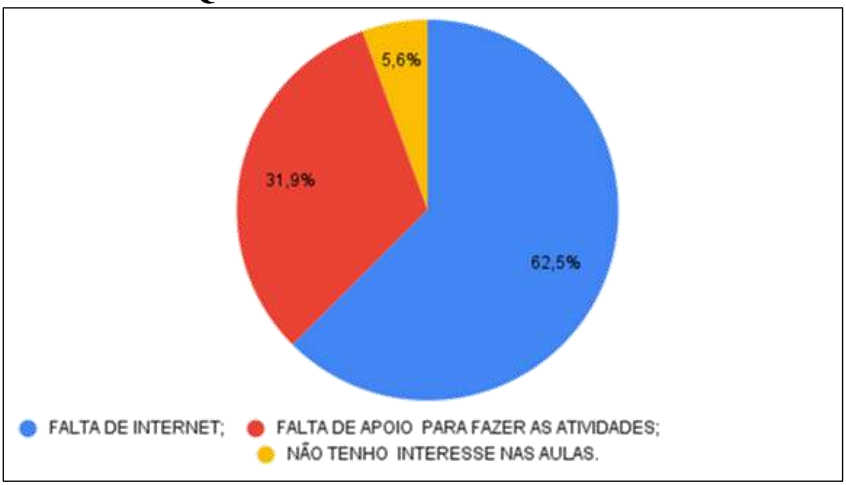


Fonte: Elaboração própria.

O principal problema é a falta de internet. Além disso, há que se considerar que os alunos ainda são crianças e que precisam do apoio direto dos pais ou responsáveis para auxiliá-los nas atividades da disciplina referida. Nessa perspectiva, Carvalho *et al*. (2020) menciona novamente que os alunos nessa idade costumam ser dependentes de ajuda de alguém responsável, e que o aspecto socioeconômico reflete diretamente na devolutiva das atividades em função do acesso dos aparelhos e a internet.

Já no Gráfico 4, se refere ao maior desafio dos alunos ao realizar as atividades de Educação física, considerando a realidade vigente. Mais uma vez, a falta de internet entra como o principal percalço para os alunos, no que tange a realizarem as tarefas escolares. A ausência de internet ou mesmo sua oscilação, é um problema comum no nosso estado.

Gráfico 4 – Qual o maior desafio em realizar as atividades?



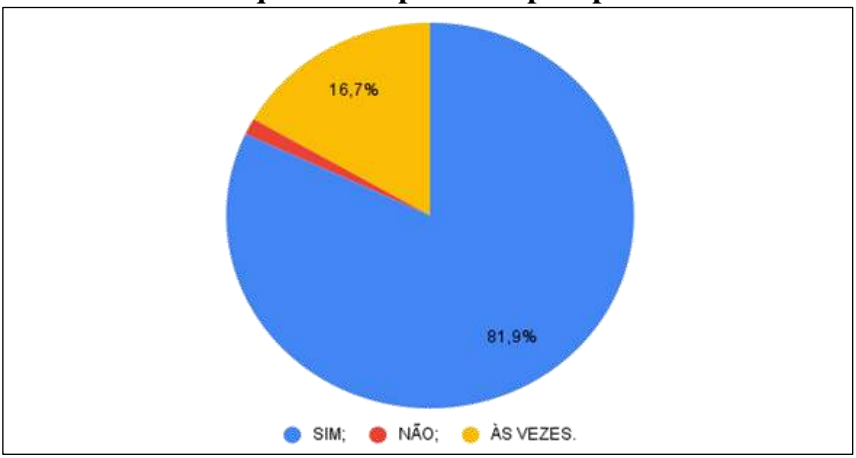
Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Santos e Zaboroski (2020), cerca de 42% das casas brasileiras tem computador, e 85% dos usuários de internet fazem acesso exclusivamente pelo celular, entretanto, nem todos os alunos têm igual acesso à internet e a recursos digitais, refletindo na ausência dos alunos nas tarefas por falta de internet.

O Gráfico 5 trata a respeito do apreço dos alunos com relação aos conteúdos passados pela professora. A resposta positiva dos

alunos gabarita a professora a continuar desenvolvendo o trabalho de forma dinâmica e prazerosa, como vem fazendo.

Gráfico 5 – Você (aluno) gosta dos conteúdos que foram passados pela professora?



Fonte: Elaboração própria.

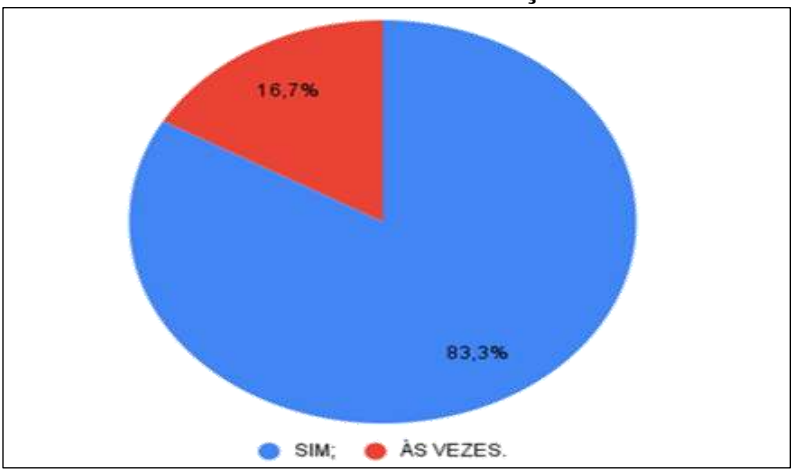
Figura 6 - Atividade prática para aplicabilidade das aulas de Educação Física no modelo de ensino remoto



Fonte: Elaboração própria.

Conforme Machado *et al*. (2021), mostram que apesar das dificuldades enfrentadas pelos docentes, os alunos gostam dos conteúdos repassados, pois os professores de Educação Física tiveram que adaptar seus conteúdos teóricos a alguma atividade prática que o aluno possa realizar no âmbito de sua residência (Figura 6).

Gráfico 6 – Você (aluno) tem alegria em realizar as aulas de Educação Física?

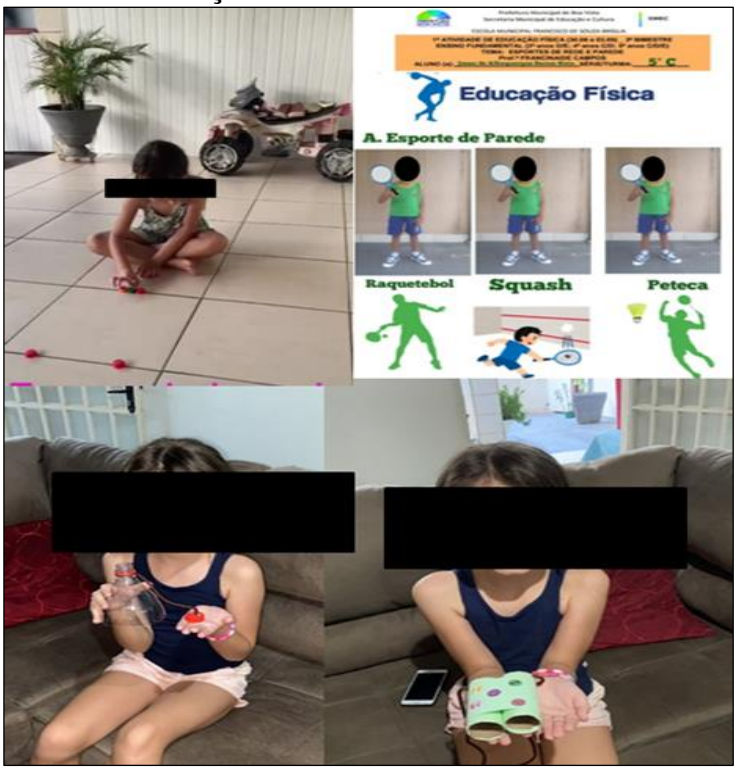


Fonte: Elaboração própria.

O que se elenca no Gráfico 06 é a satisfação dos alunos em realizar as tarefas da disciplina. Sendo a Educação Física uma disciplina muito agradável e de boa aceitação pelos alunos, a dinâmica que se estabelece para a preparação de uma boa aula, favorece ainda mais a participação dos alunos em todas as atividades propostas pela professora.

Dessa forma, por meio desse relato, comprova-se através da Figura 7, com vídeos e fotos, das participações dos alunos nas atividades da disciplina de Educação Física.

Figura 7 - Atividade prática para aplicabilidade das aulas de Educação Física no modelo de ensino remoto



Fonte: Elaboração própria.

A associação do ensino teórico com a ação prática promove um ensino mais atrativo e dinâmico, sendo possível promover um ensino lúdico e construtivo. Logo, o professor necessita ofertar

atividades que possam ser possível a mediação à distância, de forma que o aluno se sinta atraído em realizar, todavia, a participação e ajuda dos pais é de fundamental importância (ARAÚJO, 2020).

CONCLUSÃO

Como não houve possibilidade de retorno das aulas presenciais de forma integral no ano de 2021, ainda devido a questão da Covid-19 e da necessidade de se manter os protocolos de segurança, orientados pelos órgãos competentes, novas estratégias tiveram que ser lançadas para dinamizar o processo educacional. Desde setembro foi lançado o modelo híbrido de ensino, trazendo um novo desafio para professores e alunos, assim como para todas as equipes pedagógicas das escolas. Aos poucos todos foram se adaptando e o processo não parou. Esse modelo favoreceu o trabalho, porque aproximou os professores dos alunos. Em Educação Física, possibilitou uma melhor orientação aos alunos sobre as atividades da disciplina, que envolve teoria e prática.

A implantação do modelo híbrido de ensino representou um avanço no processo educativo no último ano, o que denota que aos poucos está passando a fase mais difícil da crise sanitária, pela qual todos tiveram que vivenciar. Além disso, a reaproximação de professores e alunos não só possibilitou o aumento do interesse por parte dos alunos quanto aos estudos, mas está promovendo a socialização, o rompimento com o isolamento social e a volta ao convívio natural e mais próximo com as outras pessoas. Tal fator está fazendo com que a autoestima dos alunos melhore, o que reflete diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, o que fica de lição para todos os envolvidos no processo é o aprendizado sobre saúde, sobre a hombridade e,

sobretudo, pelo amor à vida, não somente a sua, como também a do próximo. O retorno, ainda que escalonado e gradativo, trouxe uma adesão maior dos alunos quanto a fazer as atividades pedidas pela professora de Educação Física. Isso é um fato muito positivo no que tange ao trabalho de fazer com que todas as coisas voltem ao normal, inclusive a rotina das escolas.

Assim, com a implantação do ensino híbrido, mesmo com as turmas intercalando a participação dos alunos nas aulas presenciais, os resultados alcançados têm sido bem mais satisfatórios do que quando os alunos realizavam suas atividades de Educação Física exclusivamente pelo aplicativo WhatsApp. Isso demonstra um avanço na dinâmica da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. S. "A importância da ludicidade durante a pandemia da COVID-19 como instrumento metodológico na educação infantil para o desenvolvimento integral do educando". **Congresso Nacional de Educação**. João Pessoa: UEPB, 2020.

BACICH, L.; ADOLFO NETO, T. *et al*. (orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

BOA VISTA. **Decreto n. 033/E, de 16 de março de 2020**. Boa Vista: Prefeitura Municipal, 2020. Disponível em portal eletrônico: <www.boavista.rr.gov.br>. Acesso em: 17/11/2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/01/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/01/2023.

CARVALHO, C. B. *et al*. "Ensino Remoto e Necessidades Específicas: o papel da escola e das famílias". **Brazilian Journal of Development**, vol. 6, n. 10, 2020.

CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O; BRACHT, V. (orgs.). **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

CHAVES, C. "Aulas retornam presencialmente nesta segunda-feira, 13, em Boa Vista". **Portal Eletrônico da Prefeitura Municipal de Boa Vista** [2021]. Disponível em: <www.boavista.rr.gov.br>. Acesso em: 12/11/2021.

DARIDO, S. C. *et al*. (orgs.). **Práticas Corporais**: educação física. São Paulo: Editora Moderna, 2017.

FELDMAN, M. G. F. (org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

FINCK, S. C. **A Educação Física e o esporte na escola**: cotidiano, saberes e formação. Curitiba: Editora Ibpex, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

MACEDO, R. M. "Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública". **Revista Estudos Históricos**, vol. 34, 2021.

MACHADO, R. B. *et al*. "Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares". **Revista Movimento**, vol. 26, 2021.

OMS - Organização Mundial de Saúde. **Relatório Mundial de Violência e Saúde**. Genebra: OMS, 2002.

SANTOS ROCHA, A. J.; NASCIMENTO, F. L. "Psicologia: análise bibliográfica da síndrome de Burnout no contexto da pandemia da COVID-19". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 7, n. 21, 2021.

SANTOS, J. R.; ZABOROSKI, E. "Ensino Remoto e Pandemia de CoViD-19: Desafios e oportunidades de alunos e professores". **Revista Interacções**, vol. 16, n. 55, 2020.

CAPÍTULO 7

Um Currículo Modularizado:
Uma Proposta para a Formação dos Estudantes no Curso de Licenciatura de Educação Física na UFSM

UM CURRÍCULO MODULARIZADO: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES NO CURSO DA LICENCIATURA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFSM

Reiner Hildebrandt-Stramann

Marli Hatje

O objetivo desta contribuição temática foi apresentar e explicar o modelo curricular desenvolvido em conjunto com os colegas do Departamento de Educação Física da UFSM. A estruturação do curso de Licenciatura em módulos estruturados tematicamente é o núcleo do modelo. Os módulos são estruturados de forma a estarem interligados inter e intra-modularmente através do conceito educativo de autoeducação e através da compreensão do movimento num paradigma de movimento relacional e fenomenológico.

Isso deve tornar as conexões entre os conteúdos individuais do curso mais transparentes e compreensíveis para os estudantes e, acima de tudo, a separação entre teoria e prática deve ser eliminada. Isso deve fortalecer as habilidades movimento-pedagógicas e didáticas dos estudantes. Outra mudança fundamental em relação ao currículo tradicional é a proposta de substituir as disciplinas esportivas pelos chamados campos do movimento e conectá-los fundamentalmente com a didática das ciências do movimento. Para tanto, apresentamos exemplos de dois campos de ação nos quais apresentamos a teoria da transformação didática como competência central que os alunos devem adquirir no decorrer de seus estudos.

O Departamento de Educação Física da UFSM se ocupa desde 2018 com a tarefa de reformular o currículo de formação de

professores de Educação Física. Para dar conta dessa tarefa, o Departamento de Educação da UFSM firmou contrato de consultoria com a Universidade Técnica de Braunschweig. Dois projetos estão no centro da consulta:

1. A construção de um Centro Didático para a formação de professores em geral e para a formação de professores de Educação Física em particular e;
2. A revisão curricular para a formação de professores de Educação Física.

A seguir, descrevemos brevemente a proposta de revisão curricular.

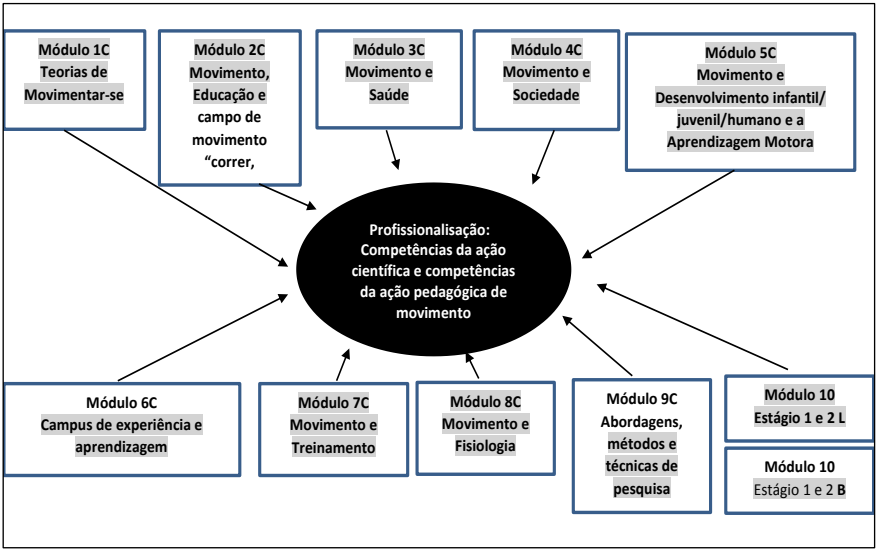
A PROPOSTA PARA A REVISÃO CURRICULAR: UM CURRÍCULO MODULARIZADO

O objetivo de um currículo é atingir o objetivo de tornar os futuros professores de Educação Física capazes de atuar em sua profissão. Isso significa eles devem alcançar uma competência de ação pedagógica e didática de movimento, que pode ser operacionalizada em uma dimensão da competência de ação de ensino, uma dimensão da competência de ação esportiva crítica, uma dimensão da competência da ação científica, uma dimensão da ação política, uma dimensão da competência de ação ética e uma dimensão da competência de ação estética (HILDEBRANDT-STRAMANN; TAFFAREL, 2017, p. 24-30; HILDEBRANDT-STRAMANN; HATJE; PALMA; OLIVEIRA, 2020, p. 31-36). Essas dimensões também podem ser usadas para descrever o que se

entende por meta de profissionalização (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2023).

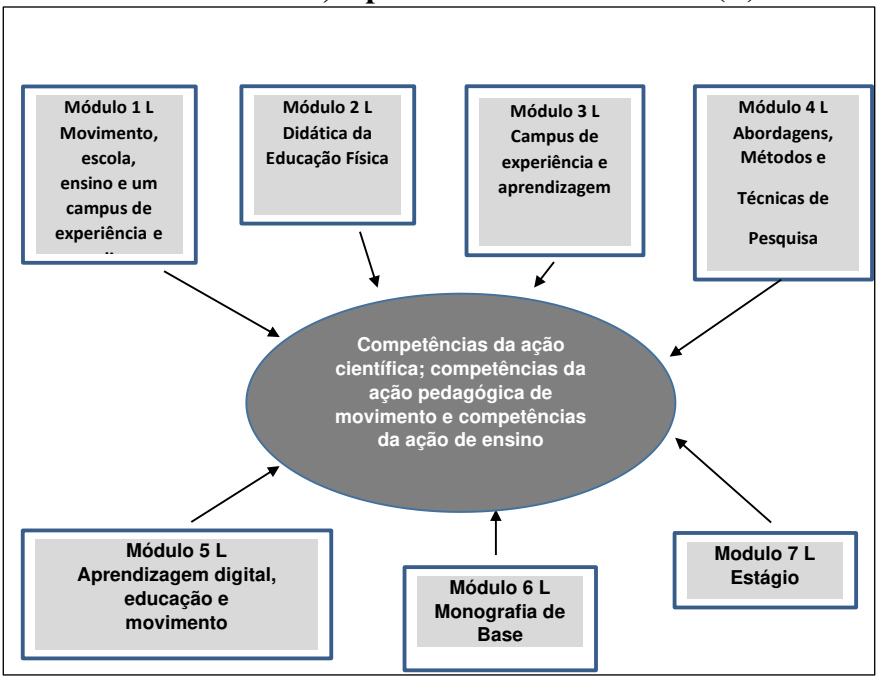
A proposta curricular para a realização dessas competências é um currículo modularizado. O currículo contém dez módulos para os dois primeiros anos e sete módulos para os dois últimos anos de estudo. O conceito de movimento faz parte do tópico de praticamente todos os módulos. Isso torna clara a base pedagógica do movimento do modelo curricular, que se baseia em uma compreensão fenomenológica do movimento. Nesse sentido, o assunto do estudo é factível para um futuro professor de Educação Física na estrutura curricular: o objeto de estudo é o movimento humano (Figura 1).

Figura 1 - Módulos dos quatro semestres iniciais: comuns (C) para Bacharelado (B) e Licenciatura (L)



Fonte: Reiner Hildebrandt-Stramann.

Figura 2 - Módulos do quinto ao oitavo semestre, específicos da Licenciatura (L)



Fonte: Reiner Hildebrandt-Stramann.

Cada módulo contém pelo menos três seminários (Quadro 1), sendo que em um seminário acontece uma introdução científica disciplinar no tópico do módulo, em um segundo seminário uma base didática disciplinar e em um terceiro seminário uma transformação didática com uma referência de movimento. Portanto, o terceiro seminário deve sempre consistir em um dos campos de movimento mencionados no currículo (veja o módulo 6 C e o módulo 3 L). Com esta estrutura de módulos, as conexões entre *ciência da disciplina* (1º seminário = conhecimento científico da disciplina), *didática da disciplina* (2º seminário = conhecimento

didático da disciplina) e *prática de movimento* (3º seminário = transformação didática) devem ser esclarecidas para os estudantes, impedindo o desenvolvimento de conhecimentos ecléticos. Esta construção do módulo deve mostrar a conexão intramodular dos seminários. Do ponto de vista epistemológico trata-se de conhecer, em um módulo, diferentes acessos ao mundo e, portanto, também conhecer níveis específicos de cognição: na ciência da disciplina, trata-se de um acesso teórico ao mundo de modo reflexivo, na didática da disciplina, trata-se de um acesso refletido teoricamente na ação e, na prática da disciplina, trata-se de um acesso corporalmente reflexivo ao mundo. A conexão entre os módulos individuais, que chamamos de *conexão intermodular*, é dada por referência a uma compreensão fenomenológica do movimento. Isso significa que o núcleo de uma compreensão fenomenológica do movimento, a relação dialética entre as pessoas e o mundo, deve ser sempre vista como a base para o planejamento do módulo e, portanto, também para o planejamento do seminário dos módulos individuais.

A seguir vamos esclarecer a estrutura intramodular e os conteúdos num exemplo do módulo 2 B "Movimento, Educação e Campo de Movimento "correr, saltar, lançar".

O MÓDULO 2 C "MOVIMENTO, EDUCAÇÃO E O CAMPO DE MOVIMENTO "CORRER, SALTAR, LANÇAR"

Os *fundamentos científicos da disciplina* (1º seminário) deste módulo já estão predeterminados pelo tópico introdutório do módulo: no primeiro seminário deste módulo, os alunos lidam com a literatura sobre teorias da educação e do movimento. As teorias educacionais são, por exemplo, teorias antropológicas, teorias da ação, filosóficas, empíricas, hermenêuticas e críticas da educação.

As teorias de movimento tratam das visões científicas naturais (por exemplo, teorias sensório-motoras, modelos cibernéticos, teoria morfológica), antropológico-psicológicas (por exemplo, o modelo da psicomotricidade), fenomenológicas e pedagógicas do movimento (teoria do Gestalt, teoria da percepção, teoria das relações entre "*stimulus-response-effect-relations*" (estímulo-resposta-efeito-relações), teoria dialógica de movimento.

A tarefa didática do professor universitário responsável pelo módulo é a de selecionar uma literatura educacional e uma literatura da ciência do movimento que possibilite aos estudantes reconhecer a articulação epistemológica e, posteriormente, a didática das várias conexões teóricas (TREBELS, 1992; HILDEBRANDT-STRAMANN, 2013a).

A linguagem científica refere-se ao "contexto de implicação das decisões didáticas" (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2016, p. 50-51). Qualquer escolha de teoria levaria a uma visão eclética dos tópicos da ciência do esporte entre os estudantes. Mas é exatamente isso que deve ser evitado. Por exemplo, se o líder do seminário seleciona a teoria crítica como uma teoria educacional científica, então é importante trabalhar claramente o objetivo educacional dessa teoria, ou seja, a promoção da autoeducação. Em termos do contexto de implicações, no nível da teoria do movimento, é a teoria do movimento dialógico que explica a subjetividade de aprender a mover-se e, portanto, é compatível com o objetivo educacional da autoeducação.

No plano didático, são os conceitos didáticos da "didática crítico-emancipatória" (KUNZ, 2019) e da "didática do ensino aberto" (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2009) que se fundamentam na compreensão da educação como autoeducação e na compreensão do movimento como diálogo entre o homem e o mundo. No âmbito de ensino concreto tanto na universidade quanto na escola, essas compreensões implicam que se tenham objetivos

pedagógicos correspondentes, tais como a participação dos estudantes na constituição do sentido do próprio ensino, em relação aos conteúdos apresentados em forma de temas abertos às experiências com movimentos ou orientados à solução de problemas de movimento, dentre outros. A mesma coisa acontece com relação à escolha dos métodos de ensino a serem utilizados nas mais diferenciadas situações de experiência.

A seguir, apresento somente uma breve visão sobre a teoria didática da "transformação didática" exemplificado no campo de movimento, "correr, saltar, lançar" e no campo de movimento "se movimentar sem e com aparelhos".

Quadro 1 - Seminários no módulo 2 C: Movimento, educação e campo de movimento "correr, saltar, lançar"

Modulo 2 C:
Movimento, educação e campo de movimento "correr, saltar, lançar"
1. Teorias da Educação
2. Teorias do movimentar-se
3. Teoria didática da "transformação didática" exemplificado no campo de movimento „correr, saltar, lançar"e no campo de movimento "se movimentar sem e com aparelhos"

Fonte: Reiner Hildebrandt-Stramann.

A TRANSFORMAÇÃO DIDÁTICA DA PERSPECTIVA DA VISÃO CIENTÍFICA DA DISCIPLINA

Ao final, esboçamos o conteúdo do seminário didático da disciplina (3º seminário), que trata da transformação didática de um

tema do movimento a partir da compreensão pedagógica da educação para a autoeducação e com base na compreensão dialógica do movimento.

O paradigma fenomenológico apresentado aqui, que na literatura também é referido como uma compreensão dialógica do movimento (TAMBOER, 1979; TREBELS, 2010; KUNZ, 1994; HILDEBRANDT-STRAMANN, 2013), é a base da teoria da pedagogia de movimento para a configuração didática e a discussão dos conteúdos nas aulas de Educação Física, tanto na escola quanto na universidade. Nos denominamos esse processo de transformação didática. No seminário os estudantes recebem a tarefa de desenvolver ideias sobre quais temas de movimento poderiam se configurar como temas nas aulas de Educação Física.

Em geral, de acordo com a biografia esportiva, por exemplo, eles transformam o tema "saltar" em "salto no atletismo". Sem entrar em detalhes, a seguir o professor universitário, que é responsável pelo o módulo 2 C, mostra fotos históricas de pessoas saltando e fotos atuais de crianças e adolescentes saltando. Os estudantes têm a tarefa de classificar essas diferentes formas de saltar: saltar sobre algo, saltar em cima de algo, saltar de cima para baixo, etc. No passo seguinte, as classificações são organizadas de acordo com as intenções do movimento, no espírito do conceito de movimento dialógico. Os alunos podem ver facilmente que, quando as pessoas saltam, o fazem com uma intenção específica: saltar para superar um obstáculo, saltar para chegar em cima de muro, saltar para voar longe etc. "As pessoas se movem intencionalmente, pelo que a situação do movimento determina a intenção de se mover", escreve Gordijn *apud* Tamboer (1979).

Com essa abordagem geneticamente estruturada, podemos mostrar aos estudantes que suas ideias sobre o salto no atletismo perseguem apenas uma intenção de movimento: mais alto e mais longe. Sua tarefa como futuro professor de Educação Física seria a

de oferecer aos alunos a oportunidade de realizar muitas intenções de movimento. Por esse motivo segue a próxima etapa com a tarefa de procurar ou configurar situações de movimento saltando com diferentes intenções de movimento. Este passo pode ser realizado no ginásio, no campo ou num terreno livre. Aqui, por exemplo, os alunos descobrem que:

- O aclive do terreno estimula a saltar para aterrissar no chão após um longo vôo;
- O fosso convida para saltar por sobre ele;
- O trampolim convida a deixarem-se catapultar no ar, etc.

Claro, os movimentos esportivos também são discutidos nos campos do movimento. O principal é que os estudantes aprendam a preparar didaticamente os movimentos esportivos de forma que todos os estudantes e, posteriormente, também todos os alunos nas escolas possam aprendê-los. Este processo de transformação didática é, por sua vez, baseado em uma teoria educacional da educação para a autoeducação e em uma teoria relacional do movimento (veja aqui a explicação da conexão intramodular dos seminários de um módulo). Este processo de transformação didática de um movimento esportivo será brevemente apresentado a seguir a partir do exemplo do tópico “reversão para frente” do campo de movimento "se movimentar sem e com aparelhos“ (tradicionalmente chamada como ginástica).

“Reversão para frente” – um exemplo para uma transformação didática

O tema da aula é salto de mãos ou reversão para frente. O professor, no planejamento de sua aula, parte do conhecimento,

fundamentado na teoria da percepção, de que movimentos sempre refletem as experiências biográficas. Isto é, situações de movimento são consideradas, entendidas e respondidas sensivelmente em forma de pensamento e de motricidade própria pelos homens, sob o aspecto de suas experiências prévias. Por isso, o professor considera necessário começar com uma análise de movimento, na qual o aspecto biográfico é seguido.

No início da aula, os os estudantes ou os alunos (nas escolas) recebem uma cópia com uma seqüência de figuras com a tarefa de copiá-las em forma de croquis simples (Figura 4). Então eles devem expressar em palavras o objetivo do movimento: por exemplo, "saltar sobre as mãos e aterrissar em pé". Assim, eles devem estruturar o movimento em seqüências e avaliar qual é a seqüência central de movimento para chegar ao objetivo formulado. Os alunos começam a discutir, descobrem conexões, e não estão todos de acordo com a interpretação de uma seqüência.

A próxima pergunta é sobre o nível funcional de análise de movimento. Aqui se fala em nível biográfico da motricidade. Os alunos devem tentar se colocar mentalmente na posição, na qual se encontra o movimento reconhecido por eles como central. O professor pergunta: "O que vocês pensam, o que sentem e o que isso lembra a vocês?". O professor quer tornar consciente esquemas da percepção existentes. Na maioria das vezes os alunos lembram de três situações:

1) Carrinho de mão: os braços me apóiam e me transportam com segurança;
2) Parada de cabeça, parada de mãos, entrada na água ("biquinho"): pés para cima, cabeça para baixo;
3) Rolamento para frente, salto em extensão: giro para frente.

Considerando sob o ponto de vista funcional, existem tanto lembranças positivas quanto negativas. O esquema de rolamento não é funcional. Partindo dessas experiências biográfico-motrizes, o professor pode oferecer aos alunos situações de movimento que:

1. possibilitam permanecer sobre a cabeça, estando esta baixa;
2. permitem aos alunos achar confiança na sua força de braços e ombros;
3. dar condições aos alunos de fazer novas experiências de extensão e hiperextensão. Importante é que tais experiências de extensão sejam feitas, as quais vêm contra as experiências de rolamento.

A seguir, a prática se mostra assim:

a) O professor coloca tarefas de descobrimento:

- uma pessoa completamente contraída deve ser colocada de diferentes maneiras na parada de mãos;
- a elevação à parada de mãos deve ocorrer de formas diferentes com o apoio do colega;
- com o auxílio do colega chegar à ponte/ arco.

b) O professor oferece situações diversas de aparelhos:

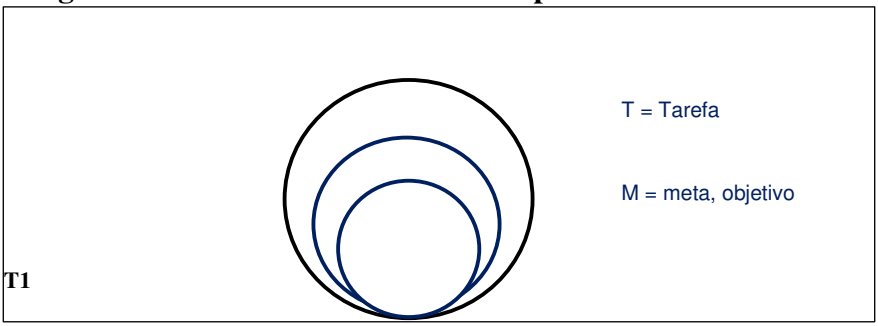
- trapézio, barra fixa e corda grossa suspensa: tentar se embalar suspensos pelos joelhos. Tentar sair desta situação de movimento com um apoio de mãos;
- colchões empilhados: tentar aterrissar com o corpo estendido, da parada de mãos até a posição em pé;

- uma pista de corrida com elevação e com um lugar de aterrissagem mais profundo;
- uma fileira de colchões com um lugar elevado de impulso para as mãos;
- uma fileira de colchões com um lugar de aterrissagem mais elevado.

Os alunos podem movimentar-se de forma autônoma, para lá e para cá, entre estas situações de experiências.

Resenha didática

Figura 3 - A maneira concêntrica no procedimento didático



Fonte: Elaboração própria.

A característica para esta aula não é uma maneira linear de procedimento, mas sim uma maneira concêntrica. Um exemplo típico para um procedimento linear são séries metódicas de exercícios que devem levar o aprendiz para um objetivo predeterminado pelo professor. Em nossa área os objetivos são muitas vezes padrões de movimento esportivo, predescrito na forma de uma instrução ineqívoca. Por outro lado, existe um procedimento

didático holístico que, da perspectiva da teoria da Gestalt, é chamada "maneira concêntrica".

Nesta teoria didática cada tarefa apresenta por si mesma uma experiência significativa e valorosa de movimento. Ela não é parte de um todo, mas, sim, ela é o todo. Cada experiência de movimento, possibilitada pela tarefa, já é o objetivo. Deveria ser claro que este objetivo é particularmente muito diferente, justamente porque as experiências dos alunos seriam diferentes. Neste exemplo o aluno torna-se responsável pela procura de informações, as quais recebem somente pelo experimentar. Aqui, a teoria educativa da autoeducação é claramente visível. Dessa forma, a tarefa do professor é:

a) configurar situações de movimento nas quais os alunos podem se referir as experiências funcionais;

b) configurar situações de movimento que ajudam o aprendiz na modificação das percepções disfuncionais para percepções funcionais: p. ex. o esquema de rolamento é disfuncional e tem que ser modificada para um esquema da extensão.

Esta modificação pode ser feita somente por meio do próprio aprendiz. O aprendiz busca características de movimento que são determinadas pelas sensações. A partir da teoria de aprendizagem motora, que se fundamenta na teoria de "Gestalt" ou na teoria de percepção, sabemos que ninguém pode tirar dos aprendizes esta procura a esse tipo de informações. Exatamente aqui se encontra a fundamentação fenomenológica de movimento para a concepção didática das aulas abertas às experiências. Infelizmente este fundamento básico não é considerado pela maioria dos professores. Não é a forma física de como ganhar conhecimento que nos auxiliará a ir adiante, mas sim a forma filosófica e psicológica. Sobre isso, em

1956, Buytendijk já chamava a atenção em sua obra sobre a teoria geral do posicionamento corporal e movimento humano.

Figura 4 - Reversão para frente

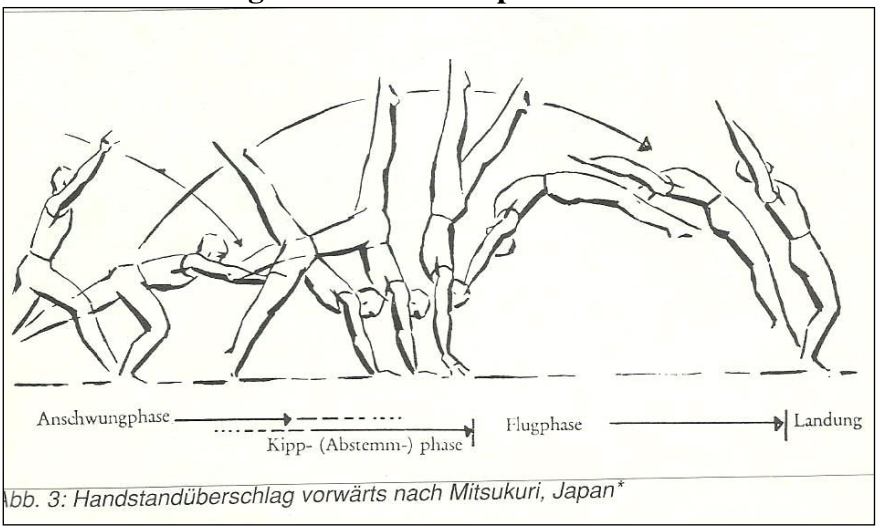


Abb. 3: Handstandüberschlag vorwärts nach Mitsukuri, Japan*

Retornando ao exemplo da aula: Como podemos avaliar didaticamente este exemplo sob o aspecto da concepção didática das aulas abertas à experiência? No âmbito temático podemos constatar uma predeterminação. O tema geral é ginástica em aparelhos, o tema especial é salto de mãos. A intenção é de que os alunos devem aprender algo. Também é predeterminada uma organização de aprendizagem. Há, no entanto, também uma abertura temática. Essa diz respeito à forma do movimento. O movimento não é dado de uma forma regulamentada, mas sim na forma de descrição de um problema e de uma intenção. Fica em aberto como o problema deve ser solucionado. Não há predeterminações das soluções, não há

predeterminações das formas do movimento. Há simplesmente uma descrição do que devemos fazer.

REFERÊNCIAS

BECKMANN, H.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; WICHMANN, K. "Aprender diante de problemas. *In*: HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (org.). **Educação Física aberta à experiência**. Rio de Janeiro: Editora Imperial Novo Milênio, 2009.

BUYTENDIJK, F. J. J. **Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung**. Berlin: Springer, 1956.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. "O Esporte Como Fenômeno Social e sua Análise Crítica". *In*: HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013a.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. "Visão Pedagógica do Movimento". *In*: HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **A profissionalização como meta da formação universitária de estudantes (de Educação Física)**. (Relatório de Pesquisa). Ijuí, 2023

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Educação Física aberta à experiência**: uma concepção didática em discussão. Rio de Janeiro: Editora Imperial Novo Milênio, 2009.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. *et al*. **Considerações Curriculares para a Formação Universitária dos Estudantes de Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2022.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. *et al*. **Currículo modularizado à formação inicial em Educação Física**: Uma proposta em discussão. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R; TAFFAREL, C. N. Z. **Formação de professores e trabalho educativo na Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2017.

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

KUNZ, E.; TREBELS, A. (orgs.). **Educação Física crítico-emancipatória**. Ijuí: Unijuí, 2019.

TAMBOER, J. "Sich Bewegen – ein Dialog zwischen Menschen und Welt". **Sportpädagogik**, vol. 3, n. 2, 1979.

TREBELS, A. "A Concepção Dialógica do Movimento Humano; uma Teoria do 'Se-movimentar'". *In*: KUNZ, E.; TREBELS, A. (orgs.). **Educação Física crítico-emancipatória**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

CAPÍTULO 8

Educação Física Escolar Inclusiva:
Desafios e Possibilidades a partir do Olhar Docente

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DO OLHAR DOCENTE

Fabyana Soares de Oliveira

João Paulo Vicente da Silva

Ana Aparecida Tavares da Silveira

Sára Maria Pinheiro Peixoto

Maria Aparecida Dias

O que precisamos de fato para que a inclusão se efetive no espaço escolar? Em meio a essa indagação, buscamos compreender esse espaço que se forma a partir das diferentes culturas, o qual se entrelaçam na construção do conhecimento e materializa-se pela diversidade e subjetividade de cada educando que faz parte desse espaço. Para efetivar a escola como um espaço inclusivo, é necessário ainda ampliar as possibilidades e transformar esse meio, desconstruindo modelos idealizados de alunos e seus aspectos homogeneizadores. À vista disso, de acordo com Mantoan (2004, p. 38):

> [...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, anulando e marginalizando as diferenças nos processos por meio dos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo, a partir de nossas origens, valores, sentimentos.

Nesse sentido, a função da escola vai para além de ensino e aprendizagem, ela tem o papel crucial na construção do aluno, possibilitando as diversas formas de comunicação, expressão, dialogicidade e trocas entre professor/aluno, aluno/aluno, o que envolve o ser subjetivo, sendo cada um com suas diferenças, culturas, sentimentos e sensações, promovendo assim a significação e ressignificação do saber diante da diversidade.

Seabra Júnior (2012, p. 93-94) aponta que a inclusão escolar "[...] não deve significar igualar a todos na mesma medida, tão pouco subcategorizá-los, mas dar a eles a oportunidade [...], atendendo suas necessidades, desafiando suas possibilidades e desenvolvendo suas potencialidades". Com isso, devemos perceber que o direito e dever têm que ser para todos, no entanto, pensar em uma única medida que se adeque a igualar todos os indivíduos torna-se impossível, uma vez que esse princípio é pautado pela homogeneização, havendo assim a descaracterização das diferenças e da inclusão.

Diante disso, voltando-se em específico ao ensino da Educação Física em diálogo com as transformações e subjetividades presentes no espaço escolar, Melo (2009, p. 42-43) aponta que:

> Pensar nesse fazer pedagógico é pensar em aulas menos diretivas, em que crianças e professores assumam o compromisso com sua construção, tendo-se a possibilidade de estimular não somente o desenvolvimento das habilidades motoras, mas também as cognitivas, afetivas e sociais, por meio da participação efetiva do aluno, ou melhor, na sua tomada de decisão nas aulas, a perspectiva de estarmos formando cidadãos participativos e conscientes do seu papel na sociedade [...] bem como promove a relação entre corpos, em que cada um se percebe na sua subjetividade, construída para ter relações sociais com ou outros corpos uma dinâmica

> de transformação e superação das amarras que tentam entorpecer as ações coletivas.

Desse modo, o ensino da Educação Física permite desenvolver diversas habilidades, para além das habilidades motoras, tão destacadas durante o contexto histórico desse componente curricular. Logo, é necessário desenvolver o trabalho sem priorizar os procedimentos e as técnicas, através de aulas abertas e problematizadoras, considerando a subjetividade que cada aluno carrega em sua identidade, além das conexões entre diferentes corpos que se constituem como meio de comunicação e aprendizagem.

Cabe, portanto, ao professor de Educação Física planejar e sistematizar suas aulas, considerando o leque de possibilidades que pode ser explorado enquanto conteúdo, a fim de que os alunos possam vivenciar um grande repertório de práticas corporais, proporcionando o conhecimento ampliado do componente curricular. Além disso, de acordo com Ferreira e Daolio (2014), as aulas de Educação Física através dos princípios inclusivos requerem do professor o conhecimento a respeito das diferenças e da multiplicidade de corpos, destacando, durante o desenvolvimento da prática pedagógica, a cultura de movimento e as possibilidades de compreensão, construção e reconstrução da cultura.

Dessa forma, para que a Educação Física se efetive para todos e todas, os professores e professoras devem refletir sobre a sua realidade. Para isso, os docentes precisam considerar as características gerais e individuais dos educandos, buscando, a partir de estratégias de ensino, a apropriação e materialização do conteúdo por todos que compõem aquele espaço de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, partimos da realidade do município de Ceará-Mirim/RN, em que apresenta a existência de lacunas em

relação à prática inclusiva nos diversos ambientes da escola, havendo a necessidade de refletirmos sobre as ações pedagógicas desenvolvidas, as necessidades que emergem no decorrer do processo, a (re)criação de possibilidades e estratégias que possibilitem o trabalho docente na perspectiva inclusiva, considerando as diferenças individuais de cada sujeito.

Com isso, a formação continuada é uma possibilidade de ampliação do conhecimento, a fim de fortalecer o trabalho docente frente à educação para todos, adequando a proposta de ensino às necessidades educacionais presentes no espaço escolar. Com essa convicção, podemos destacar o estudo de Chicon e Cruz (2017, p. 136) que aponta:

> [...] a necessidade de investimento em ações de formação continuada de professores em prol do aprimoramento da prática no sistema educacional como um todo. Cabe salientar que não estamos falando de cursos que se distanciam da realidade dos profissionais da escola, mas sim daqueles que procuram se aproximar dessa realidade, trabalhando em parceria com os professores, numa perspectiva de pesquisa-ação, isto é, de mergulhar no cotidiano dos sujeitos e, junto com eles, ir buscando os meios de resolver os problemas que emergem no dia a dia.

Diante da importância da formação continuada para o aperfeiçoamento do fazer docente, na perspectiva do desenvolvimento de uma proposta que dialogue com a realidade do professor, buscamos nos desafiar e ampliar os conhecimentos juntamente com os professores de Educação Física que compõem o quadro efetivo do município, a partir da compreensão da realidade a qual estava inserida. À vista disso, para esse estudo objetivamos

analisar os desafios e possibilidades dos professores acerca da Educação Física na perspectiva inclusiva.

METODOLOGIA

O presente estudo é um recorte do resultado da Dissertação de Mestrado intitulada "Formação continuada em Educação Física: desafios e possibilidades com alunos que apresentam deficiência na escola regular", realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Escolhemos como percurso metodológico a abordagem qualitativa (RICHARDSON, 2008), no qual realizamos o levantamento a partir da aplicação de um questionário. Para análise dos dados, utilizamos como referência a análise descritiva e as fases de integração que compõem a pesquisa-ação (DIONNE, 2007). A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Ceará-Mirim/RN, com a participação de 34 (trinta e quatro) professores de Educação Física e 01 (um) coordenador de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação Básica (SMEB), ambos da Rede Municipal. Para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa, escolhemos identificá-los por nomes de brincadeiras que fazem parte da cultura popular da região Nordeste.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo da proposta da pesquisa-ação destacada por Dionne (2007), em que divide a intervenção coletiva em quatro fases de integração, no que corresponde à Identificação das situações iniciais

(1ª fase), esta ocorreu antes da intervenção com a finalidade de saber o conhecimento prévio da realidade do campo em estudo, desenvolvendo o diagnóstico inicial para compreender a determinada situação e os possíveis problemas que necessitam de mudanças (DIONNE, 2007). Considerando esses aspectos,

> [...] a coleta das informações iniciais ocorre de diversas maneiras e, normalmente, requer a utilização de várias técnicas e estratégias. [...] Se a iniciativa provier do próprio pesquisador ou resultar da aplicação de qualquer programa de intervenção, a sensibilidade às situações concretas deverá ser também acentuada (DIONNE, 2007, p. 90).

Diante da possibilidade de coletas de informações a partir do próprio pesquisador, destacaremos alguns aspectos relevantes para o desenvolvimento da 1ª fase, enquanto pesquisadora e professora do município de Ceará-Mirim/RN, delineando alguns pontos sobre a realidade do município frente às aulas de Educação Física, bem como os aspectos inclusivos. Posteriormente, ocorreu a coleta de informações através da aplicação de um questionário com o coordenador de Educação Física da SMEB, sendo este o primeiro procedimento aplicado para explorar determinada situação.

Enquanto pesquisadora e atuante em determinado contexto, percebemos que tanto a Educação Física, como os aspectos inclusivos passam por reconfigurações nas escolas do município. No que diz respeito à Educação Física, este componente curricular busca a legitimação no município, tendo em vista que, antes de 2017 (ano em que os concursados assumiram as vagas), a Educação Física era conhecida pela concepção tecnicista e com atuação de profissionais contratados, os quais em sua maioria não apresentavam formação na área.

Em virtude disso, uma das áreas que mais sofreu modificações foi a Educação Física, passando pela primeira modificação com a estruturação de horários para garantir o planejamento a todos os professores da educação, a perda de horários destinados a projetos desportivos para a maioria dos professores. Outra mudança que tentaram efetivar, mas que não obtiveram êxito, corresponde à retirada dos professores que atuam nos no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, para realocá-los nas escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Além desses fatores, uma das grandes dificuldades no âmbito escolar foi fazer com que os demais educadores compreendessem a Educação Física como disciplina que também contribui para o desenvolvimento dos alunos, desmistificando o papel de recreador. Portanto, havia um cenário que desestabilizava a Educação Física, mas que aos poucos o novo grupo de professores juntamente com a coordenação de Educação Física foram conquistando espaços nas mais diversas escolas, tendo como fator positivo também a estruturação de uma formação continuada.

No que corresponde aos aspectos inclusivos, devido à chegada à escola após os demais alunos, os professores viam com dificuldade a inclusão desses discentes. Os docentes ainda percebiam complicações para fazer com que os alunos compreendessem as diferenças, evidenciando um cenário desafiante principalmente no acolhimento dos alunos com deficiência. Outro aspecto refere-se aos profissionais que acompanhavam estes estudantes, os quais, em sua maioria, também não compreendiam as possibilidades de participação do aluno nas aulas de Educação Física, retirando-os das aulas.

Diante do exposto e da busca para coletar e explorar mais informações sobre a realidade social do campo investigado, iniciamos nossas discussões a partir dos dados obtidos através de questionário aplicado ao coordenador de Educação Física, nomeado

ao longo da pesquisa como Bambolê. Bambolê é licenciado em Educação Física (1989) e Mestre em Educação (2000), ambas formações pela UFRN. É professor há 27 anos, atuando em Ceará-Mirim/RN há 17 anos, onde exerce a função de coordenador há 11 anos.

No que diz respeito à Educação Física do município de Ceará-Mirim/RN, Bambolê destaca que, durante o tempo em que trabalha na cidade, o componente curricular passou por momentos distintos, sendo estes:

> - Até 2016, onde a quantidade de professores de Educação Física era bastante reduzida e a maioria era professor contratado, estudante da graduação;
> - Após 2016, com a chegada dos novos profissionais oriundos do concurso público. A chegada destes profissionais às escolas deu uma nova dinâmica à disciplina. Hoje percebemos uma mudança significativa na Educação Física no interior das escolas. São professores mais qualificados e que trouxeram uma maior valorização da disciplina no currículo escolar. Além da formação qualificada para o exercício do cargo [...] (BAMBOLÊ).

Diante dos apontamentos, constatamos mudanças no cenário da Educação Física escolar a partir da convocação de profissionais qualificados para ocupar a vaga. Tal mudança vem não somente do quadro de professores, mas também é acompanhada de novas ações e possibilidades a serem desenvolvidas na prática pedagógica desse componente curricular.

Ademais, devemos considerar que na historicidade da Educação Física foram evidentes as diferentes influências adquiridas ao longo da época, com tendências e concepções que foram adotadas

de acordo com o momento histórico que estava sendo vivenciado (BOATO, 2010). Com isso, com as novas perspectivas presentes nos dias de hoje, é possível perceber a ressignificação da prática pedagógica da Educação Física enquanto componente curricular, garantindo a legitimação e emancipação, apresentando assim ações articuladas e significativas aos alunos (MELO, 2009).

Com relação à formação continuada, perguntamos há quanto tempo existem encontros formativos para os professores de Educação Física e se já foi discutida a temática da inclusão, quando constatamos que os momentos distintos apontados anteriormente desencadearam também diferentes estratégias formativas. Bambolê afirma que nos anos anteriores ocorreram "[...] encontros de orientações e algumas oficinas de conteúdo específicos", tendo em vista que a maioria dos professores contratados ainda estava em formação inicial e a necessidade da construção do saber estava mais voltada à compreensão da disciplina enquanto componente curricular e suas possibilidades em meio escolar.

Com a convocação de professores, foi possível desenvolver encontros com um formato de formação continuada. Embora a mudança no quadro de professores tenha iniciado em 2017, a formação começou a efetivar-se a partir do segundo semestre de 2018, sendo realizada "no formato semipresencial, [...] com alguns encontros presenciais e estudos à distância utilizando a ferramenta Google Sala de aula" (BAMBOLÊ).

Assim, como a formação iniciou em 2018, a discussão da temática de Educação Física escolar inclusiva também começou a ser discutida neste ano, já que foi a primeira temática abordada durante a formação, o que resultou na Mostra de Experiências Inclusivas, apresentadas por alguns professores. Além desses encontros presenciais, os professores tiveram a oportunidade de fazer "[...] os estudos à distância realizados através da Plataforma

Digital do Instituto Rodrigo Mendes, com o curso: ‘Portas Abertas para a inclusão’”, afirma Bambolê.

De acordo com o que foi enfatizado pelo coordenador, a formação continuada de Educação Física é uma prática recente, iniciada em meados de 2018. Assim, devemos considerá-la positiva, haja vista que investir em formação continuada possibilita o aperfeiçoamento e a ampliação do conhecimento, de forma reflexiva (SOUZA, 2013). Nóvoa (1992) também destaca que a formação continuada pode despertar o crescimento profissional dos docentes, pois através do diálogo é possível consolidar os saberes que emergem para a prática pedagógica.

Questionamos ainda sobre sua percepção em relação aos desafios e possibilidades para incluir os alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. O posicionamento adotado sobre essas questões em específico será apresentado junto com as respostas dos professores para tecer um diálogo em conjunto.

Sobre sua concepção acerca da relevância da educação inclusiva para as aulas de Educação Física, sinaliza:

> Entendo que a Educação Física é a disciplina do currículo com maiores possibilidades para promover a inclusão dos alunos com deficiência no meio escolar. Seu aspecto eminentemente lúdico, a credencia como atividade, no sentido de envolver por inteiro o aluno durante as aulas e quando uma atividade envolve o sujeito por inteiro, a participação destes alunos acontece de forma natural. Mas para isso o professor precisa modificar seus conceitos. Não dá para trabalhar numa perspectiva inclusiva com concepções de privilegiar os mais aptos em detrimento dos menos aptos. Professores que trabalham buscando a excelência terão dificuldades

> em promover inclusão nas aulas de Educação Física (BAMBOLÊ).

Para tanto, pensar na Educação Física inclusiva exige superação das concepções tecnicistas ainda presentes nas aulas que visam à excelência e perfeição do movimento. Faz-se necessário priorizar a mudança de paradigmas e tendências que oportunizem a participação efetiva de todos os educandos, de forma espontânea e prazerosa (BOATO, 2010). Sob esse aspecto, Lima (2010, p. 152) acrescenta que:

> [...] as propostas educacionais de uma concepção inclusiva de ensino reflete a oportunidade de elaboração de outros paradigmas. Embora difíceis de serem concretizadas, elas não são utópicas, mas demandam de inúmeras ações, desde o papel da escola ao planejamento curricular, e à formação continuada dos professores.

Podemos constatar que a mudança necessita da reflexão sobre o fazer docente, pois é uma construção que deve acontecer em conjunto e em diálogo com todos que fazem parte do processo educacional em desenvolvimento, o que envolve diversas estratégias, entre elas a formação continuada dos docentes.

Posteriormente investigamos sua opinião sobre o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada na perspectiva inclusiva que destaca:

> A proposta de formação continuada na perspectiva inclusiva atende a todos os anseios do Setor de Educação Física Escolar da Secretaria Municipal de

> Educação Básica de Ceará-Mirim, isto porque o número de alunos com deficiência na rede municipal de ensino é bastante significativo. Para atendimento desta demanda, faz-se necessário professores mais capacitados e a formação tende a possibilitar um melhor atendimento a estes alunos. Mas esta formação continuada não traz bons frutos apenas aos alunos especiais, mas a todos da escola, pois este olhar com foco na inclusão acaba auxiliando outros alunos com dificuldades de aprendizagem (BAMBOLÊ).

O discurso de Bambolê expressa interesse pela proposta de formação continuada, pois faz parte da necessidade do município, uma vez que o número de alunos com deficiência matriculados nas escolas vem crescendo gradativamente. Com isso, a importância da capacitação dos professores para melhor incluí-los no processo de ensino-aprendizagem. Além disso,

> Eis o nosso papel e a nossa função social, que não é a de consolidar o impossível, mas a de agir voltados para reestruturar e demolir as barreiras atitudinais, proporcionando a todas as crianças, independente de cor, raça, sexo, de sua condição cognitiva ou física, o acesso e o melhor aproveitamento da escola, da educação, em acordo com suas possibilidades e limitações.
>
> O reconhecimento desses desafios se dá no progresso educativo. Nesse percurso, vamos construindo um novo olhar ante a realidade escolar vivida, assumindo nosso papel no propósito de efetivação de uma escola para todos, considerando o aluno como centro das ações, e pelo qual temos um compromisso de luta na transformação da escola e da sociedade (SILVA; MELO, 2017, p. 154-155).

Pautando-nos na função social que temos enquanto educadores, portanto, compreendendo a relevância de uma educação de qualidade e construção de um percurso educacional que valorize a participação de todos os educandos, a intervenção formativa desenvolvida em Ceará-Mirim/RN teve como princípio a reflexão das ações que perpassam a realidade diária dos espaços escolares, a fim da transformação das práticas pedagógicas.

Dessa maneira, através da nossa pesquisa, buscamos partir do conhecimento inicial construído durante a formação continuada de 2018, para aprofundar ainda mais na realidade dos professores. Então, diante do conhecimento da realidade educacional do município, em específico da disciplina curricular de Educação Física, optamos também por aplicar um questionário aos professores para compreender a realidade deles frente à inclusão escolar.

Diante das situações destacadas que delineiam a etapa inicial da pesquisa-ação, partimos à projetação da pesquisa e da ação (2ª fase). Para essa fase, contamos com as etapas destacadas por Dionne (2007, p. 84), que são: "Elaboração de certas hipóteses de soluções. Definição dos objetivos da pesquisa-ação. Formulação de um plano de ação (planejamento). Projetação da avaliação da intervenção.".

Com base nas etapas, utilizamos leituras e discussões para estruturar a pesquisa, elaborando as formulações do percurso do estudo, bem como o planejamento das ações, dialogando com o coordenador de Educação Física do município e afirmando a proposta a ser desenvolvida em ajuste com a realidade possível de intervenção, formulando assim todo o plano de ação da pesquisa.

Em seguida, partindo para a realização da pesquisa e da ação (3ª fase), no que se refere à aplicação dos procedimentos no campo da pesquisa, podemos ressaltar que:

> O pesquisador deve também efetuar uma gestão rigorosa de seus instrumentos de investigação (aplicação de questionários, realização sistemática de entrevistas ou observações). Deve ainda adquirir a habilidade de adaptação a qualquer situação imprevista para preservar o rigor da aplicação dos critérios de qualidade no procedimento de investigação (DIONNE, 2007, p. 62).

Com base nesses aspectos e em adequação com os instrumentos de investigação de acordo com a necessidade do campo investigado, optamos pela aplicação do questionário, utilizando como critério a forma que melhor viabilizava para que todos respondessem. Dessa maneira, aplicamos o questionário aos professores de Educação Física que fazem parte do quadro efetivo, os quais foram organizados e aplicados com perguntas abertas e fechadas, por meio da plataforma Google, com o intuito de realizar uma pré-análise. Durante esse processo, obtivemos as respostas de 34 (trinta e quatro) partícipes.

Acerca do material construído para análise diagnóstica da realidade, organizamos as informações do campo de investigação, que apresentaram interpretações e caminhos norteadores à pesquisa-ação colaborativa. Sendo assim, como o eixo que norteia a nossa pesquisa-ação colaborativa é a formação de professores, analisamos a 3ª fase a partir do conhecimento prévio dos docentes participantes. Nessa perspectiva, diante dos dados coletados, destacaremos a análise realizada, apresentando o levantamento e a exploração dos dados. Vale destacar que foi aplicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE aos partícipes, esclarecendo a proposta do estudo e verificando a disponibilidade dos docentes em participar da pesquisa.

Nesse contexto, investigamos sobre a formação inicial dos docentes, buscando saber se eles cursaram alguma disciplina sobre

Educação Física inclusiva durante a graduação. Detectamos que entre 34 (trinta e quatro) professores, 04 (quatro) não cursaram nenhuma disciplina e 01 (um) não respondeu a questão. Percebemos que a maioria cursou alguma disciplina na perspectiva inclusiva, destacando também a importância para a sua atuação pedagógica enquanto professor.

Questionamos se, após a conclusão da graduação, houve algum momento formativo (encontro, curso, oficina ou seminário) em que foi trabalhada a temática da Educação Física Escolar Inclusiva. 17 (dezessete) professores afirmaram que não participaram, 16 (dezesseis) já participaram e 01 (um) não respondeu.

Considerando que 52% dos professores investigados não participou de algum encontro, curso, oficina ou seminário voltado à temática, reiteramos a relevância do desenvolvimento da formação continuada na perspectiva inclusiva, dado a possibilidade de expansão dos conhecimentos e construção de uma educação para todos. À vista disso, consideramos que:

> Quando a nossa atenção de volta à formação inicial e continuada em conformidade com pressupostos da inclusão escolar, a importância do tema assume contornos singulares dada a premência de garantir que novos professores finalizem seus cursos com garantia de acesso a conhecimentos sobre o atendimento desse alunado e de que sejam proporcionadas constantemente atualização e qualificação profissional àqueles que estão no exercício de suas funções [...] (PIETRO; FRANÇA, 2018, p. 30).

Além disso, Pietro e França (2018, p. 41- 42) destacam:

> [...] ainda são necessárias ações de grande envergadura para alcançar ou superar o nível de formação dos professores brasileiros no que tange conhecimentos para assegurar qualidade na implantação de políticas de inclusão escolar e isso demanda cada vez maior grau de articulação em torno de orientações mínimas comuns sobre o conhecimento que esses profissionais devem ter para o atendimento desse alunado na classe comum [...].

Nessa conjuntura, explorar a educação inclusiva na formação continuada é um pressuposto que tem a contribuir com os professores de Educação Física do município, tendo em vista a necessidade de aprimorar os conhecimentos para que assegurem um melhor atendimento aos alunos com e sem deficiência. Para assegurar uma educação de qualidade, é essencial que os professores estejam em constante formação, possibilitando assim um nível mais elevado de saberes docentes.

Por conseguinte, no que se refere à inclusão escolar, os docentes consideraram que envolvem toda a comunidade escolar e que buscam desenvolver suas aulas numa perspectiva de inclusão de todos os alunos. Leucas (2009, p. 19) acentua que:

> [...] incluir é garantir que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento historicamente acumulado, sistematizado, organizado e ampliado, e, ao mesmo tempo, dêem sentido e significado às suas aprendizagens, valorizando as possibilidades de as diferenças serem manifestadas e respeitadas sem discriminação.

Em concordância com a autora, a inclusão deve fazer parte do processo educacional e da sociedade, de forma que garanta a

inserção de todos, independentemente das diferenças. O ensino-aprendizagem deve ser mediado por sentido e significado aos educandos, valorizando as potencialidades presentes em cada um deles. A perspectiva inclusiva se dá, então, pelo envolvimento ativo e efetivo, em constante diálogo em toda a comunidade escolar, considerando a heterogeneidade e os diferentes caminhos de aprendizagem, sem discriminar o diferente e a subjetividade dos alunos.

Em relação aos desafios para desenvolver aulas de Educação Física inclusiva na perspectiva inclusiva, 20 (vinte) partícipes apontam como maior desafio a falta de materiais e espaço adequado. Destacam ainda:

> As maiores dificuldades encontradas na escola em que trabalho para o trato com a Educação Física Inclusiva é a falta de material e de espaço. Muito embora também sei que não posso me acomodar nesse discurso porque meus alunos precisam ter experiências onde todos tenham a possibilidade de participar (PETECA).
>
> Turmas numerosas (TERRA E MAR).
>
> Deslocamento da escola para o principal ambiente de aulas práticas (BATATA QUENTE).
>
> Materiais, acesso dos alunos a determinados locais e apoio das cuidadoras em não retirar o aluno de sala de aula (CAÇA AO TESOURO).
>
> Acredito não ser um desafio só das escolas que eu trabalho, é um desafio da comunidade toda, um desafio cultural, precisamos compreender que as crianças têm necessidades individuais, independente de necessidades especiais, principalmente de nós

> professores enquanto mediadores de conhecimento (PIÃO).
>
> Falta de conhecimento do CID. de alguns alunos, para só então adequar a aula a necessidade do mesmo (PIPA).
>
> Primeiramente é não ter uma formação específica, e assim gerando um pouco de insegurança em minha prática inclusiva (CORRIDA DE SACO).
>
> O maior de todos eles é, sem dúvida, lidar com sensação de impotência diante do meu aluno especial. Visto que na minha formação, não obtive preparo suficiente pra atender as necessidades desse aluno, que de alguma forma acabam sendo prejudicados (ESTÁTUA).
>
> Os desafios são muitos e vai desde a mudança de concepção do professor, passando pela estrutura física das escolas que dificultam a inclusão, falta de materiais pedagógicos, dentre outros (BAMBOLÊ).

Percebemos que são inúmeros os desafios encontrados no espaço escolar, que vão para além da falta dos recursos materiais, pois perpassam as lacunas da formação inicial e refletem no fazer pedagógico do professor, tendo em vista as concepções de ensino, de aprendizagem, de inclusão escolar, de deficiência.

As aulas de Educação Física desafiam constantemente o professor frente às diferenças apresentadas pelo alunado logo que requerem a busca de diferentes vias de aprendizagem e construção do conhecimento, que muitas vezes os deixam com dúvidas sobre como fazer e agir diante dessas situações.

Pensar numa prática pedagógica inclusiva exige prever objetivos claros, metodologia, estratégias, recursos e avaliação para a turma, inclusive para os alunos que apresentam deficiência. Considerando isso, Ferreira e Daolio (2014, p. 64) enfatizam que "[...] a inclusão não deve tratar apenas do acréscimo de diferentes alunos no processo educacional, mas pela busca da apropriação de conhecimentos específicos levando em consideração uma educação física de qualidade".

Dessa maneira, avaliamos que promover aulas de Educação Física de qualidade significa possibilitar a participação de todos, não estabelecendo a reprodução e linearidade de movimentos, mas a exploração e materialização do corpo em movimento, apropriando-se dos mais diversos conteúdos que compõem o componente curricular que vão além do conteúdo dos esportes.

Nesse sentido, Feijó (2009, p. 1284) aponta:

> Aos professores Educação Física, no entanto, cabe o desafio de encarar o desafio de intervir junto às diversas demandas populacionais inseridas no contexto escolar e propor uma intervenção ousada que ultrapasse os limites das classificações instituídas, que promova tanto sua legitimação na escola quanto a oferta de uma real possibilidade de se reconhecer os alunos a partir de suas qualidades e não a partir de suas características que os rotulam como improdutivos.

Logo, por mais constante que sejam os desafios, os professores precisam encará-los, buscando soluções para a prática pedagógica que ultrapassem os paradigmas da exclusão e tornem possível a participação de todos os educandos, considerando as especificidades e subjetividades, como também a cultura de

movimento que cada um carrega, sem estabelecer rótulos, descriminação e homogeneidade do conhecimento.

Para reforçar um dos pontos mais enfatizados, sendo este a falta de materiais e de espaço, devemos considerar a realidade das Escolas Municipais de Ceará-Mirim/RN, uma vez que não possuem (na maioria das realidades) as melhores condições de trabalho quanto aos espaços e materiais. Diante do cenário, como fazer para transformar esses desafios em possibilidades, efetivando a participação e ampliando o repertório de vivências dos educandos com deficiência? Assim,

> [...] Parte-se do princípio de que, para transformar a escola, é preciso compreender que educação e sociedade são fenômenos complexos e contraditórios e que a escola além de instrumento de transmissão dos saberes acumulados e de formação de mão-de-obra qualificada, é também espaço de transformação. Isso significa reconhecer que os conflitos existentes na escola fazem parte dos condicionantes sociais que impõem limites às práticas docentes, mas também saber visualizar as possibilidades de transformação dessa realidade (IBIAPINA, 2008, p. 26-27).

Em meio a complexidade que consiste em mudar o espaço escolar, onde mesmo sendo um espaço de transformação apresenta também fatores desafiantes, limitados e conflituosos à prática pedagógica, enquanto educadores não podemos nos limitar frente à transformação. Por isso, devemos buscar possibilidades que impulsionam mudanças significativas à realidade.

Com relação às práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva, Vieira (2017) aponta que no contexto educacional o mais importante são as possíveis soluções para efetivar as mudanças e o

desenvolvimento do processo inclusivo, ao invés de tornar superiores as dificuldades encontradas e inferiores os resultados.

Além disso, de acordo com Feijó (2009), para um contexto escolar inclusivo, compete ao professor de Educação Física enfrentar os desafios que percorrem seu fazer docente, em busca de se legitimar no espaço escolar. Como resultado, o docente reconheceria as diferenças e qualidades dos alunos, sem rotular e determinar padrões que descaracterizam a diversidade que constitui a escola.

Contudo, vale ressaltar que, para haver a efetivação da prática educacional inclusiva, é necessária a mudança de paradigmas voltados para a Educação Física. Para tanto, convém desarticular os alicerces de uma prática voltada às competências físicas pela apropriação e emancipação do movimento significativo para o aluno (MELO, 2009).

Diante disso, em referência às possibilidades encontradas pelos docentes em seu ambiente de trabalho, podemos destacar algumas respostas frequentes que sobressaíram, entre as quais uma que foi citada por 10 (dez) partícipes, por meio da qual apontam o apoio da comunidade escolar no processo inclusivo:

> O apoio da gestão é de extrema importância para que eu possa desenvolver um trabalho inclusivo, como também a parceria com minha colega de profissão e de escola. Através do diálogo que sempre temos, conseguimos trocar muitas experiências e possibilidades de atividades (PETECA).
>
> Estratégias de ensino que envolvam todos os alunos (DONO DA RUA).
>
> A ajuda de algumas professoras e apoio da direção e das famílias (TRÊS MARIAS).

> As possibilidades surgem com as interações e participação com o grupo o qual a criança estuda, bem como, com a criatividade do professor [...] (CIRANDA).

> Penso que o esforço da equipe pedagógica em querer que todos os alunos participem e compreendam o processo de ensino-aprendizagem tende a diminuir as dificuldades (AMARELINHA).

> Espaço amplo para realizar aula prática, apoio da cuidadora e cooperação dos próprios alunos que também ajudam no desenvolver da aula (ELÁSTICO).

> As possibilidades começam a partir da mudança de concepção do professor e para esta mudança acontecer faz-se necessário um movimento interno de querer mudar, sair de uma 'zona de conforto' em busca de novos conhecimentos, participando de cursos de formação continuada realizados pela escola ou órgão em que o professor estiver vinculado, além da busca por cursos online disponíveis na internet. Mudança interna de concepção, aliada à busca incessante por novos conhecimentos, são caminhos para o início de uma educação verdadeiramente inclusiva (BAMBOLÊ).

Para dialogar com o discurso dos docentes, destacamos a reflexão de Lima (2010, p. 143) quando destaca que "[...] um dos encaminhamentos enquanto educador ou educadora é desvelar possibilidades, não importando os obstáculos". Nesse ponto, como aponta a autora, temos que buscar caminhos que oportunizem a participação de todo e qualquer sujeito no processo de ensino-aprendizagem, tornando possível essa efetivação,

independentemente do que pode ser vivenciado ao longo do percurso, uma vez que:

> A intervenção gerida pelas múltiplas possibilidades de compartilhamento é desafiadora, mas deve ser considerada como premissa para o fortalecimento das descobertas nas interações humanas, porque dimensionam as situações vividas na tentativa de superação. Além disso, estamos defronte ao multiculturalismo, às desigualdades sociais, às diferenças pessoais, enfim, à diversidade, descrevendo um novo paradigma de pensamento e ação (LIMA, 2010, p. 146).

Tais considerações sinalizam que, em meio às diversas possibilidades a serem desenvolvidas na prática pedagógica, existem desafios que as permeiam. No entanto, é necessário visualizá-los como parte do processo, oportunizando avaliar a dimensão da experiência vivida e da interação entre os educandos, tendo em vista que estamos presentes em um cenário que apresenta subjetividade, diversidade e diferentes formas de pensar e de aprender.

No andamento das ações possíveis para uma prática inclusiva, assim como foi mais destacado pelos professores, é necessário o apoio de toda a comunidade escolar. De acordo com Ibiapina (2008), quando o trabalho é desenvolvido de maneira colaborativa, contribui com as reflexões teóricas e a emancipação da prática, estimulando os potenciais do processo educacional, com a reformulação de conhecimentos e compreensão de novas ações.

Com relação às possibilidades da ação pedagógica na Educação Física, este componente curricular deve estar dimensionado em práticas que estabeleçam sentidos e significados, explorando a linguagem por meio das expressões corporais, com a

ampliação da comunicação, da criatividade, das variadas maneiras dos alunos de se expressarem, consistindo na reflexão e transformação do saber, tornando as aulas mais interessantes e prazerosas (MELO, 2009).

Diante disso, a prática da Educação Física numa perspectiva inclusiva e colaborativa ocorre pelo constante diálogo e pela flexibilidade às mudanças, o que exige busca por formação continuada, para o aprimoramento do conhecimento e do fazer docente.

Nascimento (2017, p. 176) coaduna com essa necessidade ao sinalizar que "[...] promover um espaço-tempo para a prática reflexiva dos professores corresponde a uma ótima oportunidade para que eles se apropriem de teorias educacionais para a elaboração de suas aulas", o que amplia os horizontes através da formação continuada, por ser capaz de provocar transformações no fazer pedagógico por meio da ação/reflexão/ação.

Por conseguinte, quanto ao conceito de Educação Física inclusiva compreendida pelos professores, das 34 respostas destacamos alguns dos conceitos que mais se evidenciam:

> A educação física inclusiva é a garantia do direito de todos à educação, é livre de preconceitos e valoriza as diferenças, demonstrando que as aulas de educação física são para todos (PÉ DE LATA).

> Trabalhar a Educação Física de forma inclusiva é ter em mente que nossos alunos não são meros reprodutores de movimentos e técnicas preestabelecidas. Mas é saber que cada ser humano aprende de forma diferente, e tem algo a nos ensinar e a contribuir com seu grupo mesmo mediante as dificuldades (PETECA).

> Interpreto como uma aula de Educação Física que seja voltada para todo o público e todos os alunos, porém, infelizmente não é algo tão fácil e encontro muitas barreiras onde estou inserido (CAÇA AO TESOURO).

Dessa maneira, percebemos, a partir do exposto, a compreensão de uma educação para todos. Além disso, observa-se a noção de que, para as aulas serem de fato inclusivas, é necessária a mudança de concepções tecnicistas pautadas na reprodução de movimentos, dando espaço a concepções que considerem as especificidades do indivíduo e suas diversas formas de aprendizagem.

Para conceituar a inclusão em conexão com a Educação Física, de acordo com Ferreira e Daolio (2014), devemos também considerar a necessidade de ter conhecimentos específicos que demandam saberes sobre a inclusão em diálogo com a cultura de movimento, oportunizando a todos o acesso às vivências corporais entre as diversas culturas que fazem parte da diversidade presente nos alunos. Nesse aspecto, Leucas (2009, p. 22) evidencia que:

> [...] cabe a essa disciplina permitir ao aluno o acesso aos conhecimentos que dão sentido e significado ao movimento humano. Coerente a essa concepção, considero que todos os alunos têm o direito de vivenciar, experimentar e dar sentido pessoal aos conteúdos culturais da Educação Física.

Sendo assim, pensar numa Educação Física inclusiva perpassa saberes tanto da inclusão, como da nossa área de conhecimento, de modo a oportunizar a efetiva participação de todos os educandos, sejam eles com ou sem deficiência, na proposta

pedagógica. À vista disso, por meio da cultura de movimento, é possível considerar os aspectos individuais de cada educando, fazendo com que eles criem possibilidades de acordo com o seu repertório de vivências, sem estabelecer movimentos retilíneos e uniformes. Nessa perspectiva, acreditamos que é possível tornar uma aula de Educação Física democrática e de qualidade.

Os resultados obtidos possibilitaram desenvolver as demais fases de integração da pesquisa-ação, com a continuidade da 3ª fase, referente à necessidade formativa de interesse dos professores para elaborar propostas a fim de solucionar a problemática de determinada realidade e, em seguida, desenvolver a formação continuada (planejada de forma colaborativa, entre o pesquisador e os docentes), como também a 4ª fase com a avaliação e análise dos resultados obtidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da construção das informações e da análise mediante aplicação das fases de integração da pesquisa-ação, das quais exploramos com mais ênfase durante este estudo a 1ª, a 2ª e parte da 3ª fase, foi possível conhecer, de forma geral, a realidade do município e dos professores em relação aos desafios e às possibilidades no processo inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Detectamos, através da análise dos questionários, possíveis problemas que inviabilizam a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar, os quais norteiam nossa intervenção para ampliar os conhecimentos na perspectiva inclusiva. Entre os desafios apontados, os que foram mais enfatizados no discurso da maior parte dos professores foram a dificuldade em

relação à falta de materiais para serem utilizados durante as aulas e a falta de espaço.

Como possibilidade, a que ficou mais evidente nas respostas foi o apoio da comunidade escolar para efetivar a prática numa perspectiva inclusiva. Vale ressaltar que todos os apontamentos destacados pelos professores sobre os desafios e as possibilidades, além dos já mencionados, são importantes para compreender a realidade de cada docente diante dos diversos âmbitos escolares do município.

Portanto, os resultados obtidos deram subsídios para desenvolver posteriormente uma formação continuada com ênfase nos desafios e nas possibilidades que viabilizam a participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, a fim de contribuir com a reflexão sobre a Educação Física inclusiva. Assim, é possível aprimorar o fazer docente, visando a efetivação da participação dos alunos com deficiência na prática pedagógica dos professores participantes.

REFERÊNCIAS

BOATO, E. M. "A educação física escolar frente aos desafios da educação inclusiva". *In*: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (orgs.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: Editora da UFES, 2010.

CHICON, J. F.; CRUZ, G. C. "Formação continuada e educação física: analisando a inclusão na escola". *In*: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (orgs.). **Ação profissional e inclusão**: implicações nas práticas pedagógicas em educação física. Vitória: Editora da UFES, 2017.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Editora Liber Livro, 2007.

FEIJÓ, G. O. "Educação inclusiva: contribuições da educação física escolar". **Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina: UEL, 2009.

FERREIRA, F. M.; DAOLIO, J. "Educação física escolar e inclusão: alguns desencontros". **Revista Kinesis**, vol. 2, 2014.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Editora Líber Livro, 2008.

LEUCAS, C. B. **A inclusão de um aluno com deficiência nas aulas de educação física em uma escola particular de Belo Horizonte**: um olhar sobre a prática pedagógica de um professor (Dissertação de Mestrado em Educação). Belo Horizonte: PUC-Minas, 2009.

LIMA, S. M. T. "Práticas pedagógicas na educação física para pessoas com necessidades educacionais especiais: algumas possibilidades". *In*: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (orgs.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: Editora da UFES, 2010.

MANTOAN, M. T. E. "Inclusão ou o direito de ser diferente na escola". **Revista Construir Notícias**, vol. 3, n. 16, 2004.

MELO, J. P. "Pedagogia da educação física na escola". *In*: NÓBREGA, T. P. (org.). **Livro didático 3**: o ensino de educação física do 6º ao 9º ano. Natal: Editora Paidéia, 2009.

NASCIMENTO, S. F. "Formação em educação física: a inclusão no foco da discussão". *In*: CHICON, J. C.; RODRIGUES, G. M. (orgs.).

Ação profissional e inclusão: implicações nas práticas pedagógicas em educação física. Vitória: Editora da UFES, 2017.

NÓVOA, A. "Formação de professores e profissão docente". *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1992.

PIETRO, R. G.; FRANÇA, M. G. "Políticas atuais de educação numa perspectiva inclusiva: desafios à formação de professores". *In*: MARTINS, L. A. R.; MAGALHÃES, R. C. B. P. (orgs.). **Processos formativos e desafios atuais da educação especial**: olhares que intercruzam. Fortaleza: Editora da UECE, 2018.

RICHARDSON, R. J. *et al*. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

SEABRA JÚNIOR, L. **Educação física e inclusão educacional**: entender para atender (Tese de Doutorado em Educação Física). Campinas: UNICAMP, 2012.

SILVA, L. D. S.; MELO, T. S. "Formação Continuada no chão da escola: uma experiência introdutória em Pendências/RN". *In*: SILVA, L. G. S.; ALVES, J. F. (orgs.). **Formação continuada em educação inclusiva**: saberes, reflexões e práticas. Natal: Editora da UFRN, 2017.

SOUZA, F. A. **Formação, educação física e inclusão**: compreendendo os processos inclusivos (Dissertação de Mestrado em Educação Física). Vitória: UFES, 2013.

VIEIRA, F. B. A. "Formação continuada na perspectiva educacional inclusiva: um espaço para reflexão e proposição de ações". *In*: SILVA, L. G. S.; ALVES, J. F. (orgs.). **Formação continuada em educação inclusiva**: saberes, reflexões e práticas. Natal: Editora da UFRN, 2017.

CAPÍTULO 9

Educação Física e Recomposição da Aprendizagem na Retomada do Ensino Presencial em um Município do Cariri Cearense

EDUCAÇÃO FÍSICA E RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM NA RETOMADA DO ENSINO PRESENCIAL EM UM MUNICÍPIO DO CARIRI CEARENSE

Lourenço Nunes Batista Silva

O presente estudo visa discutir a relação entre o componente curricular Educação Física (EF) e a necessidade da recomposição da aprendizagem em meio a retomada do ensino presencial. A recomposição da aprendizagem é um processo diferente daquilo que se discute rotineiramente nas ações educacionais, sendo difundida a partir da percepção das várias perdas geradas em decorrência do período extenso de ensino remoto devido a pandemia de Covid-19.

Diferente da recuperação, está destinada a discentes que de alguma forma tiveram aula mesmo que remotamente, e não conseguiram êxito na aprendizagem. Todavia a recomposição é uma ação que prioriza o currículo, focando nas habilidades básicas gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC destinadas aos alunos que não tiveram acesso ao ensino durante a pandemia (RAMOS, 2022).

Em 2019 o mundo foi acometido pela disseminação de um vírus mortal, causador de uma infecção por síndrome respiratória aguda grave, o coronavírus 2 (SARS-CoV-2). Uma pandemia foi instaurada afetando a realidade de muitas pessoas ao redor do mundo. Em função da alta taxa de contaminação do vírus, as principais ações de enfrentamento regulamentadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) foram pautadas, principalmente, no distanciamento físico e confinamento domiciliar.

Essas medidas exerceram demasiado impacto na educação pública e privada em razão da impossibilidade de realização de

atividades em espaços públicos e turmas coletivas, a exemplo, o processo natural de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Surgindo assim a necessidade de adesão ao ensino remoto, com a atualização de ferramentas tecnológicas digitais para o desenvolvimento da prática educacional. No entanto, esse processo escancara a realidade frágil da educação brasileira, tendo em vista que estudos recentes apontam dados alarmantes, de acordo com a revista Nova Escola (2022), cerca de 5 milhões de crianças e adolescentes não conseguiram ter acesso a nenhuma forma de educação em 2020, o primeiro ano letivo totalmente remoto.

De acordo com o UNICEF e o CENPEC (2021) 1,5 milhão de crianças não frequentaram a escola e 3,7 milhões não tiveram acesso a atividades escolares. Cabe destacar que o isolamento social não impediu totalmente a vivência dos processos de ensino e aprendizagem, pois, houve a possibilidade da realização de tais práticas em ambientes domiciliares com a supervisão e orientação remota dos profissionais da educação. No entanto, as práticas foram diretamente afetadas, uma vez que a camada menos favorecida da sociedade, sequer consegue ter acesso a recursos tecnológicos que possibilitem a vivência/fruição do ensino remoto.

Sabendo da importância da educação para o ser humano e do papel do professor na vida dessas crianças e adolescentes, surge a inquietação de entender melhor como está o processo pedagógico e metodológico por parte de professores de EF em tempos de retorno ao ensino presencial. Teremos como foco, aqui, docentes desse componente curricular, devido a conjuntura sociocultural em que a EF esteve imersa durante muitas décadas, como um componente desvalorizado e pouco incluído nas ações formativas propostas pelo ambiente escolar, como é o caso da recomposição da aprendizagem.

Tendo em vista que a EF tem função educacional e cultural possibilitando os mais diversos movimentos corporais, contribuindo também para bons níveis de aptidão física e consequentemente

obtenção de bem-estar e qualidade de vida (NAHAS, 2017), indaga-se de que maneira, enquanto componente curricular, a EF tem auxiliado no processo de recomposição da aprendizagem dos discentes em contexto de retomada ao ensino presencial em 2022?

A pesquisa tem por objetivo geral: analisar quais as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores de EF para atender a necessidade de recomposição da aprendizagem em meio à retomada do ensino presencial e de maneira específica identificando essas metodologias e refletindo (discutindo ou confrontando) sobre as metodologias utilizadas pelos professores de EF em face ao que está sendo debatido na literatura corrente sobre o processo de recomposição da aprendizagem.

Dessa forma, o estudo busca contribuir para a análise pedagógica, metodológica abordada por esses docentes a fim de instigar reflexões sobre a importância da recomposição da aprendizagem, um processo educacional responsável por consolidar habilidades fundamentais para qualquer ser humano em formação e entender com quais ações a EF está alinhada nessa perspectiva de oportunizar a plena capacidade desses alunos, uma missão muito importante para a educação brasileira.

METODOLOGIA

A referida pesquisa é caracterizada como uma pesquisa Quanti-qualitativa, exploratória, pois do método qualitativo se apropriará da investigação do comportamento, das crenças, valores, atitudes e do universo dos significados que os professores de EF atribuem a suas práticas pedagógicas (MINAYO, 2009) como também utilizará elementos de abordagens quantitativas para

aprofundar o entendimento e a exploração dos resultados (GIL, 2017).

Considerando a característica exploratória, investigou-se aspectos pedagógicos da realidade docente que ainda necessitam de mais análises, levando em consideração o contexto de retomada do ensino presencial, logo, esse tipo de estudo se apoia em revisões de literatura, para obter o máximo de fundamentos no momento em que o pesquisador decide se inserir no campo de estudo, utilizando-se da aplicação de formulário eletrônico com um dado grupo de professores e registro detalhado das respostas fornecidas pelos mesmos, objetivando uma investigação com procedimentos mais sistematizados (GIL, 2008).

Os participantes da investigação foram os professores de EF da Secretaria de Educação - SEDUC que atuam na rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte-CE. Os indivíduos foram contatados via rede social (Whatsapp) através de um grupo de docentes que atuam na rede do qual também faço parte, o grupo conta com 52 participantes, todos foram convidados a participar do estudo, no entanto, aderiram a pesquisa um total de 21 professores, sendo 13 homens (61,9%) e 08 mulheres (38,1%) em atividade laboral e enquadrados dentro dos critérios de inclusão para participação na pesquisa. Foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: estar em efetiva regência de sala e ter atuado na educação básica de Juazeiro do Norte durante o período de ensino remoto e na retomada do ensino presencial.

Inicialmente realizou-se contato para a explicação dos objetivos da pesquisa e que a participação dos mesmos seria voluntária com as informações prestadas estando devidamente protegidas, assim como, todos têm total liberdade para deixar a pesquisa a qualquer momento que desejarem, direcionando-os quanto à necessidade de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE). Foram atendidas na pesquisa as

normas éticas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde através da resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, que reconhece as especificidades éticas das pesquisas em ciências humanas e sociais, fornecendo assim a devida segurança à população da pesquisa.

O instrumento utilizado para coleta das informações foi a ferramenta de formulário eletrônico construído a partir do Google, o formulário contou com 13 perguntas abertas e fechadas que abordaram os objetivos propostos no estudo e foi enviado via Whatsapp através do grupo de professores de EF da SEDUC. O formulário trata-se de um instrumento que apresenta as vantagens do questionário e da entrevista e que em decorrência da pandemia de Covid-19 tornou-se uma das técnicas de coleta de dados mais eficientes, pelo fato de ser aplicado e respondido de forma on-line sem a necessidade de contato físico e por possibilitar dados facilmente tabuláveis e quantificáveis (GIL, 2017).

Após os registros oriundos da aplicação do formulário, os dados foram analisados mediante porcentagem descritiva a partir de um banco de dados com as informações fornecidas no próprio formulário, como também por meio do Microsoft Word 2010, em que o tratar dos dados serão exibidos aqui por meio de gráficos, quadro síntese (MINASSE *et al*., 2022) e pela análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

O perfil docente

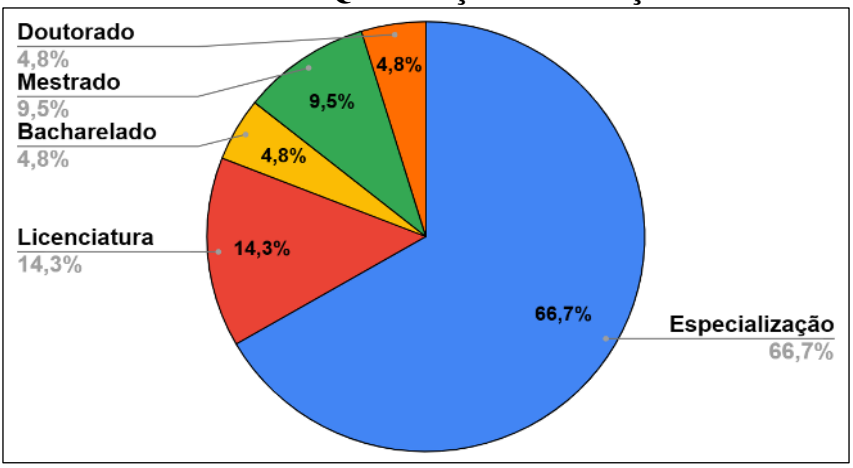
Com o intuito de efetuarmos o proposto em nosso TCLE no que se refere a segurança e sigilo em relação a identidade dos

professores investigados trataremos os sujeitos da pesquisa simplesmente pela letra P, inicial da palavra professor, acompanhada de um número de 01 a 21 de acordo com a sequência número de respostas obtidas através do formulário on-line, à exemplo: “P10”.

Apresentaremos a seguir algumas características pessoais e profissionais desse agente transformador que é o professor de EF, buscando analisar como o processo de recomposição da aprendizagem foi contemplado por um componente curricular específico. Identificando como eles percebem esse processo, de que forma receberam as informações sobre a necessidade desse trabalho de recomposição, se aderiram a recomposição da aprendizagem em suas aulas e de que maneira desenvolveram essas ações didático pedagógicas.

O Gráfico 1 objetiva apresentar questões inerentes ao processo de qualificação docente, no que se refere aos estudos em níveis de pós-graduação.

Gráfico 1 – Qualificação/ Habilitações



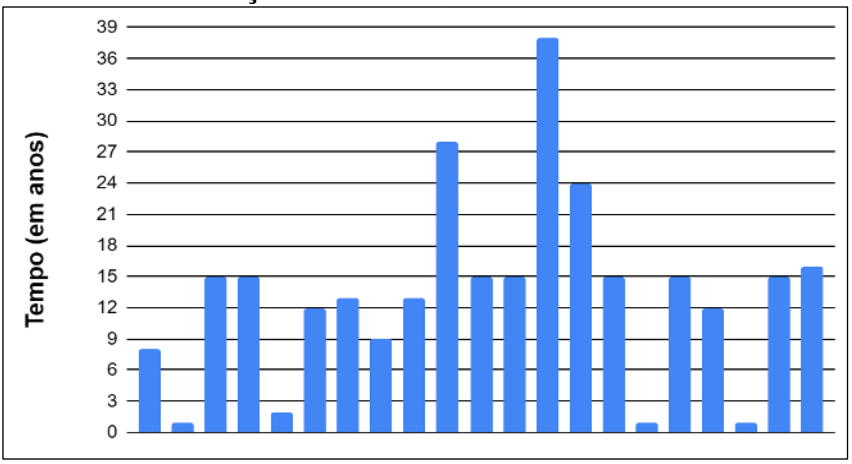
Fonte: Google formulários.

O desenvolvimento do professor é um processo complexo, que vai além de uma perspectiva de aperfeiçoamento técnico, pois envolve aspectos da vida pessoal e profissional, bem como as políticas e contextos de ensino (DAY, 2001). Esse desenvolvimento e valorização passa pelas oportunidades e vivências em formações continuadas como também por meio de estudos em nível de pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização) e *Stricto Sensu* (Mestrado/Doutorado).

Observa-se no Gráfico 1 que 66,7% dos professores conseguiram chegar e lograr êxito no primeiro estágio pós formação inicial com a conclusão do curso de especialização, no entanto, apenas 4,8% o que corresponde a apenas um professor de 21 entrevistados conseguiram concluir o doutorado, um estágio de pós-graduação renomado, mas ainda com acesso restrito por serem ofertadas poucas vagas nos mais variados programas. Isso nos remete a uma reflexão importante, como as políticas públicas de educação têm sido desenvolvidas para que a classe de professores consiga acessar e permanecer em cursos dessa natureza vislumbrando os conhecimentos próprios da academia.

Outro aspecto importante de se ressaltar é uma questão que levanta debates, discussões históricas envolvendo os órgãos CREF/CONFEF em relação a qualificação de agentes educacionais e dos profissionais do bacharelado, essa regulamentação foi estabelecida pela lei nº 9.696 de 1998 que dispõe sobre a profissão e cria os respectivos Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e os Conselhos Regionais de Educação Física (CREF) a lei estabelece que para atuação na EF escolar o profissional tem que ter formação de nível superior em uma licenciatura em EF, e para atuação nas acadêmicas e organizações afins que foquem no treinamento desportivo, o profissional tem que buscar a formação nos cursos de bacharelado em EF.

Gráfico 2 – Tempo de serviço na educação básica em Juazeiro do Norte



Fonte: Google formulários.

Ao considerar o Gráfico 2 percebe-se que esses agentes educacionais tem vasta experiência no que se refere à atuação profissional docente, pois quinze professores têm pelo menos 10 anos de tempo de serviço na educação básica de Juazeiro do Norte e somente seis professores tem menos de 10 anos de atuação profissional na rede, sendo que destes dois professores tem 08 e 09 anos nessa jornada, vale salientar que apenas três professores tem menos de 02 anos de vínculo, pois são recém ingressos na rede através do concurso público regido pelo Edital Nº 001/2019 de 20 de Março de 2019 (JUAZEIRO DO NORTE, 2019).

Outro aspecto interessante é a atuação de um professor já com 38 anos de carreira docente, com idade e tempo de serviço apto a aposentadoria, no entanto, o docente continua em exercício, o que denota prazer na continuidade na educação, muito semelhante aos relatos da história de vida da professora emérita tratado por Silva *et*

al. (2018) em seu estudo, que aborda além do gosto pela carreira docente os fatores psíquicos trazendo apontamentos para o adoecimento atrelado a aposentadoria dessa professora.

Do ensino remoto ao processo de recomposição da aprendizagem

A pandemia apresentou como possibilidade metodológica à educação, o ensino remoto, algo que se mostrou ineficaz no que se refere a consolidação das habilidades básicas, ditas prioritárias, pela falta de contato entre docente e discente no cotidiano do processo natural de ensino e aprendizagem e pelo contexto social que pairava no mundo, altas taxas de inflação, doenças, mortes e fome, muitas são as famílias brasileiras quem não tem acesso a internet ou a smartphones/computadores ferramentas tecnologias comumente utilizadas pelo ensino à distância (ROLIM, 2022).

Além da dificuldade pessoal de conseguir contratar serviços de internet, a população brasileira não conta com um plano nacional que fomente a disponibilização de acesso a internet (ROLIM, 2022). Tendo conhecimento dessa realidade as unidades escolares optaram por mesclar as metodologias de ensino a organização das aulas em duas vertentes: síncronas e/ou assíncronas, a primeira modalidade requer uma transmissão ao vivo da aula, logo o ideal seria que professor e aluno conseguissem o acesso a internet a segunda opção, a aula assíncrona foi pensada justamente para amenizar as perdas e estreitar os laços entre a escola e o estudante (família) pois o docente disponibilizaria materiais didáticos (tarefas, vídeos, questionários, avaliações, textos) para que a escola buscasse entregar nas residências ou para que os alunos pudessem se deslocar até as escolas e recolher esses materiais.

É bem verdade que os professores já utilizavam em suas práticas ambientes online, no entanto, não se esperava a necessidade de uma mudança exacerbada que os obrigasse a migração total para o ambiente virtual (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020). Além disso a defasagem salarial impactou diretamente na forma de desenvolver seu trabalho de maneira digital, haja vista a necessidade da utilização de recursos tecnológicos, somado a isso a falta de preparo através de formações (SOUZA; MIRANDA, 2020) o que também foi responsável pelo cenário de defasagem da aprendizagem, com isso o ensino remoto emergencial não foi capaz de garantir o equilíbrio e os níveis satisfatórios de aprendizagem (ROLIM, 2022).

Segundo Feitosa *et al*. (2020) o ensino remoto foi encarado como novidade da vida de muitos discentes, que tiveram acesso pela primeira vez em decorrência da pandemia, destacando as dificuldades de adaptação, problemas de conexão e a falta de interação oriunda do ensino presencial, para Neves, Assis e Sabino (2021) todas essas questões escancaram a falta dos mais variados suportes a docentes e discentes imersos nesses processos decorrentes de início da pandemia e consequentemente do ensino remoto.

Tendo em vista toda essa realidade, na retomada das aulas presenciais surge o processo intitulado recomposição da aprendizagem, que visa recompor as habilidades iniciais que não foram adquiridas para então conseguir fazer com que o aluno obtenha uma progressão para os níveis subsequentes inerentes a cada unidade curricular. O Instituto Gesto em parceria com a Fundação Lemann desenvolveu um estudo em que aborda a temática "premissas inegociáveis para implementação de estratégias de recomposição de aprendizagem" onde apresenta alguns apontamentos importantes sobre esse processo inferindo que a:

> Opção pela denominação recomposição tem por objetivo jogar luzes sobre a realidade educacional brasileira, no momento em que a maioria das escolas está com aulas presenciais retomadas e num intenso movimento de entender e atuar nas lacunas de aprendizagem. Nesse sentido, recompor a aprendizagem pressupõe uma série de ações articuladas de reorganização pedagógica, com foco nas ações que atendem às necessidades de aprendizagem de todos os alunos (GUARALDO, 2022, p. 02).

Logo, ao elencar tal conceituação verifica-se que o verbo recompor é empregado com intuito de significar a necessidade de uma nova reorganização, reordenação das estratégias pedagógicas, e entendendo que através das experiências de sucesso relatadas em estudos internacionais priorizando uma compatibilidade com a realidade brasileira, o estudo traz à tona quatro aspectos que chama de premissas: arranjos didáticos, planejamento com foco em diferenciação pedagógica, avaliação para a aprendizagem e acolhimento para engajamento.

Os arranjos didáticos se referem a capacidade de identificar as necessidades específicas de cada discente em seus respectivos contextos para poder construir estratégias em tempos organizados e propícios a atender a particularidade da recomposição da aprendizagem, o planejamento com foco em diferenciação pedagógica remete ao planejar de acordo com os conhecimentos prévios e as possíveis defasagens que os discentes apresentam de modo a ofertar uma resposta adaptada para as necessidades educativas dos alunos (GUARALDO, 2022).

A avaliação para a aprendizagem está pautada na aplicação de avaliações diagnósticas que culminam no fornecimento de dados/resultados utilizados para elaboração de ações didáticas, para

planejar e replanejar de acordo com os objetivos de aprendizagem e o acolhimento para engajamento tem a premissa de garantir que os estudantes recebam da escola a garantia de restabelecimento do vínculo que se perdeu com o ensino remoto e com a diferença nas habilidades que deveriam ser consolidadas, o acolhimento permite que se construam sentidos para o aprendizado que está sendo ofertado pela escola (GUARALDO, 2022).

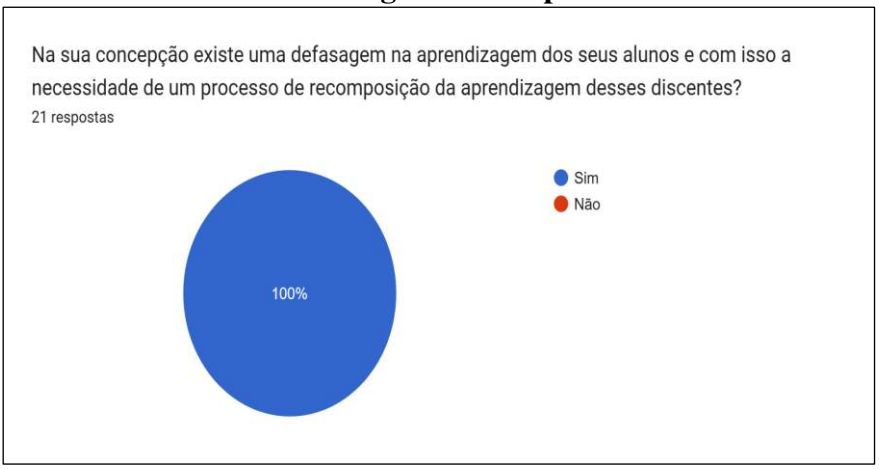
Atrelado às necessidades do acolhimento, temos no "pós-pandemia" o surgimento da ação do Busca Ativa Escolar, um mecanismo articulado que atua como ferramenta para mitigar a evasão escolar e o abandono à escola por parte dos discentes (NOVAIS; MENDONÇA, 2021) atualmente para além da escola, essa ação conta com apoio e intervenção de órgãos importantes como o Ministério Público e o Conselho Tutelar que dão as mãos para lutar pela garantia do direito constitucional de que toda criança e adolescente possa estudar.

É certo que alguns problemas educacionais não surgiram em decorrência da pandemia de Covid-19, a dificuldade de alfabetização na idade certa, a distorção idade-série, o comprometimento de habilidades de leitura e escrita e noções básicas de matemática, evasão escolar, falta de estímulo à leitura dentre outras dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas sempre existiram, no entanto, a pandemia e consequentemente o ensino remoto, solução utilizada como enfrentamento a necessidade de isolamento social, acabaram por agravar situações que já eram críticas.

Nesse cenário, indagamos os docentes sobre a percepção que eles detêm acerca dessa realidade com a seguinte pergunta:

Como podemos perceber no Gráfico 3, todos os professores têm conhecimento dessa realidade e acreditam na necessidade de uma intervenção pedagógica capaz de reparar as perdas.

Gráfico 3 – Pergunta 1 aos professores



Fonte: Google formulários.

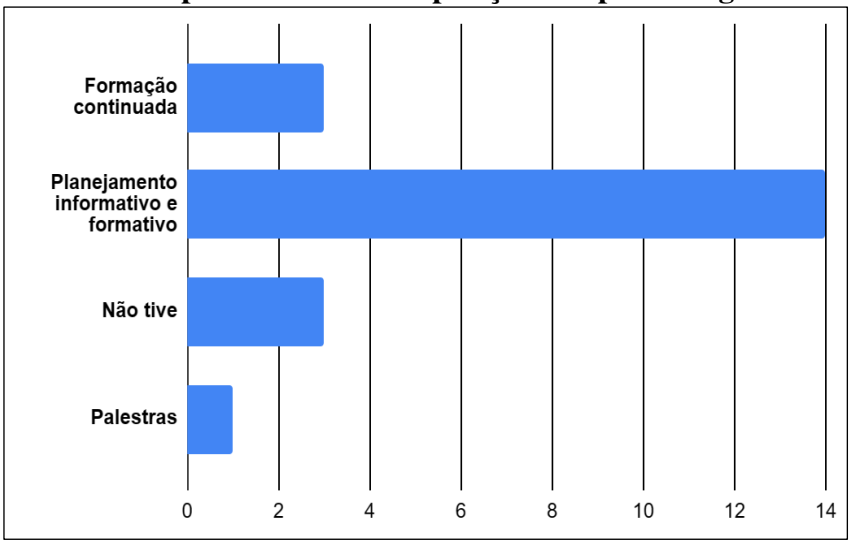
Para tal o retorno ao ensino presencial na rede pública no município de Juazeiro do Norte iniciou de forma gradativa em meados de outubro de 2021, e somente no início do ano letivo de 2022 estando completa a retomada em todas as etapas de ensino, ao se deparar com uma defasagem gritante nas habilidades básicas dos estudantes, principalmente no tocante a leitura e escrita e matemática o programa intitulado "Educa Juazeiro" da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) se debruça sobre a necessidade de recomposição dessas aprendizagens.

A mobilização foi fortalecida através de parcerias entre a SEDUC, a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e o governo do Estado do Ceará por meio do programa Pacto pela Aprendizagem. As principais estratégias foram pautadas em avaliações diagnósticas, agrupamentos prioritários, reforço escolar com assistentes e professores em situação de readaptados, teste de leitura, oficinas, projetos e

interdisciplinaridade com foco na recomposição da aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento gradativo dos discentes em situação crítica.

Mediante a existência de tais ações, os professores foram perguntados sobre as formas de acesso às informações referente ao processo complexo de recomposição das aprendizagens e se atenderam a essa necessidade durante suas aulas, os gráficos a seguir apresentam as fontes e o entendimento dos indivíduos com relação às investigações.

Gráfico 4 – Formas de acesso a informações sobre o processo de recomposição de aprendizagem

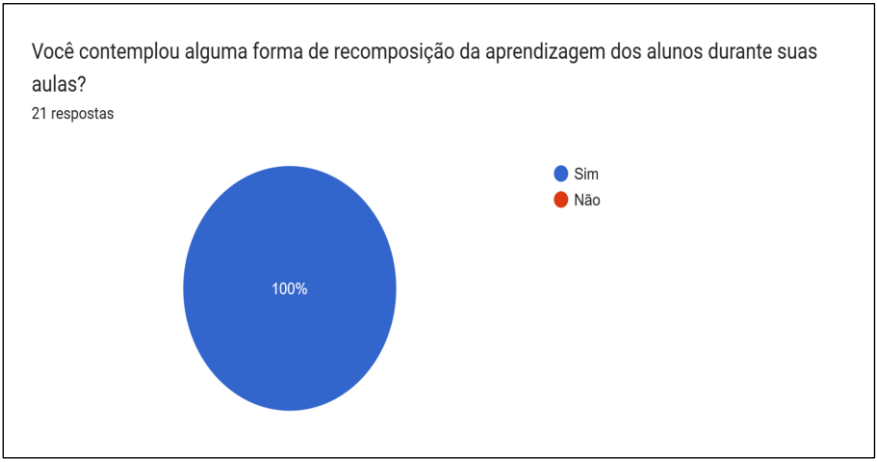


Fonte: Google formulários.

Como podemos constatar através do gráfico, grande parcela dos investigados, mais precisamente quatorze professores atribuem

o acesso às informações pedagógicas aos planejamentos de cunho formativo e informativo que via de regra são desenvolvidos pela figura do coordenador pedagógico, um dos membros de uma gestão escolar com a premissa de se dedicar de maneira mais íntima aos aspectos pedagógicos numa unidade de ensino. Também buscamos inferir se os docentes abordaram a recomposição nas suas aulas como mostra o Gráfico.

Gráfico 5 – Pergunta 2 aos professores



Fonte: Google formulários.

Com o indicativo de que o componente curricular EF através dos professores teve acesso a uma realidade complexa, primeiro com o contato inicial com seus alunos (percepção da defasagem das habilidades básicas), em seguida por meio dos planejamentos (informações sobre a realidade da educação na retomada do ensino presencial) da necessidade de recompor as habilidades que não foram consolidadas com o ensino remoto e que houve um

comprometimento em efetivar ações que pudessem de fato ajudar na recomposição das aprendizagens como manifesto no gráfico acima.

No intuito de percebermos quais metodologias foram utilizadas, averiguamos a partir da seguinte pergunta: quais estratégias metodológicas você adotou para concretizar esse processo de recomposição da aprendizagem dos alunos? As respostas serão detalhadas a partir do Quadro 1 que faz uma síntese das afirmações.

Quadro 1 - As metodologias utilizadas na recomposição das aprendizagens

METODOLOGIAS UTILIZADAS	RESPOSTAS	PROFESSORES
Revisão de conteúdos	08	P_{02}, P_{03}, P_{06}, P_{13}, P_{16}, P_{18}, P_{19} e P_{20}
Reforço/Interdisciplinaridade	04	P_{05}, P_{09}, P_{15} e P_{21}
Ludicidade	03	P_{04}, P_{08} e P_{10}
Avaliação diagnóstica	03	P_{01}, P_{14} e P_{17}
Atividades de cooperação	01	P_{11}

Fonte: Construção do autor.

O Quadro 1 apresenta cinco metodologias: revisão de conteúdos, reforço escolar (desenvolvido de maneira interdisciplinar), ludicidade, avaliação diagnóstica e atividades de cooperação. A predominância nas afirmativas que enfatizam o uso da revisão de conteúdos com oito professores inferindo que fizeram a utilização dessa metodologia se dá pelo fato de que a revisão é encarada como potencialidade no processo educacional, "destacando

que a revisão permite que os alunos tenham a oportunidades de tirar suas dúvidas sobre o conteúdo" (CHAVES; ALMEIDA; SILVA, 2022, p. 02).

Segundo Oliveira e Santos (2022, p. 01) essa metodologia de revisar é fundamental para "retomar alguns conceitos importantes que são base para entender os próximos conteúdos", ou seja, no processo de recomposição não é diferente haja vista que o foco da recomposição das aprendizagens é justamente consolidar habilidades básicas para então o docente poder avançar para as habilidades mais complexas que também requerem conhecimentos básicos.

Pois, é notório que a pandemia de Covid-19 impactou de forma significativa no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, não somente referente aos aspectos de letramento como também da rotina familiar dessas crianças mas, no que se refere ao letramento Pagliarini *et al*. (2022) entendem que é urgente a necessidade de políticas e estratégias que possam reparar esses danos e citam também o reforço escolar como mecanismo apto a transformar essa realidade, assim como na percepção de P15 e P21:

> [...] Reforço com a aplicação de atividades de cunho interdisciplinar (principalmente de matemática e língua portuguesa em níveis básicos) têm sido abordadas durante algumas aulas (P15).
>
> [...] Reforço para esses alunos, com a colaboração de todos os professores (P21).

Apesar da colocação com palavras distintas podemos observar que ambos fazem menção às duas perspectivas colocadas no quadro I, reforço e interdisciplinaridade que tem a premissa de

enfatizar o trabalho de maneira que todos os componentes curriculares tenham um auxílio mútuo com foco no aprendizado dos alunos.

A ludicidade tem um caráter próprio e é comumente vinculada à EF escolar assim como a recreação na educação infantil e nas primeiras séries dos anos iniciais do ensino fundamental, muitos são os autores que abordam a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem (MENDES *et al*., 2022); (SILVA, 2022); (OLIVEIRA; TEIXEIRA; COSTA, 2022); (BARBIERI; PIRES, 2022). Na graduação em licenciatura em EF muitos são estudos que abordam essa característica da ludicidade e com esses conhecimentos consolidados esses profissionais põem em prática o uso de metodologias lúdicas com foco em recompor saberes.

Outro aspecto bem pertinente é a aplicação das chamadas avaliações diagnósticas, um mecanismo crucial para averiguar o nível de aprendizado dos alunos, para então serem efetivadas as ações de intervenção, alguns dos professores citaram que realizaram em suas aulas a aplicação dessas avaliações e por fim um docente citou que tem como objetivo a priorização de atividades de cooperação “Atividades mistas, em grupos e individuais, rodas de conversa; prática de esportes adaptados priorizando a cooperação” (P11).

Algo que transparece uma sensibilidade forte por parte desse docente, haja vista que em um momento complexo de perdas no ambiente escolar e familiar, para esses alunos se faz necessário a extrema cooperação entre discentes, de modo que em nenhum momento venham a se sentir sozinhos na árdua caminhada que é a recomposição das aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da pesquisa buscou analisar quais as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores de EF para atender a necessidade de recomposição da aprendizagem em meio à retomada do ensino presencial e de maneira específica identificando essas metodologias e refletindo (discutindo ou confrontando) sobre as metodologias utilizadas pelos professores de EF em face ao que está sendo debatido na literatura corrente sobre o processo de recomposição da aprendizagem.

Observou-se uma primazia pelo trabalho de revisão dos conteúdos como principal metodologia em foco, nos mostrando que a profissão docente tende a buscar mecanismos metodológicos já conhecidos para aplicar em situações de defasagem da aprendizagem, algo que acende um alerta, pois precisamos refletir acerca das causas dessa defasagem, buscar capacitações para então intervir de modo adequado a cada situação, em relação ao processo de recomposição da aprendizagem, os estudos nos mostram que as habilidades não foram consolidadas.

Logo, não se trata de uma recuperação de conteúdos já ministrados anteriormente e sim a necessidade de recompor, iniciar novamente conteúdos que não foram aprendidos mediante um processo histórico e único, a pandemia, em seguida temos menções sobre o reforço escolar e o trabalho de interdisciplinaridade sendo abordados, algo importante haja vista que as maiores perdas são na leitura e escrita no início da alfabetização, sendo dois aspectos primordiais em todo e qualquer componente curricular, assim como a aplicação de avaliações diagnósticas para mensurar os níveis de aprendizagem desses alunos.

Percebemos também o uso de metodologias mais tipicamente enfatizadas na EF escolar, com atividades que abordam a ludicidade

e a cooperação, essas reflexões aqui postas não tem o objetivo de inferir que as metodologias antes mencionadas são próprias da matemática e do português ou que a ludicidade e a cooperação só são abordadas na EF, o intuito é despertar em outros cientistas a vontade de investigar de maneira mais esmiuçada a carreira docente e suas particularidades.

Todavia essa pesquisa explora apenas a realidade de professores de EF que atuam no ensino básico e público, em virtude disso são importantes novas pesquisas com essa mesma classe trabalhadora com formações diferentes da EF e com atuações na educação básica privada, possibilitando novos entendimentos em relação a perspectivas diferentes, principalmente em se tratando de professores de Matemática e Língua Portuguesa que são os principais componentes curriculares afetados mediante essa temática.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, M. S.; PIRES, C. M. "A ludicidade como pressuposto metodológico no processo de ensino-aprendizagem". **Revista Ibero - Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, vol. 8, n. 8, 2022.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 2016.

BRASIL. **Resolução n. 510, de 24, maio 2016**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <www.saude.gov.br>. Acesso em: 21/01/2023.

CHAVES, G. S.; ALMEIDA, A. C.; SILVA, C. C. "Revisão de conteúdo: um relato de experiência obtido no Residência Pedagógica". **Anais do VII Encontro das Licenciaturas - Educação em Foco**. Belo Horizonte: IFSULDEMINAS. 2022.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Lisboa: Editora Porto, 2001.

FEITOSA, M. C. *et al.* "Ensino remoto: o que pensam os alunos e professores"? **Anais do V Congresso Sobre Tecnologias na Educação**. João Pessoa: UFPB. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GUARALDO, S. R. **Recomposição da aprendizagem**: dialogando sobre as práticas de implementação. São Paulo: Instituto Gesto, 2022.

JUAZEIRO DO NORTE. **Edital n. 001, de 20 de março de 2019**. Juazeiro do Norte: Prefeitura Municipal, 2019.

MENDES, I. *et al.* "A importância da ludicidade no processo de ensino aprendizagem". **Revista Científica Multidisciplinar**, vol. 3, n. 12, 2022.

MINASSE, M. H. S. G. G. *et al.* "Turismo, gastronomia & pesquisa científica: uma análise descritiva dos Grupos de Pesquisa CNPq". **Revista Iberoamericana de Turismo**, vol. 12, n. 1, 2022.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. "Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia". **Revista Dialogia**, n. 34, 2020.

NAHAS, M. V. **Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida**: Conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. Florianópolis: Editora do Autor, 2017.

NEVES, V. N. S.; ASSIS, V. D.; SABINO, R. N. "Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: o estado da arte". **Revista do Pemo**, vol. 3, n. 2, 2021.

NOVAIS, E. S. P.; MENDONÇA, D. F. C. "Fora da Escola não pode! busca ativa escolar na pandemia". **Revista latino-americana de estudos científicos**, vol. 2, n. 10, 2021.

OLIVEIRA, A.S; SANTOS, K.L. "Relato de experiência: o uso de modelos didáticos construídos com massinha de modelar como proposta de revisão do conteúdo de citologia". **Anais do X Seminário de Iniciação Científica**. Montes Claros: IFNMG, 2022.

OLIVEIRA, I.; TEIXEIRA, M. V.; COSTA, N. "A importância da ludicidade na educação infantil". **Campo do saber**, Piauí, v. 8, n. 1, junho, 2022.

PAGLIARINI, A. C. F. *et al.* "Impactos da pandemia no processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental". **Revista Conjecturas**, vol. 22, n. 12, 2022.

RAMOS, M. L. “Recomposição das aprendizagens: por que fazer e o que significa”? **Revista Nova Escola** [2022]. Disponível em: <www.novaescola.org.br>. Acesso em: 14/01/2023.

ROLIM, R. C. “Impactos do ensino tradicional durante a retomada das aulas presenciais”. **Revista Científica Multidisciplinar**, vol. 3, n. 4, 2022.

SILVA, L. J. *et al.* “Carreira docente Educação Física: História de vida de uma professora emérita”. **Revista Movimento**, vol. 24, n. 1, 2018.

SILVA, N. M. **A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil** (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia). Gama: UNICEPLAC, 2022.

SOUZA, D. G.; MIRANDA, J. C. “Desafios da implementação do ensino remoto”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 4, n. 12, 2020.

UNICEF; CENPEC. “Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na educação”. **Unicef** [2021]. Disponível em: <www.unicef.org>. Acesso em: 14/01/2023.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Alcides José Scaglia é professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutor em Pedagogia do Movimento pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail para contato: scaglia@unicamp.br

Aliane Martins Pereira é professora da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Graduada em Educação Física. Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade da Serra Gaúcha. E-mail para contato: alizinha.aliane@gmail.com

Amanda Laíz Silveira Lopes é professora da Educação Básica. Graduada em Educação Física. Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Tecnologia e Ciências do Alto Paranaíba (FATAP). E-mail para contato: amandaloops14@gmail.com

Ana Aparecida Tavares da Silveira Oliveira é professora da Rede Municipal de Ensino de Natal (RN). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail para contato: ana.silveira.806@ufrn.edu.br

Elói Martins Senhoras é docente da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e pesquisador do *think tank* IOLEs. Graduado em Economia, Política e em Geografia. Doutor em Ciências. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Fabyana Soares de Oliveira é professora da Rede Municipal de Ensino de Natal (RN). Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail para contato: fabyanaoliv@yahoo.com.br

Francinaide Campos Verdolin é professora da Rede de Ensino do Estado de Roraima. Mestre em Ciência da Educação pela Universidade Nacional Experimental de Guayana (UNEG). E-mail para contato: naide.campos@yahoo.com.br

Gustavo da Motta Silva é professor na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Doutor em Ciências Humanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail para contato: gustavomotta1990@hotmail.com

Hugo Cesar Bueno Nunes é coordenador de curso da Faculdade SESI de Educação (FASESP). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail para contato: hnunes@faculdadesesi.edu.br

João Paulo Vicente da Silva é professor da Rede Municipal de Ensino de Extremoz (RN). Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail para contato: paulosilvarn@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

João Victor da Costa Alecrim é professor universitário. Bacharel e licenciado em Educação Física. Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). E-mail para contato: joaovictoralecrim73@gmail.com

Karen Regina Salgado é professora da Rede de Ensino do do Estado de São Paulo. Mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail para contato: karen_rsalgado@hotmail.com

Lilian Pereira dos Santos Silva é professora na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). E-mail para contato: lilianpss@gmail.com

Lourenço Nunes Batista Silva é graduado em Educação Física. Especialista em Educação Física Escolar. Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco. E-mail para contato: lourenco-nunes@hotmail.com

Maria Aparecida Dias é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail para contato: cidaufrn@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Marli Hatje é professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre e doutora em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail para contato: marli.hatje@ufsm.br

Neiva Pereira é professora da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Graduada e mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). E-mail para contato: neiva.pereira@gmail.com

Reiner Hildebrandt-Stramann é professor da Universidade Técnica de Braunschweig. Mestre e doutor em Ciência do Esporte pela Universidade de Kassel. E-mail para contato: R.Hildebrandt-Stramann@tu-bs.de

Rita de Cássia Franco de Souza Antunes é professora na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail para contato: rita.antunes@rioeduca.net

Sára Maria Pinheiro Peixoto é professora Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail para contato: sarapinheiro@nei.ufrn.edu.br

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2023

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2023