

Problemáticas da Educação Física Escolar

Reflexões sobre práticas, formação e a crise epistemológica da Educação Física



Fábio Soares das Costa
(Org.)

PROBLEMÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
Reflexões sobre práticas, formação e a crise
epistemológica da Educação Física



2024

Conselho Editorial

Dr. Clívio Pimentel Júnior - UFOB (BA)
Dra. Edméa Santos - UFRRJ (RJ)
Dr. Valdriano Ferreira do Nascimento - UECE (CE)
Dr^a. Ana Lúcia Gomes da Silva - UNEB (BA)
Dr^a. Eliana de Souza Alencar Marques - UFPI (PI)
Dr. Francisco Antonio Machado Araujo – UFDPAr (PI)
Dr^a. Marta Gouveia de Oliveira Rovai – UNIFAL (MG)
Dr. Raimundo Dutra de Araujo – UESPI (PI)
Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira - UEMA (MA)
Dra. Antonia Almeida Silva - UEFS (BA)

PROBLEMÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: reflexões sobre práticas, formação e a
crise epistemológica da Educação Física

© Fábio Soares da Costa

1^a edição: 2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

P962 Problemáticas da educação física escolar: reflexões sobre práticas,
formação e a crise epistemológica da educação física / Fábio Soares
da Costa, organização. – Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2024.
200 p. : il.

ISBN versão digital: 978-65-5999-182-2

1. Educação física escolar. 2. Práticas pedagógicas. 3. Aulas.
4. Políticas públicas. 5. Currículo escolar. I. Costa, Fábio Soares da.
II. Título.

CDD: 796.08

Bibliotecária Responsável:
Nayla Kedma de Carvalho Santos – CRB 3^a Região/1188

DOI: 10.29327/5427027
Link de acesso: <https://doi.org/10.29327/5427027>

APRESENTAÇÃO

Ser Professor de Educação Física tem sido cada vez mais difícil nesta contemporaneidade. Os desafios tem se multiplicado exponencialmente e a crise epistemológica erigida pela cisão entre Licenciatura e Bacharelado tem deixado esse caminho formativo e profissional bem mais complexo do que poderia ser. Esse contexto é que justifica o desenvolvimento da disciplina Problemáticas da Educação Física como componente curricular obrigatório do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede - ProEF UNESP/UESPI.

Durante o desenvolvimento desta disciplina nos anos de 2023 e 2024, na primeira e segunda turma do ProEF UESPI, muitas reflexões e discussões foram desenvolvidas. Notadamente, todo o percurso docente dos professores na Educação Básica serviu de experiência fundante para os debates, construção de relações com as atividades do Ambiente Virtual de Aprendizagem e alicerce para pensar possíveis causas e efeitos do atual contexto em que a Educação Física Escolar se encontra no Brasil.

Este livro, em seu primeiro volume de muitos outros que virão, se presta não somente a apresentar e discutir os inúmeros problemas e desafios que a Educação Física Escolar está enfrentando atualmente, mas tem o propósito de mostrar caminhos possíveis, em uma tentativa incessante de tensionamento desses problemas/dificuldades/desafios/obstáculos que tem instituído a complexidade do que é ser Professor de Educação Física.

O que quero dizer é que aqui são apresentadas cenas reais do contexto educacional em que a disciplina se insere nesta escola do século XXI, mas também são exploradas inferências sobre o possível para esse enfrentamento. Nos textos que compõem este livro são engendradas possibilidades de superação desses desafios, em um artesanato intelectual que transversaliza a teoria das leituras e percurso acadêmico dos escritores com as experiências vividas, com o chão de escola, com a sensibilidade de quem tem que superar esses desafios na prática.

Por isso, nesta obra, questões relacionadas à infraestrutura escolar, materiais e práticas pedagógicas, tradicionais e inovadoras, políticas públicas, questões de gênero, currículo escolar, conteúdos da Educação Física, corporeidades estereotipadas e suas relações com o ambiente tecnológico contemporâneo, educação física e saúde, formação docente e suas conexões com a Educação Física Escolar na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, formam um conjunto de textos importantes e necessários para toda a comunidade acadêmica e profissional pensar sobre as PROBLEMÁTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

Teresina (PI), 17 de setembro de 2024.

Prof. Dr. Fábio Soares da Costa

ÍNDICE

- Capítulo 1**
P. 6 IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE URUÇUÍ NO PIAUÍ
- Felix James Guimarães da Silva
Ana Valéria dos Santos Silva
Yúla Pires da Silveira Fontenele de Meneses*
- Capítulo 2**
P. 19 ENFRENTAMENTO DA DESIGUALDADE DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
- Marilene Rodrigues de Sousa
Fabíola Pacheco dos Santos Mendes Coelho
Yúla Pires da Silveira Fontenele de Meneses*
- Capítulo 3**
P. 34 APITOU, COMEÇOU: O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO COMBATE A PRÁTICAS ESPORTIVAS ESTEREOTIPADAS
- Fabiana de Andrade Ferreira Vasconcelos
Marcos Antonio do Nascimento*
- Capítulo 4**
P. 44 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BRUSQUE-SC: HISTÓRICO E REFLEXÕES DOCENTES
- Tchiago Brigo
Adriel Felipe Duarte
Rafaela Cristina Caviquiolí Marquetti
Maria Alzira Leite*
- Capítulo 5**
P. 57 A EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DAS “NOVAS” PERSPECTIVAS LEGAIS DO ENSINO MÉDIO – ENTRE A LEGALIDADE E A LEGITIMIDADE
- Fabíola Pacheco dos Santos Mendes Coelho
Marilene Rodrigues de Sousa
Fábio Soares da Costa*
- Capítulo 6**
P. 71 A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS COOPERATIVOS NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS
- Ângela Carla Cruz Vieira dos Santos
Maxmo Halley Vieira de Sousa Santos*

Capítulo 7

P. 87 USO EXCESSIVO DE SMARTPHONES: CORPOS REFÊNS DO VIRTUAL?

Eliabe Gedalias Araújo de Carvalho

Capítulo 8

P. 100 CORPOS EM MOVIMENTO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO USO E APROPRIAÇÃO DOS ESPAÇOS PÚBLICOS DE ESPORTE/LAZER PELA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

*Josivaldo dos Santos de Barros
Edvaldo Cesar da Silva Oliveira
Neurilene Oliveira Costa*

Capítulo 9

P. 119 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

Lília Maria Coelho Gonçalves

Capítulo 10

P. 130 FATORES QUE LEVAM AO AFASTAMENTO E EXCLUSÃO DOS ESCOLARES DAS AULAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

*Luis Eduardo Lima Santos
João Victor Moraes Lima
Marcos Vinicius Lima Santos*

Capítulo 11

P. 143 A MONOTONIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE A NÃO DIVERSIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS

*Antonia Evânia Vieira da Silva
Brunna Galtierrez Fortes Pessoa
Geórgia Soares Ferreira*

Capítulo 12

P. 157 DESCOLONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Patrícia de Sousa Carvalho Reis

Capítulo 13

P. 173 O CONTEÚDO DE DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O AFASTAMENTO DO GÊNERO MASCULINO

*Antonia Alessandra Lima Moraes
Suelma Oliveira Campos
Joenice da Conceição Silva
Vanessa de Melo Noberto Perdigão*

P. 190 **SOBRE ORGANIZADOR, AUTORAS E AUTORES**

Capítulo 1

IMPLICAÇÕES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE URUÇUÍ NO PIAUÍ

Felix James Guimarães da Silva
Ana Valéria dos Santos Silva
Yúla Pires da Silveira Fontenele de Meneses
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea exige dos docentes uma nova visão de mundo que considere o ser humano em toda a sua multidimensionalidade. Para isso, o conhecimento precisa ser interligado e fazer parte desse novo panorama. Nessa perspectiva, a educação deve possibilitar aos educandos estratégias de ensino-aprendizagem que garantam a formação integral, participativa e reflexiva. Nesse contexto, vale ressaltar a importância dos programas de formação continuada, no qual Rossi (2010), define como um processo de aprendizagem que ocorre ao longo da vida profissional de um indivíduo, com o objetivo de atualizar e aprimorar seus conhecimentos, habilidades e competências em uma determinada área. Para o autor, se tratando da prática docente, essa formação vai além da educação formal inicial, como graduação ou pós-graduação, envolvendo a participação em cursos, treinamentos, workshops, seminários, conferências e outras atividades que promovam o desenvolvimento profissional.

A Educação Física é um dos componentes curriculares que compõem a área de linguagens, abrangendo os conteúdos da cultura corporal do movimento e requer um constante aprimoramento por parte dos profissionais que a ensinam. Essas ações oferecem aos professores de Educação Física a oportunidade de se manterem atualizados em relação às novas teorias, metodologias, pesquisas e tendências relacionadas à área. Isso

é especialmente importante, considerando que é uma disciplina dinâmica, que evolui constantemente em resposta aos avanços científicos e sociais. Além disso, a formação continuada permite que os professores aperfeiçoem suas práticas pedagógicas e adquiram ferramentas inovadoras para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, contribuindo para a qualidade do ensino, tornando as aulas mais motivadoras, envolventes e eficazes (Rossi, 2010).

A presente pesquisa tem como objetivo geral, analisar o processo de formação continuada para professores de Educação Física do ensino médio da rede estadual de ensino na cidade de Uruçuí no sul do estado do Piauí. E como objetivos específicos procurou-se:

- Identificar interesse e incentivar a participação de professores de educação física do ensino médio da rede estadual de ensino na cidade de Uruçuí em formações continuadas;
- Investigar os desafios da prática pedagógica para a formação continuada dos professores de educação física do ensino médio da rede estadual de ensino na cidade de Uruçuí.

A falta de formação continuada dos professores de educação física é uma realidade que afeta diretamente no desempenho da prática docente. Nesse sentido, a pesquisa visa abordar a problemática sobre quais os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física do ensino médio da rede estadual de ensino na cidade de Uruçuí no estado do Piauí para participarem de programas de formação continuada.

A escolha do tema do presente estudo, surgiu a partir da experiência de mais de dez anos como professor de Educação Física na Rede Estadual de Ensino da décima primeira GRE (Gerencia Regional de Educação) como também, do diálogo com professores, onde relatavam as problemáticas enfrentadas no dia a dia que dificultavam a participação nos programas de formação continuada, relacionados à ausência de formações flexíveis, com participação direta dos professores, e relevantes, ou seja, elaboradas a partir do contexto no qual estão inseridos, e que venham a contribuir com sua prática pedagógica. Diante dessa realidade surge a necessidade de incentivar as ações de formação continuada, pois as mesmas permitem que os professores se atualizem, aprimorem suas habilidades e se adaptem às demandas em constante mudança do contexto educacional.

Quanto à metodologia da pesquisa foi um estudo do tipo exploratório quanti quali de caráter descritivo, partindo de uma revisão de literatura com base em 11 artigos de 2008 a 2022 contextualizando a formação continuada de profissionais de educação física.

Para alcançar o objetivo proposto foi desenvolvida uma abordagem quantitativa que segundo Del-masso, Santos e Cotta (2014), consiste na utilização de métodos e técnicas estatísticas para a coleta, análise e interpretação de dados quantitativos, visando a obtenção de resultados objetivos e a identificação de relações entre variáveis. Para a coleta de dados utilizou-se como instrumento de pesquisa um questionário fechado de uma única pergunta, aplicado para quinze professores de educação física atuantes na décima primeira Gerencia Regional de Educação, envolvendo 7 municípios e 11 escolas, tendo a cidade de Uruçuí como cede, com o intuito de saber quais os desafios enfrentados pelos professores de educação física para participar de ações formativas e o respectivo interesse por ações desta natureza.

A análise qualitativa dos dados coletados seguiu os pressupostos da análise de conteúdo que Bardin (2011) define como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, sendo uma técnica pertinente para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças e tendências do grupo pesquisado.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA VISÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Formação continuada pode ser definida como a atividade que o professor em exercício realiza com finalidade formativa tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo para um desempenho mais eficaz das suas tarefas ou que o prepare para o desempenho de novas tarefas (Bernardi apud Queiroga; Silva, 2022). Aliado a essa questão Gomes afirma que:

A capacitação profissional, em um contexto de mundo globalizado e cada vez mais dinâmico, se coloca como o atributo preponderante e seletivo na vida dos professores, que lidam com um grande volume de questões complexas que demandam diferentes formas de atuação (Gomes, 2021, p. 12).

Já, Alvarado-Prada (2010), evidencia a formação continuada de professores, como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. O mesmo autor ainda destaca que a construção da formação docente envolve toda a trajetória dos profissionais, suas

concepções de vida, de sociedade, de escola e de educação, seus interesses, necessidades, habilidades e seus medos, dificuldades e limitações. Para o autor a construção da formação acontece de forma contínua, sendo assim:

Não fica restrita a uma instituição, à sala de aula, a determinado curso, pois os docentes podem formar-se mediante seu próprio exercício profissional, partindo da análise de sua própria realidade e de confrontos com a universalidade de outras realidades que também têm fatos do cotidiano, situações políticas, experiências, concepções, teorias e outras situações formadoras (Alvarado-Prada 2010, p. 370).

Ao abordar sobre formação continuada, um ponto importante a ser considerado são os saberes profissionais dos docentes, que segundo Tardif (2014, pág. 255) “é o conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. O autor ainda afirma que esses saberes produzidos e adquiridos ao longo de uma jornada no próprio contexto da sala de aula não devem ser ignorados quando se pensa em um planejamento de formação continuada, pois os professores, sua prática e seus saberes se pertencem, evoluem e se transformam em conjunto (Tardif, 2014). Comungando do mesmo pensamento, Kroning (2016, p.30) diz que “o fazer docente precisa, sempre, ser abastecido de informações, novos saberes e novas práticas para que se permita permanecer com qualidade em sua tarefa de estimular, de provocar a busca pela descoberta do novo”.

Por outro lado, Rossi (2010) destaca que a organização e planejamento das ações de formação continuada passa por alguns desafios, entre eles a falta de recurso financeiro é considerada a principal dificuldade atribuída pelos gestores para a realização das ações de formação continuada, outro fator está relacionado a carga horária elevada dos professores. A realização de tais ações se dá através de parcerias formadas entre a gestão, instituições de ensino e profissionais que se disponibilizam a dividir seus conhecimentos sem retribuição financeira. Desse modo, também não existe incentivo financeiro para os professores participantes. Esse incentivo se dá de outras formas como a redução de carga horária ou o fornecimento de certificados de participação que poderão ser utilizados para avanços no plano de carreira. Sendo assim, é importante que os gestores reconheçam e valorizem os programas de formação continuada para que possam criar possibilidades de ofertas dessas ações para seus professores, afim de contribuir com o seu fazer pedagógico (Kroning, 2016).

Reforçando este pensamento, estudo de Nascimento *et al* (2014) observou que as propostas de formações continuadas precisam ser pensadas, tendo em vista todos os

fatores que englobam o ambiente escolar, pois tradicionalmente a escola tem sofrido resistências e problemas que englobam os professores, os alunos, a estrutura, o próprio componente curricular, inclusive a família. Nesse sentido, Rossi (2010) acrescenta que:

O campo educacional está imerso em inter-relações de elementos macro (políticas públicas, economia, fatores sociais e culturais...) e elementos micro (escola, direção, sala de aula, professores, alunos...) que determinam as ações do professor. A análise da situação do professorado e da formação de professores não deve desvincular-se dos determinantes relacionados às políticas públicas, assim como das circunstâncias históricas e sociais (Rossi, 2010, p. 37).

As propostas de formação continuada devem ser refletidas e elaboradas, pensando na escola como um todo, focada no processo ensino aprendizagem dos alunos, mas que também tem o compromisso com a formação docente, com cursos de qualificação profissional e trocas de experiências entre os docentes. Sendo assim, tais ações devem envolver toda comunidade escolar para que gerem mudanças significativas na prática docente (Nascimento *et al.*, 2014).

De acordo com Bonato (2009), em seu estudo, procurando verificar ocorrência de cursos de formação continuada na área de Educação Física na cidade de Araraquara em São Paulo, fazendo uso da abordagem metodológica de caráter qualitativo com o foco no estudo de caso, constatou que a maioria dos professores que participaram da pesquisa não realizaram o curso de formação continuada, porém todos reconhecem que a formação continuada é necessária para inovação nas suas práticas pedagógicas e conseqüentemente no atendimento de qualidade dos alunos. Para o autor atender a demanda do alunado nos dias atuais requer o preparo e qualificação do docente para que possa trabalhar os conteúdos da cultura corporal do movimento de forma diversificada, afim de atender as necessidades e expectativas dos discente.

Da mesma forma, Cristino e Krug (2008), analisando os modelos de formação e as estratégias e/ou atividades institucionais e individuais a que estão submetidos os professores de Educação Física da rede de ensino de Santa Maria (RS), tendo como método a pesquisa de campo na modalidade exploratório descritiva, de caráter qualitativo, detectou que apesar de existir planejamento sistematizados de formação continuada de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, tais ações não são suficientes para suprir as necessidades e expectativas dos docentes, pois as estratégias de abordagens dos cursos e seminários ofertados pouco contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores da rede. A maneira mais efetiva que os professores encontram

que contribui para a transformação de suas práticas pedagógicas é através das iniciativas individuais, onde os mesmos têm a oportunidade de trocar experiências e saberes da profissão.

Na visão do autor fica evidente a importância da formação continuada sistematizada, planejada e contextualizada, como também as práticas informais entre os professores, com troca de experiências e saberes docente para que tais ações possam promover um desenvolvimento profissional mais autônomo e reflexivo. E que contribua de maneira concreta na transformação da prática pedagógica docente.

Segundo Rossi (2010), na abordagem sobre a formação continuada em educação física escolar: concepções e perspectivas de professores, ao analisar os significados que um grupo de professores de Educação Física, atuantes na rede pública de ensino da cidade de Bauru/SP, atribui à formação continuada no processo da profissionalidade docente. Fazendo uso da metodologia de natureza qualitativa, tendo como técnicas de coleta de dados a revisão da literatura e análises documentais, constatou-se que os professores reconhecem a importância dos programas de formação continuada para sua trajetória profissional, entendendo a formação continuada como um conjunto de diferentes possibilidades formativas, que contribui diretamente no seu fazer pedagógico. No entanto, há a necessidade do envolvimento dos professores de educação física na organização, elaboração e implementação das ações formativas, levando em consideração suas experiências e vivências para que essas ações tenham significado e contribua na qualificação da prática docente.

Para a autora os professores veem a escola como um lugar propício para o desenvolvimento dos programas de formação continuada, onde o professor faz descobertas, aprende e reelabora seus conhecimentos e ações. Sendo necessário a compreensão da concepção de formação continuada na atualidade, exclusivamente no contexto da Educação Física, tendo em vista que o sucesso da formação continuada de professores decorre do conhecimento e a valorização das concepções dos docentes sobre sua formação e sua profissão, como também do papel da escola e do Estado em planejar e implementar formação continuada voltada para esse componente profissional e para o desenvolvimento da carreira do professor de Educação Física.

Em conformidade, Guimarães (2014) procurando investigar um programa de formação continuada para professores de educação física, oferecido em uma cidade do

interior de São Paulo, fazendo uso da abordagem metodológica de natureza qualitativa, percebe-se que houve uma participação efetiva dos docentes nos programas desenvolvidos, essa participação se deu pelo envolvimento dos docentes na elaboração das ações, onde levaram em conta suas manifestações, aspectos relacionados às suas dificuldades, aos sucessos, bem como as opiniões apresentadas sobre o programa. Percebe-se ainda que por meio do trabalho colaborativo na realização dos programas de formação continuada, gerou-se um processo de mudança na própria ação pedagógica docente, e mesmo com as suas limitações e dificuldades, tentam colocar em prática os ensinamentos adquiridos.

Do ponto de vista do autor a organização de programa de formação continuada deve ser fundamentada na construção da identidade dos sujeitos envolvidos, para que tais experiências tenham significado na prática docente. Pois, essas ações tem a possibilidade de gerar a motivação e autovalorização, à medida que os docentes discutem e refletem sobre diversos temas, gerando uma postura crítica ao reavaliar suas práticas escolares e buscar mudanças para inovar suas metodologias de ensino.

De acordo com Agripino (2011) em seu estudo, Formação continuada: dialogando com os professores que atuam no ensino infantil e fundamental (Ciclo I) da rede municipal de Bauru/SP, procurando identificar as razões pelas quais professores buscam o curso de formação continuada em educação física, observou que a busca pela formação continuada respalda-se pelas dificuldades existentes entre os docentes em alinhar as abordagens dos conteúdos em relação a teoria e prática, onde os professores justificam essa defasagem pela deficiência nos cursos de formação inicial, pois a teoria não foi condizente com as reais necessidades de suas práticas pedagógicas.

Para o autor, fica evidente que os docentes valorizam as ações de formação continuada, entendendo que as mesmas podem ser espaço de diálogo entre os professores, onde o compartilhar de ideias faz com o professor se sinta integrante no processo de construção e execução dos programas de formação contínua. Os professores veem essas ações como uma oportunidade para produzir os conhecimentos que não foram adquiridos na graduação, principalmente como uma tentativa de aproximar o fazer pedagógico, alinhando a teoria e prática através da junção entre os conhecimentos a serem aprendidos nos cursos e o diálogo com as situações cotidianas de sua prática profissional,

como estratégias metodológicas para inovar e diversificar as abordagens dos conteúdos da educação física.

Por outro lado, Gomes (2021) na sua pesquisa sobre análise das diretrizes do plano municipal de educação de Franca 2015-2025 para a formação continuada de professores da rede de ensino básico. Por meio da abordagem metodológica voltada para a análise documental, tendo, como base, os relatórios de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e a revisão da literatura condizente com a temática, revelou que os projetos de formação continuada mais abrangentes tendem a não criar condições para que os participantes coloquem suas questões mais subjetivas do trabalho diário, pois ocupam tão somente o espaço do receptor de informações. Observa-se que as escolas constituem em espaços coletivos de formação, nos quais estudantes e docentes, ao estabelecerem relações cotidianas, confrontam diversos conhecimentos, objetivando realizar processos de aprendizagem e saberes historicamente produzidos dentro do contexto escolar.

O autor destaca que a formação continuada se apresenta como um processo contínuo e inacabado, sendo fundamental levar em consideração as características dos interesses e identidades locais como fator relevante para o processo formativo dos docentes.

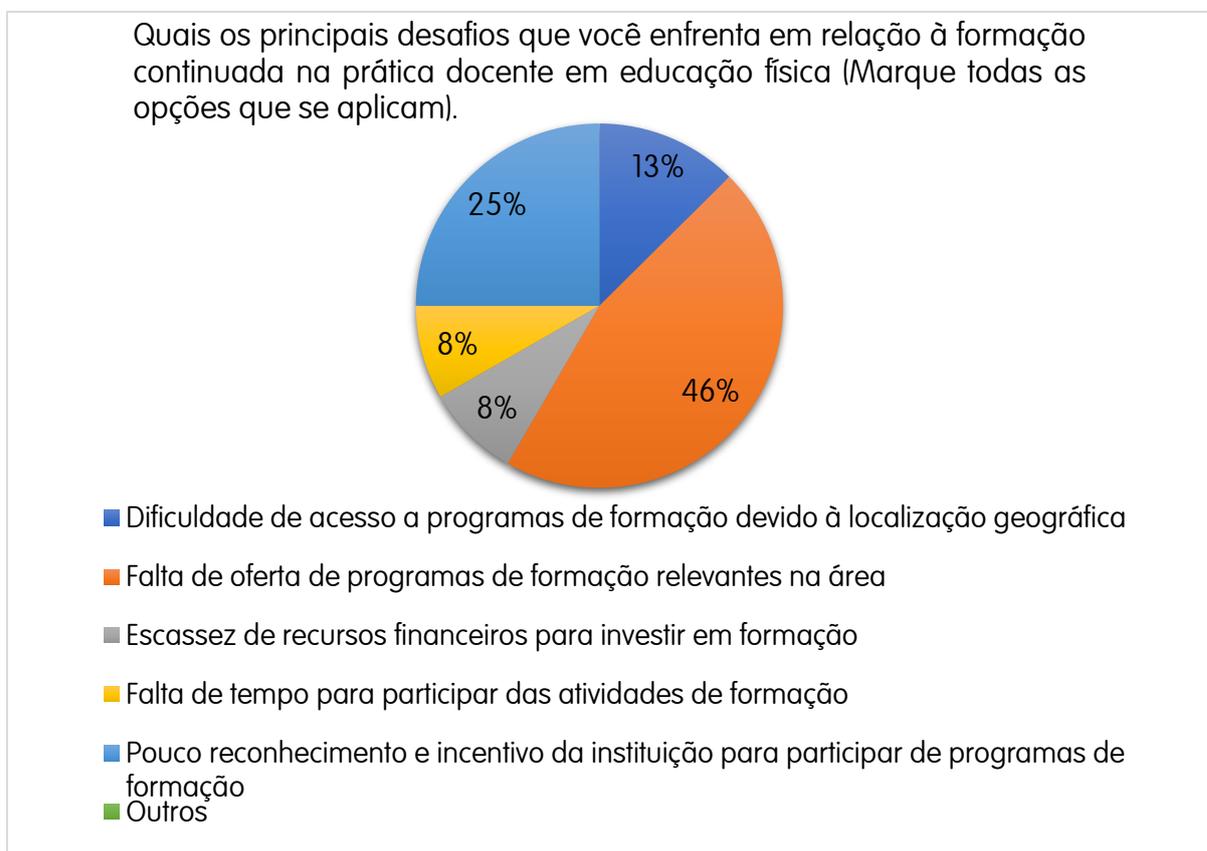
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA VISÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O professor de Educação Física convive diariamente com inúmeros problemas que dificultam a participação em programas de formação continuada, afetando diretamente a sua prática pedagógica e conseqüentemente compromete o processo ensino aprendizagem. Diante dessa realidade, os professores envolvidos na pesquisa foram instigados a responderem a seguinte indagação:

O estudo revelou que entre os principais desafios enfrentados pelos professores, destaca-se a falta de oferta de programas de formação relevantes na área de Educação Física com 48%; em seguida vem o pouco reconhecimento e incentivo da instituição para participar de programas de formação com 25%; depois vem a dificuldade de acesso a programas de formação devido à localização geográfica com 13%; e por fim, a escassez de

recursos financeiros para investir em formação e a falta de tempo para participar das atividades de formação, empatados com 8%.

Figura 7 – Desafios enfrentado em relação a formação continuada.



Fonte: Elaborado pelo autor

Os resultados encontrados comungam com os registrados por Alvarado-Prada (2010), ao afirmar que as propostas de ações voltadas para formação continuada de professores enfrentam problemas que abrangem desde a estrutura dos cursos de formação, as políticas educacionais, até a postura da sociedade. Rossi (2010), vai mais além, ao ressaltar que entre os principais desafios enfrentados pelos professores de Educação Física para participarem de projetos correspondentes a formação continuada, destacam-se, entre outros, falta de interação e compartilhamento de experiências entre os profissionais; a falta de recursos e infraestrutura adequados, que dificulta o acesso a ferramenta inovadoras e atualizadas; a falta de incentivo e apoio institucional para a formação continuada; a falta de incentivos financeiros, a ausência de políticas de licenças e a falta de reconhecimento pela participação em atividades de formação continuada. Para

o autor tais situações influenciam diretamente no processo de atualização da prática docente, à medida que desmotiva os professores a buscarem a atualização de seus conhecimentos, e conseqüentemente no seu fazer pedagógico (Rossi, 2010).

Nesse sentido torna-se necessário repensar a organização e estrutura das políticas de formação continuada, para que possam acontecer de forma descentralizada (além do entorno dos grandes centros), afim de chegar as cidades interioranas, onde se encontra uma gama de docentes desassistidos de tais ações. Da mesma forma, as ações de formação continuada precisam ser elaboradas dentro de uma perspectiva participativa e colaborativa, construído a partir dos interesses dos professores que tem como objetivo melhorar e aperfeiçoar a prática docente.

A Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada), documento de política educacional produzido pelo Conselho Nacional de Educação – CNE destaca outra questão importante para a eficácia de iniciativas de formação continuada que é a coerência interna entre os aspectos que a compõem. Não basta definir bem os objetivos pretendidos: é preciso definir conteúdos e práticas formativas que sejam adequadas ao alcance desses objetivos em convergência com as necessidades formativas identificadas. É preciso, portanto, uma ação intencional da equipe responsável pela formação continuada da rede no sentido não só de planejar, mas de assumir a responsabilidade pela gestão do processo formativo como um todo, o que envolve o planejamento, a implementação, a avaliação e a revisão das iniciativas. Isso significa que esses profissionais precisam não somente oferecer as oportunidades de participação, como também responder por tudo o que lhes diz respeito, incluindo os seus resultados (Brasil, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado, que teve como objetivo analisar o processo de formação continuada para professores de Educação Física do Ensino Médio da Rede Estadual da 11ª GRE, na cidade de Uruçuí-PI, percebeu-se que as concepções de programas de formação continuada que se tem desenvolvido para a qualificação docente estão fundamentadas na implementação de cursos curtos e rápidos, em formato de palestras e encontros esporádicos que não atendem as necessidades e anseios dos professores. Com

prevalência de modelos predefinidos sem relevância para a prática pedagógica do professor. Observa-se que essas concepções têm desconsiderado os saberes dos educadores. Nesse entendimento, os professores são considerados apenas consumidores de conhecimentos ou executores de tarefas e não autores dentro do processo educativo, nem gestores da sua própria aprendizagem.

Além disso, a pesquisa revelou que os professores de Educação Física da 11ª GRE são conscientes da importância das ações de formação continuada para o aprimoramento da prática docente. Porém, fica evidente que muitos se limitam aos desafios encontrados para participar de tais ações, que vão desde o espaço geográfico onde atuam; a forma de organização, na maioria das vezes online, sem a participação direta dos docentes e totalmente fora do contexto no qual estão inseridos, como também, a falta de valorização profissional.

Diante disso, é necessário que na elaboração e programação das políticas, projetos e atividades de formação continuada se objetivem e, principalmente, se criem as condições para que os professores participem e tenham mais autonomia na construção de conhecimentos relacionados a sua prática. Pois, os professores são seres pensantes, capazes de refletir, de construir e propor novas concepções e práticas de sua própria formação continuada que enriqueça seu pensar e fazer pedagógico.

Espera-se que o estudo possa contribuir para o esclarecimento sobre a importância da formação continuada como mecanismo de aprimoramento e desenvolvimento de competências e habilidades da prática docente, da mesma forma, a presente pesquisa poderá servir de instrumento para que as pessoas possam utilizar como ferramenta de pesquisa e aprofundamento sobre a temática.

REFERÊNCIAS

AGRIPINO, José Rafael Marcelino. Formação continuada: dialogando com os professores que atuam no ensino infantil e fundamental (Ciclo I) da rede municipal de Bauru/SP. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura - Educação Física) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/128217>. Acesso em: 09 maio 2023.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. Revista Diálogo Educacional, v. 10, nº 30, p. 367-387, 2010.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011. Disponível em : https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L_1977_Analise_de_conteudo_Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, Diário Oficial da União, seção 1, p. 103, 29 de outubro, 2020.

BONATO, Neusa Aparecida Mendes. Inclusão escolar: um estudo da formação continuada dos professores de educação física na cidade de Araraquara - SP. 2009. 143 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90324>. Acesso em: 10 maio. 2023.

CRISTINO, Ana Paula da Rosa; KRUG, Hugo Norberto. Um Olhar Crítico-Reflexivo Sobre a Formação Continuada de Professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (RS). Revista Movimento. Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 63-83, jan/abr. 2008. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view>. Acesso em: 16 maio 2023.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares; SANTOS, Maria Aparecida Pereira; COTTA, Maria Amélia de Castro. Análise Qualitativa e Análise Quantitativa em Pesquisa Científica. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF Disciplina Seminários de Pesquisa Científica em Educação Física – Parte 2. 2014. Acesso em: 23 maio 2023.

GOMES, Bruno Batista. Análise das diretrizes do plano municipal de educação de Franca 2015-2025 para a formação continuada de professores da rede de ensino básico. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2021 78 p. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/217222>. Acesso em: 27 maio 2023

GUIMARÃES, Jaqueline. Implicações de um programa de formação continuada na formação e atuação de professores de educação física atuantes no ciclo I. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/126676>. Acesso em: 05 jun. 2023.

KRÖNING, Eliana Köhler. Formação Continuada em Educação Física Escolar: ações, percepções e desafios da gestão educacional. 2016. 85f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgef/files/2016/10/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Eliana-Kroning.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2023.

NASCIMENTO, Karen Keiko Nichimoto Souza *et al.* A formação continuada docente na relação com as aulas e as escolas: enfrentamentos dos professores de educação física.

Congresso Nacional de Formação de Professores. São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 4932-4944 Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/141823> . Acesso em: 10 maio 2023.

QUEIROGA, Taymara Cristina Costa; SILVA, Marcília de Sousa. Concepções dos professores de Educação Física relacionadas à formação continuada e às novas tecnologias. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 25, 5 de julho de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/25/concepcoes-dos-professores-de-educacao-fisica-relacionadas-a-formacao-continuada-e-as-novas-tecnologias>. Acesso em: 10 maio 2023.

ROSSI, Fernanda. Formação continuada em educação física escolar: concepções e perspectivas de professores. 2010. 211 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/96101>. Acesso em: 18 maio 2023.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Disponível em: <https://doceru.com/doc/e8n55x5>. Acesso em: 10 jul. 2023.

Capítulo 2

ENFRENTAMENTO DA DESIGUALDADE DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Marilene Rodrigues de Sousa
Fabíola Pacheco dos Santos Mendes Coelho
Yúla Pires da Silveira Fontenele de Menezes
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI

INTRODUÇÃO

Ao longo da história homens e mulheres tem exercido papéis diferentes no meio social. Nesta concepção a mulher tem sido caracterizada como ser oprimido, ocupando dessa forma uma posição secundária em relação a atuação dos homens tornando-se invisíveis pelo patriarcado. Entende-se, portanto, que tais atribuições são construções sociais que variam ao longo do tempo e diferem entre diferentes culturas. Antes, era comum que as mulheres fossem responsáveis pelos cuidados domésticos e pela criação dos filhos, enquanto os homens eram vistos como provedores financeiros da família. Vale ressaltar que esses padrões são constituídos desde muito cedo, quando o bebê ainda se encontra na barriga da mãe, fase essa na qual cria-se várias expectativas quanto ao sexo (Lerner, 2019; Souza, 2023; Vasques, 2018).

Nesta perspectiva o contexto histórico tem influenciado as rotinas das instituições educacionais, pois, os problemas sociais advindos de todo o contexto histórico têm atravessado os ambientes escolares, uma vez que a escola é a extensão de uma sociedade considerada excludente e que reflete uma educação física segregativa, onde há uma prevalência do domínio masculino sobre o feminino, sobretudo quando o assunto está relacionado com as práticas esportivas (Ribeiro; Nardes; Costa, 2021).

Na sociedade contemporânea as meninas têm enfrentado grandes problemas em relação a sua atuação nas aulas de Educação Física, tais como: estereótipos de gênero pelas quais são desencorajadas a participarem de atividades que são consideradas "masculinas" como futebol, lutas, entre outros, discriminação sendo excluídas ou recebendo

menos oportunidades para participar de atividades, diferenças de habilidades devido às diferenças fisiológicas, o que pode resultar em sentimentos de inferioridade e inadequação, como também, falta de apoio pelo fato de que alguns professores podem não fornecer o mesmo nível de incentivo para as mesmas em comparação aos meninos (Ribeiro; Nardes; Costa, 2021).

Sabe-se que durante muitos anos em nosso país as mulheres não podiam frequentar a escola. Atualmente a todas elas são asseguradas o direito por lei assim como afirma a constituição federal em seu artigo 5º que trata dos direitos e obrigações dos homens e mulheres (Brasil, 1988). Neste sentido essa garantia de acesso através de matrícula, não garante que as alunas estejam tendo as mesmas oportunidades, bem como a isenção de sofrer discriminações e injustiça presentes nas rotinas das aulas de Educação Física (Ribeiro; Nardes; Costa, 2021).

Conforme Sousa Júnior (2018) a Educação física adquiriu o direito à composição de turmas mistas de acordo com a Lei nº 9.394/1996, no entanto, nota-se que aulas neste formato não tem sido uma prática consensual para os (as) professores (as), especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental II. O autor ainda destaca que embora exista diferenças físicas significativas entre meninos e meninas, tais diferenças não devem ser exercidas no sentido de subjugar como sendo mais frágeis. Além disso, na maioria das vezes professores organizam suas aulas utilizando-se da segregação, separando meninos e meninas durante as atividades e, por vezes, as atividades são diferentes para cada sexo (Souza Junior, 2018).

Diante do cenário político, social crítico em que a Educação Física está inserida e do momento de polaridade de debates em relação a problemática de gênero, se faz necessário a seguinte indagação: Como enfrentar os dilemas das desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física?

Com base na revisão de literatura sobre estudos de gênero na educação física brasileira, foram identificadas algumas temáticas recorrentes: Uma das temáticas inicialmente abordadas é a questão de Gênero e Metodologias de ensino na Educação Física escolar, que na maioria das vezes tende a evidenciar a questão da organização dos discentes por sexo, a partir dos formatos de aulas mistas, separadas por sexo e co-educativas (Goellner, 2008, 2009, 2010, 2021; Dornelles, 2012; Butler, 2016; Prado; Altmann; Ribeiro, 2016; Auad; Consiso, 2017; Sousa Junior, 2018; Vasques, 2018; Lerner, 2019; Gerez;

Wenetz, 2022). Tais pesquisas analisam essas questões, apontando vantagens e desvantagens desses formatos de aulas, auxiliando a busca por alternativas metodológica que amenizem e problematizem os conflitos de gênero na educação física escolar.

Neste sentido acreditando no potencial transformador da escola e da Educação Física como espaço propício para o desenvolvimento de propostas que venha tornar as aulas mais igualitária e alinhada ao princípio da equidade, justifica-se esse estudo que tem como objetivo geral: verificar e analisar como as desigualdades de gênero ocorre na Educação Física a partir do conhecimento produzido pelo meio acadêmico, tendo como objetivos específicos: identificar e apresentar possibilidades de estratégias didático metodológicas para enfrentamento dos dilemas de gênero nas aulas de Educação Física.

A metodologia do estudo envolve uma pesquisa básica de caráter descritivo. E para que os objetivos propostos nesta pesquisa sejam atendidos, foi utilizado uma abordagem qualitativa, pois ela “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Prodanov; Freitas, 2013). Neste sentido optou-se por esse paradigma, pelo fato de o estudo abordar uma situação específica, possibilitar uma descrição do problema, bem como permitir que os dados coletados sejam interpretados, considerando aquilo mais relevante ao que se propõe em um determinado estudo (Prodanov; Freitas, 2013). Quanto aos procedimentos técnicos a pesquisa foi fundamentada a partir de uma revisão bibliográfica sobre o tema, trazendo um panorama da atualidade, fazendo uma análise dos dados encontrados em tais publicações: livros, revistas, monografias, artigos científicos, dissertações, teses, publicações em periódicos.

ABORDAGEM SOCIOCULTURAL DO GÊNERO

As mudanças sociais e culturais vivenciadas historicamente têm sido marcadas por questionamentos, lutas por direitos e transformações significativas no meio social. Elas trazem consigo tanto avanços para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa, quanto dilemas e desafios a serem enfrentados pelos sujeitos considerados excluídos da sociedade. Neste sentido, foi neste cenário que surgiu a definição de gênero, ocasionado por lutas e manifestações feministas em busca de seus direitos como cidadãos (Soares; Monteiro, 2019).

O gênero é uma construção social que se refere às características, comportamentos, papéis e expectativas atribuídas às diferentes identidades de gênero, como masculino e feminino (Costa; Santos, 2018). Por outro viés (Butler, 2016), pontua que:

O gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada. Uma coalizão aberta, portanto, afirmaria identidades alternativamente instituídas e abandonadas, segundo as propostas em curso; tratar-se-á de uma assembleia que permita múltiplas convergências e divergências, sem obediências a um *telos* normativo definidor. (Butler, 2016, p. 42).

Dessa forma compreende-se que a opinião do autor supracitado, diverge dos padrões fundamentados pela ideologia do masculino e feminino, pregada culturalmente por norma binária (Butler, 2016). Essa construção binária pregada culturalmente, coloca a sexualidade como uma característica central na identidade das pessoas, levando a uma estrutura de poder que define a heterossexualidade como norma e todas as demais formas de orientação sexual como desviantes, resultando, portanto, na marginalização e discriminação das pessoas que fogem dessa norma, reforçando estereótipos negativos e perpetuando desigualdades sociais (Goellner, 2009).

Gerez e Wenez (2022) argumentam que a construção dos corpos femininos/masculinos é permeada por discursos sociais e práticas corporais presentes na escola. Conforme as autoras, essas práticas podem tanto disciplinar quanto resistir nos corpos das crianças, influenciando na aprendizagem de como ser feminino/masculino na sociedade. Tais discursos possuem uma construção histórica, desagregada de significado e configurada de um determinado modo, e que são conformados em uma rede que estabelece relações de poder, são chamados de discursos hegemônicos. Esses discursos são fundamentais para a manutenção e reprodução das estruturas de poder e hierarquia presentes em uma sociedade.

O estudo de Goellner (2021), traz questionamentos relevantes em se tratar dos corpos. O autor indaga sobre "O que é, afinal, o corpo? Será que nós temos ou somos um corpo? Seria ele somente a sua conformação biológica? É possível pensar o corpo sem considerar nossa subjetividade?" (Goellner, 2021 p. 104). Neste sentido David Le Breton em seu livro, "Sociologia do corpo", expressa sua opinião discorrendo que o corpo é "a existência corporal" (Le Breton 2006, p. 24). Dessa forma o autor destaca que as vivências humanas são necessariamente mediadas pelo corpo, nossas sensações, emoções, percepções, ações e interações sociais. Neste sentido o corpo não é apenas uma "casca"

ou um veículo para a mente ou para a consciência de um indivíduo. Ele é um componente fundamental da nossa subjetividade e da nossa maneira de ser e se relacionar com o mundo. Através de nossa corporalidade, expressamos nossa individualidade, nossa diferença e nossa identidade. Como afirma (Goellner, 2008 p. 28):

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas, sempre à descoberta e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (Goellner, 2008 p. 28).

Nesta perspectiva ao considerar o corpo como um produto do inter-relacionamento entre natureza e cultura, entende-se que ele não se resume apenas às suas características biológicas. Com essa afirmação compreende-se dessa forma que o corpo é moldado e influenciado pelas normas, valores, crenças e práticas de uma determinada sociedade. Em suma, o corpo não é algo estático e imutável, mas sim uma construção cultural complexa que reflete as normas e valores de uma sociedade, e que está em constante transformação (Goellner, 2010).

Na concepção de Goellner (2021, p. 105) "Os corpos são diversos, múltiplos, integram e expressam nossa subjetividade, cuja produção se dá considerando marcadores sociais da diferença como raça, etnia, classe social, geração, orientação sexual, [...], e gênero". Segundo (Goellner, 2010), a definição de gênero pode ser entendida como uma condição social pelo qual os indivíduos identificam-se como homem ou mulher. Vale ressaltar que, podemos considerar que as categorias de "homem" e "mulher" não são isoladas e têm nuances e variações complexas. A ideia de que todas as pessoas podem ser classificadas estritamente em uma dessas duas categorias é simplista e não reflete a diversidade de identidades de gênero que existem na realidade (Goellner, 2010). O autor discorre também sobre a necessidade de olhar para os indivíduos como sujeitos plurais e trabalhar com foco na diversidade. Como destacado abaixo:

Quando se fala em *inclusão* na educação dos *corpos*, dos *gêneros* e das *sexualidades*, afirma-se que os sujeitos são plurais e que essa *pluralidade* deve ser valorizada e aceita nas suas singularidades. Para tanto é necessário, de antemão, rejeitar os rótulos que aprisionam, engessam e fixam os sujeitos, enredando-os em representações que os nomeiam como feio ou bonito, apto ou inapto, saudável ou doente, normal ou desviante, masculino ou feminino, heterossexual ou homossexual. Precisamo-nos dar conta de que práticas como

essas reforçam *discriminações* e *exclusões*, ao invés de ampliar possibilidades de intervenção junto aos sujeitos, possibilitando que, por meio das práticas corporais e esportivas, possam exercer sua cidadania e liberdade constituindo-se como sujeitos sociais. (Goellner, 2010 p. 77).

Diante do exposto compreende-se que os indivíduos são múltiplos e que, portanto, essa diversidade deve ser incluída e respeitada para que não resulte em marginalização e discriminação daqueles sujeitos que não se encaixam nos padrões convencionais impostos pela sociedade que por vezes impossibilita a inclusão nas diversas práticas corporais (Goellner, 2010).

GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O artigo 5º, da Constituição Federal do Brasil, em seu capítulo I, trata da dignidade humana e discorre que: homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos da lei (Brasil, 1988). Embora esse direito seja garantido legalmente, nota-se que não acontece adequadamente, pois caminhos ainda precisam ser traçados para promover a igualdade de gênero em vários aspectos, e principalmente no que se refere à participação das meninas nas práticas corporais nas aulas de Educação Física.

Conforme Lerner (2019), a desigualdade de gênero é um problema complexo e multifacetado que tem raízes profundas em diversas áreas da sociedade. Dentre as principais razões que levam à desigualdade de gênero o autor destaca a cultura patriarcal que é um sistema social e histórico que valoriza os homens e coloca as mulheres em posição de subserviência. Ela perpetua estereótipos de gênero, define papéis específicos para cada gênero e reforça a ideia de que os homens têm mais poder e autoridade.

Diversos códigos foram criados ao longo do tempo para manter e reforçar essa subordinação feminina. Atualmente houve avanços significativos na luta pela igualdade de gênero, no entanto, nos últimos tempos, com a luta por direitos igualitários e a busca por uma sociedade mais justa, o patriarcado ainda exerce uma influência considerável sobre a cultura e a mentalidade dos sujeitos (Lerner, 2019).

Nesta perspectiva as relações de gênero que acontecem na Educação Física, ocorrem por meios dos processos de hierarquização acerca do masculino e feminino, estabelecendo-se a partir das relações de poder presentes nesse ambiente, de forma que essa hierarquização perpassa em diferentes momentos das aulas como: as formas de organização, bem como o tratamento dos conteúdos, traduzindo-se dessa forma as

relações entre alunos e alunas, professores (as) e alunos (as). Com isso os mecanismos desenvolvidos nas aulas de Educação Física, estão estritamente envolvidos para reforçar as diferenças hierarquizadas (Audad; Consiso 2017).

De acordo com Dornelles (2012), os professores na maioria das vezes se valem do discurso biológico para separação de meninos e meninas nas aulas de Educação física como mostra a seguir:

A Educação Física escolar atualiza e significa de forma importante os níveis de movimentos, habilidades e jogos motores que devem ser enfatizados em determinadas idades, o que é explorado de maneiras distintas para meninos e meninas, principalmente em intensidade. Isso se dá, também, em função das possibilidades corporais diferenciadas e de construções de feminilidades e masculinidades mais adequadas ou não ao currículo esportivo, o que, no caso da separação e do universo investigado, é apresentado como a base curricular dessa disciplina na escola (Dornelles, 2012, p. 149).

Sob o ponto de vista de Prado, Altmann e Ribeiro (2016), nos mais variados contextos desde a infância os meninos são incentivados a se envolverem em atividades físicas e competitivas como: correr, pular saltar, chutar bola, ou seja, são desafiados constantemente, enquanto espera que as meninas sejam mais calmas e discretas, perpetua-se a ideia de que meninos devem ser fortes, corajosos e agressivos, enquanto as meninas devem ser passivas, delicadas e quietas.

Entende-se, portanto, que é fundamental refletir e problematizar esse caráter natural atribuído ao corpo, gênero e sexualidade de forma a reconhecer a importância de uma abordagem inclusiva e respeitosa, que valorize a diversidade e promova a igualdade nas práticas corporais e esportivas, podendo assim construir espaços mais justos e acolhedores para todos (Prado; Altmann; Ribeiro, 2016). Dessa forma tematizar questões que na maioria das vezes são ditas como verdadeiras e que são aceitas pela sociedade como: a ideia de que a anatomia dos corpos justifica o acesso e a permanência de meninos e meninas em diferentes modalidades esportivas, extrema importância atribuída à aparência corporal como determinante no julgamento que se faz sobre as pessoas, influência da mídia sobre os corpos na sociedade contemporânea e muitas outras temáticas (Goellner, 2010).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) definido como um conjunto de diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação do Brasil para orientar as práticas de ensino nas escolas do país, introduziu nas instituições escolares a temática sexualidade (Brasil, 1977). Com a inclusão das temáticas da Sexualidade e Educação Sexual nos PCNs, houve uma mudança significativa na forma como esses assuntos são tratados nas escolas,

ampliando o campo de discussão, reconhecendo a importância de abordar questões relacionadas ao corpo, à identidade, aos relacionamentos e à saúde sexual. Com a implementação desse documento originou-se uma certa expectativa quanto à necessidade de se trabalhar a temática sexualidade e gênero nas escolas. No entanto, o que tem mostrado na realidade, é que não há avanços quanto a iniciativa dos PCNs, uma vez que depois de passado vários anos, notasse a não valorização desse tema nos estudos e documentos mais atuais (Monteiro; Ribeiro, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), documento que estabelece e orienta as diretrizes do currículo escolar no Brasil, em seu conteúdo não é explícito em relação a debates sobre questões de gênero, fato esse que poderá colaborar efetivamente, para a não inclusão nas propostas educacionais das instituições escolares, permitindo assim a perpetuação de preconceitos e discriminações que muitas vezes são instaladas nos espaços escolares (Abreu; Santos, 2015; Palma *et al.*, 2015).

Outro agravante é que na BNCC (Brasil, 2018) faz referência à sexualidade somente nos aspectos biológicos, a partir de conteúdos que são mencionados sob uma perspectiva da anatomia e fisiologia da reprodução humana, onde a preocupação está relacionada exclusivamente com as questões de saúde pública, no tocante ao contágio e transmissão de doenças sexualmente transmissíveis e controle de gravidez na adolescência. A sexualidade neste sentido passa a ser caracterizada como um parâmetro de controle de comportamentos sexuais (Silva; Brancalione; Oliveira, 2019). Percebe-se dessa forma que a BNCC apresenta limitações, não havendo assim progresso significativo ao longo dos vinte anos em relação aos debates sobre educação sexual na Educação Básica (Franco Assis; Souza; Barbosa, 2021).

Em virtude desse cenário crítico tornasse indispensável que as propostas pedagógicas escolares considerem as problemáticas de gênero, visto que se tornou algo urgente na sociedade contemporânea e presente no contexto escolar. Nesta conjuntura todos os profissionais da escola: diretores, profissionais e equipes pedagógicas tem a responsabilidade de estarem envolvidos nestas questões, uma vez que eles estão diretamente envolvidos no processo de elaboração dos projetos curriculares (Modesto, 2018).

PROBLEMATIZANDO AS QUESTÕES DE GÊNERO PARA O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE

Entende-se que os sujeitos são plurais, e isso implica reconhecer que não existe uma forma "correta" ou "superior" de ser, e que a diversidade é uma riqueza que faz parte da sociedade como um todo. Desse modo, a aceitação das singularidades se refere ao respeito às particularidades de cada indivíduo, entendendo que cada pessoa possui suas próprias características, identidades, forma de se expressar, bem como suas necessidades e desejos, por essas razões, valorizar e respeitar essas singularidades é fundamental para cultivar um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Isso significa dizer que se faz necessário perceber que certas práticas reforçam a discriminação e exclusão, portanto oferecer oportunidade de intervenção junto aos estudantes, permiti que os mesmos exerçam suas cidadania e liberdade por meio de atividades corporais e esportivas, tornando-se parte da comunidade escolar (Goellner, 2010).

Nesta perspectiva refletir e problematizar o caráter atribuído ao corpo, gênero e sexualidade se faz necessário, uma vez que em nome dessa naturalidade muitas vezes não se percebe comportamentos e atitudes discriminatórias no cotidiano das aulas, mais precisamente nas atividades relacionadas a práticas corporais e esportivas (Goellner, 2010). O autor ainda pontua a necessidade de se refletir sobre algumas afirmações que circulam no dia a dia e que são ditas como verdades como: algumas práticas esportivas são exclusivas para meninos, linguagem sexista ou seja, discursos e práticas como piadas machistas, expectativas de gênero rigidamente definidas, a objetificação do corpo feminino na mídia, discursos que discriminam indivíduos com base em sua orientação sexual ou identidade de gênero, questionar estereótipos negativos, promover a aceitação e o respeito à diversidade sexual, bem como outros existentes e que podem serem problematizado na escola.

ESTRATÉGIA DIDÁTICO METODOLÓGICA PARA O ENFRENTAMENTO DAS QUESTÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Na concepção de (Souza Júnior, 2018), um dos grandes desafios dos professores em relação a problemática de gênero na educação física se refere à formulação de propostas

de intervenção para promoção de uma educação mais igualitária que valorize a diversidade. Para tanto é necessário propor atividades que objetive a sensibilização e experimentação de atividades que envolva situações de inclusão (Goellner, 2009). A seguir a autora apresenta três sugestões que ilustra possibilidades para essa finalidade:

Figura 3 – Atividades de sensibilização

1) Dinâmicas individuais e em grupos que envolvam a criação de desenhos, colagens, esculturas, narrativas etc., por meio das quais seja possível discutir questões relacionadas ao gênero e à sexualidade.

2) Trabalhar com a criação de narrativas (pessoais, coletivas, reais ou inventadas) a partir das quais se possam discutir questões afeitas ao gênero e à sexualidade. Apresentar ou criar essas narrativas com o grupo e, a partir delas, problematizar e discutir as discriminações evidenciadas. Exemplo de uma narrativa:

João, 18 anos, é homossexual, apanha do irmão e sua mãe não o defende. Nas atividades de que participa, geralmente, está sozinho e ninguém gosta de tê-lo como parceiro nos exercícios em duplas. Participa da oficina de lutas porque quer aprender a se defender. Nas aulas fica sempre no fundo da sala. O professor responsável acompanha todos/as os/as alunos/as, menos João.

3) Atividades que possibilitem a apreciação crítica de diferentes artefatos culturais, como, por exemplo, revistas, publicidade, filmes, músicas, programas televisivos, entre outros. Existem vários filmes cujas temáticas possibilitam a discussão sobre gênero e sexualidade e práticas corporais e esportivas, tais como: Gracie (EUA, 2007); Ela é o cara (EUA, 2007); Treinando com papai (EUA, 2007); Ginga (Brasil, 2006); Fora de Jogo (Irã, 2006); Menina de Ouro (EUA, 2004); Driblando o destino (EUA, 2003); Billy Elliot (Inglaterra, 2000); Damas de Ferro (Tailândia, 2000); Mulan (EUA, 1998); Cartão Vermelho (Brasil, 1994); Uma equipe muito especial (EUA, 1992).

Fonte: Goellner (2009, p. 84).

Assim é necessário entender que a implementação de atividades inclusivas deve proporcionar aos estudantes alternativas que desafiem os condicionamentos estabelecidos pelos marcadores sociais de gênero, permitindo que todos tenham acesso e participação igualitária nas atividades, independentemente do seu gênero, ampliando as representações e possibilidades, reconhecendo e respeitando a diversidade de identidades (Souza Junior, 2018).

Pereira, Souza Junior (2021), apresentaram em seu projeto de pesquisa, metodologias ativas crítico-afetivas como ferramentas pedagógicas eficazes a serem abordadas nas aulas de Educação Física. A estratégia oportuniza aos estudantes a reflexão sobre a importância do respeito às questões relacionadas à injustiça, exclusão, discriminação e problematização das desigualdades de gênero que ocorrem frequentemente nos espaços das aulas de educação física. Neste estudo foi trabalhado a

metodologia, Júri simulado, *Kahoot*, exibição de vídeos publicitários (TICs), o *Frisbee* orientado pela metodologia *Callejera* e o Futebol Generificado.

Portanto, as estratégias utilizadas são eficazes, uma vez que dialogam com os aspectos socioculturais do esporte, temática essa que faz parte da proposta curricular da Educação Física Escolar.

Goellner (2009 *apud* Souza Junior, 2018, p. 160), ressalta a necessidade de algumas precauções que se deve ter na efetivação de proposta metodológica tais como:

- a. criar um bom ambiente entre os participantes da atividade proposta – permitir que cada pessoa possa se expressar livremente e que seja respeitada pelas suas opiniões, habilidades, vivências etc.
- b. incentivar a prática de atividades esportivas para todos (as), independentemente do gênero, promovendo atividades nas quais meninos e meninas, homens e mulheres participem conjuntamente.
- c. incentivar as meninas e os meninos a participarem de atividades culturalmente identificadas tanto como masculinas quanto como femininas.
- d. ficar atento (a) para situações em que aconteçam discriminações e buscar interferir de forma a minimizá-las e evitá-las.
- e. desenvolver estratégias, incentivos, elogios para que cada sujeito sintá-se integrante da aula.
- f. não deixar de exercer o papel de educador (a) e intervir sempre que houver situações de exclusão.

Portanto se faz necessário reconhecer que qualquer prática pedagógica é realizada por pessoas que têm um papel fundamental na forma como a educação é transmitida, no entanto nem todas as ideias e abordagens pedagógicas são igualmente inclusivas, em alguns casos podem até reforçar ainda mais preconceitos, violências e exclusões nos espaços educativos. Neste sentido, isso pode ocorrer caso os educadores não estejam cientes de sua influência, bem como atentos aos possíveis efeitos negativos de suas escolhas e ações (Goellener, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir deve-se ter em mente que, a inclusão envolve o princípio de garantir que todos os sujeitos, independentemente de quaisquer diferenças existentes, tenham acesso a uma educação de qualidade em um ambiente escolar inclusivo. Para tanto, é compreensível destacar que, o objetivo das aulas de Educação Física não é desenvolver o alto rendimento nas práticas corporais. O rendimento sob uma perspectiva educativa sempre será parâmetro desejado em qualquer aula de Educação Física, porém é importante considerar a equidade de gênero, oferecendo oportunidades para meninos e

meninas de forma igualitária, respeitando seus limites e potencialidades individuais. Nesta abordagem, não deve haver discriminação ou diferenciação baseada no gênero, de modo que todos tenham a chance de desenvolver suas habilidades e alcançar seu máximo rendimento, independentemente do sexo, objetivando assim a promoção de um ambiente inclusivo e justo, onde meninos e meninas tenham as mesmas chances de participação e êxito nas atividades físicas.

Neste contexto, a aula mista de Educação Física é considerada como uma ferramenta política importante neste processo, pois promovem a igualdade de gênero, a inclusão e o diálogo entre os alunos. Ao tempo em que ao reconhecer e valorizar as diferenças, é possível redimensionar as relações de gênero e contribuir para uma sociedade mais igualitária e justa.

Analisando as dificuldades enfrentadas pelos professores frente a essa temática, bem como o espírito protagonista que os estudantes da atualidade apresentam, acreditamos no potencial de propostas de intervenções contínuas que envolvam o diálogo de forma a dar voz a toda a comunidade estudantil. Isso implica tematizar os conteúdos da Educação Física, com proposições diversas como: círculos de debates temáticos, análise e discussões de filmes e documentários envolvendo a temática, *podcast* organizados pelos próprios estudantes para disseminação na comunidade e redes sociais e etc, a fim de despertar e sensibilizar a todos para uma convivência harmoniosa, desprendida de qualquer tipo de exclusão, discriminação e ou estereótipos constituídos culturalmente.

Por fim, defende-se também, a importância da integralização da temática gênero na formação continuada do professor de Educação Física, a fim de estimular a busca por estratégias didáticas metodológicas para a transformação dessa realidade de relações de poderes que ocorrem nas práticas corporais, com vistas a desconstruir o sistema binarismo sobre os corpos.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. L. P.; SANTOS, R. A. P. Gênero e sexualidade nos PCNs: uma análise dos objetivos gerais. Caderno Espaço Feminino, v. 28, n. 1, p. 24-35, 2015. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=G%C3%AAnero+e+sexualidade+nos+PCNs%3A+uma+an%C3%AAlise+dos+objetivos+gerais&btnG=. Acesso em: 29 maio 2024.

AUAD, D., CORSINO, L. O professor diante das relações de gênero na educação física escolar. Cortez Editora, 2017.

BONFIM, J., MESQUITA, M. R. "Nunca Falaram Disso Na Escola...": um Debate Com Jovens Sobre Gênero E Diversidade. *Psicologia & Sociedade*, 32, e192744. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/V3HY8znBRsnFzhghQGWK9jh/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. 288 p.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm . Acesso em: 04 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em 06/06/2023. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b, 164 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2023.

COSTA, F. S.; SANTOS, A. M. Diferença e igualdade nas relações de gênero no esporte. *HOLOS (NATAL. ONLINE)*, 2018 v. 05. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7607>. Acesso: em: 06 jun. 2024.

DORNELLES, P. G. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. *Cadernos Cedes, Campinas*, vol. 32, n. 87, p. 187-197, maio-ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/rmssCPQFnQ4ZgPfkG9M4jx/?lang=Pt&format=pdf>. Acesso em: 04 jun. 2024.

FRANCO ASSIS, G. A.; SOUZA, E. E. F.; BARBOSA, A. G. Sexualidade na escola: desafios e possibilidades para além dos PCNS e da BNCC. *Brazilian Journal of Development*. v. 7, n.2 , p 13662 13680, 2021. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Sexualidade+na+escola%3A+desafios+e+possibilidades+para+a%3C3%A9m+dos+PCNS+e+da+BNCC+++&btnG=#d=gs_cit&t=1720137064645&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3A4EtXUmVgNkJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Dpt-BR. Acesso em: 15 jun. 2024.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____; Educação dos Corpos, dos Gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade: Caderno de Formação RBCE, P. 71- 83, março. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/view/984c> . Acesso em: 01 abr. 2024.

_____; Corpos, gêneros e sexualidades: em defesa do direito das mulheres ao esporte. Revista do centro de pesquisa e formação, 2021, P. 99-112. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Corpos-ge%CC%82neros-e-sexualidades-em-defesa-do-direito-das-mulheres-ao-esporte.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

GOELLNER, S. V; VOTRE, Sebastião J.; MOURÃO, Ludmila; FIGUEIRA, Márcia L. M. Gênero e raça: inclusão no esporte e lazer. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2009.

GEREZ, A. G; WENETZ, I. Registros de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física no ensino fundamental. Motrivivência, (Florianópolis), v. 34, n. 65, p. 01-18, 2022. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/84714/51730>. Acesso em: 09 abr. 2024.

LERNER, G. A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Editora Cultrix, 2019.

LE BRETON, D. A sociologia do corpo. Petrópolis: Vozes, 2006.

MODESTO, M. A. BNCC, transversalidade, meio ambiente e ensino de história: elementos para um diálogo entre história e a pedagogia. Boletim. Historiar, v. 5, n. 3, p. 14-28, 2018. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=BNCC%2C+transversalidade%2C+meio+ambiente+e+ensino+de+hist%C3%B3ria%3A+elementos+para+um+di%C3%A1logo+entre+hist%C3%B3ria+e+a+pedagogia&btnG=. Acesso em: 29 mai. 2024.

MONTEIRO, S.A.S.; RIBEIRO, P. R. M. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. Pesquisa e Ensino, v. 1, e202011, p. 1-24, 2020. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=Sexualidade+e+G%C3%AAnero+na+atual+BNCC%3A+possibilidades+e+limites&btnG= . Acesso em: 29 maio 2024.

PEREIRA, A. C. G; SOUZA JÚNIOR, O. M. S. MECA: Gênero e Empoeiramento nas aulas de Educação Física. Corpoconsciência, Cuiabá- MT, v. 25, n. 3, suplemento 2, p. 1- 175, dez, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51283/rc.v25i3.13456> . Acesso em: 28 maio 2024.

PALMA, *et al*. Parâmetros curriculares nacionais: um estudo sobre orientação sexual, gênero e escola no Brasil. Temas em Psicologia, v. 23, n. 3, p. 727-738, 2015. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Par%C3%A2metros+Curriculares+Nacionais%3A+um+estudo+sobre+orienta%C3%A7%C3%A3o+sexual%2C+g%C3%AAnero+e+escola+no+Brasil.+&btnG= Acesso em: 10 ago. 2024.

PRADO, V. M.; ALTMANN, H.; RIBEIRO, A. I. M. Condutas naturalizadas na educação física: uma questão de gênero. Currículos sem fronteiras, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2016. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=CONDUTAS+NATURALIZADAS++NA+EDUCA%C3%87%C3%83O+F%C3%8DICA%3A++uma+quest%C3%A3o+de+g%C3%AAnero%3F+&btnG=#d=gs_cit&t=1721694265442&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AEnbw7t-MN0K%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Dpt-BR . Acesso em: 15 jul. 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed. Editora Feevale, 2013. Disponível em: https://scholar.google.com.br/schoar?hl=pt-R&as_sdt=0%2C5&q=prodanov+Freitas+2013. Acesso em: 20 jun. 2024.

SILVA, C. S. F.; BRANCALEONI, A. P. L.; OLIVEIRA, R. R. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des) caracterizações. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 14, n. 2, p. 1538-1555, 2019. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Base+Nacional+Comum+Curricular+e+diversidade+sexual+e+de+g%C3%AAnero%3A+%28des%29+caracteriza%C3%A7%C3%B5es.&btnG= . Acesso em: 02 jun. 2024.

RIBEIRO, D. S.; NARDES, C. A. C.; COSTA, R. R. Como a desigualdade de gênero influencia as aulas de educação física? Revista Científica Funvic SP, v. 4 n. 2 (2021). Disponível em: <https://www.revistaeletronicafunvic.org/index.php/c14ffd11/article/view/300/233> . Acesso em: 10 jul. 2024.

SOARES, Z. P.; MONTEIRO, S. S. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KMSmJfk43rKWcRNHWfWsfC/?lang=pt>. Acesso em: 03 jun. 2024.

SOUZA JÚNIOR, O. M. Educação Física escolar e a questões de gênero. Cadernos de Formação: Educação Física. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2018. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/mod/forum/discuss.php?d=33107>. Acesso em: 03 jun. 2024.

SOUZA, N. L. A Criação do Patriarcado: História da Opressão das Mulheres pelos Homens, de Gerda Lerner. Resenha, Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero, v. 14, n. 2, p. 271-276, 2023. ISSN 2177-2886.

VASQUES, A. O. A produção do conhecimento sobre gênero na Educação Física escolar. 2018. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+produ%C3%A7%C3%A3o+do+conhecimento+sobre+g%C3%AAnero+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+F%C3%ADsica+escolar+&btnG=#d=gs_cit&t=1720123607859&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AJEoYGg3_P4MJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Dpt-BR . Acesso em: 10 jun. 2024.

Capítulo 3

APITOU, COMEÇOU: O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO COMBATE A PRÁTICAS ESPORTIVAS ESTEREOTIPADAS

Fabiana de Andrade Ferreira Vasconcelos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI

Marcos Antonio do Nascimento

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA

INTRODUÇÃO

No dicionário, estereotipia é uma palavra masculina relativa a algo que se adequa a um padrão fixo ou geral. Acrescentando ainda algo como clichê. De acordo com Ayesteran e Paez (1987) O estereótipo é uma representação social sobre os traços típicos de um grupo, categoria ou classe social. Ouvimos na rua, nas nossas relações, na TV e muitas vezes dentro da nossa casa. Pensando no mundo real, social e no escolar percebemos que este alcance para a vida de um indivíduo o resultado pode ser mais devastador.

Os estereótipos são influenciados por meios subjetivos que se manifestam por meio de elementos morais, emocionais, intencionais e de valores, por conceitos formados tendo como base um contexto cultural. A formação dos estereótipos é estipulada por rótulos sociais tendo impacto significativo no comportamento humano, com efeitos na base emocional, contendo preconceitos e juízos de valores preconcebidos que afetam nossa vontade (Dias, 2023).

Com isso, se faz extremamente importante que o professor de educação física atue na desconstrução de estereótipos esportivos presentes nas escolas e na sociedade. A participação e o desenvolvimento pleno dos alunos pode ser limitado pelos preconceitos de gênero, habilidades e classe social. O papel do professor vai além do ensino de regras e técnicas esportivas; com o dever de atuar como um agente transformador, promovendo a diversidade e inclusão de seus alunos.

Este trabalho explora estratégias pedagógicas e abordagens críticas que os professores podem adotar para criar um ambiente mais justo e igualitário nas aulas de

educação física, desafiando normas estereotipadas e incentivando todos os estudantes a participar plenamente e com confiança das aulas de educação física.

ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

Quando falamos sobre identidade de gênero, estamos pensando em uma categoria baseada na autopercepção das pessoas, ou seja, é um conceito que diz respeito a como cada pessoa se percebe e se identifica.

Em primeiro lugar, os estereótipos de gênero são frequentemente observados nas práticas esportivas escolares. Meninas são frequentemente desencorajadas a participar de esportes considerados "masculinos", como futebol e basquete, enquanto meninos podem ser ridicularizados por se interessarem por atividades como dança e ginástica. Essas percepções limitam as oportunidades de todos os alunos explorarem suas habilidades e interesses de maneira livre. O professor de Educação Física deve atuar ativamente para dismantelar esses estereótipos, incentivando a participação de todos os estudantes em uma ampla variedade de esportes e destacando os benefícios de cada modalidade, independentemente do gênero.

Se olharmos ao nosso redor, não precisamos observar muito para vermos situações que trazem reflexões. Historicamente a mulher muitas vezes desempenha papéis secundários e os homens por muitas vezes tem espaços privilegiados. Pode ser uma mulher que trabalha o dia todo, e um homem que cuida da casa; uma menina que não quer vivenciar a maternidade e um homem que queira entrar no mundo dos cosméticos.

Ao voltarmos às literaturas com escritos sobre os primórdios, vemos os homens saindo para caçar e as mulheres ficavam cuidando dos filhos ou da alimentação e seguindo historicamente todas as nuances estabelecidas por essas relações de gêneros também nos deparamos com muitos critérios relacionados às convenções sociais e culturais, tais como o tipo e a cor da roupa indicada para cada sexo, estamos recorrendo à categoria de gênero para a nossa classificação, que discorre sobre as construções socioculturais que se derivam e são reelaboradas a partir das diferenças sexuais. Como meninas vestem rosa e meninos vestem azul, ou ainda meninas brincam de boneca e meninos de bola.

Não se pode ignorar a presença de diferenças biológicas entre os sexos, mas é importante notar que existem diferenças igualmente significativas entre indivíduos do mesmo sexo. Em outras palavras, se há distinções físicas entre meninos e meninas,

também há variações marcantes entre meninos e entre meninas. Além disso, é crucial reconhecer que existem diferenças entre os sexos, mas também podemos reconstruir essa disparidade entre meninos e meninas e que na maioria, elas são construídas socialmente. As experiências e incentivos ou restrições impostas a cada sexo desempenham um papel fundamental nas habilidades e desempenhos desses indivíduos em diversas atividades corporais.

A sociedade é cheia de problemáticas e quando entramos a fundo nos perdemos dentro das relações de estereótipos. As instituições, escola e família, são consideradas as principais responsáveis pela construção e/ou reprodução de conceitos equivocados, ou melhor, valores estereotipados acerca das questões de gênero.

Desse modo, as diferentes maneiras de tratar meninos e meninas no âmbito escolar fazem com que estes assumam determinadas posturas frente à sociedade. Entrando no mundo educacional e observando crítica e cronologicamente vemos as meninas serem excluídas e muitas vezes proibidas de participação nas atividades esportivas. Entrando mais a fundo no mundo da disciplina da Educação Física e por vezes sempre ouvimos: as melhores aulas, as mais interativas, as despreocupadas e principalmente mais esperadas como as aulas de educação física percebemos que é lá na nossa aula que cada vez mais vem dando espaço para situações que afastam os alunos da disciplina.

Está implícito na história da Educação Física situações que ajudaram a consolidar esta realidade de superioridade e/ou estereotipação de algumas atividades esportivas. Ao refletirmos e experimentarmos situações em um ambiente escolar, o cenário descrito pode levar à exclusão de alunos(as) devido ao preconceito, às discriminações e à internalização de estereótipos dominantes de masculinidade e feminilidade. Como exemplo, temos os meninos e meninas que sofrem discriminações por demonstrarem interesse pela prática de atividades estereotipadas para o sexo oposto; e discentes que deixam de participar de atividades porque internalizaram que aquela prática não é do seu sexo (Altmann, 2015).

Nos jogos escolares municipais onde existe um grande teor competitivo as próprias modalidades já falam por si só. Os times masculinos de Futsal são sempre sua maioria e os femininos em menor quantidade. Comentários depreciativos que ouvimos nos bastidores acendem ainda mais uma alerta. Em uma discussão de torcidas um atleta de um determinado time de futsal, em discussão com um atleta masculino de handebol, tentou o ofender ao dizer que ele deveria calar a boca e ir jogar seu jogo de “menina”.

Na trajetória profissional perpassamos por diversas situações que presenciamos resistências, negações e não aceitações de vivências que podem contribuir para o amadurecimento e aprendizagem do nosso aluno de forma integral. O papel do professor de Educação Física no combate a práticas esportivas estereotipadas é essencial para a construção de um ambiente escolar inclusivo e diversificado. Ao abordar este tema, é fundamental compreender os estereótipos existentes não só no contexto esportivo, mas em toda sociedade e como eles afetam negativamente o desenvolvimento dos alunos que é o nosso público em questão.

ESTEREÓTIPOS DE RAÇA

A raça, como categoria construída histórica e socialmente, refere-se a um conjunto de características que identificam e representam um grupo social reconhecido por aspectos físicos e culturais, como traços faciais, tipo de cabelo, estatura, cor da pele, entre outros (Petrucci, 2013).

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), destacou um ponto crucial sobre a realidade da educação em nosso país, um dos principais entraves para o acesso e à permanência de jovens negros e pardos no sistema educacional brasileiro é a discriminação. Essa realidade exige medidas urgentes e eficazes para não cercear nossas crianças e jovens do direito universal à educação de qualidade.

Isso implica em ações que combatam ativamente a discriminação racial dentro das escolas, bem como, a criação de políticas que visem à inclusão e igualdade de oportunidades no acesso à educação, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor para todos, independentemente de sua origem étnico-racial.

Em um país multicultural como o Brasil, com sua população diversa e múltiplas contribuições étnicas, é problemático rotular a participação de atletas negros no esporte ou afirmar que certos esportes só alcançam melhor desempenho se praticados por atletas negros. Quer se acredite ou não, essas ideias ainda permeiam o imaginário e o senso comum em nosso cotidiano. Isso nos leva a questionar: por que esses estereótipos eugênicos ainda persistem nos esportes? Por que ainda existem concepções de esportes para brancos e esportes para negros? Quais são as ações práticas necessárias para erradicar o racismo nos esportes? Historicamente falando, a Eugenia esteve presente durante muito tempo dentro da educação física. Historicamente, ao nos depararmos com

operários negros que tinham que se pintar para competir em um jogo de futebol tido naquela época para brancos, e vemos toda essa linha do tempo com ações que envolveram Hitler, Mandela ou mais recentemente Vinícius Júnior em situações com referência à cor.

Os espaços formais de educação têm avançado substancialmente no tratamento de questões étnico-raciais, experiências exitosas em escolas públicas, universidades e congressos relatam uma série de atividades e projetos desenvolvidos para o combate ao racismo.

Porém, mesmo havendo vários documentos que orientam o trabalho pedagógico a respeito da diversidade étnica e racial na escola, nota-se ainda um distanciamento e até mesmo desconhecimento sobre a maneira de educar para as relações étnico-raciais, revelando algumas inconsistências de algumas escolas entre a teoria e a prática.

Pois, muitas vezes, o racismo acaba sendo “naturalizado”, interpretado apenas como “brincadeiras” de crianças e adolescentes dentro do ambiente escolar. Contudo, sabe-se que o uso desse humor hostil causa profundos danos no indivíduo vítima desse tipo de racismo.

Neste contexto, a equipe pedagógica exerce um papel importantíssimo para a promoção de uma educação antirracista e mais inclusiva. Devendo capacitar seus professores não apenas para confrontar e reconhecer seus próprios preconceitos, mas para poderem criar um ambiente de aprendizagem que respeite e valorize a diversidade cultural e racial de seus alunos.

Os estereótipos raciais desempenham um papel significativo no ambiente esportivo escolar. Algumas etnias podem ser injustamente associadas a certas modalidades esportivas, criando expectativas desiguais e limitando o potencial dos alunos. Trazendo mais situações em que no atletismo encontram-se mais atletas negros por suas características genéticas melhores para o esporte em questão.

Além disso, na educação física escolar, os estereótipos de raça podem perpetuar desigualdades mais amplas em nossa sociedade. Quando a comunidade escolar associa que certas raças possuem características físicas específicas, há um reforço de ideias preconceituosas que transcendem o ambiente escolar e passam a atuar em outras áreas da vida de nossos alunos. Isso pode influenciar a maneira como as pessoas são vistas em termos de acesso a recursos, empregabilidade e participação social.

Na escola, os estereótipos racistas são um desafio complexo do sistema educacional que transpassa as interações entre professores, alunos e demais membros da comunidade escolar. Muitas vezes é nesse ambiente que observamos a reprodução e reforço dos estereótipos, seja por meio das interações sociais dentro da escola, representações curriculares ou mesmo nas práticas de ensino (Santos; Silva, 2024).

Muitas vezes, a escola é vista apenas como um local de ensino de conteúdos, porém, essa assume um papel crucial na formação da identidade do indivíduo. Transcendendo os limites das disciplinas, currículo, regimentos, conteúdos e provas, a instituição escolar se configura com um ambiente complexo e dinâmico que de maneira significativa interfere na forma como os alunos percebem e se identificam.

A escola é um espaço ímpar para discussão, reconstrução e problematização sobre divergências étnicas e raciais. Porém, muitas vezes, apesar de seu potencial para o enriquecimento das discussões, a instituição não é eficaz e algumas vezes nem sensível a esse processo.

Com isso, é crucial que o professor de Educação Física reconheça e desafie essas percepções, promovendo uma abordagem inclusiva, antirracista, que valorize a diversidade e o talento de cada estudante. A valorização das diferenças culturais e a inclusão de diversas práticas esportivas são estratégias eficazes para combater esses estereótipos.

ESTEREÓTIPOS RELACIONADOS À HABILIDADE FÍSICA

Os estereótipos relacionados à habilidade física na educação física escolar são construções sociais que estabelecem influências na percepção dos alunos e professores sobre quem é ou não capaz de participar e se destacar nas atividades esportivas, e são prejudiciais.

Alunos com habilidades motoras menos desenvolvidas ou com deficiência frequentemente enfrentam exclusão e discriminação nas aulas de Educação Física.

Pode-se citar como exemplo, a crença de que os meninos são naturalmente mais habilidosos do que as meninas nas práticas esportivas, isso pode levar a uma subvalorização das capacidades das alunas nas aulas, reduzindo assim seu desenvolvimento e participação no ambiente escolar.

Um dos estereótipos mais comuns é o de que as meninas são mais adequadas para atividades que requerem graça, flexibilidade e ritmo, como a dança ou a ginástica, enquanto os meninos são intrinsecamente mais aptos aos esportes de força e contato físico. Este preconceito não só limita as experiências das meninas, mas também impõe um padrão de masculinidade que pode prejudicar os meninos que não se encaixam nesse perfil. Alunos que não são naturalmente talentosos em esportes de contato ou que não se sentem confortáveis com tais modalidades, podem se sentir excluídos ou pressionados a se conformar, o que pode comprometer negativamente sua atitude e autoestima em relação à atividade física.

As pessoas com deficiências também vivenciam diariamente processos de exclusão nos mais diferentes contextos sociais. Pode-se atribuir a isso que a sociedade estabelece meios de padronização e categorização das pessoas, seguindo normas de referências, valores e atributos, em consonância com um padrão determinado de normalidade (Santos; Franco, 2023).

Assim, inferiorizam as potencialidades das pessoas com deficiência, enfatizando a incapacidade de presumir as competências, de não poderem tomar decisões, não serem vistas como parte da sociedade e nem ao menos serem protagonistas de suas ações.

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Resolução n.º 4 (2009) instituíram as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado às Pessoas com Deficiência, que vão ao encontro do movimento inclusivo, quando orientam os sistemas de ensino a matriculem estudantes com deficiência e se preparem para recebê-los, apenas a inserção pura e simples desses alunos no ensino básico regular, sem a devida preparação da comunidade escolar, não configura a real inclusão dos mesmos. Esta ação é prejudicial, pois não considera a necessidade de uma atenção singular, com foco em suas potencialidades e não apenas em suas deficiências, tornando assim uma perspectiva homogeneizadora e ineficaz.

Com isso, entende-se que para enfrentar esse desafio complexo, é importante adotar uma abordagem interdisciplinar, que integre várias áreas do conhecimento para promover uma compreensão mais profunda e ampla do racismo dentro da escola, devendo professor adotar práticas pedagógicas inclusivas, adaptando atividades para que todos possam participar e se beneficiar das aulas. A utilização de jogos cooperativos e a

criação de um ambiente de apoio e respeito são fundamentais para que todos os alunos se sintam valorizados e incluídos.

Além disso, os professores devem refletir sobre o impacto que suas ações e palavras têm no bem-estar emocional e autoestima de seus alunos, especialmente ao se tratar de questões relacionadas à sua aparência física.

ESTEREÓTIPOS RELACIONADOS À POSIÇÃO SOCIOECONÔMICA

Por fim, a posição socioeconômica também pode influenciar a participação esportiva. Os estereótipos relacionados à posição socioeconômico na educação física escolar são manifestos pelas suposições sobre o interesse, o acesso e a capacidade dos alunos em atividades esportivas. Esses preconceitos podem refletir negativamente na participação dos alunos nas aulas de educação física, limitando as suas oportunidades de desenvolvimento social, emocional e físico.

Alunos de famílias com menos recursos podem não ter acesso a equipamentos esportivos ou oportunidades extracurriculares, o que pode afetar sua autoestima e participação. Porém, muitos alunos de contextos socioeconômicos mais baixos podem demonstrar grande talento e interesse para esportes “elitizados”, mas enfrentam barreiras estruturais que dificultam o seu envolvimento com tais modalidades. O professor de Educação Física deve estar atento a essas questões e buscar formas de garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário às atividades esportivas, independentemente de sua condição econômica. Parcerias com organizações comunitárias e a criação de programas de inclusão esportiva são algumas das soluções possíveis.

A autoestima e motivação dos alunos podem ser afetadas pela pressão para se conformar com certos estereótipos. Os alunos de classes socioeconômicas mais baixas podem internalizar que não são “bons o suficiente” ou que nunca terão acesso a certas modalidades, levando a uma menor participação e envolvimento nessas atividades. Por outro lado, os alunos de classes mais altas podem desenvolver ansiedade e estresse pela necessidade de provar constantemente seu valor através do desempenho esportivo.

Em conclusão, o papel do professor de Educação Física no combate a práticas esportivas estereotipadas é vital para a criação de um ambiente escolar mais justo e inclusivo. Ao desafiar estereótipos de gênero, raça, habilidade e posição socioeconômico, o professor contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo a

diversidade e a equidade no esporte. É através dessas ações que se pode construir uma cultura esportiva que valorize e respeite as diferenças, proporcionando a todos os estudantes a oportunidade de explorar e desenvolver seu potencial esportivo.

O professor de Educação Física, portanto, desempenha um papel crucial na desconstrução desses preconceitos e na promoção de uma cultura esportiva mais justa e equitativa, criando um ambiente inclusivo onde todos os alunos, independentemente de gênero, raça, habilidade ou realidade cultural, possam participar e se desenvolver plenamente, valorizando as diferenças e estimulando a cooperação e o respeito mútuo.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, B. O. L.; SOARES, A. J. G. O futebol na construção da identidade nacional: uma análise sobre os jogos "pretos x brancos". *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 26, p. 47-61, 2012.

ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (Org.) *Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF*. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 130-148, 2020. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/turmall/d1/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021-v2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ARAUJO, F. Z. *et al.* Capacitismo, deficiência e educação física: notas sobre uma prática discriminatória e excludente. *Observatório de la Economía Latinoamericana*, v. 22, n. 2, p. e3380, 2024. DOI: 10.55905/oelv22n2-184. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/3380>. Acesso em: 30 jul. 2024.

AYESTARAN, S.; PAEZ, D. *Representaciones sociales y estereotipos grupales*. cap. V, p. 221-262, 1987.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: modalidade educação especial. Brasília: MEC, 2009.

Brasil Escola, 2023. Negros no esporte: espaço de igualdade ou racismo. Disponível em: <https://meuartigo.brasile scola.uol.com.br/educacao-fisica/negros-no-esporte-espaco-de-igualdade-ou-racismo.htm>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S. Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana. *Movimento*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 41-58, jan./mar., 2011.

DIAS, F. H. A moral, os estereótipos e os processos formativos do corpo: possibilidades da Educação Física escolar por uma perspectiva crítica e contra-hegemônica. Dissertação (Mestrado acadêmico Campus Cascável). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2023.

DOS SANTOS PAIMI, A.; PEREIRAII, M. E. Aparência física, estereótipos e discriminação racial. *Ciências & Cognição*, v. 16, n. 1, p. 002-018, 2011.

FERREIRA, F; NASCIMENTO, M. A. A sabedoria que nasce na prática: a Educação Física da educação básica ao ensino superior. In: VIESBA, E.; ROSALEN, M. (Org.). *A atuação do professor de educação física na educação infantil: uma revisão sistemática*. Diadema-SP: V&V Editora, 2022, v. 1, p. 1-270.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, v. 29, p. 167–182, jun. 2003.

JORGE, M. Ação pedagógica de prevenção às práticas racistas na escola: a percepção sobre racismo entre estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 86–100, 2016.

MOREIRA, A. *Racismo recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

PETRUCCELLI, J.L. Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual. In: PETRUCCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. (Orgs). *Características étnico-raciais da população: classificações e identidade*. Rio de Janeiro, 13-29, 2013.

SANTOS, F. P.; FRANCO, M. A. M. O professor de educação física com deficiência física e sua atuação profissional: um estudo de caso entrelaçando preconceitos e estereótipos. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 16, n. 35, p. e18568, Enero-Diciembre, 2023.

SANTOS, R. T. F.; SILVA, L. P.; GOMES, R. Análise dos estereótipos racistas na educação básica: uma perspectiva interdisciplinar. *Cuadernos de Educación y Desarrollo, [S. l.]*, v. 16, n. 6, p. e4633, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n6-175. Disponível em: <https://ojs.europubpublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/4633>. Acesso em: 30 jul. 2024.

SOUSA JÚNIOR, A. R. Por que insistir na educação para as relações étnico-raciais na educação básica: tensionamentos e reflexões. Portal Eletrônico NEGRER, 2022. Disponível em: <https://negrer.wixsite.com/negrer/post/por-que-insistir-na-educa%C3%A7%C3%A3o-para-as-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais-naeduca%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A9sica>. Acesso em: 22 jul. 2024.

UNICEF. Annual report 2012. Disponível em: www.unicef.org/publications. Acesso em: 15 jul. 2024.

Capítulo 4

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BRUSQUE-SC: HISTÓRICO E REFLEXÕES DOCENTES¹

Tchiago Brigo

Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

Adriel Felipe Duarte

Secretaria Municipal de Educação de Brusque-SC

Rafaela Cristina Caviqioli Marquetti

Fundação Universitária Iberoamericana (FUNIBER)

Maria Alzira Leite

Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

INTRODUÇÃO

No Brasil, a partir dos anos de 1970, a educação de bebês e crianças ganha destaque nas políticas públicas e nos estudos e pesquisas das universidades. Isso acontece fruto das demandas feitas pela sociedade e em vista, principalmente, da entrada da mulher no mercado de trabalho, sendo a vida dos pequenos sujeitos diretamente reestruturada.

A escola, em especial a Educação Infantil, passa a ser, não somente uma possibilidade, mas uma necessidade da família. Esse contexto fez com que as tarefas de cuidar e educar passassem da área privada, instituições familiares, para área de responsabilidade públicas e coletivas, instituições escolares.

Diante desse cenário, em vários documentos nacionais (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1996), verificamos a determinação de que a Educação Infantil é direito da família, em especialmente, é direito da criança. Conforme define o Marco Legal da Infância (Brasil, 2016), a primeira infância abrange os primeiros seis anos completos da criança, os primeiros 72 meses de vida da criança.

A ideia dessa escrita, afinal, é apresentar um conjunto de reflexões acerca dos afazeres docentes e da importância da Educação Física para as crianças na

¹ Estudo desenvolvido no Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas Curriculares no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI.

contemporaneidade, com vistas a contribuir com o sentido da existência do componente curricular nesse espaço de ensino. Refletir sobre o processo educacional para os bebês e crianças perpassa pensar nos profissionais que trabalham nos espaços infantis e um desses atores é o professor de Educação Física.

De acordo com Cavatton (2003), o desenvolvimento de bebês e das crianças bem pequenas se constrói na e pela interação delas com as outras pessoas de seu meio ambiente, particularmente com aquelas envolvidas afetiva e efetivamente em seu cuidado. Ainda segundo o autor, os pequenos não só descobrem as múltiplas facetas do meio em que vivem, como organizam as formas de melhor convivência, e se eles interagem com o meio e dele retiram as informações necessárias para melhor entendê-lo, não devemos deixá-los unicamente fazer as relações por conta própria; é necessário que o adulto/educador atue como intermediário nessa relação, facilitando e otimizando a fonte das informações, os diálogos e as interferências dos adultos para com ela.

O professor de Educação Física na Educação Infantil, por meio de sua prática pedagógica, compromete-se com um fazer que tende a proporcionar experiências com intencionalidade. Em relação ao desenvolvimento das crianças, estas se desenvolvem de forma natural em muitos aspectos, porém, há maneiras, estratégias e estímulos que podemos criar para melhorias no desenvolvimento, por isso refletir sobre o papel desse profissional torna-se essencial.

Desse modo, o estudo tem como objetivo refletir sobre o fazer pedagógico para contribuir com a qualidade de atuação profissional na 1ª etapa da Educação Básica. Cabe enfatizar que, atualmente, existem momentos de tensões na Educação Infantil e isso se torna marcante nos momentos formativos onde os professores se reúnem e dialogam sobre vários aspectos educativos, contexto do qual a produção dessa escrita foi desenvolvida.

Desse modo, buscou-se relatar, no primeiro momento do texto, um breve histórico da Educação Física na Educação Infantil na rede municipal de Brusque-SC, contextualizando a atuação profissional. Em um segundo momento, apresentar algumas experiências pedagógicas realizadas na rede municipal de Brusque-SC, a partir das experiências e práticas ocorridas no dia-a-dia no "chão da escola".

BREVE HISTÓRICO DA INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BRUSQUE-SC

Durante a formação acadêmica inicial de professores de Educação Física, as experiências docentes devem acontecer nas três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesse período, adquire-se conhecimentos de diversas categorias, entre eles, saberes necessários para atuar com crianças de zero a cinco anos de idade, pois há possibilidade de docência em creches e pré-escolas desde a obrigatoriedade do componente curricular nessa etapa (Brasil, 1996).

No contexto local, em buscas realizadas nos documentos educacionais arquivados junto à Prefeitura de Brusque-SC, é possível encontrar uma série de escritas que indicam o início da inserção do componente curricular de Educação Física na Educação Infantil na rede municipal. Como primeiro documento, podemos citar o PROJETO “Educação Física na Educação Infantil” – idealizado por um grupo de professores de educação física nos anos 2000.

Esse projeto inicial estabelecia que a Educação Física fosse ministrada em duas aulas semanais: de trinta minutos cada para o berçário e de quarenta minutos cada para as demais turmas até seis anos. Consta nos documentos recuperados, que então no ano de 2005, o projeto foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Brusque (COMED) e posteriormente no ano de 2009, a Educação Física passa a integrar o currículo da Educação Infantil no município. (Brusque, 2009).

Com isso, a área da Educação Física ganha espaço nos centros municipais de Educação Infantil, passando de projeto ao currículo obrigatório. Isso possibilitou o aumento da carga horária, passando de duas para três aulas semanais de quarenta e cinco minutos para todas as faixas etárias e a efetivação de profissionais de Educação Física neste contexto por meio de concurso público, o que garante a sua permanência e possibilita aberturas para outras conquistas.

Percebe-se, atualmente, muitos desafios nesse contexto educacional. Entre eles a restrição de espaços para aulas, poucos materiais e turmas em grande quantidade de crianças. Contudo, destaca-se como principal obstáculo a enfrentar a formação continuada para melhor atendimento dos sujeitos nessa etapa.

Destacamos também como um ato de considerável importância, valorização e visibilidade à área da Educação Física em Brusque, a criação da lei municipal número 3039

do ano de 2007, a qual institui a "Semana Municipal do Profissional de Educação Física", a ser comemorada anualmente na primeira semana do mês de setembro em alusão ao dia 1º de setembro - Dia do Profissional de Educação Física (Brusque, 2007). Essa lei preconiza a difusão de conhecimentos pertinentes à área por meio da realização de variadas ações visando a formação, conscientização e valorização do profissional de Educação Física.

Hoje, busca-se o resgate deste válido momento, incluindo-o no calendário municipal de atividades, a fim de proporcionar aos professores desse componente curricular oportunidades de trocas de experiências, orientação e reconhecimento profissional. Sendo assim, uma possibilidade de

REFLEXÕES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM BRUSQUE-SC

As compreensões sobre o componente curricular de Educação Física continuam em processo de alargamento, com insistentes inquietações a respeito do fazer pedagógico. Apesar dos anseios que pairam no ar, busca-se conhecer e utilizar diferentes ferramentas de mediação entre a criança e os temas relacionados à Educação Física na Educação Infantil.

Primeiramente, destaca-se que as reflexões apresentadas a seguir não são somente histórias individuais, mas histórias sociais, que se constituem na relação com os outros e na produção de sentidos e significados sobre o processo educacional na primeira infância. Essas histórias se entrelaçam com tantas outras narrativas de professores de Educação Física sobre o universo do brincar, do jogar e do movimento humano e, com isso, tornam-se a fonte nascente dessa escrita.

Talvez as tecnologias atuais na sociedade estejam mudando as características formativas das crianças. No que diz respeito aos ambientes destinados à infância, a urbanização crescente fez a criança perder espaços, tais como o quintal da casa, a rua, o jardim, as praças; tudo isso acabou sendo substituído, em muitos casos, por armações de concreto (Lima *et al.*, 2007). As atividades realizadas outrora nesses locais vão sendo substituídas por tempo em frente aos veículos de comunicação² e tecnologias. Nestas

² Cortella (2018) destaca que crianças de centros urbanos, a partir dos dois anos de idade, assistem, em média, três horas de televisão por dia, o que resulta em mais de mil horas por ano de programação televisiva. O autor incita-nos a pensar em relação ao impacto formativo sobre os valores, hábitos, normas, regras e

exposições e estímulos, em sua maioria, é do ponto de vista cognitivo, o movimento corporal é deixado em segundo plano (Freire, 1991).

Mesmo assim, quando observamos as crianças, percebe-se suas necessidades de se movimentar. Basta chegar nas escolas pela manhã para elas logo demonstrarem interesse por brincar e jogar em qualquer espaço. Se elas estiverem acompanhadas de outra criança, então, esse movimentar-se fica ainda mais evidente.

Essa inclinação pelas ações corporais parece fazer parte de muitas infâncias, independente da época. Correr, pular, brincar, jogar e tantas outras atividades incitam o sentido de Educação Física como estilo de viver (Freire, 1991; Santin, 2003) já na tenra idade.

Assim, acompanha dentro das escolas a diária angústia do professor de Educação Física: melhor atender as crianças que recebemos. Um dos grandes desafios reside no atendimento a diversidade. Isso significa turmas heterogêneas, que apresentam ritmos diferentes de aprendizagem e condutas de comportamentos múltiplos.

Para tanto, entende-se como princípio no atendimento aos sujeitos na Educação Infantil a garantia dos direitos de aprendizados previstos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018): conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Além disso, entende-se como especificidade da Educação Física escolar a problematização da cultura corporal do movimento em seus variados temas (dança, brincadeiras, esportes e outros), conforme aponta o mesmo documento.

Quando se fala do direito de Conviver, entende-se “Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos” (Brasil, 2018, p. 38), o professor possibilita experiências que as crianças se movimentem de forma lúdicas com e sem materiais que estimulem a atividade física e, intencionalmente, desenvolvendo os aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais.

Quanto ao direito de Brincar, “Brincar cotidianamente de diversas formas em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos)” (Brasil, 2018, p. 38), brincar de forma livre se possibilita autonomia para a crianças em criar seu modo de viver e ao mesmo tempo respeita seu desenvolvimento de forma singular. O professor também pode inserir desafios em sua rotina de atividades pedagógicas, pois quando desafia-se intencionalmente a criança, possibilita-se novos aprendizados.

saberes da mídia sobre a primeira infância e como lidamos com esse aspecto nas pré-escolas. Apesar de não fazer parte de análise nesta pesquisa, fica inegável essas influências nas crianças contemporâneas.

Sobre o direito de Participar, “Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quando na realização das atividades da vida cotidiana” (Brasil, 2018, p. 38), assim estar atento o professor em escutar sobre as narrativas das crianças, perguntar as crianças que tipos de jogos fazem em casa com suas famílias, se praticam alguma atividade esportiva fora da escola, isso é dar voz as crianças e assim trazer e respeitar a cultura da criança para as aulas.

Quanto ao direito de Explorar, “Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela” (Brasil, 2018, p. 38). Ambientes com obstáculos, numa atividade de desafio motor, experiências com materiais que possam ser manipulados, ambientes que aguçam sentidos e instigam a curiosidade. E, para isso, o professor precisa ter um olhar sensível, para que assim a criança entre na exploração propositiva planejada anteriormente.

Sobre o direito de Expressar, “Expressar, como sujeitos dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões” (Brasil, 2018, p. 38). Isso pode acontecer quando os laços de linguagem dos envolvidos se aproxima, criando ambientes propícios de pontes de comunicação. Abre-se caminhos para descobertas e experiências que vão além da participação motora-física, mas desenvolve saberes relacionados a emoções e sentimentos.

Enfim, quanto ao direito de Conhecer-se, “Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens (Brasil, 2018, p. 38), o Professor pode proporcionar ambientes de aprendizagens essenciais para a vida, para que a criança experimente desafios e experiências e que a própria criança descubra ou resolva problemáticas, criamos noções de autoconhecer-se, criamos noções de autonomia, e cada descoberta que contribui para sua vida deve ser celebrada.

No dia a dia, vivenciamos vários desafios com a crianças, muitas vezes além do físico-motor, tais como compreender os processos relacionais, compreender suas emoções, a convivência social, o desafio de desenvolver atitudes saudáveis. Portanto, a

formação continuada, é importante, pois cria diálogos, reflexões sobre as crianças que hoje frequentam nossas escolas.

Um professor que cria uma boa estrutura em suas aulas, contando com um planejamento que não nega as afinidades das crianças, mas que também traz algo de novo, algo que possa desenvolver habilidades integrais do ser humano, que organiza seu espaço físico de maneira segura, organizar seus materiais que estão disponíveis para recursos em suas aulas, tem o seu trabalho dia a dia com mais assertividade.

Segundo a visão de Henri Wallon, tanto os aspectos emocionais quanto os intelectuais são fundamentais no desenvolvimento infantil. Por isso, é essencial que o professor esteja sensível ao estado emocional da criança para poder promover de forma eficaz o seu desenvolvimento pessoal (Pereira *et al.*, 2011). Sendo assim, criar laços de proximidade com as crianças, desenvolver confiança entre criança-professor antecede muitas coisas, vimos isso no dia a dia, se o professor não buscar ter uma relação de proximidade, não há participação, não há envolvimento da criança.

Na Educação Infantil, estar atento às narrativas das crianças, buscar perguntar sobre situações cotidianas, é um passo importante para desenvolvermos um trabalho onde as crianças se sintam atraídas por aquilo que o professor traz e desenvolvem em aula.

A dinâmica do Professor de Educação Física mostra-se ativa na Educação Infantil, vai de sala em sala, tem uma conversa inicial com as crianças, faz a chamada de presença, buscar ter um momento de escuta e fala com as crianças e muitas vezes sai da sala para o local externo onde acontecem as atividades. É um momento que as crianças esperam, vão alegres e empolgadas para as atividades, muitas vezes quando se encontram com o Professor de Educação Física nos interiores da escola, logo perguntam “Hoje tem Educação Física?”

Nessa linha, as crianças são estimuladas a bastante movimentação corporal em brincadeiras, muito comum na Pré-Escola, já interagem bem, e conversam sobre assuntos muitas vezes do que aconteceu em seu cotidiano.

Atividade adaptadas podem ser feitas para crianças com deficiência, além da grande parceria de outros profissionais na escola que auxiliam diretamente cada criança em seus aspectos singulares. A importância da adaptação é desenvolver capacidades e potencializar ações que envolvam independência e autonomia, para seus devidos compromissos sociais e educacionais (Costa; Seabra Júnior; Moreira, 2015).

Os modelos tradicionais de ensino parecem privilegiar questões que não atendem mais as necessidades atuais, isso quer dizer, controle de comportamentos e aprendizagem por memorização. Pensar em uma pedagogia voltada a realidade atual requer pensar nos sujeitos que estão sendo atendidos. Uma maneira de se relacionar de acordo com uma proposta democrática e igualitária. Os fatores ambientais vão influenciar o desenvolvimento da criança, por exemplo, estímulos motores, interações com outras crianças e adultos etc., ou seja, quanto mais experiências diversificadas proporcionarmos, mais bagagem de experiências as crianças irão ter.

Na Educação Infantil, observamos a prevalência de quatro tipos de planejamento: o guiado pelas datas comemorativas; por atividades; por áreas do conhecimento; e o planejamento baseado em temas. Essas formas de planejar podem contemplar aspectos importantes sobre as competências que se espera desenvolver na Educação Infantil, no entanto, eles podem mascarar uma prática pedagógica que não coloca a criança na centralidade dos processos.

Se a criança é produtora de conhecimento e cultura, o planejamento precisa contemplá-la dessa forma substituindo a passividade pela autoria e autonomia. Nessa contemporaneidade, os projetos despontam como possibilidade para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil levando em conta a criança como sujeito.

Os projetos surgem a partir de um tema proposto pelo professor ou que se destaca como um interesse comum entre as crianças e se desenvolve a partir de pesquisa, observação, análise e registro. Vale salientar que nesse modo de trabalho buscam-se experiências significativas, continuidade entre elas e abertura à participação ativa de todos.

Na perspectiva de Alves (2004), em sentido metafórico, as escolas não podem ser como gaiolas que mantêm pássaros sob controle e não permite que exercitem sua essência enquanto aves, o voo – mas devem ser como asas, oferecendo coragem a sua existência, a própria ação de voar. Ou seja, as escolas necessitam incentivar as crianças, estimulando e promovendo circunstâncias apropriadas para o desenvolvimento infantil, por meio de experiências do movimento humano e de seus significados.

Assim, entendendo as aulas de Educação Física como tempo/espço para mediações pedagógicas com intencionalidade, busca-se a possibilidade de estimular o desenvolvimento corporal das crianças e promover aprendizado nos aspectos motor, cognitivo, afetivo e social, de maneira democrática.

Isso pode ser notado quando em atividades realizadas com turmas de 4 e 5 anos, referente a alguns jogos motores. Pode-se perceber o interesse e engajamento da criança para participar. Contudo, por vezes, algumas crianças se expressam na espontaneidade para brincadeiras divergentes a propostas dos professores durante as mesmas atividades. O que pode ser observada como uma atitude desinteressada ou em outra perspectiva, momento de criatividade infantil, proporcionando uma análise com pontos de vista opostos.

Freire (1991) como defensor da perspectiva construtivista, cita que a criança traz em si a espontaneidade pelo lúdico. Apoiado em Piaget, Vygotsky e Wallon cita que a atitude espontânea tem relação com o próprio desenvolvimento infantil, sendo isso possibilitado quando a criança se insere no social, na relação como os outros.

Outra questão importante é quando a criança apresenta certa “falta de interesse” na atividade. Nesse caso, o olhar sensível do professor pode auxiliar a linha diagnóstica do fazer pedagógico, isto é, a encontrar os motivos que levam a não participação das crianças na proposta, para tentar trabalhar essas questões.

Alguns fatores que podem ajudar são modificações, por exemplo, no ambiente físico ou social disponíveis as crianças. A disposição dos materiais e espaços promovem interações e contribuem com diferentes aprendizados. Mudanças de turmas para contato com outros professores e crianças também pode contribuir para o aumento de interesse na participação pelas crianças.

O ato de imaginar, característica importante da infância, propicia elementos para resolução de problemas e organização de pensamentos. Na Educação Física cultural, acredita-se que não há movimento pelo movimento; toda ação motora tem uma comunicação pessoal intrinsecamente ligada a ela; isso porque qualquer gesto que seja tem como suporte o significado, o sentido e uma intenção (De Mattos; Neira, 2008).

Na prática, às vezes, os adultos consideram o mundo imaginário infantil como um universo sem regras, sem limites. Na perspectiva de Vygotsky, isso não é o que acontece, pois toda ação existe uma regra a sustenta-la. Sobre isso, os professores necessitam um direcionamento para conseguir adaptar nossa realidade as melhores condições do dia-a-dia escolar. Então, acredita-se que uma rotina pode ser construída para que seja disponível momentos de criatividade e exploração.

Uma rotina se mostra essencial para desenvolver atividades para a faixa da Educação Infantil. Os bebês e as crianças conseguem organizar-se com mais facilidade

quando se tem certo “ritual” de acontecimentos que vão sendo construídos em conjunto com a turma. Certo de que essas atividades não serão engessadas, nem inflexíveis, elas devem atender aos interesses pedagógicos ao mesmo tempo que atendem as necessidades infantis.

Por meio da participação de diversas práticas corporais (jogos, danças, brincadeiras e outras) as crianças têm a oportunidade de realizar ações motoras como pular, correr, saltar, agarrar, apanhar, equilibrar, acertar e tantos outros verbos que configuram possibilidades do se-movimentar. As tarefas, para além de promover gestos motores de diferentes qualidades, podem ser planejadas pensando nos significados produzidos para os pequenos sujeitos praticantes.

As crianças como protagonistas no processo assumem a construção de suas ações durante as propostas. Um exemplo dessa situação pode ser verificado quando perguntamos a elas se desejam repetir alguma tarefa realizada. A intenção é criar situações em que as crianças possam definir o rumo da aula e que o professor possa observar e orientar essas situações de maneira proveitosa para o ensino-aprendizagem infantil.

Esses sentidos vão se constituindo em meio às interações sociais, quando do desenvolvimento do pensamento cognoscível e da gestão das emoções expressas pelas crianças.

Observando Gonzalez-Mena (2014), percebemos dez práticas para professores de bebês e crianças resumidos nas seguintes expressões-chave: envolvimento, tempo de qualidade, comunicação, pessoa completa, respeito, sentimentos honestos, comportamentos-modelo, problemas como oportunidades, segurança e confiança e qualidade de desenvolvimento.

Por fim, ao participar de aulas de Educação Física, as crianças têm a oportunidade de se desenvolver corporalmente, aprender conceitos e demonstrar valores sociais considerados essenciais para a formação humana. Um dos fatores importantes para o ensino-aprendizagem nesse período é interagir com as crianças aproveitando sua inclinação para o movimento humano e respeitando o desenvolvimento singular de cada sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou dialogar sobre as decorrências da Educação Física na Educação Infantil e entender como o processo educacional pode contribuir no desenvolvimento integral das crianças. Essa produção possibilita alicerçar decisões diárias e apoiar os professores durante a prática pedagógica, com base no histórico da Educação Física nas escolas locais e reflexões geradas nos momentos de formação continuada.

Relatar a complexidade do atendimento da Educação Física na Educação Infantil é verificar possíveis influências que determinam a prática pedagógica. Quando se reflete sobre a questão, percebe-se a necessidade de mudanças de paradigmas tradicionais de ensino para modelos que dão suporte ao atendimento da criança. Uma possibilidade apresentada é garantir os direitos de aprendizagem da criança apresentadas nos documentos pedagógicos oficiais, isso pode acontecer adotando um modelo culturalista da Educação Física.

Tratando-se do processo educacional do ser humano em sua tenra idade, acreditamos que a Educação Física na Educação Infantil deve centrar-se em possibilitar aprendizados em âmbitos motor, cognitivo, afetivo e social, e que isso possa ocorrer pensando na relação criança e infância na contemporaneidade.

O centro da educação está no sujeito atendido em cada espaço escolar e a construção das aulas apoiadas na cultura corporal de movimento. Logo, os temas de ensino desenvolvidos podem ser alicerçados de acordo com os significados produzidos pelos envolvidos no processo.

Com base nisso, consideramos que os professores de Educação Física na Educação Infantil fundamentam as práticas pedagógicas em conhecimentos advindos da trajetória pessoal, formação profissional inicial e formação continuada promovida pela rede municipal de Brusque-SC.

As reflexões oriundas nesse processo evidenciam a história social sendo construída e dialogada com as inquietações e relatos dos atores sociais em questão. Finalizando, percebe-se constantes desafios na docência e as possibilidades de superação podem ser construídos diariamente na troca de experiências e diálogos durante as formações continuadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2018.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394/1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Marco legal da Primeira Infância (2016). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1998b.

BRUSQUE (SC). Secretaria de Educação Prefeitura de Brusque: Secretaria Municipal de Educação: Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Brusque - Volume Ensino Fundamental / Secretaria de Educação - Brusque: Prefeitura de Brusque, 2021.

BRUSQUE (SC). LEI Nº 3039/2007 DE 01/11/2007. Institui a semana municipal do profissional de Educação Física. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/>. Acesso em: 01 ago. 2024.

CAVATON, M. F. F. Desenvolvimento infantil e práticas pedagógicas. *In*: Simpósio Educação Infantil: construindo o presente – Anais. Brasília, DF: UNESCO Brasil, 2002

COMED (Brusque, 2009). Conselho Municipal de Educação de Brusque. Arquivos Educacionais, Prefeitura Municipal de Brusque-SC.

CORTELLA, Mário Sérgio. Não nascemos prontos: provocações filosóficas. São Paulo: Editora Vozes Limitada, 2018.

COSTA, Camila Rodrigues; SEABRA JÚNIOR, Manoel Osmar; MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho. Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino de Alunos com TDAH em Aulas de Educação Física. Rev. bras. educ. espec, v. 21, n. 1, p. 111-126, 2015.

DE MATTOS, Mauro Gomes; NEIRA, Marcos Garcia. Educação física infantil: construindo o movimento na escola. São Paulo: Phorte, 2008.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1991.

GONZALEZ-MENA, J. O cuidado com bebês e crianças pequenas: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas. 9. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.

LIMA, Elaine *et al.* As especificidades e os possíveis conteúdos da Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre movimento, brincadeira e tempo-espço. *Motrivência*, n. 29, p. 103-128, 2007.

PEREIRA, Arlete de Costa *et al.* O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador. Série editada por Suzi Mesquita Vargas. Brasília: Gerda, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011.

PPP. Centro de Educação Infantil Noêmia Fialho I, Projeto Político Pedagógico, Brusque, SC, 2021.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica, 2014.

SANTIN, Silvino. Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade. 2. ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2003.

SANTIN, Silvino. Educação física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. 3. ed. Porto Alegre: Est Edições, 2000.

SILVA, Ana Maria Costa. Mediação e(m) educação: discursos e práticas. *Revista Intersaberes*, Curitiba, a. 6, n. 12, p. 249-265, jul./dez. 2011.

Capítulo 5

A EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DAS “NOVAS” PERSPECTIVAS LEGAIS DO ENSINO MÉDIO – ENTRE A LEGALIDADE E A LEGITIMIDADE

Fabíola Pacheco dos Santos Mendes Coelho
Marilene Rodrigues de Sousa
Fábio Soares da Costa
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

INTRODUÇÃO

A Educação Física Escolar que temos hoje em muito se diferencia das práticas realizadas em suas primeiras manifestações, ainda no século XIX, quando, sob a denominação de “Ginástica”, tornou-se atividade obrigatória em diversas escolas no Brasil (Moreira; Pereira, 2021). Ao longo do seu percurso, a mesma construiu uma história carregada de fundamentações legais. De atividade destituída de um saber próprio (vigências das Leis nº 4.024/1961 e nº 5.692/1971) a componente curricular obrigatório (vigência atual – Lei nº 9.394/1996), percebe-se certa evolução, no que se refere à conquista da condição de componente curricular. No entanto, uma trajetória marcada pela busca constante de meios para definir sua relevância no contexto educacional, ou seja, ter sua legitimidade reconhecida junto ao processo formativo (Rufino *et al.*, 2017).

Embora amparada legalmente quanto a sua obrigatoriedade em todos os níveis da Educação Básica (desde a vigência da Lei nº 10.328/2001), o que se observa é que desde que introduzida no âmbito escolar, a Educação Física Escolar lida com uma série de problemáticas que a todo tempo “põem em xeque” a sua legitimidade, sejam estas voltadas para as fundamentações legais, a prática pedagógica dos professores, afastamento das aulas e/ou desinteresse dos alunos, questões de gênero, esportivização das aulas, cultura escolar, etc. E quando se trata do Ensino Médio, com a disciplina colocada como secundária ao processo educativo, essas problemáticas são acentuadas, gerando desafios não só em relação à presença, mas de permanência no currículo escolar (Martiny; Theil; Neto, 2021).

Nessa perspectiva, trazemos o seguinte questionamento: O que de fato legitima a Educação Física Escolar no Ensino Médio? Está claro que o alicerce legal não produz legitimidade pedagógica efetiva, pois se assim fosse, este não estaria no rol das inúmeras problemáticas enfrentadas pela disciplina. Sendo assim, pensar tal questão implica refletir sobre as finalidades dessa etapa de ensino, requer de nós, professores de Educação Física, pensarmos politicamente e pedagogicamente a nossa própria atuação docente, porventura inserida em um projeto maior, com objetivos definidos. Temos o respaldo legal que garante a presença dessa disciplina na grade curricular. No entanto, para que a mesma se torne legítima, tal qual outros componentes curriculares, a comunidade escolar e a sociedade em geral precisam reconhecer na prática pedagógica em Educação Física a importância do conhecimento de que esta trata para a formação humana (Rufino et al, 2017).

Conforme colocam Kawashima, Moreira e Godoi (2018), a legitimidade da Educação Física Escolar está associada ao reconhecimento e equiparação desta com os demais componentes curriculares presentes no currículo escolar, quanto a sua importância na formação integral dos estudantes. Esse reconhecimento deve acontecer mediante a efetivação de uma prática docente contextualizada em que toda a comunidade escolar respeite e valorize os conhecimentos tratados pela disciplina como parte de um todo, integrados aos objetivos da escola e aos ideais da contemporaneidade.

Diversos são os elementos que se combinam para a configuração que a Educação Física Escolar detém atualmente, entre os quais se destaca os aspectos legais (Rufino *et al.*, 2017; Kawashima; Moreira; Godoi, 2018; Martiny; Theil; Neto, 2021). O atual panorama da educação brasileira, de uma nova política educacional sendo instituída, das condições em que se encontra a disciplina, torna-se essencial pensarmos nos desafios enfrentados assim como em possibilidades de fortalecê-la. Diante disso, objetivamos com o presente texto refletir sobre os desafios enfrentados pela Educação Física Escolar no Ensino Médio em busca de legitimidade pedagógica, especificamente quanto às fundamentações legais.

Pensar em meios que possam sustentar a Educação Física na perspectiva de uma disciplina escolar que propicie aos estudantes a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos socialmente nos leva a concordar com Bracht (2019, p. 218), “[...] a legitimidade que se quer advogar para a Educação Física no currículo escolar depende do próprio entendimento da função que se atribui à escola no processo de formação humana”.

Cabe à Educação Física Escolar assumir um papel formativo que vise à garantia de aprendizagens significativas aos estudantes, trazendo um novo sentido à mesma como componente curricular e isso vai além dos ditames legais.

A construção deste texto será pautada nos seguintes pontos: A Educação Física escolar diante das finalidades propostas para o Ensino Médio; Novas perspectivas legais da Educação Física no Ensino Médio: a constante luta por presença e permanência no currículo escolar; Pensando a legitimação da Educação Física no Ensino Médio. Uma escrita realizada a partir da análise e reflexão de documentos legais e normativos da educação e de produções acadêmicas que tratam do ensino da Educação Física especialmente no Ensino Médio e da constante busca por valorização no currículo escolar. Por último, têm-se as considerações finais deste escrito.

A Educação Física Escolar diante das finalidades propostas para o Ensino Médio

O Ensino Médio constitui a etapa final da Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/1996 (Brasil, 1996). E, para tal etapa de ensino, no seu Artigo 35, explicita como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, 1996).

Pensar no ensino de Educação Física no Ensino Médio, que vá ao encontro das finalidades propostas pela carta magna da educação brasileira para tal etapa de ensino, requer de nós professores, assumirmos o compromisso de através da nossa atuação pedagógica, levarmos os estudantes à consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos da Cultura Corporal de Movimento (seu objeto de estudo), adquiridos no Ensino Fundamental. Entretanto, isso não vem ocorrendo como deveria, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000) denuncia a pouca contribuição pedagógica deste componente curricular para a formação dos estudantes, tendo em vista

os modelos de práticas pedagógicas tidas como hegemônicas, ainda prevalentes no chão da escola. Passados tantos anos desde a publicação deste documento, estudos mais atuais tais como os de González e Fensterseifer (2009); Fensterseifer e González (2013); Rufino *et al.*, (2017); Bracht (2019); Moreira e Pereira (2021), continuam a revelar a “pobreza pedagógica” no trato com o conhecimento assumido pela disciplina.

Ainda no contexto das finalidades do Ensino Médio, a relação entre a Educação Física e a preparação básica para o trabalho e a cidadania também constitui uma questão a se pensar. As novas configurações do mundo do trabalho (decorrentes da expansão da Indústria 4.0), ou seja, a ampliação do trabalho morto (informacional-digital) implicam em processos e relações cada vez mais precárias, flexíveis e informalizadas. Nessa perspectiva, a formação de um novo tipo de trabalhador que se preconiza na contemporaneidade impacta fortemente na distribuição do conhecimento a ser instrumentalizado pela escola, indicando certa hierarquia entre os componentes curriculares. Diante da prioridade de alguns componentes curriculares (com foco nos saberes acadêmico-científicos e/ou teórico-conceituais) em detrimento daqueles voltados para uma formação estética, ética e humana, como é o caso da Educação Física Escolar, observa-se que a mesma perde legitimidade, uma vez que essa nova morfologia do trabalho a torna secundária ao processo formativo (Scapin; Ferreira, 2022).

Influenciada pelos movimentos (sociais, econômicos, culturais e políticos) de uma sociedade em constante transformação, a Educação Física Escolar falha ao não contribuir eficazmente (e muitas são as questões que levam a não efetivação da sua função enquanto disciplina) para com o processo formativo do estudante, que possa levar ao seu aprimoramento como pessoa humana, dotada de um pensamento reflexivo, autônomo e crítico da realidade. Neste cenário, a mesma acaba por enfrentar grandes dificuldades de legitimação e reconhecimento no currículo escolar, tendo em vista o seu papel enquanto componente curricular, voltado para o trato com os saberes vinculados mais fortemente ao universo das experiências comuns e do cotidiano (jogos e brincadeiras, danças, esportes, lutas, ginásticas e as práticas corporais de aventura) (Gariglio; Almeida Junior; Oliveira, 2017).

Sobre o viés de uma educação inspirada “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” e incluindo a redação dada pelas Leis nº 10.328 de 20 de dezembro de 2001 (Brasil, 2001) e a de nº 10.793 de 01 de dezembro de 2003 (Brasil, 2003),

no que se refere à organização curricular, a LDB/1996 (Brasil, 1996) destaca no artigo 26, parágrafo 3º o seguinte trecho para a Educação Física:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – amparado pelo Decreto - Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – (VETADO)
- VI – que tenha prole.

Em termos gerais, no que se refere à Educação Física Escolar, dois fatos marcam seu quadro histórico nesse cenário: a mesma consolida-se como componente curricular e certifica-se como obrigatória em todos os níveis da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Entretanto, não se pode deixar de notar o recuo da oferta em caráter obrigatório, haja vista que mediante a vigência da LDB/1971 (Brasil, 1971), a mesma era estabelecida em todos os graus de ensino (da Educação Infantil ao Ensino Superior). Outra questão diz respeito ao retrocesso na área mediante os critérios adotados para a facultatividade. É onde se pode enxergar uma concepção de Educação Física ainda destituída de um saber que possa contribuir de forma significativa para a formação do estudante, o que viabiliza, em certa medida, a sua precarização enquanto área de conhecimento.

Novas perspectivas legais da Educação Física no Ensino Médio: a constante luta por presença e permanência no currículo escolar

Diante do panorama das mudanças ocorridas na educação brasileira desde a redemocratização, o Ensino Médio vem lidando com o desafio de construir coletivamente outra identidade, buscando a superação do modelo dual e elitista que versa sobre a educação propedêutica para alguns e preparatória para o ingresso acrítico no mundo do trabalho para outros. As proposições para uma nova identidade se concretizaram com a publicação da Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016), que versou sobre a instituição da Reforma do Ensino Médio, consolidada com a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017). As propostas contidas não sanaram os problemas,

mas provocaram mudanças extremas na organização curricular do Ensino Médio, impactando fortemente o lugar da Educação Física Escolar nesta etapa de ensino.

A Medida Provisória nº 746/2016 (Brasil, 2016), em seu artigo 26, parágrafo 3º, suprimiu o ensino da Educação Física Escolar no Ensino Médio, especificando a obrigatoriedade apenas para as etapas de Educação Infantil e no Ensino Fundamental, explicitando ainda a prática facultativa nos termos estabelecidos pela lei nº 10.793/2003 (Brasil, 2003). Por sua vez, a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), no que se refere à disciplina, versou no seu artigo 35-A, parágrafo 2º, que a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio - BNCC/EM (Brasil, 2018), que porventura encontrava-se ainda em processo de elaboração, teria a incumbência de incluir obrigatoriamente "*estudos e práticas*" de Educação Física. Cabe observar que, a lei não estabeleceu, por exemplo, a carga horária mínima, nem tampouco se a mesma teria espaço em todas as séries do Ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, aprovada em 14 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018), foi elaborada levando em consideração as vertentes de um conjunto de documentos e orientações oficiais, como a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCN/EM, atualizada através da Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018), que dispõe sobre a reformulação curricular do Ensino Médio. No que se refere à Educação Física Escolar, tal documento esclarece no seu artigo 11 que:

“§ 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:
V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei”. (Brasil, Resolução nº 3, 2018, grifo nosso).

É possível verificar que o texto versa em parte o já estabelecido na LDB (Brasil, 1996), acerca da facultatividade às aulas. Porém, a Educação Física Escolar perde seu caráter de disciplina de ensino, como se pode observar ainda no artigo 11, com o disposto no seguinte parágrafo:

§ 5º Os estudos e práticas destacados nos incisos de I a IX do § 4º devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas. (Brasil, Resolução nº 3, 2018, grifo nosso).

Talvez, o porquê de a Educação Física Escolar aparecer na arquitetura do Novo Ensino Médio sob a prerrogativa de "*estudos e práticas*" seja um reflexo do disposto nos

documentos que subsidiaram a construção da BNCC/EM (Brasil, 2018) e posteriormente como tudo se materializou nos Currículos estaduais. A proposta de flexibilização do currículo, um dos pontos principais da reforma educacional, abriu lacunas para que os conhecimentos específicos da disciplina pudessem ser desenvolvidos, inclusive por outras, constituindo-se o processo educativo em uma hierarquização de conhecimento (já que supervaloriza algumas disciplinas em detrimento de outras) e secundarização de componentes curriculares. Dentre os mais afetados, encontra-se a Educação Física Escolar.

Assim como documentos oficiais antecessores, a BNCC/EM (Brasil, 2018), continuou a manter a Educação Física Escolar na área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias. Para o Ensino Médio, tal documento normativo propôs para a disciplina a ampliação e consolidação de todo o conhecimento acerca das práticas corporais produzidas, apreciadas e experimentadas no Ensino Fundamental. Um aprofundamento que leve os estudantes a reflexão e compreensão “dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais” é o que foi compelido à mesma, de modo a contribuir para com o processo educativo (Brasil, 2018, p. 484).

Embora tenha sido reduzida a “estudos e práticas”, a BNCC/EM (Brasil, 2018) sugere que a Educação Física Escolar no Ensino Médio, através dos conhecimentos trabalhados, leve o aluno a exercer sua cidadania e protagonismo comunitário. Ou seja, propõe que os conhecimentos dessa área possam se dar de modo a contribuir “para a formação de sujeitos que possam analisar e transformar suas práticas corporais, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas em defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos” (Brasil, 2018, p. 484).

Em tese, observa-se que há uma falta de clareza e consenso das fundamentações legais no trato com a Educação Física Escolar. Dentre todos os componentes curriculares que compõem o currículo da Educação Básica, este talvez seja o único que ao longo da sua trajetória é detentor de um percurso marcado pela busca de um “lugar” efetivo no espaço escolar. Embora tenha alcançado êxito (mediante a Lei nº 10.328/2001), todo o alicerce construído não a colocou nas mesmas condições de outros componentes, talvez porque, “a Educação Física foi e é, ao longo da história da educação brasileira, palco de debates, conflitos e negociações acerca do seu papel na escola” (Brasil, 2006, p. 217). Cabe refletir sobre os diversos papéis atribuídos a essa disciplina, que influenciaram de diversas maneiras o tempo/espço desta no âmbito escolar.

Pensando a legitimação da Educação Física no Ensino Médio

Diante das mudanças que vem ocorrendo na educação brasileira nos últimos anos, especialmente no que se refere ao Ensino médio, temos acompanhado os dilemas enfrentados pela Educação Física Escolar para ter sua permanência validada no currículo desta etapa de ensino. São novos tempos em que o contexto social a coloca sobre uma “crise existencial”, conforme evidencia Scapin (2021), fato que decorre dos desafios resultantes da implementação da Lei de nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que acarretou como principal impacto para a disciplina, a perda de espaço no âmbito escolar.

Desde que anunciada as “novas” perspectivas legais para o Ensino Médio, vários pesquisadores da área da Educação Física Escolar vem demonstrando através de suas produções inquietações acerca do que poderá vir a ser o futuro da disciplina (Bastos; Santos Júnior; Ferreira, 2017; Gariglio; Almeida Junior; Oliveira, 2017; Bungenstab; Lazzarotti Filho, 2017; Oliveira; Almeida Júnior; Gariglio, 2018; Beltrão; Taffarel; Teixeira 2020, Scapin; Ferreira, 2022; Silva; Silveira, 2023, Bracht, 2023, dentre outros). Os desafios contemporâneos inferem que, apesar do seu reconhecimento legal como disciplina do currículo da Educação Básica, a sua legitimidade continua sendo prejudicada, o que nos coloca diante da necessidade de pensar novas configurações para este componente curricular, com vista à possibilidade de fortalecê-lo no chão da escola.

No âmbito das apreensões decorrentes das “novas” perspectivas legais instituídas, Oliveira, Almeida Júnior e Gariglio (2018), por exemplo, ao discorrerem sobre os processos de escolarização no contexto das atuais políticas educacionais, afirmam que a legitimidade pedagógica da Educação Física se encontra fortemente fragilizada. Segundo os pesquisadores:

A Educação Física, por tratar pedagogicamente na escola de saberes vinculados mais fortemente ao universo da experiência comum e do cotidiano (jogos, danças, esportes, ginásticas) do que de conhecimentos advindos de disciplinas acadêmico-científicas, ou, então, de forma mais geral, de saberes de caráter teórico-conceitual (abstratos) [...] acaba por enfrentar grandes dificuldades de legitimação e reconhecimento no currículo escolar [...] (Oliveira; Almeida Júnior; Gariglio, 2018, p. 28).

Na perspectiva dos pesquisadores, a Educação Física só terá chance de se afirmar no currículo escolar quando forem reconhecidos como legítimos outros saberes que não somente os de caráter conceitual ou intelectual. Para tanto, a teorização crítica neste campo

do conhecimento é desafiada a produzir “novos sentidos às suas práticas escolares no Ensino Médio, em franco diálogo com as juventudes e seus projetos de vida, com o mundo do trabalho, do lazer e com a necessidade de produção de uma educação com qualidade social” (Oliveira; Almeida Júnior; Gariglio, 2018, p. 29).

Em estudo acerca da escolarização e legitimidade da Educação Física Escolar, Furtado e Borges (2020) mostram como a legalidade e a legitimidade constituem temas presentes nas discussões epistemológicas e pedagógicas da disciplina na contemporaneidade. Nas palavras dos autores:

[...] esse debate sobre a legitimidade da Educação Física na escola pensada a partir da demanda de tornar a disciplina um componente curricular se consolidou no cenário da produção do conhecimento após as contribuições do Movimento Renovador da Educação Física a datar da década de 1980. Esse aspecto é fundamental nessa discussão, pois, observa-se na formação inicial de professores e na produção de conhecimento contemporânea sobre a Educação Física escolar, uma espécie de senso de urgência pela completa legitimação da disciplina. Todavia, a historicidade do processo aponta que o atual momento é muito mais de construir as bases dessa legitimação, do que se cobrar que o novo surja de modo tão repentino (Furtado; Borges, 2020, p. 25).

E neste contexto, Furtado e Borges (2020) apontam que o fenômeno do desinvestimento pedagógico tem sido a expressão principal da Educação Física Escolar, que no fundo reflete numa falta de sentido da disciplina na escola. E assim sendo, ressaltam a necessidade de busca pela inovação nas aulas deste componente curricular, para que a mesma possa alcançar maior prestígio no currículo escolar. Ainda conforme os pesquisadores, considerando a construção da legitimidade deste componente curricular, há dois desafios que se reafirmam cada vez mais como necessários aos professores:

- 1) É necessário compreender a Educação Física como uma área de conhecimento e intervenção com a cultura corporal de movimento que é impreterível no processo de escolarização de crianças jovens e adultos que frequentam a escola.
- 2) É preciso refletir sobre o que significa e qual a função das práticas corporais na formação escolar dos sujeitos (Furtado; Borges, 2020, p. 31).

Nesse sentido, cabe à Educação Física Escolar, através do seu objeto de estudo, construir diálogos interdisciplinares, que “permita entender o corpo em toda a sua complexidade enquanto construção de um ser que é ao mesmo tempo biológico e subjetivo” (Martiny; Theil; Neto, 2021, p. 243). Deste modo, tal disciplina não seria somente esporte, nem tampouco somente movimento, atividade física e/ou jogo. Ela passa a ser o conjunto desses e de outros elementos que, nesse universo do corpo/movimento, se denomina “Cultura Corporal de Movimento”.

Ainda de acordo com Martiny, Theil e Neto (2021), a Educação Física Escolar, entendida como prática pedagógica de intervenção direta na sociedade, e diante da sua competência de tematizar os saberes da sua parcela da cultura humana, na atualidade, deve assumir:

[...] a responsabilidade de formar o cidadão capaz de posicionar-se criticamente sobre a CCM. Essa condição é maior do que tentar alcançar sua justificativa e legitimidade por meio do esporte (de rendimento na maioria das vezes) ou da aptidão física, ou da atividade física (promoção da saúde), ou do desenvolvimento motor (BETTI, 1998). Desse modo, a EF desenvolvendo o entendimento de CCM na sociedade, assumindo sua parte de esclarecimento sobre o mundo, contribuirá significativamente com a formação humana integral desses alunos (Martiny; Theil; Neto, 2021, p. 244).

Kawashima, Moreira e Godoi (2018) ao retratar a questão da legitimidade da Educação Física no Ensino Médio, também seguem na mesma perspectiva de pensamento, ao ressaltar que o objetivo dessa disciplina é na verdade o da própria escola: possibilitar uma formação humana e garantir que os estudantes sejam leitores críticos da sociedade. Para tanto, destacam que, a organização curricular e a prática pedagógica dos professores constituem elementos essenciais para uma efetiva legitimação do componente curricular na escola e pela sociedade.

A legitimação da Educação Física também está fundamentada nos estudos desenvolvidos por Moreira e Pereira (2021) e Furtado e Pinheiro (2024), que defendem a diversificação e a resignificação das práticas pedagógicas como possível estratégia de fortalecimento e valorização da disciplina no âmbito escolar. Segundo os pesquisadores, as variadas necessidades formativas dos estudantes exigem da escola e, por conseguinte, dos professores, o estudo e a pesquisa constantes para que possam caminhar passo a passo com os ideais da contemporaneidade.

Ao discorrer sobre a busca da Educação Física por legitimação pedagógica, Bracht (2023, p. 49) chama a atenção para o fato da tematização da mesma ao longo da sua trajetória, que “sempre esteve relacionada, direta ou indiretamente, com as necessidades do projeto educacional hegemônico em determinada época, e com a importância daquela na manifestação no plano da cultura e da política em geral”. Na sua concepção, a legitimação só será alcançada com a determinação da razão da Educação Física de ser no currículo escolar, o que exige da mesma integrar-se e apoiar-se discursivamente numa teoria da educação, haja vista que o seu papel ou papéis assumidos serão sempre determinados pelos momentos históricos, sociais, políticos e culturais de cada época.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual cenário em que se encontra a educação brasileira, especialmente quanto às “novas” perspectivas legais do Ensino Médio, nos desafia a pensar a Educação Física Escolar, no que tange aos desdobramentos que a mesma vem enfrentando nos últimos anos. São notórios os impactos sofridos pela disciplina, que por ser dotada de uma representatividade frágil em tal etapa de ensino, viu-se no risco de uma provável supressão do currículo escolar, tendo em vista todo o amparo legal não produzir legitimidade pedagógica efetiva para tal.

Foram inquietudes provenientes da correlação *legalidade x legitimidade*, porventura inerentes à prática pedagógica da Educação Física que motivou a produção deste texto. A falta de consenso e clareza dos ordenamentos legais, evidenciada nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 2006) geram problemáticas para o processo educativo, no que diz respeito às contribuições desta disciplina, que por ser secundarizada no Ensino Médio, por muitos ainda é considerada uma mera atividade desvinculada da composição curricular da escola.

Afirmar o lugar da Educação Física no âmbito escolar requer pensar além das fundamentações que a tornam um componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica, tal qual ela já é. Requer da cultura escolar uma visão de aprendizagem para além dos modelos cognitivistas. Exige dos professores a adoção de práticas pedagógicas inovadoras que possam garantir aprendizagens significativas aos estudantes e um novo sentido à Educação Física como componente curricular.

Neste contexto, as perspectivas deste estudo apontam para a necessidade de um pensamento mais reflexivo e crítico, por parte dos professores de Educação Física, no que diz respeito à prática pedagógica desta disciplina. Acredita-se que a sua legitimação virá pelo reconhecimento da sua relevância social junto ao processo formativo e sua capacidade de integração a um projeto coletivo que priorize a construção de uma sociedade que reconheça a importância da formação do ser humano na sua integralidade.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, R. S; JUNIOR, O. G. S; FERREIRA, M. P. A. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. *Motrivivência*, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 38-52, setembro/2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p38/35028>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- BELTRÃO, J. A; TAFFAREL, C. N. Z; TEIXEIRA, D. R. A educação física no Novo Ensino Médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 43, p. 656-680, Edição Especial, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/Fab%C3%ADola/Downloads/7024-Texto%20do%20artigo-15812-2-10-20210119.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- BRACHT, V. *A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física)*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.
- _____. *Educação física e aprendizagem social*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2023. – 140p. (Coleção educação física).
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB - 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.
- BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.
- BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 set. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- BRASIL. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.

BUNGENSTAB, G. C.; LAZZAROTTI FILHO, A. A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 19-37, set. 2017. ISSN 2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p19/35049>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Desafios da legitimação da educação física na escola republicana. *Horizontes-Revista de Educação* ISSN 2318-1540, v. 1, n. 2, p. 33-42, 2013. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3163>. Acesso em: 14 jul. 2024.

FURTADO, R. S.; PINHEIRO, Jonas Gomes. Educação Física escolar e legitimidade: reflexões a partir de ações de professores do ensino médio. *Cadernos do Aplicação*, 2024, 37. Disponível em: <file:///C:/Users/Fab%C3%ADola/Downloads/131671.docx.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

GARIGLIO, J. A.; ALMEIDA JUNIOR, A. S.; OLIVEIRA, C. M. O “novo” ensino médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. *Revista Motrivivência*. Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 53-70, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p53/35032>. Acesso em: 20 jul. 2024.

GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. *Cadernos de formação RBCE*, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539>. Acesso em: 28 jun. 2024.

KAWASHIMA, L. B.; MOREIRA, E. C.; GODOI, M. R. Educação Física no Ensino Médio: entre o ideal e o real...as experiências possíveis. /n: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. (org.). *Educação Física escolar no ensino médio: a prática pedagógica em evidência*. Curitiba: Ed. CRV, 2018. P. 61-93.

MARTINY, L. E.; THEIL, L. Z.; NETO, E. M. A legitimação da educação física escolar: a cultura corporal de movimento como linguagem e condição de possibilidade de conhecimento. *Caderno de Educação Física e Esporte*, v. 19, n. 3, p. 241-247, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8766546>. Acesso em: 24 jul. 2024.

MOREIRA, E. C; PEREIRA, R. S. Educação Física escolar e a necessidade de diversificar e ressignificar as práticas pedagógicas. In: MOREIRA, E. C; PEREIRA, R. S (org.). Boas práticas no ensino da educação física na escola. Curitiba. Ed. Appris, 2021. p. 15-26.

OLIVEIRA, C. M; ALMEIDA JÚNIOR, A. S; GARIGLIO, J. A. Educação física escolar, juventudes e processos de escolarização no contexto das “novas” políticas educacionais: perguntas para e com os sujeitos do ensino médio. In: NOGUEIRA, V. A; MALDONADO, D. T; FARIAS, U. S. (org.). Educação Física escolar no ensino médio: a prática pedagógica em evidência 2. Curitiba: Ed. CRV, 2018. P. 17-38.

RUFINO, L. G. B. et al. Educação Física no Ensino Médio diante de algumas perspectivas legais: desafios em busca da legitimidade. In: DARIDO, S. C. (org.). Educação Física no Ensino Médio: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. p. 91-109.

SCAPIN, G. J; FERREIRA, L. S. O abandono do trabalho pedagógico na Educação física do Novo Ensino Médio. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 52, e09413, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sSVTvqnMqZXWw37d6KM47sC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SCAPIN, G. J. Da crise de identidade à crise existencial? A prática pedagógica da educação física escolar analisada pelo prisma do mundo do trabalho informacional-digital.. In: Anais... da VIII SMEF e I Encontro estadual do CBCE-MA. Anais...São Luís(MA) Evento online, 2021. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/viiismef_cbcema/390792-da-crise-de-identidade-a-crise-existencial-a-pratica-pedagogica-da-educacao-fisica-escolar-analisada-pelo-prisma/. Acesso em: 05 jun. 2024.

SILVA, J. L. C; SILVEIRA, E. S. A educação física escolar na reforma do Ensino Médio: um problema de justiça curricular. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 30, e14399, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14399>. Acesso em: 05 jun. 2024.

Capítulo 6

A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS COOPERATIVOS NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Ângela Carla Cruz Vieira dos Santos
Maxmo Halley Vieira de Sousa Santos
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um espaço social por excelência. É nesse espaço que acontecem interações, que geram aprendizagens de conhecimentos, habilidades e valores tão importantes para o ser humano. Dentre todas as componentes curriculares que formam o currículo da Educação Básica, a Educação Física se apresenta como uma componente que mais tem a possibilidade de desenvolver as interações sociais, pois proporciona oportunidades para que os estudantes se relacionem, cooperem e se comuniquem uns com os outros de forma positiva e saudável, através de suas práticas corporais.

Para Oliveira, *et al* (2023), desde a infância, a Educação Física é uma das poucas disciplinas escolares que permitem que os estudantes sejam ativos e se movimentam, o que é fundamental para a saúde física e mental. Não obstante, a Educação Física não é apenas sobre exercício físico, mas também sobre a realização da inclusão social e do respeito pelas diferenças individuais. Durante as aulas, os estudantes têm a possibilidade de interagir com seus colegas de classe, de forma mais descontraída, o que pode promover a socialização e o trabalho em equipe.

De modo geral, as práticas corporais propostas pela Educação Física e norteadas pela Base Nacional Comum Curricular, são as Brincadeiras e Jogos, os Esportes, as Ginásticas, as Danças, as Lutas e as Práticas Corporais de Aventura. Portanto, “cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo” (Brasil, 2017, p. 214). Para efeito deste estudo, iremos nos deter apenas nas Brincadeiras e Jogos, mas precisamente nos Jogos Cooperativos, pois se apresentam como uma ferramenta pedagógica que trabalha “valores essenciais

para viver em sociedade como respeito mútuo, solidariedade e cooperação” (Dos Santos, 2023), vindo de encontro aos objetivos deste artigo.

Para a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2007), os jogos e brincadeiras são ferramentas de ensino, que oportunizam aprendizagens, conhecimentos e valores da cultura dos povos. Nas brincadeiras, a criança aprende de forma prazerosa, através da socialização com as crianças e adultos e na participação de diversas experiências lúdicas.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2007, p. 214), refere-se a unidade temática Brincadeiras e Jogos, como:

[...] aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais.

Através do seu vasto campo de conhecimento, a Educação Física deixou de ser vista como uma disciplina que traria apenas benefícios motores aos estudantes, passando a contribuir também no desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais, ou seja, no ser humano em sua totalidade. Premissa esta que, já se encontrava presente em documentos oficiais desde a Constituição Federal de 1988, no seu Artigo 205, quando diz que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Reforçando o que consta na Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no seu Artigo 2º, traz que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

Em 2017, a LDB sofreu uma alteração, onde pela primeira vez cita o desenvolvimento socioemocional na referida Lei. “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017).

Para reforçar a importância de trabalhar o desenvolvimento integral dos escolares, a Base Nacional Comum Curricular (2017) relata que a fim de cumprir com as finalidades do Ensino Médio propostas pela LDB, a escola deve acolher as juventudes, garantindo o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, promovendo uma educação integral dos estudantes no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

O desenvolvimento das competências socioemocionais na escola é fundamental para o sucesso acadêmico e pessoal dos escolares. Reconhecer e expressar suas emoções e controlá-las de forma positiva, desenvolver empatia, resolver conflitos de forma construtiva, persistir diante de desafios e aprender com os erros é essencial para o desenvolvimento da resiliência e da perseverança. Diante desse cenário, é perceptível a contribuição que a Educação Física, através de suas diversas atividades, pode proporcionar aos escolares no desenvolvimento da educação socioemocional, algo tão necessário e importante para nossa sociedade atual.

Nesse contexto, o presente estudo busca compreender como a Educação Física, mas precisamente os Jogos Cooperativos, podem ser utilizados no desenvolvimento das competências socioemocionais, trazendo sugestões de aplicabilidade desses jogos para trabalhar a educação socioemocional e conseqüentemente o desenvolvimento integral dos estudantes.

OS JOGOS COOPERATIVOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Os Jogos Cooperativos surgiram como uma forma de promover a cooperação, o trabalho em equipe e a solidariedade entre os participantes, aprimorando o desenvolvimento de valores como o trabalho em equipe, a responsabilidade compartilhada e a celebração das conquistas coletivas, em oposição aos jogos competitivos, que muitas vezes promovem a individualidade e a rivalidade. De acordo com Brotto (1997), os Jogos Cooperativos surgiram a partir de preocupação com a excessiva valorização dada ao individualismo e a competição exacerbada.

Corroborando com Brotto, Soler (2006) e Comparin (2015), enfatizam que os Jogos Cooperativos se mostram como alternativas à competição presente na sociedade atual, e conseqüentemente no meio escolar, sendo caracterizados pela presença de um caráter

solidário, inclusivo e que tem através de atividades desafiadoras, a ideia de vitória mútua, onde a alegria e o prazer de jogar são os principais objetivos.

A importância que esses jogos possuem, ultrapassam os muros escolares, impactam diretamente na vida dos estudantes e no seu convívio social. Eles são uma ferramenta importante para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, além de estimular a comunicação e a resolução de problemas de forma colaborativa, ajudando a fortalecer os laços entre as pessoas, promovendo a inclusão e a diversidade. Eles também contribuem para o combate ao individualismo e ao egoísmo, incentivando a cooperação e a ajuda mútua, desempenhando um papel importante na construção de uma sociedade mais solidária, empática e colaborativa, contribuindo para o bem-estar e o desenvolvimento de todos os indivíduos envolvidos. Conforme Soler (2006, p. 65):

Os jogos cooperativos deveriam ser mais vivenciados nas escolas, que com o passar dos anos de escola, com as experiências vividas desde cedo as crianças aprenderiam com mais entusiasmo, e na vida adulta talvez fossem mais malháveis com os outros, e não tão egoístas. Segundo ele, esse seria o sonho de todos, conviverem em uma sociedade mais igualitária e humanista.

Brotto (1999, p. 78), apresenta um quadro comparativo referente às características que diferenciam os Jogos Competitivos, dos Jogos Cooperativos.

Quadro 1 – Comparativo entre as características dos Jogos Competitivos e Jogos Cooperativos

Jogos Competitivos	Jogos Cooperativos
São divertidos apenas para alguns	São divertidos para todos
Alguns jogadores são excluídos por sua falta de habilidade	Todos se envolvem, independentemente, de sua habilidade
Aprende-se a ser desconfiado, egoísta ou se sentirem melindrados com os outros	Aprende-se a compartilhar e a confiar
Divisão por categorias: meninos X meninas, criando barreiras entre as pessoas e justificando as diferenças como uma forma de exclusão	Há mistura de grupos que brincam juntos criando alto nível de aceitação mútua.
Os perdedores ficam de fora do jogo e simplesmente se tornam observadores	Os jogadores estão envolvidos nos jogos por um período maior, tendo mais tempo para desenvolver suas capacidades
Os jogadores não se solidarizam e ficam felizes quando alguma coisa de “ruim” acontece com os outros	Aprende-se a solidarizar com os sentimentos dos outros e desejam também o seu sucesso
Os jogadores são desunidos.	Os jogadores aprendem a ter um senso de unidade.
Os jogadores perdem a confiança em si mesmo quando eles são rejeitados ou quando perdem.	Desenvolvem a autoconfiança porque todos são bem aceitos.
Pouca tolerância à derrota e desenvolve em alguns jogadores um sentimento de desistência face a dificuldades.	A habilidade de perseverar face às dificuldades é fortalecida.
Poucos se tornam bem-sucedidos.	Todos encontram um caminho para crescer e desenvolver.

Fonte: Brotto (1999).

Essas características dos Jogos Competitivos apresentam comportamentos individualistas, ações em que quando os indivíduos se empenham para alcançar seus objetivos, outros serão impedidos de alcançar os seus. Para Rodrigues, *et al.* (2023), a competição, na maioria das vezes, retira a diversão do jogo, pois as pessoas que jogam estão tão preocupadas com o resultado final que não se divertem, gera ansiedade, frustrações e estresse, tensão que só termina com o fim do jogo, não sendo o processo aproveitado, apreciado, pois a preocupação está no resultado final.

Os Jogos Cooperativos incentivam a comunicação, a colaboração, o trabalho em equipe e a empatia entre os escolares, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais para a convivência em sociedade. Nesses jogos acontecem a valorização da participação de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades físicas, promovendo o respeito à diversidade e a inclusão de todos, proporcionando momentos de incentivo a ajuda mútua e a solidariedade entre os participantes, fortalecendo os laços de amizade e promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e colaborativo. Além de proporcionar oportunidades para que os discentes desenvolvam habilidades físicas, cognitivas e emocionais, promovendo o autoconhecimento e a autoconfiança de cada estudante.

Fica cada vez mais evidente, a importância dos Jogos Cooperativos para as aulas de Educação Física, em todas as etapas da Educação Básica, pois eles podem contribuir com os educandos nas suas diversas fases da vida, trazendo benefícios para cada uma delas. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), a Educação Física deve disponibilizar uma série de possibilidades e caminhos para enriquecer a experiência corporal das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, oportunizando o acesso a um vasto universo cultural.

Soler (2005) apresenta alguns benefícios de se trabalhar com os Jogos Cooperativos, pois suas habilidades desenvolvidas impactam diretamente em muitos aspectos do ser humano, essenciais para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social.

Quadro 2 - Habilidades x Jogos Cooperativos

Quadro 1 – Habilidades x Jogos Cooperativos

HABILIDADES DESENVOLVIDAS COM OS JOGOS COOPERATIVOS	
Habilidades Intelectuais	Imaginar, perguntar, concentrar, decidir e adivinhar
Habilidades Interpessoais	Encorajar, explicar, entender, retribuir e ajudar
Habilidades em relação aos outros	Respeito, apreciação, paciência, positivismo e apoio
Habilidades Físicas	Falar, ouvir, observar e coordenar
Habilidades Pessoais	Alegria, compreensão, discrição, entusiasmo e criatividade

Fonte: SOLER, (2005).

Como podemos observar, a dinâmica dos Jogos Cooperativos além de proporcionar a internalização de princípios e valores inerentes ao ser humano, é possível através da prática desses jogos desenvolver os sentimentos de coragem, respeito, solidariedade, colaboração, empatia, tantos outros que são essenciais para o desenvolvimento do ser humano e para a construção de uma sociedade mais solidária, empática e colaborativa, contribuindo para o bem-estar e o desenvolvimento de todos os indivíduos envolvidos.

O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA

Trabalhar as competências socioemocionais na escola é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes, pois essas habilidades são essenciais para lidar com as demandas da vida pessoal, acadêmica e profissional. As competências socioemocionais englobam aspectos como a inteligência emocional, a empatia, a resolução de conflitos, a comunicação eficaz, a autoconfiança, o autocontrole, entre outros.

Parece um tema atual nas escolas, mas desde 1996, essa temática é assunto discutida na área da educação, pois no referido ano, Jacques Delors escreveu um relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, defendendo que a educação deveria ser pautada em quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (conviver) e aprender a ser. Esses pilares visam promover uma educação holística, que desenvolva não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também habilidades socioemocionais e valores éticos. Tal relatório destaca a necessidade de uma educação que vá além da transmissão de conhecimentos

e habilidades técnicas, enfatizando a importância da formação integral dos indivíduos, que inclui aspectos cognitivos, emocionais, sociais, éticos e culturais.

Para Cerce *et al.* (2022) os estudos contemporâneos mostram a necessidade de que as competências a serem exploradas na escola vão para além das cognitivas, evidenciando a necessidade de mudança de pensamento e entendimento sobre o fato de que somente essas competências, trazem benefícios para o desenvolvimento dos estudantes.

Estudos e pesquisas referentes a estas novas competências são realizados desde 2011, pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), o qual é uma referência quando se trata de competências socioemocionais, que são compreendidas como “capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas” (IAS, 2020).

Nos seus estudos e pesquisas, o IAS (2020) concluiu que todas as características do desenvolvimento humano, podem ser agregadas em cinco grandes grupos, que são organizados em cinco macrocompetências, havendo outras dezessete competências estruturantes que ajudam a explicá-los: 1- Autogestão (determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade); 2- Engajamento com os outros (iniciativa social, assertividade e entusiasmo); 3- Amabilidade (empatia, respeito e confiança); 4- Resiliência emocional (tolerância ao estresse, tolerância à frustração e autoconfiança) e 5- Abertura ao novo (curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico).

Outros estudos foram realizados sobre a temática, enfatizando aqui o estudo empírico produzido pela Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico – OCDE, em 2015, o qual demonstrou o impacto das habilidades não cognitivas na vida escolar de crianças e jovens, mostrando a necessidade de desenvolver uma criança em sua totalidade, isto é, que a criança deveria ser trabalhada por completo para haver harmonia entre as competências cognitivas e socioemocionais, as quais em conjunto lhe permitam enfrentar os desafios do século XXI. Nesse sentido, o estudo relata que “as competências socioemocionais não desempenham um papel isoladamente, elas interagem com as competências cognitivas, permitem trocas mútuas e ampliam a probabilidade de a criança alcançar resultados na vida”

(OCDE, 2015, p. 14).

Figura 1 - As cinco macrocompetências e as 17 competências socioemocionais.



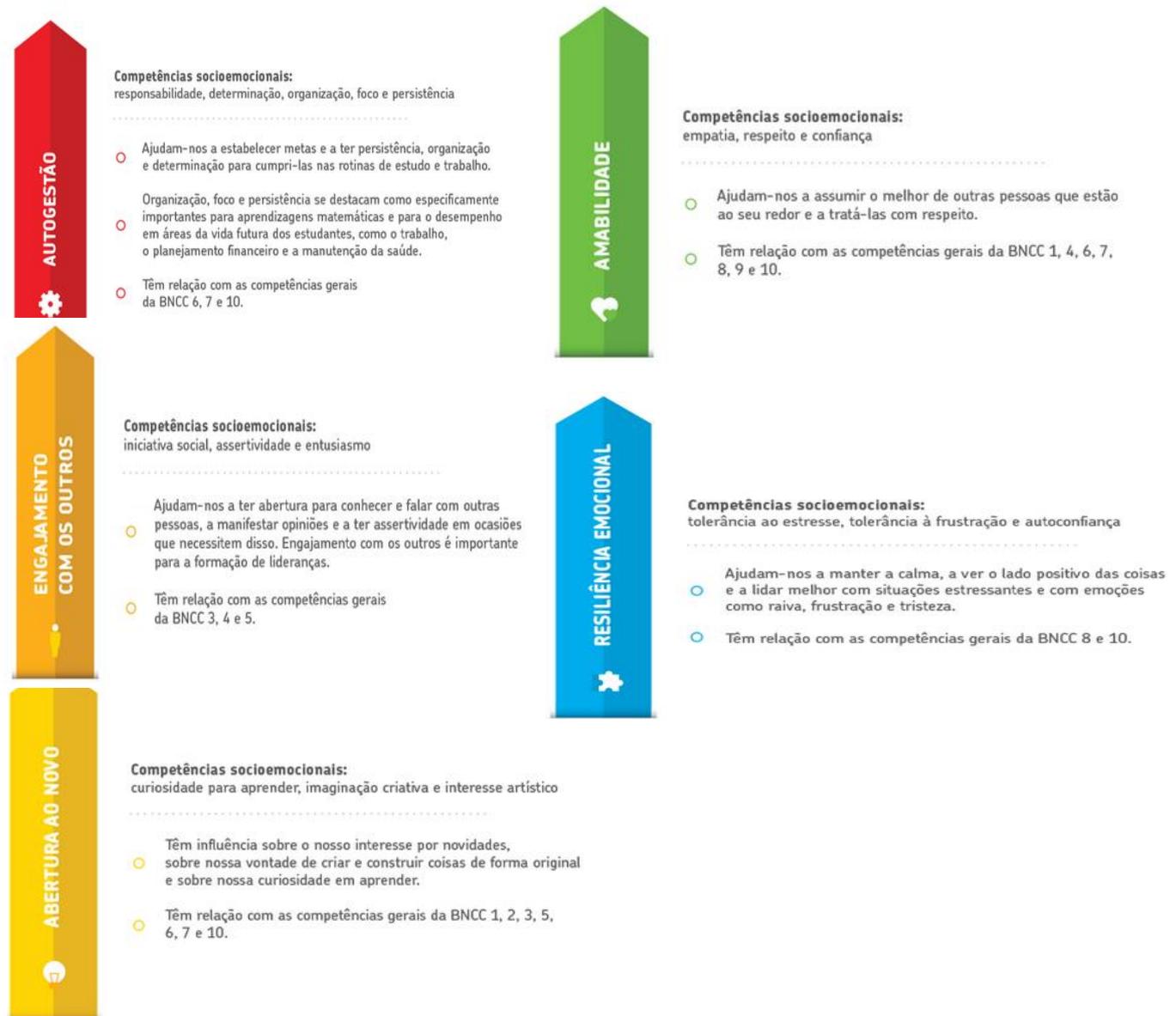
Fonte: Instituto Ayrton Senna

Nesse íterim, em 2017 foi aprovada a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador da elaboração de currículos, materiais didáticos e de formação de professores. “Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2017).

A BNCC (Brasil, 2017) apresenta dez competências gerais que deverão ser mobilizadas ao longo da Educação Básica. São elas: I. Conhecimento. II. Pensamento científico, crítico e criativo. III. Repertório cultural. IV. Comunicação. V. Cultura digital. VI. Trabalho e projeto de vida. VII. Argumentação. VIII. Autoconhecimento e autocuidado. IX. Empatia e cooperação. X. Responsabilidade e cidadania.

Visando aliar as competências da BNCC (Brasil, 2017) e as competências socioemocionais, o IAS (2020) apresenta uma relação estabelecida entre elas, mostrando que em todas, é possível trabalhar o educando em sua totalidade.

Figura 2 - As competências socioemocionais e sua relação com a BNCC



Fonte: Instituto Ayrton Senna

O desenvolvimento dessas competências socioemocionais aliadas às competências gerais da BNCC em cada etapa de ensino da Educação Básica, é fundamental para o desenvolvimento de uma educação holística, pois contribui para a formação de cidadãos mais autônomos, resilientes, colaborativos e capazes de lidar de forma saudável com os desafios e adversidades da vida.

OS JOGOS COOPERATIVOS NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A Educação Física Escolar, por meio do ensino dos Jogos Cooperativos, pode proporcionar inúmeras experiências de desenvolvimento das competências socioemocionais, pois incentivam a colaboração, comunicação, empatia, resolução de problemas e trabalho em equipe. Essas competências são essenciais para o sucesso no ambiente escolar, profissional e social.

Este capítulo tem por objetivo apresentar diferentes possibilidades de aplicação dos jogos cooperativos que envolvam as competências socioemocionais. Para cada competência socioemocional abordada, serão apresentadas propostas de Jogos Cooperativos. Os jogos foram escolhidos a partir de uma ampla pesquisa, de revisão de literatura e da adaptação de alguns jogos conhecidos e vivenciados nas aulas de Educação Física. As competências escolhidas foram a partir dos estudos do IAS, o qual as agregou em cinco grandes grupos: 1- Autogestão; 2- Engajamento com os outros; 3- Amabilidade; 4- Resiliência emocional e 5- Abertura ao novo. Assim, os jogos cooperativos serão divididos de acordo com as competências acima.

A competência Autogestão refere-se à capacidade de uma pessoa gerenciar suas emoções, comportamentos e ações de forma eficaz e produtiva. Isso envolve a capacidade de se autocontrolar, de lidar com o estresse e a pressão, de tomar decisões conscientes e de se motivar para alcançar metas e objetivos pessoais. Ter uma boa autogestão significa ter consciência das próprias emoções, pensamentos e comportamentos, e ser capaz de controlá-los de forma positiva, contribui para a construção de relacionamentos saudáveis, para o aumento da produtividade e para o bem-estar geral.

De acordo com o IAS (2020), Autogestão indica a capacidade de ser organizado, esforçado, ter objetivos claros e saber como alcançá-los de maneira ética. Relaciona-se à habilidade de fazer escolhas na vida profissional, pessoal ou social, estimulando a liberdade e a autonomia. Quem é capaz de exercer mais a autogestão apresenta-se como alguém mais disciplinado, perseverante, eficiente e orientado para suas metas. Essa competência é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional, pois ajuda as pessoas a lidar com os desafios do dia a dia, a manter o equilíbrio emocional e a alcançar seus objetivos de forma eficaz.

Como possibilidade de utilização dos Jogos Cooperativos para trabalhar essa competência, podemos ter como exemplo: “Telefone sem fio”, “Salve-se com um abraço”, “Teia de aranha”, “Torre humana”, “Travessia”, entre outros. Todos esses jogos apresentam características de tomada de decisão, cooperação, resolução de conflitos, controle de emoções, foco e persistência, qualidades essenciais para o desenvolvimento da Autogestão.

A competência de Engajamento com os outros refere-se à habilidade de uma pessoa em estabelecer e manter relacionamentos saudáveis, colaborativos e produtivos com os outros. Isso envolve a capacidade de se comunicar de forma eficaz, de demonstrar empatia, de construir confiança e de trabalhar em equipe de maneira construtiva. Ter uma boa competência de engajamento com os outros significa ser capaz de se relacionar de forma positiva e respeitosa com colegas, superiores, subordinados e clientes, buscando sempre o entendimento mútuo e a cooperação. Isso envolve habilidades como a escuta ativa, a comunicação clara e assertiva, a capacidade de resolver conflitos de forma construtiva e a colaboração eficaz.

Conforme o IAS (2020), Engajamento com os outros diz respeito à motivação e à abertura para interações sociais e ao direcionamento de interesse e energia ao mundo externo, pessoas e coisas. Contribui para a construção de relacionamentos sólidos e para a criação de um ambiente de trabalho saudável e produtivo. Ter uma boa competência de engajamento com os outros também ajuda a promover a diversidade, a inclusão e a inovação, pois estimula a troca de ideias e a colaboração entre pessoas com diferentes experiências e perspectivas.

Como ferramenta pedagógica utilizada para desenvolver essa competência, através dos Jogos Cooperativos, podemos destacar: “Caneta na garrafa”, “Pega corrente”, “Bambolê cooperativo”, “Levante-se”, “Desenho coletivo”, entre outros. Esses jogos têm em comum a compreensão mútua, escuta ativa, companheirismo, trabalho em equipe e assertividade, atributos importantes para o aprimoramento da competência Engajamento com os outros.

A competência de Amabilidade refere-se à capacidade de uma pessoa em ser gentil, empática, respeitosa e prestativa com os outros. Envolve demonstrar preocupação e cuidado com o bem-estar das pessoas ao seu redor, ser cortês e educado nas interações sociais, e agir com empatia e compaixão diante das necessidades e sentimentos dos outros. É ser capaz de criar vínculos positivos e saudáveis com os outros, promovendo um

ambiente de convivência harmonioso e acolhedor. Isso envolve habilidades como a escuta atenta, a capacidade de se colocar no lugar do outro, a generosidade, a cordialidade e a prontidão em ajudar e apoiar os outros quando necessário.

Para o IAS (2020), Amabilidade é uma macrocompetência que indica o grau com que uma pessoa é capaz de agir baseada em princípios e sentimentos de compaixão, justiça, acolhimento; o quanto consegue conectar-se com os sentimentos das pessoas e se colocar no lugar do outro. É essencial para o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais saudáveis, para a construção de um ambiente de trabalho colaborativo e para a promoção de um clima organizacional positivo. Além disso, a amabilidade também contribui para o fortalecimento da empatia, da confiança e do respeito mútuo, promovendo assim o bem-estar e a harmonia nas relações pessoais e profissionais.

Nesse sentido, exemplificamos os Jogos Cooperativos que podem desenvolver essa competência, são eles: "Passando o bambolê", "Nó humano", "Adivinhando a voz dos colegas", "Dança dos balões", "Dança das cadeiras cooperativa", entre outros. Esses jogos apresentam qualidades em comum, pois trabalham a empatia, respeito, confiança no próximo, cooperação e senso de justiça, aspectos necessários para o processo de construção da Amabilidade.

A competência de Resiliência Emocional refere-se à capacidade de uma pessoa lidar de forma saudável e adaptativa com situações de adversidade, estresse, pressão e desafios emocionais. A resiliência emocional envolve a habilidade de superar obstáculos, lidar com as emoções negativas, manter o equilíbrio emocional e psicológico, e se recuperar de eventos traumáticos ou estressantes. Ter uma boa competência de resiliência emocional significa ser capaz de enfrentar as dificuldades com coragem, flexibilidade e otimismo, aprendendo com as experiências desafiadoras e crescendo a partir delas. Isso envolve habilidades como a regulação emocional, a capacidade de se adaptar a mudanças, a autoconfiança, a habilidade de buscar apoio quando necessário e a capacidade de manter uma atitude positiva diante das adversidades.

Segundo o IAS (2020), Resiliência Emocional está relacionada à capacidade de alguém lidar com as próprias emoções, demonstrando equilíbrio e controle sobre suas reações emocionais, como por exemplo raiva, insegurança e ansiedade, sem apresentar mudanças bruscas. Pessoas com maior nível dessa competência confiam mais em suas capacidades para desenvolver tarefas e regular suas emoções. É fundamental para o bem-

estar psicológico e emocional, pois ajuda as pessoas a lidar de forma saudável com o estresse, a ansiedade e a depressão, e a manter a saúde mental e o equilíbrio emocional diante das adversidades da vida. Além disso, a Resiliência Emocional também contribui para o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e da capacidade de superação, fortalecendo assim a capacidade de enfrentar os desafios e as mudanças de forma positiva e construtiva.

Como caminhos para desenvolver essa competência, através dos Jogos Cooperativos, temos os seguintes jogos: “História coletiva”, “Nó cego”, “Queimada com volta”, “Nunca só”, “Centopeia cooperativa”, entre outros. Esses jogos apresentam como características em comum a persistência, tolerância ao estresse, à frustração, autoconhecimento e autoconfiança, valores necessários para se desenvolver a Resiliência Emocional.

A competência de Abertura ao novo refere-se à capacidade de uma pessoa em acolher e explorar novas ideias, perspectivas, experiências e desafios de forma positiva e receptiva. Isso envolve estar aberto a aprender, a se adaptar a mudanças, a experimentar novas abordagens e a se aventurar em territórios desconhecidos. Significa estar disposto a sair da zona de conforto, a questionar crenças e conceitos pré-estabelecidos, a buscar novas oportunidades de aprendizado e crescimento, e a se abrir para novas possibilidades e experiências. Isso envolve habilidades como a curiosidade, a flexibilidade cognitiva, a vontade de experimentar o desconhecido, e a disposição para se arriscar e enfrentar desafios.

Em conformidade com o IAS (2020), Abertura ao novo é a tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais. O indivíduo aberto ao novo tem atitude investigativa, é curioso sobre o mundo, flexível e receptivo a novas ideias. É uma competência essencial para a inovação, a criatividade e o desenvolvimento pessoal e profissional, pois estimula a busca por novas soluções, a adaptação a novos contextos e a exploração de novas oportunidades de crescimento e desenvolvimento. Além disso, a abertura ao novo também contribui para o enriquecimento das relações interpessoais, para a promoção da diversidade e inclusão, e para a expansão das próprias habilidades e competências.

Nesse contexto, encontramos nos Jogos Cooperativos, estratégias metodológicas para trabalhar essa competência, os quais podemos exemplificar como: “Futpar”,

“Volençol”, “Lençolbol”, “Rede humana”, “João bobo humano”, entre outros. Esses jogos possuem em comum as habilidades de imaginar, criar, ter interesse em fazer novas atividades, desafiar a si e aos outros, qualidades essenciais para se trabalhar a competência Abertura ao novo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perceber nos Jogos Cooperativos uma possibilidade de desenvolver o trabalho com as competências socioemocionais na escola, é um caminho que deve ser percorrido, com certeza do sucesso no percurso. As escolas precisam proporcionar, aos estudantes, atividades que ajudem os alunos a reconhecer e expressar suas emoções, desenvolver empatia e resolver conflitos de forma construtiva. Atividades que incentivem a colaboração e o trabalho em equipe ajudam os alunos a desenvolver habilidades de comunicação, resolução de problemas e empatia.

É importante ensinar aos escolares a importância de reconhecer suas próprias emoções e a controlá-las de forma positiva. Ensinar sobre a importância de persistir diante de desafios e aprender com os erros é essencial para o desenvolvimento da resiliência e da perseverança. Assim como também, colocar-se no lugar do outro e praticar a compaixão são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Os Jogos Cooperativos oferecem essa oportunidade para os educandos, ao utilizá-los como estratégias pedagógicas nas aulas de Educação Física, as escolas estarão ajudando os estudantes a desenvolver habilidades sociais e emocionais essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal. Além disso, essas competências também são fundamentais para a formação de cidadãos solidários, responsáveis e empáticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em::

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). htm>. Acesso em: 30 jul. 2024

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em::

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 30 jul. 2024

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3>. Acesso em: 30 jul. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>>. Acesso em: 30 jul. 2024

BROTTO, Fábio Otuzi. Jogos Cooperativos: Para jogar uns com os outros e venSer...Juntos. Santos (SP): Projeto Cooperação, 1997.

BROTTO, Fábio Otuzi. Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 209 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1999. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/188899> Acesso em: 05 ago. 2024.

CERCE, Livia Maria Rassi; BRITO, Renato de Oliveira. Competências Socioemocionais e o Currículo para o Século XXI. Horizontes, /S. /./, v. 40, n. 1, p. e022013, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1217. Disponível em: <https://novoshorizontes.usf.emnuvens.com.br/horizontes/article/view/1217>. Acesso em: 6 ago. 2024.

COMPARIN, Elaine. Jogos cooperativos como fator de motivação e socialização. 2015. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2015/02/Artigo-Elaine-Comparin.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

DELORS, Jacques. Educação:um tesouro a descobrir:relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DOS SANTOS, Cátia Vieira; Alexandre, Bruno do Prado; Patias, Larissa Jordana Oliveira. Jogos cooperativos nas aulas de educação física e suas contribuições NO Ensino Médio. Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas EDUVALE/Jaciara-MT-ISSN, 1806, 6283. Disponível em: http://eduvalesl.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/s9EinwW8yNZEAWC_2023-3-9-22-29-29.pdf#page=76. Acesso em: 05 ago. 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA -IAS. Competências socioemocionais em políticas públicas. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/habilidades-socioemocionais/>. Acesso em: 06 ago. 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA -IAS. Ideias para o desenvolvimento de Competências Socioemocionais - Autogestão. Disponível em: [IAS_Macro_Autogestão_2020.08.12 \(institutoayrtonsenna.org.br\)](https://institutoayrtonsenna.org.br/IAS_Macro_Autogestao_2020.08.12). Acesso em: 08 ago. 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA -IAS. Ideias para o desenvolvimento de Competências Socioemocionais - Engajamento com os outros. Disponível em: [IAS_Macro_Engajamento_2020.09.03 \(institutoayrtonsenna.org.br\)](https://institutoayrtonsenna.org.br/IAS_Macro_Engajamento_2020.09.03). Acesso em 08 ago. 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA -IAS. Ideias para o desenvolvimento de Competências Socioemocionais - Amabilidade. Disponível em: [IAS_Macro_Amabilidade_2020.08.25 \(institutoayrtonsenna.org.br\)](https://institutoayrtonsenna.org.br/IAS_Macro_Amabilidade_2020.08.25). Acesso em 08 ago. 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA -IAS. Ideias para o desenvolvimento de Competências Socioemocionais - Amabilidade. Disponível em: [IAS_Macro_ResilienciaEmocional_2020.07.15-2 \(institutoayrtonsenna.org.br\)](https://institutoayrtonsenna.org.br/IAS_Macro_ResilienciaEmocional_2020.07.15-2). Acesso em 08 ago. 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA -IAS. Ideias para o desenvolvimento de Competências Socioemocionais - Amabilidade. Disponível em: [IAS_Macro_AberturacaoNovo_2020.07.29 \(institutoayrtonsenna.org.br\)](https://institutoayrtonsenna.org.br/IAS_Macro_AberturacaoNovo_2020.07.29). Acesso em 08 ago. 2024.

OLIVEIRA, Odete, et al. O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL. Ciências da Saúde, Volume 27 - Edição 123/Jun 2023. Disponível em: <https://revistaft.com.br/o-papel-da-educacao-fisica-na-promocao-da-inclusao-social/>> Acesso em: 29 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EstudoOCDECompetencias.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2024.

RODRIGUES, Vânia Maria Pessoa; Torres, Thiago Costa; Da Silva, Maria Ione (2023). Jogos competitivos e jogos cooperativos: discussões a partir de uma prática pedagógica em Educação Física. Lecturas: Educación Física y Deportes, 27(298), 171-186. <https://doi.org/10.46642/efd.v27i298.2926>. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/download/2926/1792?inline=1>. Acesso em: 05 ago. 2024.

SOLER, Reinaldo. Brincando e Aprendendo com os Jogos Cooperativos. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOLER, Reinaldo. Jogos Cooperativos Para Educação Infantil. 2 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

Capítulo 7

USO EXCESSIVO DE SMARTPHONES: CORPOS REFÊNS DO VIRTUAL?

Eliabe Gedalias Araújo de Carvalho
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

INTRODUÇÃO

Dentre os vários problemas que perpassam a Educação Física na escola, pode-se destacar o afastamento dos alunos das aulas (sobretudo, as práticas). Os diversos motivos para entender tal cenário tem sido alvo de investigações e pesquisas que objetivam compreender melhor esse fenômeno tão prejudicial aos discentes e para a disciplina como componente curricular.

Entre os profissionais de várias escolas, há uma queixa unânime: o uso excessivo de smartphones durante as aulas e nos vários ambientes escolares. Fato este agravado de maneira exponencial após o período de isolamento social causado pela pandemia de COVID-19 e da própria “era digital” em que vivemos.

Nesse contexto, surge um termo novo, de uma nova condição, que pode ser notada em muitos dos estudantes. Trata-se na “nomofobia”. De acordo com Pinheiro e Pinheiro (2021) é um termo que deriva da expressão “no mobile” (sem aparelho móvel), somado ao sufixo “fobia” (condição psicológica de temor). Medo e ansiedade de estar desconectado por consequência de falta de bateria ou de internet. Essa fobia pode ser observada nos vários contextos da sociedade. A escola, como parte desta, acaba sendo sua extensão.

Somado a esse cenário já desafiador, há o desinteresse ou pavor em praticar ou participar de atividades que gerem algum distanciamento, mesmo que momentâneo, do smartphone. É o caso das aulas práticas de Educação Física.

O USO EXCESSIVO DE SMARTPHONES COMO SITUAÇÃO-LIMITE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Paulo Freire em sua obra “A pedagogia do oprimido” (1987) nos convida a refletir sobre o que chama de “situações-limite”, que são situações que nos colocam em um impasse, que os homens as aprendem como freios, que se configuram como obstáculos, que criam um clima de desesperança. Observando a atual conjectura de uso excessivo de smartphones, não é nenhum exagero utilizar tal termo para tentar ilustrar a situação em que vários docentes enfrentam dia após dia em seus ambientes de trabalho.

Porém, segundo o Freire (1987, p. 58), “quando a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenharem-se na superação das “situações-limites”. De forma que é de suma importância que os profissionais da educação (professores e gestores) debatam sobre tal problemática com o objetivo de chegar a possíveis soluções pois não são poucas as problemáticas que a Educação Física já enfrenta há anos, as quais se manifestam como situações que colocam a nossa prática pedagógica em xeque e geram questionamentos sobre se realmente é necessária a sua presença na escola. Apesar de tais questionamentos deve-se debater, pensar e, no mínimo, esboçar algumas ações para suas resoluções.

O distanciamento e evasão dos alunos nas aulas de Educação Física causado pelo uso excessivo de Smartphones é talvez uma das queixas atuais e que se entrelaça a outras. Esse distanciamento pelo uso do celular pode não ser o problema primário mas um reflexo ou sintomas de outras situações que já os fazem afastar-se ou evadir-se como: a pouca importância dada a disciplina como componente curricular, o abandono do trabalho pedagógico por parte de professores adeptos do “rola bola”, a justificativa gerada pelo amparo legal para afastamento em decorrência de problemas de saúde e o próprio desinteresse por não querer suar e passar o dia nessas condições nas escolas em tempo integral.

Mesmo a Educação Física sendo considerada entre os alunos como uma das disciplinas favoritas, fato citado por Suraya Darido em artigo publicado sobre o Afastamento e indisciplina nas aulas de Educação Física (Darido, 2004; Brandolin; Koslinski; Soares, 2015), “é notório que alguns acabam se afastando das aulas de Educação Física na escola e das

práticas corporais de uma forma geral, especialmente, quando avançam nos ciclos escolares” (Darido, 2020. p. 107). Percebe-se que durante a Educação infantil há um alto grau de participação que cai em números quando se chega ao ensino fundamental e cai mais ainda entre os adolescentes que cursam o ensino médio.

Esse fenômeno pode ser explicado ou relacionado com várias justificativas. Coincidentemente (ou não) as crianças são as que tem menos acesso ao celular dentro da escola, pois ainda estão sob grande responsabilidade dos pais que sempre tem o cuidado de buscar/levar à escola e responder por elas. Já no ensino médio são adolescentes que já tem alguma responsabilidade, os pais nem sempre estão tão presentes como na infância e muitos deles já possuem o próprio smartphone. Somado a isso, é uma fase com interesses totalmente diferentes. O que se percebe é que muitos adolescentes já utilizam o celular como uma maneira de se relacionar através das redes sociais. Além disso, a própria fase da puberdade e a explosão de hormônios, típica desse período, já gera um interesse por relações afetuosas que tendem a concentrar mais sua atenção do que conteúdos escolares.

É necessário também salientar que, após o contexto de isolamento causado pela pandemia de COVID-19 e a volta das aulas no formato presencial, há a percepção que o uso das TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação), sobretudo dos Smartphones, aumentou vertiginosamente. Fato causado pelas aulas on-line, a distribuição por parte de alguns estados de tablets e chips, entre outras situações. Inclusive existe, entre os estudantes, um aparente comodismo causado por tais situações que pode ser observado quando muitos ainda preferem resolver tudo por meio de aplicativos de mensagens (desde notas, atividades, trabalhos etc.). A crítica aqui não é ao uso inteligente e pedagógico das TIC's, mas sim, ao uso desenfreado e, muitas vezes, sem necessidade de tais recursos, causando um regime de refém e “auto aprisionamento” do tecnológico.

Esse uso em excesso causa diversos prejuízos. As dificuldades geradas pelo uso de celular durante as aulas foram observadas por Cunha e colaboradores (2023) durante observação de aulas referentes ao Estágio Supervisionado em turmas de Ensino Médio. A percepção que tiveram dos estudantes foi a de que eles se encontravam em um ambiente desestimulante e desinteressante que os fizeram recorrer a ouvir músicas, jogar e assistir filmes durante as aulas. Ou seja, o uso do celular para fins recreativos.

Os críticos da educação e dos professores podem até utilizar desse fato para endossar tal causa/motivo na aula do professor. Há uma cobrança desleal para que o professor seja criativo, inovador, diferente...; nesse cenário, a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso da educação recai totalmente sobre o professor. O aluno se torna um ser passivo, pouco é cobrado pelos sistemas de ensino, enquanto o professor e escola são extremamente cobrados pelos resultados, por aprovações, por inscrições em vestibulares, por notas e participação em avaliações externas, enfim, por números. Temos que refletir a respeito em obras futuras.

Cabe, novamente, ressaltar que a crítica realizada neste breve ensaio não é o da presença das TIC's, especialmente os smartphones, para fins pedagógicos. Há de se considerar a riqueza de experiências que essas novas tecnologias podem oferecer quando usadas de maneira adequada no auxílio das mais variadas aulas. A questão aqui se deve ao fato de que, ao que parece, nada mais brilha aos olhos dos alunos, nada gera interesse ou curiosidade por aprender, salvo pouquíssimas e raras exceções (isso em nosso contexto), que não seja os jogos on-line, as redes sociais, as fotografias, os memes etc. Ferramentas que pouco contribuem para o processo educativo e que, na maioria das vezes, atrapalha.

A "geração tik-tok" não consegue manter a atenção por mais do que os 15 segundos (este é o tempo que fazem o entretenimento no infindável sistema de "rolagem infinita"). "... tornou-se possível que o usuário vá deslizando o conteúdo de uma página em um monitor ou tela que, de modo geral, nas plataformas de redes sociais acontece verticalmente, sem que ele chegue ao fim" (Ferreira, 2021, p. 51). Um desserviço ao ser humano como um todo. É decretar o comodismo, a procrastinação, a perda de tempo. Tal sistema acaba por tornar quase que inútil os esforços do professor em promover aulas atrativas que consigam prender a atenção e gerar curiosidade nos alunos da geração atual, visto que o grande imediatismo das redes sociais parece causar nos alunos a sensação de que a aula é algo longo e enfadonho. Quando transportamos esse cenário para as escolas em tempo integral estamos falando de até 9 horas dentro da escola. Na visão e na fala de muitos alunos, uma tortura. Principalmente se falarmos em restrições ao uso do celular.

No contexto da Educação Física, tal problemática tem sido a tônica em muitas aulas, principalmente os momentos de aula na quadra ou em outros ambientes externos. Nesses momentos, muitos alunos preferem ficar sentados mexendo livremente em seus

smartphones, enquanto o professor imprime seus esforços em realizar uma boa aula para os poucos que se disponibilizam a praticar a atividade do dia e, divide sua atenção em reclamar ou pedir aos que evadem-se que possam participar de alguma maneira com reflexões, confecção de relatórios ou alguma outra atividade que substitua o momento prático que não estão realizando, mesmo sabendo que nenhuma atividade pode substituir esse momento de vivências de práticas corporais.

Lamentavelmente temos que abrir parênteses para relatar que o uso excessivo de smartphones também faz parte do universo de professores. Observa-se que muitos professores abandonam o trabalho pedagógico e apenas “rolam a bola”. Entre esses profissionais, não é raro encontrar muitos que usam o celular quando deveriam estar atuando, incluindo, instigando, fomentando as práticas corporais e reflexões acerca delas. Alguns, através de suas atitudes, encorajam alunos a fazerem o mesmo.

Trata-se de um cenário desafiador e que pode gerar grandes prejuízos físicos e psicológico em alunos. Câmara e colaboradores (2020), puderam observar relatos de pais de crianças sobre o uso abusivo de tecnologias e relacionados ao tempo de uso das telas. Eles relataram que tem ciência dos prejuízos e que muitos deles já observam alterações no comportamento, relato de sedentarismo, obesidade, problemas de visão, irritabilidade e alteração do sono. Um outro estudo conduzido por Nunes e colaboradores (2020) buscou avaliar a dependência de smartphone e fatores associados. Encontraram elevada prevalência de dependência entre os adolescentes que compuseram a amostra, sua relação a fatores como comprometimento de saúde física, evidenciado por queixa de dor na cervical, além de prejuízos à saúde mental com a redução das horas de sono e presença de transtorno mental em comum.

Muitos adolescentes estão perdendo o prazer de praticar um jogo popular, de desenvolver-se em alguma prática corporal, de vivenciar o presencial, o corpo a corpo, em detrimento de viver o on-line, o virtual, o entretenimento passivo. O uso excessivo de smartphone na vida cotidiana, mas, principalmente durante as aulas de Educação Física é um situação-limite que causa grande apreensão e que nos convida a refletir e buscar estratégias mais enérgicas e bem planejadas que possam sanar essa problemática em prol de uma geração mais ativa fisicamente, mais reflexiva e autônoma.

Para refletir sobre essa triste realidade nas aulas, podemos considerar alguns pontos para a discussão e/ou motivos que, juntos, podem causar o afastamento e uma

preferência por atividades virtuais em detrimento das presenciais: a importância com a qual a Educação Física tem sido vista pela ótica dos alunos, a relação da Educação Física com as novas tecnologias e, a importância dada pela geração atual ao virtual em detrimento do presencial.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÓTICA DOS ESTUDANTES

Um primeiro ponto a considerar para iniciar um processo de compreensão sobre a visão com a qual os estudantes percebem a Educação Física, é o fator motivação. Paludo (2015) ressalta que a motivação pode ser de origem interna (quando parte da vontade e satisfação própria em aprender) ou de fatores externos (quando há a influência do ambiente). O mesmo autor salienta que a motivação pode ser analisada como a força de vontade por trás da ação que está sendo feita. Assim, a questão do interesse do próprio aluno em vivenciar determinada prática é um ponto crucial que vai definir a sua participação ou não naquela aula.

Seguindo a lógica de motivação por fatores internos, devemos considerar a seguinte reflexão: Por que o aluno não tem interesse em se inserir em uma determinada aula?

Tal pergunta não permite generalizações, principalmente se pensarmos que cada ser é munido de individualidades e pensamentos próprios (mesmo que este possa ser influenciado por outrem), portanto, cada pessoa deve ser estudada e observada de maneira única. Nessa conjectura, Paludo (2015) afirma que a motivação surge no interior das pessoas e é extremamente pessoal.

Sendo assim, se ao indivíduo só interessa aquilo que lhe motiva, se ele só participa daquilo que lhe é prazeroso ou que lhe gere satisfação, é necessário (por parte de professores e gestores educacionais) um grande esforço na busca por entendimentos a respeito da percepção dos alunos sobre a Educação Física. Tal exercício pode auxiliar na criação de uma visão ampla sobre o interior de alguns educandos.

Brandolin (2015) conduziu estudo sobre a percepção de alunos sobre a Educação Física no Ensino Médio. Entre os vários achados, pode-se citar que, entre 1084 alunos que responderam ao questionário proposto, houve um grau de satisfação de 78,2% com as aulas de Educação Física. Entre o sexo masculino havia 90,9% satisfeitos, enquanto entre o sexo feminino 69,9% de satisfação. Tais dados comprovam que as aulas de Educação Física

ainda são um espaço com predominância do sexo masculino, apesar dos esforços em propiciar atividades que gerem o engajamento de todos os sexos.

No mesmo estudo, constatou-se que, entre os pesquisados, os alunos com alta habilidade possuíam 7 vezes mais chances de estarem satisfeitos com as aulas de Educação Física do que alunos com baixa habilidade. Dado que nos leva ao entendimento de que as aulas de Educação Física ainda são dominadas por atividades que beneficiam os mais habilidosos em detrimento daqueles menos habilidosos, gerando um fator interno que gera a desmotivação, às vezes causada pela frustração ou sentimento de incapacidade por não conseguir realizar determinados movimentos. Fato este também explicado pela falta de vivências corporais na idade da infância e/ou adolescência que tenha os propiciado uma experiência cultural capaz de modificar seu padrão motor.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS NOVAS TECNOLOGIAS

Para iniciarmos este tópico, precisamos falar sobre o papel da Educação Física como componente curricular. A BNCC pontua que:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história (Brasil, 2018, p. 171).

Em um olhar rápido e a partir de um primeiro entendimento, se vislumbra um Educação Física ligada a ideia de corpo e movimento o que, de certa forma, a afastaria do virtual.

Acontece que, a própria BNCC, ao tratar sobre as unidades temáticas da disciplina, dispõe, na unidade “Brincadeiras e jogos”, a presença de “Jogos eletrônicos” como um objeto de conhecimento. Fica o questionamento sobre a real necessidade desse conteúdo estar presente nos documentos oficiais.

Tal resposta pode vir das habilidades elencadas na BNCC. Algumas delas:

(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários (Brasil, 2018, p. 191)

(EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos (Brasil, 2018, p.191).

Além de vivenciar essas práticas, a abordagem de jogos eletrônicos segue uma justificativa em valorizar e respeitar os sentidos e significados atribuídos pelos mais diferentes grupos sociais e etários, ou seja, utiliza a mesma lógica das demais práticas da cultura corporal do movimento. Além disso, há o claro objetivo de tematizar e refletir sobre as “exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos”. Uma excelente oportunidade de conduzir o aluno a pensar sobre a influência e o lugar das tecnologias atualmente e nas aulas de Educação Física.

Cabe salientar a posição de muitos professores de Educação Física em relação à presença dos jogos eletrônicos nas aulas. Alguns mais rígidos sequer encontram motivos para o Xadrez nas aulas, pelo fato da falta de movimento nesse jogo. Posicionamentos que devem ser ouvidos e levados à discussão entre os profissionais.

Aqui, citamos Marcos Neira em entrevista concedida à revista Nova Escola, no ano de 2009. Em suas palavras, o que Educação Física analisa é o chamado “patrimônio cultural” “Nosso papel é investigar como os grupos sociais se expressam pelo movimento” (p. 2). A partir dessa afirmação, fica difícil conceber que jogos eletrônicos em celulares, consoles, PC’s etc, possam fazer parte desse universo de estudo como prática corporal, o que não impede de ser um conteúdo que pode (e deve) ser levado às aulas como objeto de reflexão naquilo que, segundo Neira, é um dos objetivos da Educação Física e da Escola: “colaborar na formação das pessoas para que elas possam ler criticamente a sociedade e participar dela atuando para melhorá-la”

Sobre esse paradigma (virtual e real), em um período distante da atual realidade, no ano de 1995, Kenski (1995) escreveu que:

Mergulhar nestas práticas esportivas virtuais é uma experiência fascinante que mobiliza crianças e jovens adolescentes, principalmente. A habilidade com que participam destes torneios não é em nada semelhante com a pequena destreza que a grande maioria demonstra em suas atividades de Educação Física nas escolas. Até certo ponto, o esporte virtual, praticado nos vídeos games e terminais de computador, faz parte de uma outra realidade, mais veloz, mais bonita, mais atraente e com maior chance de sucesso do que a dura realidade concreta da prática esportiva (Kenski, 1995, p. 132)

Nesse longínquo ano, ainda sequer havia o advento dos smartphone com a facilidade e o amplo acesso à internet que existe hoje. Ainda assim, o autor fez menção ao caráter atraente e prazeroso que as práticas virtuais podem trazer ao público, principalmente crianças e jovens adolescentes (naquela época).

No mesmo texto, Kenski (1995) também pontua que:

Por outro lado, o próprio treinador ou professor, não incorpora às suas aulas e treinos as experiências dos seus alunos com estas novas tecnologias. Parecem que são dois mundos a parte que em nada se relacionam: o real e o virtual. No entanto, os jovens que vibram com as disputas nos videogames e softwares sofisticados são os mesmos que participam - com desempenhos variados - dos jogos e treinos reais. O basquete, o vôlei, o tênis, o futebol... que disputam na tela do computador obedecem às mesmas regras das partidas verdadeiras: gol é gol; falta é falta. Este é um novo e ainda não pensado desafio para a criatividade dos profissionais da Educação Física. A integração entre estes dois espaços distintos: a competição virtual e a prática real do esporte, é um dos novos aspectos desafiadores que se apresenta aos profissionais da área, na nova sociedade tecnológica. A incorporação das vivências virtuais às práticas reais pode possibilitar melhores performances dos jogadores e uma maneira agradável de se orientar a aprendizagem de comportamentos e regras básicas para a prática das atividades de Educação Física.

Na visão do autor, àquela época, os jogos virtuais mereciam ter um melhor olhar por parte dos professores de Educação Física quanto à incorporação dessas atividades nas aulas como forma de proporcionar vivências que poderiam auxiliar na melhora da performance dos jogadores. Aqui há um entendimento próprio da época em relacionar o aluno como atleta. Fato que não mais é concebido atualmente.

Tal incorporação parece bem perigoso nos dias de hoje, onde já há uma grande luta travada para não levar ou levar o mínimo de virtual para as aulas por conta do problema do afastamento das práticas corporais geradas pelo uso desenfreado de aparelhos como o celular. Parece algo inconcebível, diante de tantos problemas, pensar em uma ideia de levar propostas com jogos eletrônicos e mesmo assim conseguir manter os alunos interessados em ainda participar das aulas práticas no restante do ano letivo.

Porém, em estudo mais recente, Paludo e Neuenfeldt (2023) afirmam que:

(...) as tecnologias digitais são potencialmente interessantes para serem agregadas ao ensino da Educação Física, ainda que haja resistência, pois há quem entenda que elas limitam o ensino, em especial, no que toca à experimentação corporal. A especificidade da Educação Física é ensinar através das interações e com o movimento produzido pelo corpo, contudo, ignorar o potencial das tecnologias na construção do conhecimento é recusar que vivemos em tempos digitais. (Paludo e Neuenfeldt, 2023, p. 237)

No entendimento dos autores, existe a possibilidade de utilizar as tecnologias digitais de maneira benéfica, visto que é irrecusável que vivemos em tempos digitais. Diante dos vários posicionamentos e da necessidade de se discutir a atual conjectura e os efeitos do uso dos smartphone na escola, é pertinente citar um experimento que se encontra em andamento em uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, pertencente à rede estadual do Ceará, na cidade de Salitre – Ceará, onde o professor Marcos Brito leciona a

disciplina de Português e eletivas propôs que os alunos, voluntariamente, entregassem seus celulares.

Fizemos uma breve entrevista com o citado professor que será transcrita abaixo.

Entrevistador: Professor, em que consiste o experimento que foi realizado?

Marcos Brito: *O experimento consiste em analisar o comportamento dos estudantes após um determinado período sem o uso de celulares. Eles entregavam o dispositivo assim que chegavam na escola e o receberia no fim do dia (10 horas sem o smartphone). A participação do estudante era voluntária e ele poderia desistir quando quisesse.*

Entrevistador: Quais suas primeiras impressões sobre o comportamento dos alunos ao serem convidados a participar?

Marcos Brito: *Ao apresentar a pesquisa, todos relutaram em entregar o smartphone. Depois de explicar como funcionaria o projeto, alguns concordaram e aderiram a proposta. Em uma turma de 30 alunos, 8 participaram.*

Entrevistador: - Algum aluno se mostrou arrependido de entregar o celular? Se sim, notou alguma alteração em seu comportamento?

Marcos Brito: *No primeiro dia, uma estudante pediu o celular 6 horas depois de tê-lo entregado. Os outros estudantes afirmaram que durante esse período ela ficava inquieta e perguntava sempre quanto tempo faltava para a aula acabar. Depois que ela recebeu o dispositivo de volta, foi para casa antes do fim do dia letivo.*

Entrevistador: Entre os que passaram o dia sem o celular foi notado algo que lhe chamou a atenção relacionado à "nomofobia"? (pavor de ficar sem o celular. Esse termo deriva da experiência "no mobile - sem celular").

Marcos Brito: *Nos primeiros dias - a pesquisa até então está na sua primeira semana - os alunos me procuravam bem ansiosos para receber o celular de volta. Era possível perceber certa inquietação na maioria. Vale destacar que desses alunos, além da menina que passou apenas 6 horas sem o celular, outro não entregou no segundo dia da pesquisa. E olhe que esse é um dos pesquisadores.*

O experimento supracitado sugere um contexto de uso excessivo e dependência de smartphones. Um retrato do que é atualmente vivenciado não apenas na realidade escolar, mas em diversos ambientes e locais, o que faz tecermos um olhar não apenas para o público-alvo deste texto (os adolescentes em idade escolar) mas nos convida a observar que pessoas de todas as idades parecem sofrer no mesmo mal.

Vale destacar os sintomas preocupantes relatados pelo entrevistado sobre uma aluna que esteve ansiosa durante o tempo que permaneceu sem celular. Situação que pode se repetir em alguns momentos de aulas com propostas pedagógicas que sugerissem um período de afastamento do smartphone (como é o caso das aulas práticas de Educação Física).

Ficam os questionamentos de professores angustiados que buscam solucionar esse problema. É lícito pedir aos estudantes que deixem o smartphone em casa? Se sim, quais as possíveis consequências de tal atitude?

As respostas podem vir seguidas de certo receio sobre possíveis comportamentos que podem emergir desse afastamento do aparelho. Se pensarmos em sintomas decorrentes de uma condição patológica gerada pela aversão em ficar sem celular, essas respostas começam a fugir do âmbito pedagógico e partir para a esfera médica e a respectiva necessidade de tratamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto é um ensaio que convida à reflexão não apenas os profissionais da educação, mas à sociedade em geral com finalidade de buscar, em primeiro lugar, respostas de como chegamos ao atual cenário. Sem apontar culpados, é preciso, em primeiro lugar, haver um olhar de compaixão e esperança para com a atual geração que se tornará o futuro. São os futuros profissionais, políticos, gestores, pais que serão responsáveis pelos rumos do planeta.

É inegável o papel inovador que as novas tecnologias desempenham no intuito de facilitar e melhorar a vida das pessoas. Também é evidente que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) constituem ferramentas que auxiliam as mais diversas pessoas, das mais variadas classes sociais e das mais diferentes realidades a viver em um mundo novo, conectado e cheio de informações.

Porém, é importante frisar que o uso desenfreado e irresponsável desses instrumentos traz um padrão de comportamento e uma forma de viver diferentes de tudo que já existiu desde os tempos mais remotos pois o homem, desde a pré-história, sempre utilizou seu corpo para as mais variadas tarefas, desde a busca pela sobrevivência (quando o utilizava como ferramenta de caça em busca de alimento), passando a utilizar esse mesmo corpo, em épocas mais avançadas, como produtor de cultura e, não menos

importante, para a comunicação. Esse mesmo corpo que produz cultura, que cria e recria um patrimônio cultural através das danças, esportes, lutas, dos jogos, brincadeira etc., agora parece ser um refém de algo inanimado e de tudo que é refletido naquela pequena tela.

O corpo infantil que antes era visto nas ruas, calçadas e praças brincando, correndo, pulando agora é um corpo aprisionado por olhos ávidos e dedos ligeiros nos jogos e aplicativos. Parece aprisionado e vivendo um mundo paralelo, sem perceber o que acontece ao redor e nas tantas possibilidades de tão mais interativas.

O corpo adolescente, no recreio das escolas e nas aulas de educação física, era antes um corpo alegre, dinâmico, fluido e saltitante. Agora são corpos lentos, pescoço encurvado, um ar de obscuridade. Impressão muito antônima do que antes era visto.

Ainda há alguns remanescentes. Esperança de que esses poucos possam, de alguma forma, influenciar aqueles que relutam em aproveitar a sensação de prazer gerada pelos hormônios liberados durante uma simples prática corporal.

É difícil não ser fatalista e encerrar esse texto com uma mensagem saudosista. Mas a esperança é de que um esforço conjunto da sociedade civil, através de várias estratégias, inclusive através dos muitos meios de comunicação, possa gerar uma força coletiva que reflita em um entendimento amplo dos tantos males que a inatividade física pode causar e dos infindáveis benefícios que as práticas corporais podem trazer, sobretudo a crianças e adolescentes na escola.

Em um exercício de positividade e esperança, podemos vislumbrar aulas de Educação Física na escola cada vez mais valorizadas como uma ferramenta de formação de humanos mais críticos, autônomos e reflexivos com condições de atuar de forma protagonista na esfera da cultura corporal de movimento. Que essas aulas sejam momentos ímpares para o usufruto dessas vivências corpóreas, de forma que possam refletir na saúde física e emocional dos alunos e que esses, por meio da criticidade e do poder libertador da educação, estejam livres do aprisionamento que o smartphone pode causar.

REFERÊNCIAS

- BRANDOLIN, Fábio; KOSLINSKI, Mariane Campelo; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 26, n. 4, p. 601-610, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- CÂMARA, Hortência Veloso et al. Principais prejuízos biopsicossociais no uso abusivo da tecnologia na infância: percepções dos pais/Main biopsychosocial damages in abusive use of child technology: parental perceptions. ID on line. *Revista de psicologia*, v. 14, n. 51, p. 366-379, 2020.
- CUNHA, Thatiane Recheter; QUEIXAS, Ricardo Campos; FESTOZO, Marina Battistetti. Educação no "Pós-Pandemia": diálogos e reflexões com estudantes e docentes do Ensino Médio sobre o retorno presencial. *Revista Insignare Scientia-RIS*, v. 6, n. 2, p. 216-232, 2023.
- DA SILVA FERREIRA, Sérgio Rodrigo. O que é (ou o que estamos chamando de) Colonialismo de Dados?. *PAULUS: Revista de Comunicação da FAPCOM*, v. 5, n. 10, 2021.
- DARIDO, Suraya Cristina; GONZÁLES, F. J.; GINCIENE, Guy. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física Escolar. *Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional-PROEF-Disciplina: Problemáticas da Educação Física*, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.
- KENSKI, Vani Moreira. O impacto da mídia e das novas tecnologias de comunicação na Educação Física. *Motriz Revista de Educação Física*, p. 129-133, 1995.
- NUNES, Paula Pessoa de Brito et al. Fatores relacionados à dependência do smartphone em adolescentes de uma região do Nordeste brasileiro. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 26, p. 2749-2758, 2021.
- PALUDO, Daniela Prado. A motivação das aulas de Educação Física para estudantes do ensino médio. 2015.
- PALUDO, Elaine Marilene Stack; NEUENFELDT, Derli Juliano. Tecnologias digitais no ensino da educação física escolar: um estudo de revisão. *Revista Signos*, v. 44, n. 1, 2023.
- PINHEIRO, Ana Paula; PINHEIRO, Fernanda. O uso do celular em tempos de pandemia: uma análise da nomofobia entre os jovens. *Revista Tecnologias Educacionais em Rede (ReTER)*, v. 2, n. 3, p. 9-01, 2021.
- RATIER, Rodrigo. Entrevista com Marcos Neira sobre o papel da Educação Física nas escolas. *Nova escola*, 2009.

Capítulo 8

CORPOS EM MOVIMENTO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO USO E APROPRIAÇÃO DOS ESPAÇOS PÚBLICOS DE ESPORTE/LAZER PELA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Josivaldo dos Santos de Barros

Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Neurilene Oliveira Costa

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Edvaldo Cesar da Silva Oliveira

Universidade Estadual do Piauí – UESPI

INTRODUÇÃO

A sociedade em que vivemos está em constante processo de transformação social, política e econômica, a escola é um ambiente que está inserida nessa realidade. A educação física escolar, com sua complexidade de conteúdos, deveria desempenhar um papel fundamental na formação holística dos alunos, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social e a formação de hábitos de vida ativos. “O *habitus* é um operador de racionalidade, mas de uma racionalidade prática, imanente a um sistema histórico de relações sociais e, portanto, transcendente ao indivíduo” (Bourdieu, 1990, p. 26). O *habitus* é um saber agir aprendido pelo agente na sua inserção em determinado campo. Na proposta de Bourdieu, o campo se concretiza pelo local onde os sujeitos sociais se apresentam, travando suas lutas e conquistas, sempre baseados no *habitus* construído socialmente por meio de um equilíbrio estável entre esses elementos.

Existe uma questão comum à grande maioria dos profissionais da Educação Física no desenvolvimento de suas atividades dentro das escolas, que é a oferta de materiais e as estruturas físicas adequadas para se trabalhar as diversas temáticas da cultura corporal de movimento. Neste contexto, uma possibilidade que podemos vislumbrar seria o uso e apropriação dos espaços públicos para a práticas corporais, ganhando destaque

principalmente devido aos desafios impostos pela urbanização e pela necessidade de proporcionar ambientes inclusivos e acessíveis para as práticas corporais.

Assim, a infraestrutura destinada às atividades de esporte/lazer, a partir da idealização, construção, montagem dos equipamentos e conseqüente animação, deve ocorrer simultaneamente aos primeiros objetivos de acomodação de qualquer grupo social em uma determinada localização, independentemente de questões de natureza social, econômica, política e religiosa das diferentes camadas sociais componentes desta sociedade (Marcellino *et al.*, 2007). Esses espaços podem ser vistos como possibilidades, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem de toda a sociedade.

O contexto das aulas de Educação Física Escolar apresenta tanto desafios quanto possibilidades e oportunidades significativas no processo de ensino e aprendizagem. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Física permite que os alunos expressem suas necessidades, emoções e sentimentos através de diferentes linguagens corporais. Além disso, através das práticas corporais, incentiva a autoconfiança e a socialização, fundamentais para o desenvolvimento pessoal e comunitário dos estudantes.

Analisando outro aspecto das políticas públicas de esporte e lazer, Peres (2005, p. 13) “propõe reflexões acerca do percurso e do lugar da Educação Física e do Esporte Escolar como objetos de políticas públicas do projeto liberal no Brasil”, reconhecendo a importância da preocupação com a formação da cidadania em relação à melhoria da vida dos indivíduos pertencentes à sociedade. Esse capítulo aborda as oportunidades e desafios enfrentados pela Educação Física Escolar na promoção de corpos em movimento, focando na utilização dos espaços públicos das cidades.

A cidade e seus espaços públicos para práticas corporais de esporte/lazer

Iniciamos esta reflexão, apresentando a forma como iremos considerar os espaços públicos destinados às práticas corporais. A história tem mostrado que, durante o transcorrer dos anos, sempre houve guerras, conflitos e especulações por causa do espaço territorial. É nesse espaço que a sociedade se desenvolve, trabalha, mora, diverte-se, constrói e destrói. É nele também que o modo de vida, costumes, educação e cultura são criados, desenvolvidos e passados de geração em geração, “pois a cultura, mais que uma soma de produtos, é o processo de sua constante recriação, num espaço socialmente determinado” (Magnani, 2003, p. 26).

Sendo esses locais, em teoria, possuidores de infraestrutura voltada para o esporte/lazer, com acesso livre à população ou localizados em instituições públicas, como escolas, ginásios, universidades públicas, estádios, parques, praças e academias (Radicchi *et al.*, 2015), todo esse esforço de garantir direitos de acesso a esses locais deveria ser tutelado pelo Estado por meio de políticas públicas direcionadas para gerir essas ações. Quando tratamos de políticas públicas, deve-se ter em mente a sua real necessidade dentro de uma sociedade, cada governo em suas diferentes esferas deve promover políticas públicas para gerenciar alguns problemas que a sociedade apresenta, na maioria das vezes em virtude de fatores econômicos. Políticas públicas são fundamentais ao se referir às chamadas "questões de fundo", as quais "informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer" (Holfling, 2001, p. 12).

São essas políticas públicas que fazem com que os direitos dos indivíduos sejam garantidos em sua plenitude, dentre eles o esporte/lazer. A Constituição Brasileira (Brasil, 1988), em seu Art. 6º, assegura diversos direitos, dentre os quais destacamos o lazer, a saúde e a educação, etc. Aqui, especificamente, trataremos sobre o lazer, que aparece na Declaração dos Direitos Humanos, documento assinado pelo Brasil na ONU. O artigo 24 desse documento assevera que o lazer é um direito universal para todos os seres humanos. Cabe ao poder público, portanto, a responsabilidade de assegurar o seu cumprimento.

O Artigo 6º do Capítulo II – Dos Direitos Sociais – da Constituição Federal do Brasil (1988), com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 26, de 14/02/2000, dispõe: "São direitos sociais: a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição".

No Artigo 217, da mesma Carta Constitucional, que trata do desporto, no parágrafo 3º, consta que "o poder público incentivará o lazer, como forma de promoção social". A Constituição do Piauí (1989), em seu artigo 191, Inciso V, discorre sobre "a criação ou a preservação de áreas de lazer e de atividades de caráter comunitário". Já no artigo 203, parágrafo único, inciso I, enfatiza que o direito à saúde pressupõe condições dignas ao lazer; no artigo 231, o lazer é tido como direito de todos e dever do Estado; o artigo 233 dispõe que "o poder público incentivará o lazer como forma de promoção social". O artigo

248 estabelece como “dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito ao lazer”, entre outros direitos.

A Lei Orgânica do Município de José de Freitas (1990), no seu Artigo 212, Parágrafo Único, afirma que “o Poder Público Municipal incentivará o lazer, como forma de promoção social”.

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que discorre sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Artigo 4º, diz que:

é dever da família, da [comunidade](#), da sociedade em geral e do poder público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos [direitos](#) referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao [respeito](#), à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

O mencionado dispositivo de lei, em seu Artigo 71, também estabelece que “a criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”. O citado documento, no capítulo II, que trata da Prevenção Especial, no Artigo 75, diz que “Toda criança ou adolescente terá acesso às diversões e espetáculos públicos classificados como adequados à sua faixa etária”.

Com relação ao Idoso, a Lei nº. 10.741, datada de 1º de outubro de 2003, no capítulo V, que trata da Educação, Cultura, Esporte e Lazer, assegura no Artigo 20 que o direito ao lazer deve ser oferecido de forma que se respeite a sua peculiar condição de idade.

A Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, que trata do Sistema Único de Saúde (SUS), no Artigo 3º, salienta que o lazer é um dos fatores determinantes e condicionantes da saúde da população. Porém, o SUS, assim como outras entidades relacionadas à saúde, sofre várias restrições financeiras e tem em seus quadros profissionais que desempenham a função de “chefe” por indicação política, não por competência, o que contribui para as péssimas qualidades dos serviços prestados à população, conforme noticiado constantemente pelos meios midiáticos.

Já a Lei nº 10.216, de 06 de abril de 2001, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais, Artigo 4º, parágrafo 2º, tem o lazer como um dos serviços obrigatórios no tratamento dessas pessoas, em regime de internação. Ora, se as pessoas tidas como “normais” não têm seus direitos respeitados em relação ao lazer, mesmo estando assegurados por lei, o que dizer das pessoas com *déficit* intelectual?

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, discorre sobre a Política Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência, no Capítulo I, Artigo 2º, contempla o lazer como um dos direitos básicos que propiciam o bem-estar pessoal e social delas. Essa questão é similar àquela que trata dos indivíduos portadores de deficiência intelectual, tanto em relação ao acesso ao lazer como em relação ao tratamento que a sociedade e o poder público lhes dispensam.

Como se vê, o direito ao lazer está garantido em todas as esferas, seja na legislação federal, estadual ou municipal. Portanto, a utilização de determinados espaços urbanos para a construção e a consequente utilização dos equipamentos de lazer são a essência da política pública de lazer, no campo dos interesses físico-esportivos, como nos seus demais conteúdos culturais (Marcellino *et al.*, 2007). Nesse cenário, os espaços públicos são fundamentais para vida urbana, servindo como o elo vital que conecta a participação ativa à vivência na cidade (Tschoke; Maranhão; Rechia, 2010). A cidade pode proporcionar elementos significativos para a realização de práticas educativas, devido à sua complexidade de fatores característicos, à diversidade cultural e social presente, e à ampla variedade de espaços disponíveis para uso (Sabota, 2019). As cidades e seus espaços públicos são os lugares que as pessoas podem ocupar fazendo os acontecimentos de sua existência, onde as pessoas se conectam com o meio (Rodrigues, 2012).

Nesse contexto, o espaço geográfico se organiza em toda a sua complexidade, refletindo e condicionando as interações sociais e naturais, evidenciando as marcas deixadas pelas atividades humanas no ambiente em que se desenvolvem. Com todos estes avanços impostos pela sociedade atual, é perceptível que as políticas públicas voltadas às práticas corporais ainda demandam de uma maior atenção do poder público.

As populações em vulnerabilidade social, devido ao baixo acesso às políticas públicas voltadas ao esporte/lazer, tendem a ser menos ativas fisicamente em comparação com indivíduos de área urbana. Neste sentido, Lima *et al.* (2020), menciona que indivíduos de camadas sociais mais baixas, que residem em locais com menos estrutura, tais como parques esportivos e de recreação, com pouca ou nenhuma iluminação e limpeza, tendem a ser menos ativos fisicamente em relação aos que moram em locais mais estruturados. Isso pode estar acontecendo em virtude da maior facilidade de acesso a esses espaços. Outro fator que pode contribuir está relacionado ao investimento público, que em sua

maioria destina recurso para construção e manutenção das áreas onde há maior concentração de pessoas de maior poder aquisitivo. Com isso, pode contribuir para uma maior adesão ao uso e apropriação desses lugares, levando-os a melhores condições de atividade física e conseqüente melhoria na condição de saúde.

Considerando os vários aspectos existentes na sociedade brasileira, a possibilidade do esporte e do lazer serem políticas prioritárias são reduzidas. No entanto, segundo Santos (2003, p. 14), "se o esporte e o lazer não estão no mesmo patamar de outras políticas públicas prioritárias como habitação, saúde e educação" também é verdade que o Estado nunca ignorou totalmente essa área (Oliveira, 2012). Para tanto, abordar os espaços da cidade com uma perspectiva educativa torna-se importante para a sociedade, pois tanto as gerações presentes quanto as futuras se beneficiarão ao estabelecer relações diretamente ligadas à prática educacional em seu cotidiano por meio das práticas corporais que cada dia estão tendo maior adesão em nossa sociedade. No entanto, também existem desafios que frequentemente afastam as pessoas dessas atividades.

As práticas corporais vêm ganhando força no cotidiano de grande parte da população, incluído a comunidade estudantil, por motivos variados, tais como saúde, estética, socialização, ludicidade, entre outros. As cidades, de maneira geral, dispõem de espaços públicos destinados às mais diversas práticas corporais como pistas de *skate* e patins, ciclismo, trilhas para caminhada orientada, lagos, barragens, praças, instalações de rua para caminhada e exercícios diversos, campos de futebol, quadras, ginásios, são alguns exemplos de espaços que hoje são comuns a vários municípios do Brasil (Rodrigues, 2012).

A população, para fazer uso e apropriação destes espaços, precisa estabelecer uma relação direta com os mesmos. A forma como esses espaços são representados e, especialmente, construídos influencia significativamente as condições de vida dos cidadãos. Em outras palavras, a cidade exerce uma influência direta na educação corporal do indivíduo, impactando também sua saúde mental. Inversamente, a organização e construção das cidades são, em grande parte, uma manifestação da cultura dos indivíduos; ou seja, é a subjetividade das pessoas que molda a construção das cidades. A gestão urbana, portanto, promove um estilo de vida que se manifesta na materialidade dos espaços urbanos, refletindo a expressão subjetiva da cultura.

A cultura de uma cidade e sua relação com as práticas corporais são refletidas nos espaços que ela oferece. Se uma cidade não valoriza essas práticas culturalmente, isso pode influenciar negativamente suas políticas públicas. A falta de uso e apropriação desses espaços pelos cidadãos, seja de forma estruturada ou não, pode dificultar o acesso daqueles que desejam utilizá-los, podendo resultar, em baixos níveis de atividade física da população.

O papel da educação física escolar na formação dos indivíduos

As diversas transformações pelas quais passa a sociedade atualmente requerem a postura profissional dos professores, não só os da área da Educação Física, mas também de todos os demais componentes curriculares. A realidade atual que nos apresenta o mundo da tecnologia traz uma condição de hiperexposição dos alunos ao ambiente virtual. Esse mundo tecnológico tem trazido muitos benefícios, mas também prejuízos que, ao longo do tempo, talvez não possam ser eliminados. Existe a possibilidade de que os jovens têm passado mais tempo nas telas do que se movimentando e isso vem refletindo nas aulas de Educação Física, onde grande parte desses alunos vem deixando de participar das práticas corporais, provavelmente pelo comportamento sedentário que tem acometido grande parte da população mundial. Nesse contexto, a Organização Mundial de Saúde (OMS) alerta que o sedentarismo pode levar 500 milhões de pessoas a desenvolverem doenças cardíacas, obesidade, diabetes e outras doenças não transmissíveis até 2030.

O sedentarismo, muitas vezes, pode ter uma relação direta com o estilo de vida. Atualmente o estilo de vida de jovens adolescentes tem se demonstrado bem diferente daqueles vivenciados por seus pais e avós, do brincar na rua, do subir e descer de árvores, do jogar bola no campinho de terra. Hoje, grande parte dos adolescentes dedicam seu tempo livre frente às telas. A falta de movimento regular pode levar a problemas de saúde física e mental, podendo impactar negativamente no bem-estar e no desempenho acadêmico dos estudantes. Sabe-se que muitas vezes a pouca ou a falta de movimentação dos adolescentes pode partir da família, pois, quando ainda criança, são estimulados pelos pais com o intuito de entretê-los, e lançam mão de equipamentos eletrônicos, negligenciando as vivências de atividades ao ar livre, contribuindo com o sedentarismo (Augusto *et al.*, 2020).

De acordo com a OMS, destacam-se dois parâmetros a serem seguidos pela população em idade escolar. O primeiro recomenda que crianças e adolescentes de 05 a

17 anos, “devem fazer pelo menos uma média de 60 minutos por dia de atividade física de moderada a vigorosa intensidade, ao longo da semana. A maior parte dessa atividade física deve ser aeróbica”. O segundo ressalta que essa prática deve ser “composta por atividades aeróbicas de moderada a vigorosa intensidade, assim como aquelas que fortalecem os músculos e ossos devem ser incorporadas em pelo menos 03 dias na semana”.

Ao levarmos em consideração as recomendações da OMS, demonstra-se que a Educação Física Escolar, da forma que está instituída pelos dispositivos legais e instituintes no chão das escolas de educação básica no Brasil, não determina o nível de atividade física necessário para o desenvolvimento da saúde e qualidade de vida de seus educandos, visto que as recomendações sugeridas pelas diretrizes de atividades físicas para adolescentes adotados a partir dos dois parâmetros distancia-se da realidade da Educação Física Escolar (Santos *et al*, 2019). No cotidiano da maioria das escolas brasileiras, as aulas de educação física se resumem a uma ou duas aulas por semana e, raras exceções, três vezes por semana. A maioria não realiza atividade física fora da escola (Silva, 2020). Nesse sentido, a educação física escolar está longe de contemplar as recomendações da OMS.

Diante das recomendações da OMS e outros fatores associados, a inatividade dos alunos pode estar atrelada à adesão desses estudantes às aulas de Educação Física. Dado a importância da disciplina que muitas vezes é vista no contexto escolar como um momento de descontração, onde o discente se vê libertado do aprisionamento de várias horas sentado durante das demais disciplinas curriculares. A cultura escolar em muitos casos negligência a importância deste componente.

A Educação Física deve ser pensada além da transmissão dos conhecimentos técnicos e momentos de descontração e liberdade para fazer o que quiserem com uma bola. Embora, em muitos contextos, a Educação Física Escolar tem se apresentado apenas como uma mera atividade prática, o interesse de crianças e adolescentes pela prática regular de atividade física, tanto na escola quanto fora dela, tem diminuído consideravelmente. Esse declínio acentuado nos padrões de atividade física é especialmente notado durante a transição da infância para a adolescência, conforme os jovens envelhecem (Santos *et al*, 2019). Para muitas crianças e adolescentes, as aulas de Educação Física Escolar passam a ser o único momento para a prática de atividade física.

É importante entender que a Educação Física Escolar não é uma disciplina que se preocupa apenas com o desenvolvimento físico dos estudantes, ou se resume muitas vezes em uma disciplina eminentemente teórica, ocupada apenas com os saberes conceituais

(Fensterseifer e Gonzáles, 2018). Ela é uma ferramenta poderosa para promover valores fundamentais em uma sociedade democrática. Devendo propiciar atividades que possam oportunizar a participação ativa dos estudantes desde o planejamento das atividades a serem desenvolvidas, como na construção das regras, de forma a incentivar a autonomia, responsabilidade, até a execução prática das atividades que possuem um objetivo bem estabelecido.

Passando, então, a ter um importante papel em oportunizar os conhecimentos sobre o que, como e por que se exercitar, através dos conhecimentos adquiridos na escola os estudantes possam agir de forma autônoma no seu cotidiano, buscando espaços na cidade que possam contemplar as suas necessidades de se movimentar. A Educação Física Escolar deve promover também os valores sociais e éticos, incentivando a participação na construção do plano de trabalho da disciplina, e que isso possa envolver o aluno na tomada de decisões, seja individual ou coletiva, valorizando as opiniões de todos e, quando necessário, buscar a resolução de conflitos através do diálogo, incentivando o voto quando não houver consenso, buscando assim a inclusão e o respeito as regras.

Nas aulas de Educação Física, o professor poderá tematizar os conteúdos da cultura corporal de movimento relacionando-os com a realidade dos alunos, promovendo discussões sobre cidadania, direitos humanos e responsabilidade social que todos devem ter em uma sociedade democrática e republicana. Tematizar os conteúdos da cultura corporal de movimento, na qual refere-se a um conjunto de práticas, saberes e significados que envolvem o corpo em movimento, através dos jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, a ginástica, as lutas e as práticas corporais de aventura (BNCC). Na Educação Física, tematizar e integrar esses saberes sistematizados é essencial para os discentes, visto que a abordagem não se limitará apenas aos aspectos físicos, mas também aos culturais, sociais e emocionais, buscando sempre o protagonismo dos alunos, incentivando a participação ativa dos mesmos tanto nas aulas teóricas como práticas.

Trabalhar os conteúdos, na dimensão conceitual, não significa que a aula de Educação Física deva ser só teórica. Ao conceituar os conteúdos o professor busca mostrar aos alunos a importância do saber sobre o fazer e não apenas o saber fazer, muito comum em ambientes que tratam a Educação Física no modelo tradicional. De acordo com Fensterseifer e Gonzáles (2020), a Educação Física, ao tematizar os conteúdos da cultura corporal de movimento, deve relacionar os conhecimentos desses temas com o tempo livre,

o ocupar-se através do movimento, o cuidado e a educação corporal. Através da cultura do movimento e sua ampla gama de conteúdo, a Educação Física também busca incentivar os alunos a refletirem sobre as práticas corporais e suas possíveis implicações no ambiente em que vivem.

Entre tantos papéis desempenhados pela Educação Física na formação dos indivíduos, acrescentamos ainda o respeito mútuo e a cooperação, como por exemplo as atividades em grupo, nas quais os alunos têm a oportunidade de trabalhar juntos, respeitando as diferenças e valorizando a diversidade. A inclusão é outro valor central, na qual a Educação Física garante que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, possam participar e se beneficiar das atividades, promovendo a igualdade e a justiça social.

Além disso, a Educação Física é um campo para a formação ética, em que tratamos a dimensão atitudinal em nossas aulas. Valores como *fair play* (jogo limpo), respeito às normas e resolução pacífica de conflitos são ensinados e praticados diariamente. Em uma escola pautada nos aspectos democráticos e republicanos, a Educação Física incentiva o uso dos espaços públicos para atividades físicas, promovendo a cidadania e o uso consciente dos recursos comunitários. Portanto, a Educação Física é essencial para formar cidadãos saudáveis, conscientes e participativos. Desse modo, a Educação Física não é apenas um componente curricular, mas um pilar fundamental para a construção de uma sociedade melhor. Educação Física, mais do que movimento, é formação para a vida.

Espaços públicos como cenários de aprendizagens

No processo de ensino-aprendizagem, a escola coloca-se como única detentora desse processo, mas os elementos constituídos na cidade também são parte do processo educativo, de forma que promova a participação social de toda a comunidade. Entende-se que as ruas, os bairros e os mais diversos espaços públicos são essenciais nesse processo de ensino-aprendizagem. As pessoas não devem ver esses espaços apenas como estruturas físicas, e sim como um local de novas experiências e diversas histórias (Gadoti, 2009).

De acordo com Melo (2006), na passagem do século XIX para o XX, o desenvolvimento das cidades ensejou a criação de locais de grande movimentação financeira, tendo como consequência a valorização do luxo, das formas de consumo e dos hábitos de lazer. Para esse autor, o crescimento das cidades e o desenvolvimento

tecnológico, que fizeram surgir e aprimorar novas formas de entretenimento, proporcionaram à elite econômica (burguesia) condições de manipular e reformular códigos que legitimassem seu poder e contribuíssem para a preservação de determinados sentidos sociais interessantes somente aos detentores do poder. Com o progresso da sociedade e o crescente desenvolvimento urbano e tecnológico, o espaço urbano tem se tornado mais complexo na sua administração. Em diversas sociedades, ele contempla contradições sociais, econômicas e políticas, o que tem provocado grande desconforto para muitos e conforto para poucos (Ferreira, 2003).

Confirmando esse pensamento, Faleiros (2006) enfatiza que os espaços urbanos de consumo coletivo, como as áreas destinadas ao lazer, são implantados em relação ao confronto de forças, favorecendo os bairros onde moram os mais ricos e atendendo secundariamente às pressões da classe popular. Criando o ambiente bem propício para o aprendizado das diversas possibilidades que o lazer traz, não somente o físico desportivo, pois na teoria do lazer temos uma infinidade de possibilidades de práticas a serem apreendidas e desenvolvidas no espaço público das cidades.

Para Marcellino (2006, p. 18), os interesses artísticos “alcançam todas as manifestações artísticas e representam a procura pela beleza e o encantamento”. Os interesses intelectuais buscam “o convívio com o real, tendo como objetivo os esclarecimentos relativos à razão. A ênfase é dada ao conhecimento vivido, experimentado”. Os manuais objetivam “a manipulação, quer para transformar objetos ou materiais, quer para lidar com a natureza” (Marcellino, 2006, p. 18). Já os conteúdos dos interesses turísticos objetivam a quebra da rotina, ou seja, “a mudança de paisagem, ritmo e estilo de vida” (Camargo, 2003, p. 26). Os destinos dos praticantes desse interesse geralmente são a praia, as cidades históricas, o campo, as montanhas, os sítios etc.

A procura pelo relacionamento, o contato com o outro, o convívio social são manifestações dos interesses sociais (Melo e Alves Junior, 2003). Os clubes (bailes), os bares e os cafés são espaços adequados para a prática desses conteúdos. Já os conteúdos de interesses físicos são aqueles que representam as atividades em que predominam a cultura corporal de movimento. Aqui estão incluídos todos os esportes, a dança, a ginástica, o exercício físico etc. e podem ser executados de maneira formal ou informal em espaços planejados ou não para a prática desse conteúdo (Camargo, 2003; Melo e Alves Junior, 2003). Os interesses virtuais proporcionam aos praticantes diversos

entretenimentos através das novas tecnologias, como leituras, jogos, bate-papos, informações etc. (Schwartz, 2003). Observamos que todos os interesses do lazer são contemplados pelos espaços públicos que podem se transformar em grandes laboratórios de vivências de aprendizagem com muito valor para o engrandecimento social dos sujeitos, incluindo os educandos, que podem ser contemplados fora do ambiente escolar com essas práticas educacionais e vivências humanas importantes para o desenvolvimento individual.

Apesar do grande potencial que esses espaços públicos têm para se trabalhar a cultura corporal do movimento e, por conseguinte, promover ensinamentos educacionais concretos, existem alguns desafios a serem vencidos. O uso e apropriação dos espaços públicos de esporte/lazer pela Educação Física Escolar de uma cidade, e aqui destacamos o caso de José de Freitas - PI, um município brasileiro localizado no interior do Estado do Piauí, situado a cerca de 48 quilômetros da capital Teresina – PI, com população estimada de 42.559 pessoas de acordo com o IBGE (2022) faz parte da região conhecida como territórios entre rios.

A utilização dos espaços públicos pela Educação Física Escolar pode desempenhar um papel significativo na melhoria da qualidade de vida da população da cidade. Como discutido anteriormente, é fundamental compreender que esse componente curricular não deve ser reduzido a uma disciplina meramente prática. Pelo contrário, a Educação Física Escolar se destaca por abordar o indivíduo em sua totalidade, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos, tanto no aspecto físico quanto no cognitivo, emocional e social

Porém, a tarefa não é tão simples como muitos possam estar imaginando. Para fazer acontecer aula(s) fora do ambiente escolar é necessário planejamento estratégico com bastante antecedência e coordenação professor e direção da escola. De acordo com Neto *et al* (2023), "planejamento estratégico é um conjunto de metas, com ações e atividades que serão desenvolvidas em um determinado período". Para que os objetivos sejam alcançados, o planejamento estratégico precisa ser amplamente utilizado para determinar a maneira mais eficiente de as organizações atingirem um ou mais objetivos, dentro de um ambiente previamente avaliado e examinado. Esse processo inclui a análise de cenários, o estabelecimento de metas e a criação de ações que possibilitem à organização alcançar os resultados desejados (Rigon, 2023).

Dentro desse planejamento, é necessário o professor inicialmente mapear os espaços existentes na cidade e estabelecer um canal de comunicação claro junto às autoridades locais e grupos comunitários para coordenar o uso desses espaços. Fazendo isso, irão diminuir alguns contratempos que possam existir, como por exemplo chegar com a turma e encontrar um grupo de moradores fazendo uso daquele espaço e, assim, criar um certo atrito entre escola e comunidade, algo que defendemos ser o contrário, escola e comunidade devem andar em total sintonia.

Fazer acontecer uma aula além dos muros da escola, especialmente em turmas de ensino médio no horário das demais disciplinas, é muito desafiador, visto que irá modificar de certa forma a rotina da escola e dos demais colegas de trabalho, algo que não pretendemos, por entendermos que a Educação Física Escolar deve se estabelecer no ambiente escolar e ser vista como uma disciplina que está ali para somar no processo de ensino-aprendizagem, e não para prejudicar o andamento das demais atividades propostas pelos demais docentes.

Busca-se propiciar novas oportunidades de vivências das práticas corporais do movimento. Para fazer acontecer, devemos nos ater a um processo que chamamos aqui de encadeamento (ligação dos pontos). Para isso, é primordial planejar cada etapa nos mínimos detalhes. Pensar em tudo aquilo que pode dar certo, mas também no que poderá dar errado e estar preparado para resolver. Nosso trabalho se dá a partir de uma análise preliminar do planejamento das atividades a serem desenvolvidas e da logística envolvida, que passa por várias etapas, dentre estas o ambiente que será utilizado.

Após a conclusão do mapeamento das áreas a serem utilizadas, o próximo passo é a fase de articulação. É essencial estabelecer um diálogo com todas as partes diretamente envolvidas, como professores, direção da escola e coordenação do curso, antes de propor as atividades aos alunos. Nesse estágio, é necessário planejar cuidadosamente a logística para minimizar os problemas que possam surgir com a retirada dos alunos do ambiente escolar, assegurando que isso não interfira no andamento das demais disciplinas.

Muitos professores, expressam receio em retirar os alunos do ambiente escolar, o que é compreensível e se justifica como uma medida de precaução, especialmente no que diz respeito à segurança dos estudantes. Confesso que, em diversas ocasiões, também me sinto inseguro. No entanto, essa não é a única barreira a ser superada. A inadequada infraestrutura e a resistência cultural ao uso desses espaços para fins educativos também

representam desafios significativos que precisam ser abordados. Como aponta Betti (1991), “a apropriação dos espaços públicos pela Educação Física deve ser planejada de forma a maximizar seu potencial educativo e recreativo, enfrentando os desafios existentes de maneira estratégica” (Betti, 1991, p. 33). Mas em tudo que iremos fazer, seja na escola ou em nossas vidas pessoal e/ou profissionais, devemos ter planejamento. Quando nos desafiamos em fazer uso dos espaços públicos da cidade pela educação física, entendemos que estabelecemos uma extensão da sala de aula.

Quando a Educação Física estende essa sala de aula, é importante observar o sentimento de pertencimento por parte dos alunos daquele lugar. Nesse sentido Silva (2019) entende que o sentimento de pertencimento escolar que se considera ideal para os estudantes é aquele que vai além do conteúdo curricular, valorizando também a emoção e a afetividade que o ambiente escolar pode oferecer a toda a comunidade envolvida. Compreende-se que as relações de identidade e pertencimento ao lugar se entrelaçam no processo de apropriação e territorialização do espaço. Isso ocorre quando os indivíduos desenvolvem, nesse local, valores associados aos seus sentimentos e à sua identidade cultural e simbólica, recriando o espaço onde vivem e com o qual se identificam e sentem pertencer.

A escolha de um espaço público próximo à escola e de fácil acesso facilita o deslocamento, que pode ser realizado a pé, promovendo, além da prática de atividade física, uma maior conexão dos estudantes com seu entorno. Essa proximidade não apenas simplifica a logística, mas também fortalece o vínculo dos alunos com a comunidade, aumentando o senso de pertencimento. É importante ressaltar a identificação dos estudantes com o local, especialmente para aqueles que pertencem à comunidade onde o espaço está situado, como no caso de uma academia ao ar livre. Isso é fundamental para criar um ambiente educacional mais inclusivo, onde os alunos se sentem parte ativa e valorizada da comunidade. A utilização de espaços públicos como esse contribui não só para o desenvolvimento físico, mas também para a educação cidadã, à medida que os alunos passam a perceber esses espaços como parte de seu patrimônio coletivo.

Um aspecto interessante a relatar, quando realizamos a primeira atividade utilizando o espaço público, foi a reação da comunidade ao ver cerca de 42 estudantes utilizando um espaço que, na maior parte do tempo, serve apenas como uma estrutura pública decorativa.

Esse tipo de iniciativa pode incentivar a comunidade a valorizar, utilizar e revitalizar os espaços públicos, além de promover uma convivência compartilhada.

Quando as aulas ocorrem longe da escola, é necessário um planejamento mais detalhado, incluindo a disponibilização de transporte, geralmente um ônibus. A utilização de transporte coletivo, além de facilitar consideravelmente o deslocamento, oferece uma oportunidade adicional de interação social entre os alunos. Como observado em comentários dos estudantes, "Professor, na próxima aula iremos para qual lugar?", um outro estudante: "Porque aqui é melhor do que ficarmos na escola, lá não tem nem quadra", evidencia-se a preferência dos alunos por atividades que os tiram do ambiente escolar tradicional. Outro aluno acrescentou: "É uma experiência muito boa e nova a cada vez que é praticada.". Essas declarações demonstram que práticas pedagógicas diversificadas, que busca envolver todos os alunos, podem aumentar significativamente a participação nas aulas de Educação Física. Além disso, tais atividades fora da escola podendo contribuir para a diversificação dos conteúdos e metodologias de ensino, buscando romper com o modelo tradicional, tornando a educação mais democrática e participativa.

O uso de espaços públicos para atividades de Educação Física oferece desafios, mas os benefícios são significativos. Essas práticas diversificam as aulas e as tornam mais atraentes. Bracht e Goellner (2012, p. 54) afirmam que "a diversidade de práticas corporais disponíveis nos espaços públicos permite que diferentes interesses e habilidades sejam contemplados, promovendo a inclusão e a diversidade". Além disso, integrar esses espaços na Educação Física Escolar pode fortalecer o senso de pertencimento e responsabilidade social dos alunos.

Para superar os desafios, é essencial um planejamento integrado que envolva a escola, as secretarias de educação e a comunidade. O diálogo com a direção escolar desempenha um papel crucial, especialmente na organização dos horários das aulas. A adequação desses horários à realidade específica da escola facilita o uso eficiente dos espaços públicos. Embora possa ser uma medida polêmica, a realização das aulas de Educação Física no contraturno surge como uma alternativa viável. Essa estratégia pode tornar as aulas mais atrativas, ao serem realizadas em locais que os alunos reconheçam como uma extensão da sala de aula.

Uma abordagem eficaz pode ser o desenvolvimento de projetos que incentivem as direções escolares a buscar apoio junto às secretarias de educação e outros órgãos

municipais para viabilizar o uso desses espaços. Tais projetos poderiam promover parcerias que garantam os recursos necessários, como transporte, infraestrutura adequada e segurança, para que os espaços públicos sejam utilizados de maneira regular e segura, enriquecendo a experiência educacional dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a utilização de espaços públicos para uso e desenvolvimento do ensino da Educação Física Escolar é algo perfeitamente possível e até certo ponto bem recomendado, pois consegue tirar o aluno do marasmo estabelecido pela escola e suas barreiras disciplinares, importante observar que tais ações de apropriação desses espaços não são ações fáceis de serem desenvolvidas, e por conseguinte necessitam de muita observação, planejamento e engajamento de todos os sujeitos pertencentes ao ambiente escolar (alunos, professores, diretores, coordenadores), bem como da comunidade que se faz existente no entorno desses espaços públicos, pois muitas vezes são essas comunidades pouco assistidas pelo Estado na oferta de políticas públicas de esporte/lazer que utilizam tais espaços regularmente, e o alunos que deveriam prioritariamente estarem na escola não podem se configurar concorrentes de tais espaços, pois conflitos de território irão fatalmente acontecer.

Importante salientar da função do Estado em garantir a conservação e zelo por esses espaços e principalmente mostrar possibilidades de uso em diferentes interesses relacionados ao lazer, não somente o físico/desportivo, a negligência do Estado causa problemas sérios de utilização, pois a maioria dos espaços públicos estão construídos em regiões de maior poder aquisitivo e os mais vulneráveis muitas vezes são desprestigiados o que na prática pode contribuir para revoltas e atitudes depredatórias. A Educação Física Escolar como opção de trabalho nesses locais poderia contribuir para maior conservação dos espaços através de projetos de conscientização junto à comunidade escolar, para um melhor aproveitamento dos mesmos, além de desenvolvimento do sentido de pertencimento e identidade dessas populações em tais espaços.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Brenda Gomes Figueiredo; ROSA, Daniella Moraes; MILAGRES, Ivonete Lima. Atividade física e sedentarismo entre escolares do ensino médio. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 jul. 2024.

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

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

BOURDIEU, Pierre. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense. A noção de representação social na sociologia contemporânea. Estudos de Sociologia, v. 18, n. 19, p. 145-161, 1990.

BRACHT, Valter; GOELLNER, Silvana. Educação Física e Ciências do Esporte: interfaces contemporâneas. Ijuí: Unijuí, 2012.

CAMARGO, Luiz Otávio de Lima. O que é lazer. São Paulo: Brasiliense, coleção primeiros passos, 2003.

CIVIL, Casa. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL; BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

DO IDOSO, Estatuto. Lei Nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Série fontes de referência. Legislação, n. 53, p. 42, 2021.

FALEIROS, Vicente de Paula. O que é política social. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. FEDERAL, Governo. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. 1990.

FERREIRA, Adriana dos Reis. A Compreensão do lazer no planejamento urbano de Goiânia: aproximações históricas. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de São Paulo. Campinas, 2003.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Sidinei Pithan; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Escola, conhecimento e democracia: o lugar da educação física. Por uma epistemologia da educação dos corpos e da educação física, p. 15, 2020.

GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009

HOFLING, Eloísa de Matos. Estado e Políticas públicas Sociais, Cad. CEDES, v.21, Nº 55, Campinas, nov., 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Panorama do Senso Demográfico 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

JOSÉ DE FREITAS. Lei Orgânica do Município de José de Freitas (1990). Disponível em: <https://www.josedefreitas.pi.leg.br/leis/lei-organica-municipal/lei-organica-do-municipio-de-jose-de-freitas-piaui/view>. Acesso em: 12 ago. 2024.

Lima, D. F., Lima, L. A., Hoffmann, B. H., Strey, R. E., & das Graças Anguera, M. (2020). A prática de atividade física mediada pelo meio geográfico: a distância entre as moradias e as instalações. Caderno de Educação Física e Esporte, 18(1), 83-88.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.), Espaços e equipamentos de lazer em região metropolitana. Curitiba, 2007.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Estudos do lazer: uma introdução. 4 ed. Campinas. Autores Associados, 2006.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade. 3 ed. São Paulo: Hucitec/Unesp, 2003.

MELO, Victor Andrade de; ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond. Introdução ao lazer. Barueri: Manole, 2003.

MELO, Marcelo Paula de; MARTINS, Carlos H. dos Santos. Políticas Públicas de Esporte para juventude na Baixada Fluminense/RJ: uma Discussão introdutória, movimentos Sociais e Educação, nº3, UFF, 2006.

LEI, Nº. 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasília, DF. Recuperado de: <http://hpm.org.br/wp-content/uploads/2014/09/lei-no-10.216-de-6-de-abril-de-2001.pdf>, 2001.

RODRIGUES, Rogério. Os espaços urbanos, as práticas corporais e a saúde mental. Mental, v. 10, n. 18, p. 109-128, 2012.

SCHWARTZ, Gisele Maria. O conteúdo virtual do lazer: contemporizando. Dumazedier. Licere, v. 6, n. 2, p. 23 - 31. Belo Horizonte: Centro de Estudos de Lazer e Recreação - CELAR, 2003.

NETO, Francisco Xavier et al. O planejamento estratégico da copeb da sme de parnamirim/rn: um relato de experiência. Anais IX CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/97281> . Acesso em: 19 jul. 2024.

OLIVEIRA, Edvaldo Cesar da Silva. A apropriação do sentido de percepção do projeto bola na mão gol cidadão pela comunidade da vila bandeirante – Teresina-PI. 2010. 110f.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

PERES, Fabio de Faria et al. Lazer, esporte e cultura na agenda local: a experiência de promoção da saúde em Manguinhos. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 10, p. 757-769, 2005.

RADICCHI, Marcelo et al. Descrição dos espaços esportivos de lazer e educação na cidade de Parintins, Amazonas. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, v. 20, n. 6, p. 626-626, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/RBAFS/article/view/5898>. Acesso em: 17 jul. 2024.

RIGON, Renata. Planejamento Estratégico: aprenda como fazer o da sua empresa para 2024: Entenda o que é um planejamento estratégico, a importância, o papel das lideranças e aprenda o passo a passo para construir o da sua empresa. Feedz, 2023. Disponível em: <https://www.feedz.com.br/blog/planejamento-estrategico>. Acesso em: 19 jul. 2024.

SABOTA, Heitor Silva. A Cidade como Espaço Educativo: o uso de localidades do centro de Goiânia para atividades escolares. III Encontro de Licenciaturas e Educação Básica, v. 3, p. 116-122, 2019. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/eleb-2019/2_artigos/b023.html. Acesso em 24 jul. 2024.

SANTOS, Josivana Pontes dos *et al.* Fatores associados a não participação nas aulas de educação física escolar em adolescentes. *Journal of Physical Education*, v. 30, p. e3028, 2019.

SANTOS, Hamilton Toldo dos. A democratização do Esporte e lazer em Porto Alegre: um estudo de Políticas públicas no período de 1989 a 2000. Porto Alegre, escola de Educ.Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

SILVA, Tamara et al. Atividade física e sedentarismo: Perfil dos adolescentes com excesso de peso. *RBONE-Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento*, v. 14, n. 88, p. 792-801, 2020.

SILVA, Amanda Soares. Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 130-141, 2019. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/535>. Acesso em: 29 jul. 2024.

TSCHOKE, Aline; MARANHO, Mariana Ciminelli; RECHIA, Simone. Espaço público de esporte e lazer: o espaço (des) encontro da comunidade. In: V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. 2010.

Capítulo 9

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

Lilia Maria Coelho Gonçalves
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

INTRODUÇÃO

Falar sobre problemáticas do meio educacional, é muito delicado, porém, necessário. O ambiente escolar nos submete a muitos desafios que interferem diretamente em nossa prática profissional e nos faz refletir sobre nossa vivencia, fazendo uma breve relação entre ser aluna e profissional da área, consigo visualizar uma montanha russa de informações, e essas são pertinentes e de suma importância no meu desenvolvimento enquanto profissional da educação.

A observação é uma grande aliada nesse processo, e quando voltamos o nosso olhar para as necessidades, conseguimos visualizar o que de mais adverso existe nesse contexto, logo, observando por meio de novas vivências de rotina da educação física escolar, ficou entendido que alunos do 6º ano de uma determinada escola, que estão entre a faixa etária de 11 a 14 anos, não possuem autocontrole em cima de suas emoções. É nítido perceber que há um grande desrespeito nas relações, principalmente nas aulas práticas, desrespeitos esses que circundam entre xingamentos e muitas vezes até agressões físicas, comportamentos errôneos que por vezes são encarados por eles como “normal”, como algo já enraizado na rotina deles, porém, que pode acarretar em problemas bem mais sérios, como um machucado grave, ou até mesmo, um desrespeito verbal e comportamental contra professores das turmas, como já aconteceu por algumas vezes, pois profissionais de outras disciplinas já relataram o incomodo pela imaturidade e falta de compromisso socioemocional desses alunos.

A Educação Física deve ir além da simples prática esportiva, atuando como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como o respeito, a cooperação e a empatia" (Rezende, 2012).

A educação física escolar, é um componente curricular muito marcante na vida dos alunos, pois a proposta didática que se aplica, pode interferir tanto positivamente como negativamente, assim, podendo formar memórias afetivas ou não, que serão levadas para toda a vida do indivíduo. Logo me remeto as lembranças da disciplina em meu período de educação básica, são bem felizes, porém, eram apenas recreações e práticas de esportes por exemplo, e sem nenhuma transmissão de forma crítica e nem questionadora de conhecimentos acerca de benefícios e outras informações sobre o esporte e até mesmo outras práticas corporais, sendo assim, não conseguíamos nem ter a noção de que a disciplina se tratava de algo obrigatório e de grande importância no currículo. Enxergando hoje com outros olhos, depois de um estudo amadurecido acerca da evolução das práticas, o que podemos perceber é que todo o método utilizado só levava a exatos dois caminhos, ou o aluno era "bem desenvolvido" e obtinha muito êxito em tudo o que a disciplina norteava, ou então o aluno não apresentava interesse ou uma boa aptidão para tais práticas, e assim o fracasso do mesmo era garantido, Kunz (1994) diz que utilizando-se o esporte dessa maneira, temos como consequência um pequeno grupo de alunos que vivenciarão o sucesso e uma maioria confrontando-se com o fracasso, fator que remete o professor a um equívoco pedagógico.

A graduação, nos traz um clarear no que diz respeito a métodos de ensino e suas importâncias enquanto profissionais da área. Lá aprendemos que cada aluno é único e merece atenção e reconhecimento, principalmente os que apresentam mais dificuldades assim como acontece também nas outras disciplinas, Fensterseifer e González (2011), salientam que a escola, trata-se de uma instituição social com uma função específica, que busca abordar de forma reflexiva e crítica os conteúdos pertencentes à cultura, assim, o esporte (ou qualquer outra manifestação cultural) ganha a qualidade de conteúdo escolar.

Na prática profissional, procuro repassar aos meus alunos não só o ensino sobre regras, mas acima de tudo, a importância social que o esporte pode nos submeter, assim sendo bem desenvolvido, desvinculando aos poucos, daquela fase apenas esportivista, mesmo sabendo que ainda hoje podemos ver nas escolas profissionais que continuam com a mesma prática mesmo sabendo que o correto é ensinar o esporte e outras temáticas

no chão da escola, fazendo sempre uma relação com questões sociais e emocionais, colaborando assim com respeito mútuo a quem se destina, proporcionando qualidade de vida e equilíbrio emocional a partir de práticas que geram esse aprendizado.

A presente realidade vivenciada, pode-se dizer que ainda é “tranquila” em relação a todos os aspectos problemáticos que circundam o contexto educacional da área, acredito que essa tranquilidade se deve ao fato de que toda a minha experiência profissional tenha sido no âmbito educacional de crianças pequenas, sendo assim, em minha visão, quanto menor a faixa etária, menores são os percalços diante de vários temas, como por exemplo o afastamento, que é uma dos piores entraves da Educação Física, pois, por conta da pouca idade, os pais conseguem ter total controle acima da assiduidade dos filhos na escola. Não podendo deixar de mencionar o tema indisciplina, esse não diz sobre faixa etária, pois é um fator comportamental que muito contribui para vários outros problemas diante das práticas de ensino. Existem muitos desafios que norteiam esse processo independente de idade.

A cada experiência vivida, existe um enfrentamento de situações que podem gerar desconforto e até mesmo falência no processo de ensino e aprendizagem. Posso citar o exemplo de trabalhar com o 1º ano do ensino fundamental, é um desafio constante, pois nessa etapa, as crianças não possuem maturidade suficiente pra entender por inteiro que há momentos durante uma aula. Nas aulas práticas, o professor de educação física precisa ser muito dinâmico para conseguir manter ordem e disciplina, pois as crianças entendem que o brincar apenas, está totalmente implícito, e o brincar com regras foi o maior desafio experienciado até hoje. Acredito que, uma das mais problemáticas etapas segundo os colegas professores, é o EJA, pois é nesse ensino que acontecem todas as problemáticas imagináveis, acredito que o afastamento, por diversos motivos e até mesmo sem causa, já que entram muitas dispensas até mesmo pela falta de obrigatoriedade.

Hoje em dia, trabalho apenas com 6º ano do ensino fundamental, essa etapa de ensino é bem desafiadora por muitos motivos, é onde está acontecendo a transição hormonal, passando de crianças para a puberdade, ou seja, a pré-adolescência, os ânimos são bem exaltados, a empolgação, muita conversa, brincadeira e desentendimentos, comportamentos emocionais são bem aflorados nessa etapa, a indisciplina está fortemente contida nesse contexto, porém, a educação física é a disciplina preferida nesse momento, sendo assim, tenho usado essa situação a meu favor,

trabalhando com dinâmicas inclusivas e cooperativas, impondo regras e comportamentos respeitosos comum a todos, dessa maneira, nossos encontros tem sido sempre regados de muita alegria, respeito mútuo e acima de tudo sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto de mudanças, pude observar o quanto a construção da inteligência emocional e saberes acerca das competências, é primordial e essencial nessa etapa de ensino a qual me refiro, trabalhar com práticas que nos ajudam a chegar nessa aprendizagem é um ponto muito importante que com toda certeza, culmina com o sucesso educacional, e foi a partir daí que surgiu o desejo de explorar o tema, Rezende 2012, evidencia que a Educação Física deve ir além da simples prática esportiva, atuando como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como o respeito, a cooperação e a empatia, isso porque as atividades físicas em grupo permitem que os alunos experimentem diferentes papéis sociais e desenvolvam habilidades essenciais para a convivência em sociedade, como a resolução de conflitos e a comunicação eficaz.

Sendo assim, o presente capítulo tem como objetivo, evidenciar e refletir sobre possíveis mudanças comportamentais positivas com foco no desenvolvimento socioemocional dos alunos do 6º ano, intervindo através de práticas corporais na perspectiva socioemocional, em busca da aprendizagem acerca do autoconhecimento e autocontrole emocional.

ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A BNCC destaca a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais como parte integral do currículo escolar, entendendo que a formação dos alunos deve ir além do cognitivo, abrangendo também o emocional e social, (Brasil, 2017).

É importante pensarmos sobre a construção dessa inteligência, principalmente nessa fase citada, que é onde naturalmente acontecem muitas mudanças internas, inclusive uma explosão de hormônios que corroboram com as mudanças de comportamento, e por isso é necessário que haja um acompanhamento e orientação mais de perto, neste sentido, Goleman (2012), destaca que o impulso é o veículo da emoção; a semente de todo impulso é um sentimento explodindo para expressar-se em ação. Os que estão à mercê dos impulsos - os que não têm autocontrole sofrem de uma deficiência

moral. A capacidade de controlar os impulsos é a base da força de vontade e do caráter. Com isso, podemos entender que o ser humano precisa aprender sobre autocontrole emocional, e o âmbito escolar pode colaborar muito positivamente nessa perspectiva de conhecimento e amadurecimento, já que é nesse ambiente que as relações acontecem com maior ênfase.

Existem muitos benefícios acerca do trabalho que envolve metodologias para a construção de habilidades sociais e emocionais, é importante ressaltar que essa construção está pautada nas próprias emoções e também na dos outros, para que a base de ambientes e relações seja saudável e harmoniosa, pois quando falamos de formação integral do aluno, temos que nos preocupar com todas as diferentes dimensões de aprendizagem, inclusive a emocional, construir e manter boas relações, facilita o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo com o fortalecimento da aprendizagem de outras habilidades, LeDoux (1998) afirma que as emoções não são apenas uma expressão do comportamento; são reações do cérebro que influenciam diretamente como respondemos ao mundo ao nosso redor.

Analisando a BNCC, é nítido perceber o quanto a etapa do ensino fundamental sofreu mudanças positivas, tanto para a rotina escolar, quanto para a aprendizagem. Foi desenvolvido dez competências gerais, as competências gerais são a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017).

A presente reflexão, sendo desenvolvida pela disciplina de Educação física, se faz necessária, pois como as relações são muito fortalecidas nesse âmbito, a Educação Física escolar, ao promover jogos e atividades cooperativas, oferece um ambiente propício para o desenvolvimento das competências socioemocionais, como a empatia, a cooperação e o respeito mútuo Darido & Rangel, (2005). O aspecto comportamental nessa etapa, vem sendo visualizada de forma muito negativa, e o trabalho com a preocupação na construção da aprendizagem socioemocional nos possibilita muitas discussões e reflexões acerca do tema. Assim, Daniel Goleman (1995) define a inteligência emocional como a capacidade de criar motivações para si próprio e de persistir num objetivo; de controlar impulsos e saber aguardar pela satisfação de seus desejos; de se manter em bom estado de espírito e de impedir que a ansiedade interfira no raciocínio; de ser empático e autoconfiante.

Howard Gardner é um psicólogo e professor norte-americano, bastante conhecido por sua teoria das inteligências múltiplas, essa teoria tem importantes implicações para a educação agindo diretamente nas escolas e sugerindo que as mesmas devam oferecer uma variedade de métodos de ensino que possam atingir não somente habilidades linguísticas e logico-matemático, mas também, proporcione foco em outras áreas como musicais, espaciais e corporais cinestésicas.

Nessa perspectiva, essa teoria é particularmente útil porque permite que os educadores reconheçam e valorizem a diversidade de habilidades entre os alunos e assim buscando outras aprendizagens. Por exemplo:

- Inteligência Corporal-Cinestésica é diretamente relacionada à capacidade de movimento, coordenação e controle físico, essenciais nas atividades esportivas.
- Inteligência Interpessoal é fundamental para o trabalho em equipe, cooperação e compreensão das dinâmicas sociais dentro de um grupo.
- Inteligência Intrapessoal ajuda os alunos a desenvolverem autoconhecimento e autocontrole, o que é crucial para lidar com desafios emocionais e sociais no contexto esportivo.

Na escola, o enaltecimento dessas diferentes inteligências, pode contribuir para uma educação mais inclusiva e cooperativa, proporcionando aos alunos oportunidades de explorar e desenvolver suas capacidades em múltiplas áreas.

Desse modo, as inteligências interpessoais e intrapessoais, reconhecidas por Gardner como parte do conjunto das inteligências múltiplas, são essenciais para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, pois envolvem a capacidade de entender e lidar com os próprios sentimentos e os dos outros" (Gardner, 1995).

Jogos e brincadeiras podem proporcionar um leque de possibilidades de múltiplas aprendizagens, dessa forma, entendemos que o conteúdo é o mais fácil de aplicação, como pontua (Darido; Rangel 2005):

- Não são desconhecidos da criança, uma vez que a maioria já participou de diferentes jogos e brincadeiras;
- Não exigem espaço ou material sofisticado na maioria deles;
- Podem variar em complexidade de regras, ou seja, desde pequeno pode-se jogar com poucas ou chegar a jogos com regras de altíssimo nível de complexidade;
- Podem ser praticados em qualquer faixa etária;
- São divertidos e prazerosos para os seus participantes (a menos que seja levada a extrema competição);
- Aprende-se o jogo pelo método global, diferentemente do esporte, que geralmente é aprendido / ensinado por partes (Darido; Rangel, 2005, p. 158).

A aprendizagem emocional é entendida e estudada por vários teóricos, trago como base, Daniel Goleman, um psicólogo norte-americano, é amplamente conhecido por seu trabalho sobre inteligência emocional, Joseph LeDoux que investiga as origens das emoções humanas e explica de que modo muitas delas existem como parte de um complexo sistema neurológico, é importante ressaltar que Goleman o cita como principal referencia em sua obra *Inteligência emocional*(1995).

Daniel Goleman, um psicólogo estudante do cérebro, identifica como o segredo do sucesso sendo o equilíbrio de suas emoções através do autoconhecimento de si, chamado de inteligência emocional. Dessa forma, a formação integral do aluno levando em consideração a relação entre escola e família é a forma mais eficaz, na construção da aprendizagem socioemocional, contribuindo assim positivamente no âmbito escolar e em todas as suas dimensões.

Segundo Goleman (2012), a inteligência emocional é a maior responsável pelo sucesso e insucesso das pessoas. Ela depende da ligação entre sentimento, caráter e instintos morais. Como exemplo, o especialista aponta que “o impulso é veículo da emoção; a semente de todo impulso é um sentimento explodindo para expressar-se em ação. O que não tem autocontrole - sofre de uma deficiência moral” (Goleman, 2012, p. 24).

A inteligência emocional envolve cinco dimensões básicas, Goleman (2012):



Fonte: LeidoUniverso.com

Autoconsciência – é o domínio de reconhecer seus sentimentos e emoções, gerando uma maior possibilidade de tomadas de decisões.

Lidar com as emoções – é saber lidar com as emoções e sentimentos, esta é uma aptidão que se desenvolve na autoconsciência.

Automotivação – é saber conduzir os sentimentos e emoções com o objetivo de realizar algo, seja pessoal ou profissional, gerando sentimentos bons e produtivos para exercerem uma atividade proposta.

Reconhecer emoções nos outros – é a empatia, a capacidade que se desenvolve de conhecer os sinais do mundo externo, do que os outros precisam ou querem.

Lidar com relacionamentos – é saber lidar com as emoções dos outros, por meio das competências sociais e interagir com outras pessoas.

Em seu livro "Inteligência Social", o autor cita que "quando uma pessoa consegue realizar estas habilidades da inteligência emocional, dentro do contexto social que ela está inserida, está exercitando a inteligência social (Goleman, 2006).

Focando no contexto escolar, para Goleman (2012), a aprendizagem social e emocional deve ser repensada através de intervenções no contexto educacional, pois "nessa fase é uma ótima oportunidade para determinar hábitos emocionais básicos que irão governar nossas vidas para que não comprometa seu futuro" (Goleman, 2012, p. 25).

Goleman (2012) frisa que o objetivo da aprendizagem socioemocional vem contribuir no ambiente escolar, no desempenho acadêmico, além de prevenir a violência, o uso drogas e os conflitos sociais das crianças e jovens.

Joseph LeDoux, um neurocientista norte americano, que concentra suas pesquisas estudando sobre os impactos que as emoções causam na sobrevivência humana, em sua obra chamada "Cérebro emocional", Ledoux investiga a origem das emoções humanas e explica outras razões neurológicas, explorando os principais mecanismos cerebrais responsáveis pelas emoções.

Há um panorama de informações, relatadas por Darwin, no século XIX, e por Ledoux (1998), que afirmam que as emoções surgiram nos seres vivos como método de sobrevivência e facilitam uma reação do organismo frente a situações perigosas.

Ledoux (1998, p.99), fundamenta-se nesses estudos de Darwin, buscando fortalecer a questão da evolução das emoções e reitera que "as principais atitudes expressivas demonstradas pelo homem e pelos animais inferiores são hoje inatas ou herdadas, isto é, não foram aprendidas pelo indivíduo".

Segundo Ledoux (1998), os significados das emoções acontecem por intermédio da construção do cérebro em vivências anteriores. Com isso, o autor cita que “a emoção é uma experiência subjetiva, uma invasão apaixonada da consciência, um sentimento” (Ledoux, 1998, p. 244). Nessa perspectiva precisamos entender o corpo e a mente sem fragmentação, ou seja, sem separação, e só assim, as emoções serão entendidas uma reação natural do nosso organismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física escolar tem um papel crucial na formação integral dos estudantes, indo além de apenas recreações e esportivismo, não significando apenas desenvolvimento físico, mas também como um ambiente privilegiado para o desenvolvimento e aprendizagem das habilidades socioemocionais. Através de práticas corporais, os alunos são expostos a situações que demandam cooperação, respeito, autocontrole, autoconhecimento e empatia, integrando habilidades e metodologias essenciais para o convívio em sociedade e para o desenvolvimento pessoal e emocional.

Ao aplicar dinâmicas inclusivas, observa-se que práticas corporais voltadas para o desenvolvimento socioemocional são fundamentais, especialmente em fases de transição, como a adolescência, por ser uma faixa etária onde há muitas mudanças principalmente hormonais e comportamentais. A Educação Física, quando bem orientada, proporciona experiências que vão além do simples aprendizado de técnicas esportivas, o professor pode promover um espaço onde os alunos podem aprender a gerenciar suas emoções, a lidar com frustrações e a trabalhar em equipe, aprendendo a lidar com as emoções do outro também.

O trabalho com aprendizagem socioemocional na Educação Física escolar, como o autoconhecimento, o autocontrole e a empatia, contribui diretamente para um ambiente escolar mais harmonioso e corrobora com a construção de uma base sólida para o desenvolvimento futuro dos alunos, formando cidadãos conscientes e socialmente responsáveis. Assim, a disciplina se torna uma aliada indispensável na formação de indivíduos mais conscientes, equilibrados e preparados para os desafios da vida em sociedade.

Por fim, é necessário que os educadores reconheçam e ampliem o potencial da Educação Física para além do corpo, se faz necessário uma integração com práticas que

desenvolvam a aprendizagem emocional e o senso de responsabilidade social. Com isso, a Educação Física não apenas enriquece o currículo escolar, mas também fortalece a inteligência emocional, preparando os alunos para serem cidadãos completos em formação integral e socialmente responsáveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacional.mec.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2024.

CESÁRIO, Flaviane. O jogo na educação física escolar e a aprendizagem socioemocional: superando conflitos escolares na adolescência. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstream>. Acesso em: 09 jul. 2024

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

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas para o não lugar da EF escolar II. Cadernos de Formação RBCE, v.1, n.2, p. 10-21, mar. 2011.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. A Educação Física na escola e o trato com o conhecimento. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

DARIDO, S., GONZÁLES, F., & GINCIENE, G. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física Escolar. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional–PROEF–Disciplina: Problemáticas da Educação Física, 2018.

DARIDO, Suraya Cristina; MAITINO, Edson Moraes. Pedagogia cidadã: cadernos de formação. Educação Física, São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara/koogan, 2005.

GARDNER, H. Inteligências múltiplas: A teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, H. A educação das inteligências múltiplas: Teoria e prática. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOLEMAN, D. Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência social: o poder das relações humanas*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LEDOUX, J. *O cérebro emocional: Os misteriosos alicerces da vida emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

LEDOUX, Joseph. *O cérebro emocional*. Rio de Janeiro. Ed: Objetiva, 2001.

REZENDE, A. L. G. *Educação Física escolar: Fundamentos e práticas pedagógicas*. São Paulo: Phorte, 2012.

REZENDE, A. L. G. *Competências socioemocionais na Educação Física: Teoria e prática*. São Paulo: Phorte, 2015.

Capítulo 10

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

Luis Eduardo Lima Santos

Universidade Estadual do Piauí – UESPI

João Victor Moraes Lima

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Marcos Vinicius Lima Santos

Universidade Estadual do Piauí – UESPI

INTRODUÇÃO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (Brasil, 1998), a Educação Física Escolar é um espaço que permite aos alunos a experimentação de atividades motoras, e a aproximação de elementos da cultura corporal do movimento. Além disso, a disciplina de Educação Física (EF), tende a se tornar atrativa para grande parte dos discentes, visto que sua configuração permite um desenvolvimento pedagógico diferente de outros componentes curriculares.

Há algum tempo atrás, seria difícil imaginar uma aula de educação física onde grande parte dos estudantes não estivessem se movimentando e praticando as mais variadas atividades corporais. Entretanto, percebe-se na atualidade, que na medida em que os escolares avançam em sua trajetória escolar, estes se afastam cada vez mais das atividades educativas relacionadas a este componente curricular.

Desta forma, é cada vez mais comum durante as aulas de Educação física, encontrar alunos sentados nas arquibancadas da quadra, conversando, utilizando o celular, realizando atividades de outras disciplinas, entre outras ações que fogem da aula e dos objetivos educacionais propostos pelo professor de educação física, gerando certa frustração por parte do docente.

Diante de tal realidade, o presente estudo possui o objetivo de refletir sobre os fatores que favorecem os casos de afastamento e exclusão dos escolares das aulas de educação

física. Para tanto, realizaremos essa reflexão na perspectiva de três contextos que favorecem essa problemática presente no âmbito da educação física escolares: 1) Corporeidade e sua relação com o *Bullying*; 2) Motivação dos alunos para participar das aulas e; 3) As questões de gênero presentes nas aulas de educação física.

CORPOREIDADE E SUAS RELAÇÕES COM O *BULLYING* NAS AULAS

Na Educação Física (EF), o corpo é estudado numa perspectiva tripartite, ou seja, compreendido a partir de fatores biológicos, psicológicos e socioculturais, considerando o indivíduo como sujeito integral (Daolio, 1995). No que se refere ao aspecto cultural, este não é possível desassocia-lo do homem, pois o que diferencia o ser humano de outros animais é a capacidade de produzir cultura. Assim, é possível afirmar que todo ser humano possui aspectos culturais, sejam desenvolvidos de maneira individual, ou repassados de gerações anteriores, influenciando nas relações sociais do dia a dia, como destacam Le Breton (2017) e Csordas (2008), ao afirmarem que materialização das interações sócio-culturais está relacionada ao corpo, e como este se manifesta no âmbito social.

Dentro do ambiente escolar, a socialização encontra-se presente a partir de indivíduos carregados por culturas, pensamentos e características distintas. Todavia, apesar da escola ser entendida como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão: social e cultural (Dayrell, 1996), os alunos que não se encaixam em padrões de comportamentos e marcas corporais, estão susceptíveis por parte de outros discentes, a discriminações e exclusão em ambientes diversificados dentro da escola, como na sala de aula, recreio, atividades em grupos e entre outras.

Nas aulas de EF essa realidade se torna ainda mais pertinente, visto que o corpo é a principal ferramenta utilizado durante as aulas, e seu o processo de simbolização é o primeiro instrumento de pensamento da criança em seu diálogo com o mundo (Dias, 1996). No entanto, é válido mencionar que a EF não é um trabalho isolado em relação ao corpo físico, mas é necessário considerar também as sensações e emoções construídas ao longo da vida, tanto na escola como em outros espaços de socialização (Padilha, 2017), para que seja possível uma compreensão integral do corpo do aluno, seja nas interações e/ou expressões individuais quanto coletivas.

Dentre os fatores que problematizam o aspecto social entre os discentes, destaca-se a dificuldade de aceitação dos alunos no que se trata de traços corporais diferentes que

não se enquadram nos “padrões normais” de inclusão, no qual são expostos a partir de apelidos e insultos, que a princípio se estabelecem em tom de brincadeira, mas que posteriormente são encaradas de forma maldosa e discriminatória, caracterizando o fenômeno chamado *bullying*. Segundo Pires (2011), alunos que sofrem com esses insultos possuem “corpos ausentes”, visto o desconforto emocional em participações orais e/ou corporais que exigem notoriedade frente a outros alunos, proporcionando afastamento de atividades e práticas pedagógicas que envolvem tais exigências.

Nesse sentido, é possível mencionar que o preconceito e discriminação é um elemento determinante no que se refere não só a dificuldade de participação nas aulas de EF, mas também a aceitação e o desenvolvimento da pluralidade cultural. Afinal, no cenário escolar está presente o aluno gordo, magro, alto, baixo, habilidoso, desengonçado, “normal” (nomenclatura pejorativa que caracteriza uma pessoa que não apresenta deficiência ou transtorno), “deficiente”, tímido, extrovertido, e entre outros adjetivos que definem os alunos em particular.

No contexto, na disciplina de EF o *bullying* também se torna recorrente quando as abordagens pedagógicas são sugeridas a partir da perspectiva tradicionalista, que põem em evidencia a diferenciação entre os alunos mais e menos habilidosos, e que ignoram as práticas inovadoras a serem aplicadas nas escolas. Durante a prática desportiva na escola, os alunos menos aptos para a prática das atividades tendem a serem encarados como desajeitados e impróprios para participação das aulas, propiciando redução de popularidade perante os demais alunos, e favorecendo a exposição a comportamentos discriminatórios e de *bullying*.

Alunos que apresentam algum tipo de deficiência, sejam físicas, visuais, auditivas, intelectuais e entre outras, são um grupo de especial atenção no que tange a participação nas aulas de EF, visto que estes têm, em maioria, baixa interação social com a turma no qual fazem parte (Alves, 2009). Tal realidade vai em contrapartida ao que defende a Legislação Brasileira em vigor, na qual assegura que o aluno com deficiência deve ter participação ativa no sistema regular de ensino (Alves; Duarte, 2011), com garantia de aprendizagem e relacionamento social.

Nesse contexto, percebe-se que a exclusão desses alunos, no âmbito escolar e nas aulas de EF são causadas não só por problemas de estereótipos corporais, mas também pelos professores que compõem a escola, ainda que de forma inconsciente. Isso se justifica

em razão da importância da intervenção docente no planejamento de práticas pedagógicas que promovam não só o aprendizado dos alunos, mas também que estimulem as capacidades de socialização em meio a turma, incluindo os alunos através da diversificação pedagógica (Melim, 2015). Toda via, essa práxis pedagógica é prejudicada pelo despreparo docente na elaboração de propostas educativas que se enquadram nas singularidades dos alunos (Palma e Manta, 2010).

Além disso, de acordo com a Base Nacional Curricular – BNCC (2018), o professor de EF tem espaço para problematizar, desnaturalizar e evidenciar os diferentes sentidos e significados dos grupos sociais a respeito da cultura corporal de movimento, não se limitando apenas em reproduzi-la. Nessa perspectiva, é papel do professor buscar alternativas que desfavoreçam a exclusão, além de repensar a prática pedagógica tornando-a acessível a todos os alunos, proporcionando que estes absorvam os direitos individuais e coletivos, assumindo atitudes e comportamentos de aceitação e respeito mútuo (Jesus; Deive; Votre, 2008).

Com base no exposto, é possível mencionar que o professor de EF desempenha um papel fundamental como agente minimizador dos atos de discriminação e bullying na escola, visto que sua posição permite identificar comportamentos abusivos e intervir de forma educativa. Nesse sentido, ao estabelecer um ambiente de respeito, empatia e inclusão entre os escolares, o professor pode também incentivar o diálogo e a compreensão entre os discentes. Ademais, o professor pode atuar como mediador em situações de conflito, desenvolvendo a cultura escolar e combatendo o bullying de forma ativa. Assim, a formação continuada dos docentes, adjunto ao desenvolvimento de práticas educativas são essenciais para que o professor possa atuar de forma satisfatória, propiciando um espaço de igualdade a todos.

MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Podemos considerar que a Educação Física, como componente curricular, está atrelada ao movimento corporal com objetivo de alcançar o desenvolvimento total das habilidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais do seu praticante. Dessa forma, essa disciplina permite que o aluno compreenda, por meio da experimentação dos movimentos, os motivos que levam à execução destes, bem como seus benefícios e finalidades (Langa, 2022).

De acordo com Dário (2015) a educação física integra o estudante dentro da cultura corporal de movimento, formando o cidadão capaz de produzir, reproduzir e transformá-la, usufruindo dos jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

Tais propósitos são alcançados por meio da participação ativa dos alunos durante as aulas desse componente curricular nas diferentes etapas da educação básica, ou seja, desde a educação infantil até o ensino médio, passando pelos anos iniciais e finais do ensino fundamental (Vieira, 2016).

Dessa forma, os estudantes que não apresentam interesse ou motivação em participar das aulas de Educação Física acabam não se beneficiando das vantagens de experimentar os conteúdos da cultura corporal do movimento. Segundo Molleta (2018) é necessário que o aluno esteja motivado a participar das aulas, caso contrário, não se esforçará para aprender o que é proposto.

Sousa (2016) considera que definir o conceito de motivação é tarefa difícil, pois ela pode apenas ser percebida por meio dos fatores que estão relacionados às ações do ser humano, sendo improvável observá-la diretamente. Assim, pode-se perceber que a motivação é subjetiva, variando entre os indivíduos de acordo com as ações que eles realizam.

Santos (2018) declara que os pesquisadores que se dedicam a estudar os processos de motivação e elaboram teorias sobre essa temática, partem da ideia de que as ações direcionadas para alcançar determinado objetivo são resultantes de uma necessidade (motivo). Compreende-se então que os motivos asseguram a persistência do indivíduo para alcançar determinada meta.

Nesse sentido, para Avelar (2015) a palavra motivação relaciona-se com o sentido de motivo. Dessa forma, o autor ressalta que os motivos levam um indivíduo a persistir de maneira ativa durante uma atividade até que ele alcance a satisfação das suas necessidades.

A motivação de uma pessoa para atingir uma meta pode estar relacionada à valorização deste objetivo ou por que recebe um reforço externo, que pode ser negativo ou positivo, onde o grau desse reforço vai apontar o tipo de motivação (Aniszewski *et al.* 2019)

Rocha (2009) destaca que a motivação está relacionada com fatores intrínsecos, ou seja, estão internalizados no indivíduo, e fatores extrínsecos, que se referem ao ambiente

externo. Desse modo, um indivíduo motivado intrinsecamente gosta, se sente prazeroso e bem ao realizar uma atividade e a executa independente de recompensas, ao contrário de uma pessoa que necessita ser motivada extrinsecamente, uma vez que a atividade é realizada visando um prêmio ou recompensa e até mesmo para livrar-se de uma punição, assim o reforço externo é um meio para alcançar um fim. Martinelli (2014) destaca que o ser humano manifesta esses dois tipos de motivação para o engajamento em uma atividade. Porém, apesar de reconhecer a importância desses dois impulsos motivacionais, o autor salienta que é preferível que se incentive a motivação intrínseca, pois ela está relacionada com formas de comportamentos mais autônomos e autorregulados.

Lafeta (2017) descreve que a motivação tem relevante importância na concentração e na atenção do ser humano no momento em que ele realiza uma ação, tornando-se o estímulo que incentiva e direciona a aprendizagem. Porém o contrário também ocorre, e a ausência da motivação faz com que uma pessoa deixe de realizar as tarefas do seu cotidiano, como estudar, trabalhar, realizar exercícios físicos e até relacionar-se com seus pares.

Ao que se refere as aulas de educação física escolar, Santos (2019) relata que o desinteresse para participar das aulas pode influenciar na prática de exercícios físicos na idade adulta. Corroborando com essa afirmação, alguns autores (Darido, 1999; Rocha, 2009) demonstram em seus achados que as participações motivadas em exercícios físicos dentro da escola permitem que os jovens venham a adotarem um estilo de vida ativo na fase adulta e que a falta dessas atividades ainda na adolescência pode prejudicar a adesão dessas práticas após esse período da vida.

Outro aspecto que tem relação direta com a (des) motivação dos alunos diz respeito à estruturação das aulas em relação aos conteúdos propostos. Nesse caso, há uma preferência pelos conteúdos desportivos onde somente aqueles alunos com aptidão física ou que se identificam com as atividades acabam participando, enquanto os que não conseguem realiza-las perdem o interesse e evadem-se das aulas.

Em consonância, Darido (1999) relata que os conteúdos no ensino médio são uma repetição do que foi visto nos ensinamentos anteriores, principalmente aqueles relacionados aos esportes, priorizando a aprendizagem e o aperfeiçoamento do gesto técnico desportivo, causando a exclusão/não participação dos alunos menos habilidosos ou que não se identificam com as atividades.

Diante do exposto, o professor deve pensar em subsídios para garantir o interesse dos alunos em suas aulas, partindo de estratégias que envolvam a diversificação dos conteúdos e a adesão de práticas corporais ainda não trabalhadas por ele, englobando todos os alunos e criando um ambiente prazeroso em suas aulas (Moreira *et al.*, 2017).

Silva (2017) salienta que muitos jovens do ensino fundamental, e principalmente do ensino médio, passam por mudanças decorrentes dessa fase, tornando-se um período de descobertas e sentimentos confusos, tanto em relação a fatores individuais, hormonais, quanto culturais. Nesse sentido, muitos não participam das aulas por questões pessoais, mais especificamente, problemas com o próprio corpo, vergonha, timidez e que estão relacionados à autoimagem, às relações de poder dentro da escola e até mesmo *bullying*.

Para Lima e Tenório (2016) essas mudanças ocorrem naturalmente nos alunos, em decorrência do processo de maturação dos jovens, sendo percebidas nas aulas de Educação Física quando os estudantes oferecem resistência para participar das mesmas, devido as mudanças hormonais e fisiológicas.

Dessa forma, cabe ao professor a partir da percepção desse fato, planejar suas aulas partindo da realidade em que os alunos estão inseridos, focando nas problemáticas vivenciadas por eles.

QUESTÕES DE GÊNERO NAS PRÁTICAS CORPORAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para um melhor entendimento da temática, se faz necessário em um primeiro momento entender as diferenças existentes entre os conceitos de gênero e sexo: Sexo se relaciona com os aspectos biológicos e anatômicos que diferenciam homens de mulheres, já o gênero é entendido como a forma como um indivíduo se identifica como masculino ou feminino, considerando dimensões sociais, culturais, históricas (Goelner, 2009).

Os debates acerca de gênero são marcados pela hegemonia e dominação masculina nos diferentes âmbitos da sociedade, estando também presente no ambiente escolar, visto que as escolas se configuram como um reflexo da sociedade. Tal hegemonia masculina se faz ainda mais presente no contexto das aulas de educação física.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018), as experiências corporais desenvolvidas nas aulas de Educação Física escolar podem contribuir, dentre outros benefícios, para o

desenvolvimento da autonomia do aluno no âmbito da Cultura Corporal de Movimento, favorecendo a participação do escolar na sociedade de forma confiante, crítica e reflexiva.

Entretanto, percebe-se que as aulas deste componente curricular ainda são carregadas de preconceitos e estereótipos, de forma que as atividades esportivas e competitivas são masculinizadas, contribuindo para uma relação de poder dos meninos nas aulas, resultando no afastamento e exclusão das meninas, impedindo-as de vivenciar os benefícios da aprendizagem da referida disciplina (Poloni; Furlan, 2022).

Para Souza Júnior (2018), os motivos que favorecem essa hegemonia masculina no contexto das aulas de educação física, associam-se principalmente a fatores socioculturais, especificamente à ideia de homens possuírem um melhor desempenho motor em comparação com as mulheres. O autor justifica esse entendimento refletindo que desde a infância os meninos são encorajados a praticarem esportes, bem como as demais atividades que estimulem e aperfeiçoem o seu desenvolvimento motor (correr, pular, andar de bicicleta, brincar na rua, subir em árvores, etc.), fato que, em geral, não acontece com as meninas. Silva e Anjos (2020) corroboram com essas explanações, ao refletirem que enquanto os homens experienciam jogos e brincadeiras realizados nas ruas, praças e bairros, as meninas são limitadas ao espaço residencial.

Uchoga e Altmann (2016) parecem concordar com este pensamento quando apontam que o baixo rendimento motor das meninas, acaba gerando certo constrangimento e receio das mesmas em não conseguirem êxito nas atividades propostas, incentivando sua não participação. As autoras afirmam ainda que existem casos que as meninas até participam das aulas, mas de forma “mascarada”, ou seja, estão inseridas no contexto da atividade, mas de forma passiva, desinteressada, sem assumir o protagonismo na realização das ações.

Os estudos de Silva, Souza e Martins (2020) também reafirmam as reflexões supracitadas. Na observação de uma aula de educação física em uma turma de 6º ano do ensino fundamental, os autores observaram que as meninas que já possuíam uma vivência motora prévia, apresentavam um desempenho eficiente nas atividades e por este motivo, conquistam o respeito dos meninos. Em contrapartida, meninas que apresentavam dificuldades na execução das atividades eram alvos de críticas.

Um outro fator que pode estar associado ao distanciamento das meninas na prática da educação física pode estar relacionada com o machismo e a dominação masculina que

ainda é existente na sociedade e que, inevitavelmente, acaba invadindo os espaços da escola, visto que esta muitas vezes é encarada como reflexo da sociedade. Nos dias de hoje, ainda é presente no discurso de alguns alunos a ideia de que os homens possuem certo domínio sobre as mulheres, fruto de valores advindos de uma sociedade patriarcal e sexista (De Aguiar; De Oliveira, 2022).

Esses valores que favorecem a dominação masculina estiveram por muito tempo presentes e disseminadas na educação física escolar. Há alguns anos atrás, era comum que a aula de educação física escolar fosse separada por sexo, com meninos e meninas frequentando os espaços em horários diferentes, executando atividades específicas para cada grupo, de forma que os homens as atividades esportivas, que representavam força e virilidade, e as mulheres eram estimuladas a realizarem atividades marcadas pela delicadeza e expressividade, como a dança e a ginástica. No cenário atual, vemos a predominância do ensino da educação física através da composição de aulas mistas, como forma de promover a coeducação e a equidade de gênero (Souza Júnior, 2018; Dornelles e Fraga, 2009). Enxerga-se essa mudança como um fator benéfico para o desenvolvimento dos alunos, diante da necessidade de se pensar a aula de educação física a partir de aspectos para além do fator biológico.

Galve Gerez e Wenez (2022) destacam que as aulas mistas se constituem como um importante espaço para debater a desigualdade de gênero com os escolares, mas que, para que haja mudanças efetivas do pensamento dos alunos sobre esta temática é necessária que ocorra uma intervenção pedagógica. É perceptível que muitos professores cometem equívocos ao tomar suas decisões referente às aulas mistas, visto que os mesmos entendem (ou pelo menos dão a entender) que o simples fato de distribuir e organizar meninos e meninas em um mesmo espaço e contexto é suficiente para atingir os objetivos de equidade de gênero e co-educação, aprendizagens essenciais para o desenvolvimento dos escolares (Souza Júnior, 2018; Dornelles e Fraga, 2009).

Para tanto, na busca de uma educação física pautada pela diversidade e inclusão, o trabalho docente torna-se essencial, haja vista a necessidade de reconhecer que o ponto de partida de meninas e meninos são diferentes e cabe ao professor promover possibilidades e estratégias metodológicas que tornem a aula atrativa para todos, contribuindo para que todos os escolares tenham condições para atingir os objetivos propostos na aula de forma ativa e autônoma (Souza Júnior, 2018; Oliveira, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a educação física atual se configura como um espaço onde as diferenças entre os alunos muitas vezes são encaradas com ações preconceituosas e excludentes, gerando o afastamento de muitos alunos. Acredita-se que as diferenças corporais que resultam em práticas de *bullying*, a falta de motivação dos alunos e as questões de gênero que permeiam a hegemonia masculina em detrimento das meninas nas aulas, são alguns dos fatores que favorecem esse distanciamento dos escolares, impedindo que estes tenham contato com novas possibilidades de aprendizagens corporais. Entretanto, é importante salientar que existem diversos outros aspectos para além dos apresentados neste estudo, que explicam e motivam o afastamento nas aulas de educação física.

Diante dos fatos, é necessário pensar em metodologias capazes de minimizar essa problemática. Neste sentido o papel do professor se torna extremamente importante, ao pensar sua prática de forma a planejar estratégias atrativas para todos os seus alunos, e que, favoreçam a cooperação, inclusão e o respeito às diferenças, tornando a aula de educação física um espaço onde o aluno possa ser protagonista.

Para tanto, ressalta-se a necessidade da realização de novos estudos a cerca dessa temática, no intuito de contribuir e enriquecer o repertório de saberes sobre os fatores que levam ao afastamento dos estudantes das aulas da educação física escolar, a fim de refletir sobre as estratégias e possibilidades para combater e minimizar essa problemática no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Luíza Tanure. Aulas de educação física: uma análise do processo inclusivo. 2009. 44 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 2009.

ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. Os caminhos percorridos pelo processo inclusivo de alunos com deficiência na escola: uma reflexão dos direitos construídos historicamente. *Revista Educação Especial, Santa Maria*, v. 24, n. 40, p. 207-218, maio/ago. 2011.

ANISZEWSKI, E. *et al.* A (Des) motivação nas aulas de Educação Física e satisfação das necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais. *Revista de Educação Física*, v. 30, n. 1, 2019.

AVELAR, A. C. A motivação do aluno no contexto escolar. *Anuário de produções acadêmico-científicas dos discentes da Faculdade Araguaia*. v.3, n.1, p. 71-90, 2015.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CSORDAS, Thomas. *Corpo/significado/cura*. Porto Alegre: editora da UFRGS, v. 5, 2008.

DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a educação física. *Movimento*. Porto Alegre. vol. 2, n. 2 (jun. 1995), p. 24-28, 1995.

DARIDO, S. C. *et al.* Educação Física no ensino médio: Reflexões e ações. *Motriz*, Rio Claro, v. 5, n. 2, p. 138-145, 1999.

DARIO, Vagner. *A importância das aulas de educação física no ensino médio*. Brasil, 2015.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996.

DE AGUIAR, Sara Conceição; DE OLIVEIRA, Ivanete da Rosa Silva. Absenteísmo nas aulas de educação física escolar: análise da participação feminina. In: *Congresso Brasileiro de Ciências e Saberes Multidisciplinares*. 2022. P. 1-11.

DIAS, Marina Célia Moraes. Corpo e construção do conhecimento: uma reflexão para a educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, p. 13-15, 1996.

DORNELLES, Priscila Gomes; FRAGA, Alex Branco. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, v. 1, n. 1, p. 141-156, 2009.

GALVE GEREZ, Alessandra; WENETZ, Ileana. Registros de gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física no ensino fundamental. *Motrivivência (Florianópolis)*, p. 1-18, 2022.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade. *Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática*. JoMaringá: Eduem, p. 73-88, 2009.

JESUS, M. L.; DEVIDE, F. P.; VOTRE, S. Apresentação e análise de trabalhos acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de Educação Física Escolar. *Movimento*, Rio Claro, v. 14, n. 2, p. 83-98, 2008.

LAFETA, F. A. *et al.* Motivação de alunos nas aulas de educação física. *Revista Multitexto*, v.5, n.02, p. 66-71, 2017.

LANGA, Orcídio Justino. Motivação para a prática de Educação Física no ensino médio.

LE BRETON, David. A sociologia do corpo. Tradução Sonia Fuhrmann. 6. ed. 1. reimpr. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LIMA, E. P. TENÓRIO, T. R. S. Percepção dos alunos do ensino médio sobre as aulas de educação física. *Revista Semiárido De Visu*, v. 4, n. 2, p. 86-92, 2017.

MARTINELLI, S. C. Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 201-216, Editora UFPR, 2014.

MOLLETA A. F. *et al.* A motivação de estudantes do ensino médio para aulas de educação física. *Redes - Revista Interdisciplinar do IELUSC*, v. 1, n. 1, p. 23-32, 2018.

MOREIRA, C. H. *et al.* Motivação de estudantes nas aulas de educação física: um estudo de revisão. *Corpoconsciência*, p. 67-79, 2017.

OLIVEIRA, Myllena Camargo de. Equidade de gênero na formação docente em Educação Física. 2021.

PADILHA, L. O. Educação Física e estudantes com deficiência: desafios da inclusão. Trabalho de Conclusão de Curso–Licenciatura–Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

PALMA, Luciana Erina; MANTA, Sofia Wolker. Alunos com deficiência física: a compreensão dos professores de Educação Física sobre a acessibilidade nos espaços de prática para as aulas. *Revista Educação*, Santa Maria, p.303-314, 2010.

PIRES, Marília Jardim. Bullying escolar: a corporeidade como fator de in/exclusão sócio-educacional. 2011.

POLONI, Luiz Henrique; FURLAN, Cássia Cristina. Educação Física escolar e as questões de gênero: a prática pedagógica em foco. *Motrivivência*, v. 34, n. 65, p. 1-22, 2022.

ROCHA, C. C. M. A motivação de adolescentes do ensino fundamental para a prática de educação Física escolar. Dissertação (Mestrado em Psicologia do desporto) Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa. 2009.

SANTOS, J. P.; et al. Fatores associados à não participação nas aulas de educação física escolar em adolescentes. *Journal of Physical Education*, Maringá, v. 30, 2019.

SANTOS, M. O. Educação física no ensino médio: reflexões sobre motivação intrínseca e extrínseca. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em educação Física), Brasília, UnB, 2018.

SILVA, J. V. P.; ANJOS, V. A. A. Impactos de academias ao ar livre na atividade física de lazer. *HOLOS*, Ano 36, v. 6, p. 1-14, 2020.

SILVA, P. L. A. Motivos que levam à evasão das aulas de Educação Física escolar no ensino fundamental e médio. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Educação Física), Fortaleza, UFC, 2017.

SILVA, Bruna Saurin; SOUZA, Ana Cláudia Ferreira De; MARTINS, Mariana Zuaneli. Desafiando o abismo tradicional: uma aproximação entre práticas inovadoras e o modelo de educação esportiva no âmbito da educação física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 42, p. e2023, 2020

SOUSA, A. C. R. B. Associação entre a remoção da nota de educação física da classificação final do secundário e a satisfação das necessidades psicológicas básicas, a qualidade da motivação e as estratégias motivacionais utilizadas pelos professores. Dissertação (Mestrado em ensino da Educação Física no ensino básico e secundário). Departamento de Educação Física e desporto. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa. 2016.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. Educação Física escolar e a questão de gênero. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional–PROEF, Disciplina Problemáticas da Educação Física. São Carlos: UFSCar, 2018.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira. Gênero, educação física escolar e pedagogia do esporte: construindo processos educativos empoderadores. *Gênero e sexualidade no esporte e na educação física*, v. 1, p. 47-63, 2020.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 38, p. 163-170, 2016.

VIEIRA, A. S. Fatores que influenciam na desmotivação em aulas de Educação Física no ensino médio. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Educação Física), Roraima, FAEMA, 2016.

Capítulo 11

A MONOTONIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE A NÃO DIVERSIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS CORPORAIS

Antonia Evania Vieira da Silva
Brunna Galtierrez Fortes Pessoa
Geórgia Soares Ferreira

Universidade Estadual do Piauí – UESPI

INTRODUÇÃO

A Educação Física no Brasil vem sendo reconhecida de uma forma social, fisiológica, sanitária que composta com os demais conteúdos da educação brasileira, forma a base de conhecimentos do aluno, percorrendo todas as esferas de ensino da Educação Básica.

De acordo com Dias Ramos (2022) “uma prática corporal constitui um modo de ação; assim, as habilidades motoras se expressam em suas práticas corporais e, ao se expressarem, constituem nós de sentido” As Práticas Corporais são objetos de conhecimento da Educação Física que a considera como produtos da corporeidade e da gestualidade sistematizada com características lúdicas, como a dança, jogos e brincadeiras, lutas, esportes, ginástica e práticas corporais de aventura.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), a Educação Física é o componente curricular que aborda as práticas corporais em suas várias formas de expressão e significado social, compreendidas como manifestações das capacidades expressivas dos indivíduos, desenvolvidas por diferentes grupos sociais ao longo da história.

Assim, é possível garantir aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que ampliem sua consciência sobre seus movimentos e os recursos para o cuidado de si e dos outros, desenvolvendo autonomia para se apropriar e utilizar a cultura corporal de movimento para diversas finalidades humanas. Isso favorece sua participação de maneira confiante e autêntica na sociedade.

Dentre as práticas corporais que devem ser abordadas nas aulas de Educação Física no ensino fundamental temos: os jogos e brincadeiras, os esportes, a dança, as lutas, as ginásticas e as práticas corporais de aventura, essas são as unidades temáticas do

componente curricular da Educação Física, que devem ser trabalhadas unindo a teoria com a prática, e nas dimensões conceitual, atitudinal e procedimental.

A Educação Física Escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento físico, social e emocional dos estudantes. No entanto, a falta de diversificação nas práticas corporais propostas nas aulas pode levar a um cenário de monotonia, desinteresse e, em última instância, à exclusão de muitos alunos das atividades.

A presente pesquisa tem a seguinte problemática: Quais os caminhos para tornar as aulas de Educação Física um ambiente mais inclusivo e estimulante?

Este estudo tem por objetivo abordar os impactos negativos da não diversificação das práticas corporais nas aulas de Educação Física.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A trajetória da Educação Física ao longo do tempo

As compreensões acerca da disciplina da Educação Física, vão acompanhando o itinerário do homem, em suas evoluções históricas e sociológicas, passando por todos os movimentos sociais e chegando até ao século XIX, marcado pelo crescimento urbano e industrial, levando o homem ao desmerecimento das práticas físicas, e incorporando este, a um ambiente de inatividades físicas.

A tarefa da Educação Física não tem sido fácil, levando em consideração os contextos culturais e os componentes de políticas públicas, algumas civilizações reconhecem e dinamizam suas práticas, outras por sua vez não reconhecem a importância da dinâmica da compreensão de Platão, referenciando a dissociação e não incluindo no homem moderno as práticas inadmissíveis para o desenvolvimento do complexo "homem", e seu conjunto.

E o que se pode interpretar da contemporaneidade, é um resgate da compreensão dos mecanismos próprios da disciplina e uma ampliação de um conhecimento institucional partindo do princípio da concepção da integralidade, resgatando a percepção de grandes filósofos gregos.

A Educação Física foi incluída no campo educacional em 1851, por uma medida de reforma de Couto Ferraz, que a incluía para melhorar a aprendizagem e o ensino. Em 1854

a ginástica se torna disciplina obrigatória no primário e a dança no ensino secundário, após esse período, a Educação Física começa um movimento higienista. O pensamento higienista é baseado na higiene, saúde, envolvidos e alicerçados por exercícios físicos, para adquirir um bom desenvolvimento físico e mental.

No período da ditadura militar em que o patriotismo era exacerbado a Educação Física tinha como propósito formar homens preparados para defender o Brasil em caso de guerra. A Educação Física também teve um viés esportivista, em que o esporte era seu principal conteúdo. Valorizando o esporte de rendimento com o intuito de preparar atletas para representar o país em competições de nível internacional (Brasil, 1998).

Com o decorrer do modo capitalista, eram necessários corpos robustos e aptos para o trabalho, assim começou a grande jornada da Educação Física como modelo disciplinador de corpos e instrumentalista, adestrando, e ou qualificando para o trabalho, cada vez mais esse modelo era necessário para imprimir um modelo econômico eficaz, que transpusesse as barreiras físicas e inadequadas de padrões corporais daquela época. O grande nome dessa época é Rui Barbosa, que defendia essa ideia de higiene nas escolas, plantando esse modelo de ideal.

Muitos falam que esse período tenha percorrido um tempo entre 1930 a 1940, porém o retrato desse modelo ainda é pendurado nas paredes do século XX e XXI, o que pode ser observado, é o movimento de adequação aos dias atuais, sofrendo uma grande alteração nas coordenadas dadas na nova ordem, e principalmente nos complexos cadernos de orientações educacionais para este país.

Entendendo os dias atuais, a esta educação que era vista unilateralmente, como teoria prática, obedecendo a um sistema militarista, que orquestrava e ditava uma nova forma de capacitar e reproduzir um modelo, disciplinado na física e na moral. De acordo com Lima (2015, p. 254):

A Educação Física tem uma história de, pelo menos, um século e meio no mundo ocidental moderno; possui uma tradição e um saber-fazer e tem buscado a formulação de um recorte epistemológico próprio, lançando as suas bases para além de um tecnicismo cego, com finalidade no corpo e para o corpo, transcendendo esses limites para uma produção totalizadora do ser humano.

Assim foram surgindo novas formas de ensinar, e porque ensinar, e principalmente o que ensinar. As análises começaram a interpretar o homem nas suas complexidades, de comportamentos físicos, afetivo-sociais e cognitivos, uma vez que estas magnitudes não se

dissociam, a interpretação desta infundável concepção da humanidade, transformou a logística da prática da disciplina educação física, que compreende o homem como um todo, e não como partes.

A experiência do século XXI é composta de várias metodologias, pedagogias e críticas que fazem o seu ensino ser tão desafiador. Compõem-se um cenário cheio de arquiteturas deslumbrantes, práticas corporais modernas, da juventude, inteirezas das ciências da saúde e mais, a união da linguagem sendo ela corporal, e principalmente artística, e social.

Esse reconhecimento do composto curricular é uma maneira linguística, social, artística e principalmente higienista que corrobora as dinâmicas da contemporaneidade, baseada na ciência, nas tecnologias e amparada pelos fatos históricos e sociais, entendidos na vivência do hoje para a construção de um futuro.

Desde o movimento da antiguidade até os dias atuais é composto de um entendimento das primícias do comportamento humano, nas esferas físicas, mentais e sociais, não se forma uma sociedade robusta, sem o alicerce dos fundamentos da educação, e esta por sua vez não deixa de ser, e subsistir. A prática da Educação Física, esta é fonte infundável de uma solidez, e substancial para o aprender: a fazer, e principalmente ser.

As sociedades mais desenvolvidas destacam a sua importância, e confirmam o entendimento de se perpetuar os ensinamentos tão iniciais. Para formação de um cidadão completo, a escola é um dos lugares onde se concentra a base de muitas informações, e aprendizados.

Como deletar ou diminuir tal significância? Ensinar a uma nação o entendimento de todos estes domínios, e de poucas práticas pedagógicas, e esta disciplina busca a integralidade do ser. O ensino da Educação Física é peça, e chave fundamental para tal alcance, sendo a única disciplina, a tocar no comportamento motor, cognitivo e no afetivo-social.

A obrigatoriedade da Educação Física na escola ocorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que legitimou essa área de conhecimento como componente curricular, com base no Art. 26, em que consta: "a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular

obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às necessidades da população escolar [...]” (Brasil, 1996).

De acordo com a LDB nº 9.394/96 e, com a promulgação da reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017 (antiga Medida Provisória – MP 746/2016), a Educação Física está inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio: “[...] a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Brasil, 1996).

No contexto atual de maneira pedagógica a Educação Física Escolar aborda a cultura corporal (jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas), aprendendo essa expressão corporal como linguagem. Devendo para isso incluir o aluno nesse universo com o propósito de torná-lo um cidadão que irá produzir, reproduzir e transformar a cultura corporal com a finalidade de usufruir dela em prol do exercício da cidadania e de obter melhor qualidade de vida (Brasil, 1998; Coletivo de autores, 1992).

A Importância da Diversificação das Práticas Corporais nas aulas de Educação Física

De acordo com Brasil (1998) um dos princípios que orienta a Educação Física Escolar é o princípio da diversidade no qual “aplica-se na construção dos processos de ensino e aprendizagem e orienta a escolha de objetivos e conteúdos, visando a ampliar as relações entre os conhecimentos da cultura corporal de movimento e os sujeitos da aprendizagem”. Diversificar as práticas corporais nas aulas de Educação Física é essencial para atender às necessidades e interesses de todos os alunos. Quando as atividades são variadas, os estudantes têm a oportunidade de experimentar diferentes modalidades esportivas, jogos, danças e exercícios, o que enriquece suas experiências motoras e promove um desenvolvimento mais amplo e equilibrado.

Além disso, a diversificação das práticas corporais proporciona vivências aos alunos, permitindo assim que eles conheçam outras práticas que não seja as de sempre: futebol, handebol, voleibol e basquetebol, como também ajuda a combater o sedentarismo, estimular o gosto pela atividade física e promover a socialização entre os alunos. Ao

explorar diversas formas de movimento, os estudantes podem descobrir novas habilidades e interesses, o que pode levar a uma vida mais ativa e saudável no futuro.

As diversas mudanças e transformações da sociedade atual fazem com que os professores de Educação Física que trabalham na escola repensem formas de contextualizar os conteúdos da referida área entre os alunos, trabalhando assim os diversos aspectos, como o físico, o social e o cognitivo conforme relatam Pereira e Armbrust (2010). Desta forma torna-se necessário tentar oportunizar sempre aulas prazerosas e diversificadas em relação às vivências dos alunos.

Neste novo cenário, as práticas da Educação Física ultrapassam o mero ensino correto dos gestos técnicos; é função do professor questionar, interpretar, relacionar, analisar e problematizar com os alunos as diversas expressões da cultura corporal, criando condições para a manutenção de atividades físicas regulares no dia a dia deles. Os professores de Educação Física também:

Devem estar atentos aos interesses dos alunos, reconhecendo e respeitando o aporte cultural de cada um, garantindo com isso, o ensino contextualizado das manifestações relativas à cultura de movimento, possibilitando dessa forma, com que os alunos adquiram um senso crítico em relação a como são transmitidas tais atividades. (Monteiro; Souza, 2008, p. 5).

A diversificação das práticas corporais é importante para que os alunos possam conhecer e vivenciar novas atividades, podendo assim apropriar-se dessas práticas para o seu lazer ou como atividade física. Entretanto é necessário também que sejam fornecidas as condições mínimas de infraestrutura e materiais para que os professores possam estar ministrando suas aulas.

Impacto da cultura corporal dos profissionais de Educação Física na sua praxe

De acordo com Perim, Krug (2003) “[...] analisar as influências sobre o conteúdo da Educação Física nos remete ao estudo do currículo, isto é, ao estudo dos paradigmas curriculares inseridos na prática escolar”. A cultura do movimento ou Cultura Corporal é alvo de intensas inquietações e teorias, é preciso saber que projetos sociais o educador persegue, que ideologias pretendem seguir, que valores pretende consolidar, que práticas são indispensáveis a sua formação de cidadão. Diante disso, a formação da Cultura Corporal está vinculada a inúmeros interesses e objetivos.

A formulação de um currículo de uma disciplina está cerceada por uma pedagogia, por uma filosofia, uma sociologia, antropologia, pela epistemologia, dentre outras. Segundo coletivos de autores: “A função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica” (1992). O currículo engloba tudo o que a sociedade julga ser essencial que o aluno aprenda ao decorrer da sua trajetória escolar (Mello, 2014). A seleção do conteúdo é uma etapa importantíssima e de caráter indispensável num bom projeto político pedagógico de uma escola, mas esta deve estar embasada na relevância social que o conteúdo implicará na compreensão do significado do ensino. Surgem então a BNCC que irá nortear as práticas docentes, e estes funcionarão como dispositivos de padronização do ensino no território nacional e que poderá também dinamizar este processo diante da comunidade escolar.

A BNCC trouxe muitas possibilidades e muitos questionamentos acerca dos conteúdos. Cabe então uma investigação aprofundada das práticas pedagógicas e avaliar a formação física (experiência esportivas) de cada docente, e poder corroborar se essas condutas são praticadas devido ao seu contato culturalmente aprendido, ou se o meio social é o fator primordial de tal prática. Avaliar a importância do trabalho do docente e da sua experiência corporal e, em que nível de influência, esta vai conduzir o trabalho escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada neste estudo qualitativo foi à pesquisa bibliográfica, nesse tipo de pesquisa pode-se aprimorar e atualizar o conhecimento por intermédio de uma busca científica em materiais já publicados (Sousa, Oliveira, Alves, 2021; Gil, 2002).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Consequências da não diversificação das práticas corporais nas Aulas de Educação Física

Durante muitos anos a prática docente da Educação Física foi alvo de muitos questionamentos, palco de debates, negociações e conflitos oriundos de uma concepção homogênea de seus modelos. Até meados dos anos 80 predominava a prática de manuais designados por política governamentais, surgem então a BNCC, que:

Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. (Brasil, 2018, p. 213).

O currículo é parte da ação docente que integra as maiores discussões acerca dos seus fundamentos, “as particularidades e seus enfrentamentos nas respectivas comunidades deveriam ser levadas em consideração”. (ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO, 2008, p. 214), este não é acabado, e parte de uma seleção, “fruto de uma intenção”, que pode ser intencional ou político, na Educação Física, não são poucos os casos de um currículo escolar que privilegie apenas as práticas corporais de origem européia ou norte americana, notadamente os esportes (Brasil, 2008, p. 225).

A escolha dos conteúdos deve ter um sentido e um significado, e as condições culturais que estes carregam. Outro fator relevante trata-se da cultura dos professores, as suas experiências não podem ser descartadas como também a sua formação inicial.

A falta de diversificação nas aulas de Educação Física pode gerar várias consequências negativas, tanto para os alunos quanto para os professores. Entre os principais impactos podemos destacar:

1. **Desmotivação e Desinteresse:** Quando as atividades são repetitivas e limitadas a um pequeno número de modalidades esportivas, muitos alunos perdem o interesse pelas aulas, fazer a mesma atividade todo dia como, por exemplo, jogar bola ou jogar queimada faz com que os alunos percam o interesse pelas aulas de educação física. A monotonia gera desmotivação e pode levar ao absenteísmo e à falta de engajamento nas atividades propostas e conseqüentemente a falta de interesse em participar das aulas.
2. **Autoexclusão de Alunos:** A não diversificação das práticas corporais pode excluir alunos que não se identificam ou não têm habilidades para as atividades mais frequentemente propostas, como futebol, vôlei, handebol ou basquete. Essa exclusão pode prejudicar a autoestima e o desenvolvimento social destes alunos, além de estar tirando a oportunidade dos mesmos terem novas experiências e vivências.
3. **Desenvolvimento Físico Limitado:** A repetição das mesmas atividades impede o desenvolvimento de diferentes habilidades motoras. A variação de práticas corporais é crucial para o desenvolvimento integral das capacidades físicas, como coordenação, flexibilidade, força e resistência.

4. Cansaço e Rotina: Para os professores, a falta de diversidade nas práticas pode levar ao cansaço e à rotina, dificultando a inovação pedagógica e a criatividade nas aulas. Isso pode afetar a qualidade do ensino e a satisfação profissional dos docentes.

Caminhos para promover a Diversificação das Práticas Corporais

Para superar a monotonia e promover uma Educação Física mais diversificada, é necessário repensar as práticas pedagógicas e implementar estratégias que valorizem a diversidade de movimentos e atividades. Algumas sugestões incluem:

1. Planejamento Variado: Os professores devem elaborar planos de aula que incluam uma ampla gama de práticas corporais, desde esportes tradicionais até atividades menos convencionais, como danças, jogos cooperativos e atividades ao ar livre.

Pois ao diversificar as práticas corporais aumenta-se a probabilidade dos alunos se identificarem com elas e assim facilitando a adesão deles às práticas corporais (Darido, 2005).

As aulas de Educação Física não devem ser realizadas apenas por meio de movimentos automatizados, pois cada conteúdo ministrado tem sua importância não só nível procedimental, mas conceitual e atitudinal também, levando isso em conta as aulas carecem de estar associadas ao processo educativo do aluno, e assim contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades motoras, cognitivas e afetivas. As aulas devem ser ministradas com o intuito de enriquecer os conhecimentos dos alunos, provocar reflexão, os alunos devem desfrutar das aulas a tal ponto que passem a ansiar por elas (Lima, 2018, Silva *et al.*, 2014).

1) Planejamento da ação pedagógica. Uma questão relevante na elaboração do planejamento de ensino de qualquer disciplina é a grade de conteúdos e a sequência didático-pedagógica. O que ensinar, como ensinar e quando ensinar é o grande centro dessas preocupações. As orientações curriculares propõem que as diferentes esferas possam formular esta definição de conjuntos de conteúdos organizados e sistematizados partindo de interesses mais locais. Como o professor de Educação Física num modelo de educação atual se baseia na formação do seu planejamento? Que fundamentação este utiliza? Que método utilizará? Estas e outras questões por décadas perseguem os docentes de Educação Física, o que nos leva a concluir que não é uma tarefa fácil e nem metodológica, cada professor segue uma tendência, que pode ser aquela que mais lhe

convém ou a determinação política governamental, ou política escolar. As orientações curriculares para o Ensino Médio reiteram as afirmativas e decide informar que o documento não possui função de sistematizar o ensino da Educação Física, afirma que os conteúdos da Educação Física são:

São constituídos a partir de uma multiplicidade de práticas corporais produzidas no interior de contextos culturais diferenciados. Portanto, essas práticas corporais são também práticas culturais, visto que são um produto das relações travadas entre diferentes sujeitos (Brasil, 2008, p. 226).

O documento se destina ao diálogo e não determina a imposição do que deve ser ensinado em todas as escolas, diante de todo o processo de escolarização do ensino da Educação Física alguns conteúdos foram incorporados na grade curricular, dentro de uma seleção de um conjunto de práticas corporais que se institucionalizaram e se legitimaram socialmente. Partindo desse pressuposto surgiram: esportes, danças, lutas, ginástica, jogos e brincadeiras como representação social desses conteúdos de ensino na Educação Física.

Mesmo diante destes conteúdos que se legitimaram ainda não é fácil selecioná-los, estes muitas vezes são determinados, selecionados pelos interesses políticos ou sociais de uma determinada disputa ou época, explicitando uma escolha ou concepções. A dimensão territorial é composta de vários movimentos culturais, ficando difícil identificar o que ensinar, quando e como, partindo de um contexto multicultural para impor o aprendizado de determinado valor cultural. Só é possível determinar/selecionar/escolher conteúdos se houver uma definição de assuntos ou temas a priorizar, tanto por parte da comunidade escolar quanto dos professores, a partir da especificidade de suas disciplinas (Brasil, 2008, p. 227).

Outro aspecto de relevância indiscutível é a cultura do profissional de Educação Física, os seus valores e as suas experiências corporais anteriores. Os seus interesses pessoais na escolha dos conteúdos são carregados de influências e preferências, partindo do que ensinar, o professor incute na seleção dos conteúdos as diferentes opiniões e gostos. Sendo esta disciplina particularmente apresentada em outro contexto escolar diferente das demais disciplinas, a não obrigação dos conteúdos possibilita os professores trabalharem conteúdos que possam ser selecionados pela sua motivação. O que leva a crer que estes conteúdos são selecionados pela sua aptidão, gosto por determinado assunto, preferência política dentre outros. A investigação e a explanação da realidade local se faz necessária para uma ampla avaliação dos métodos utilizados.

2. Conhecimento dos Alunos: Ao planejar as aulas de Educação Física é necessário que o professor tenha em mente que os alunos são indivíduos detentores de preferências e desejos (Reis; Silva, 2013). É importante conhecer os interesses e as habilidades dos alunos para propor atividades que sejam desafiadoras e ao mesmo tempo motivadoras. Realizar pesquisas e conversar com os estudantes pode ajudar a identificar suas preferências.

3. Formação Continuada: De acordo com Rodrigues, Lima e Viana, (2017) é essencial que o docente “permaneça estudando, realizando uma formação continuada a fim de (re) aprender, ou (re) significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas”. Os professores devem buscar formação continuada e atualização sobre novas práticas corporais e metodologias de ensino. Participar de cursos, workshops e congressos pode trazer novas ideias e técnicas para serem aplicadas nas aulas.

4. Utilização de Recursos Diversos: De acordo com Tahara, Darido e Bahia, (2017, p. 368) “os materiais didáticos são instrumentos que podem auxiliar o professor no processo de ensino e os alunos na aprendizagem sobre os conteúdos curriculares”. Explorar diferentes recursos didáticos, como vídeos, músicas, materiais alternativos e tecnologias, pode tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes. A utilização de jogos digitais e aplicativos de atividades físicas também pode ser uma alternativa interessante.

5. Parcerias e Projetos Interdisciplinares: Segundo Câmara (1999, p. 15) a interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade deve ser pensada como entre ciências, por um lado, considerando o território de cada uma delas e, ao mesmo tempo, identificando possíveis áreas que possam se entrecruzar, buscando as conexões possíveis. E essa busca se realiza por meio de um processo dialógico que permite novas interpretações, mudança de visão, avaliação crítica de pressupostos, um aprender com o outro, uma nova reorganização do pensar e do fazer.

Estabelecer parcerias com outros professores e disciplinas pode enriquecer as aulas de Educação Física. Projetos interdisciplinares que integrem a Educação Física com Arte, História, Geografia, entre outras áreas, podem proporcionar experiências mais significativas e diversificadas para os alunos.

As práticas corporais trabalhadas em projetos interdisciplinares, utilizando a dança e o teatro, por exemplo, podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento integral do ser humano, proporcionando vivências prazerosas para os mesmos.

6. Infraestrutura: É essencial ter infraestrutura (salas de aulas, pátios, quadras esportivas) adequada para realizar as aulas teóricas e práticas, esses locais têm de ser

projetados visando o bem-estar do alunado, que sejam espaços em que seja possível o exercício das práticas e das manifestações corporais para que o se concretize. Pois espaços inadequados ou a falta deles ocasiona comprometimento na execução do trabalho pedagógico satisfatório (Lima, 2018; Moreira, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas corporais nas aulas de Educação Física Escolar enquanto fenômeno cultural deve apresentar-se de forma dinâmica, diversificada, pluridimensional, singular e contraditória (Brasil, 2018).

É fundamental que as práticas corporais ofertadas aos alunos sejam diversificadas, para que assim eles possam adquirir conhecimento sobre o seu corpo; ampliem suas habilidades cognitivas, afetivas, sociais e motoras; é necessário integrar, introduzir os alunos no universo da cultura corporal de movimento (Veloso; Costa, 2016).

Feito desse modo, a Educação Física contribui com o propósito da Educação que é o de transformar os alunos em sujeitos livre e independente que sejam capazes de lidar com as regras e imposições da sociedade em que vivem (Nunes; Perfeito; Chame, 2016).

REFERÊNCIAS

BRASIL. República Federativa do Brasil. Lei nº 9.394: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Educação Física: Ensino de quinta a oitava séries. Brasília: 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf> Acesso em: 16 ago. 2024.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BENVEGNÚ JÚNIOR, Arnaldo Elói. Educação física escolar no Brasil e seus resquícios históricos. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 32, n. 1, p. 41-57, set. 2010.

CÂMARA, Maria Lúcia Botelho. Interdisciplinaridade e formação de professores na UCG: uma experiência em construção. Brasília, 1999. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia de ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

DACOSTA, Lamartine (org.). Atlas do esporte no Brasil. Rio de Janeiro: CONFEF, 2006. p. 89.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física na escola. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64-79, 2005.

DE SOUSA, Angélica Silva; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 43, 2021.

DIAS RAMOS, Nair. As práticas corporais nas aulas de educação física e nos projetos interdisciplinares. Revista Primeira Evolução, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 35, p. 51-56, 2022.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JAEGER, Werner. Formação do homem grego. São Paulo: Fontes, 2001.

LIMA, Rubens Rodrigues. História da educação física: algumas pontuações. Rev. Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 07, n. 13, p. 246-257, jan./jun. 2015.

LIMA, Beatriz Pereira. A influência da infraestrutura nas aulas práticas de Educação Física: implicações na prática pedagógica do professor de Educação Física. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade do Médio Parnaíba - FAMEP.

MELLO, G. N. Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas. São Paulo: CEEESP, 2014. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf Acesso em: 18 ago. 2024.

MONTEIRO, Rildevania Alves; SOUZA, Adalberto dos Santos. Cultura corporal e Educação Física: elementos para uma re-significação da prática docente. Revista Digital efdeportes.com, Buenos Aires, n. 126, 2008.

MORAES, Leda Nogueira de. A educação física na formação do homem segundo o pensamento grego. 2008. p. 1-9.

MOREIRA, Lefícia Maria Resende. Infraestrutura física da Educação Física escolar: uma análise em escolas municipais da cidade de Ouro Preto-MG. 2015.

NUNES, T. P.; PERFEITO, R. S.; CHAME, F. A importância da pluralidade por meio da diversificação de conteúdos na Educação Física escolar. Educação Física em Revista. v. 10, n. 1 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325202595_A_importancia_da_pluralidade_p

[or meio da diversificação de conteúdos na Educação Física Escolar The importance of plurality through diversification of contents in Physical School Education](#) Acesso em: 16 ago. 2024.

PEREIRA, Dimitri Wu; ARMBRUST, Igor. *Pedagogia da aventura: os esportes radicais, de aventura e de ação na escola*. Jundiaí: Fontoura, 2010.

PERIM, Marcelo Fagundes; KRUG, Hugo Norberto. A influência da cultura corporal sobre a Educação Física escolar. *Educação*, p. 61-74, 2003.

REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos; SILVA, Daniele. Percepções dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental acerca das aulas de Educação Física. *Revista Digital efdeportes.com*. Buenos Aires, n. 180, 2013

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. *Saberes docentes em ação*, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017.

SILVA, Lorena Ferreira; SILVA, Rafael Campos; SANTOS, Stephany Fernandes; CARLOS, Neilon . A importância da diversidade de conteúdos nas aulas de Educação Física. *Revista Digital efdeportes.com*. Buenos Aires, n. 198, 2014.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina; BAHIA, Cristiano de Sant'anna. Materiais didáticos e a educação física escolar. *Conexões*, v. 15, n. 3, p. 368-379, 2017.

VELOSO, Kaio Henrique Marques; COSTA, Célia Regina Bernardes. Educação Física escolar na promoção da Saúde. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento*. Ano 01, Ed. 01, Vol. 10, Pp. 186-199. Novembro de 2016. ISSN: 2448-0959

Capítulo 12

DESCOLONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Patrícia de Sousa Carvalho Reis
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

INTRODUÇÃO

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), a Educação Física abrange as práticas corporais em suas variadas formas de expressão e significação social, desenvolvidas por diferentes grupos sociais ao longo da história. Nesse sentido, o movimento humano é considerado como parte integrante da cultura, indo além de um simples deslocamento físico ou corporal.

A vivência prática produz um conhecimento único e essencial, mas para que esse conhecimento tenha relevância, é necessário questionar, desconstruir e contemplar os diversos sentidos e significados que os grupos sociais atribuem às manifestações da cultura corporal e do movimento (Brasil, 2018).

Segundo Candau (2008) a educação desempenha um papel crucial ao formar cidadãos críticos e conscientes das desigualdades sociais. Ao valorizar a diversidade cultural e facilitar o diálogo entre diferentes grupos socioculturais, a educação contribui para a construção de sociedades mais inclusivas.

De acordo com Neves e Neira (2019) em tempos em que a democracia, justiça social, diálogo e inclusão são princípios básicos das políticas públicas em educação, é inaceitável a permanência de abordagens pedagógicas que segregam, excluem e estigmatizam.

A educação física escolar, tradicionalmente enraizadas em perspectivas eurocêntricas, tem perpetuado práticas e valores que muitas vezes negligenciam e marginalizam as culturas e conhecimentos, como as de matrizes indígenas e africanas. Esse fenômeno reflete um legado colonial que ainda persiste em diversas esferas da educação (Clímaco, 2022; Maldonado; Neira, 2022).

Segundo Rocha (2020) as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas frequentemente não recebem atenção no ambiente escolar, sendo frequentemente marginalizadas e limitadas a datas comemorativas ou a um único componente curricular. A descolonização da educação física, se apresenta, portanto, como uma abordagem crítica e transformadora que busca questionar e reestruturar paradigmas dominantes (Neira, 2018).

A educação física, precisa valorizar a diversidade cultural brasileira, compreender seu potencial para a educação das Relações Étnico-Raciais, reconhecendo sua contribuição na formação de uma sociedade igualitária, democrática e livre de preconceitos, permitindo que os alunos construam identidades e se sintam representados no ambiente escolar (Neira, 2018; Rocha, 2020).

Neste sentido, este capítulo tem como objetivo explorar os desafios e as possibilidades da descolonização da educação física, propondo uma reflexão profunda sobre a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade cultural e epistemológica no ambiente escolar. Ao abordar a descolonização, é crucial entender como as práticas e os currículos tradicionais podem ser repensados para incluir múltiplas perspectivas e conhecimentos, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

Inicialmente, o capítulo abordará o tópico Educação Física: Um Tempo em Espaço no Currículo, analisando criticamente como a educação física tem sido tratada no currículo escolar ao longo do tempo. Esta seção discutirá a importância de repensar o espaço e o tempo dedicados à educação física, visando torná-la um componente mais inclusivo e representativo das diversas culturas presentes na sociedade.

Em seguida, será explorado o tópico o Pensamento decolonial e a Educação Física refletindo os impactos do colonialismo na criação de identidades raciais e a importância de processos descolonizadores da educação física contemporânea. Serão discutidos conceitos teóricos e históricos que fundamentam a necessidade de uma educação decolonial, destacando o papel da educação física nesse contexto.

Finalmente, serão apresentados desafios e possibilidades de Práticas Descolonizadoras, destacando como essas práticas podem contribuir para a descolonização do currículo de educação física. Exemplos de práticas pedagógicas inclusivas e experiências bem-sucedidas, serão discutidos, mostrando o impacto positivo dessas iniciativas na construção de uma educação física mais diversa e representativa.

Ao final, este capítulo visa não apenas analisar criticamente as barreiras existentes, mas também inspirar educadores e instituições a abraçarem a descolonização como um caminho viável e necessário para a construção de uma educação física que respeite e celebre a diversidade cultural e epistemológica de todos os estudantes.

EDUCAÇÃO FÍSICA: UM TEMPO E UM ESPAÇO NO CURRÍCULO

A Educação Física escolar desempenha um papel significativo no desenvolvimento integral dos alunos, no entanto, a forma como essa disciplina é inserida no currículo escolar tem variado ao longo do tempo, refletindo mudanças nas concepções pedagógicas e nas necessidades sociais.

Segundo Silva (1996, p. 23), o currículo é um espaço fundamental onde se entrelaçam saber e poder, representação e controle, discurso e regulamentação. Neira e Nunes (2006, p. 237) acrescentam que o currículo estrutura os tempos e atividades de ensino, os espaços da aula, os objetivos, as interações verbais e os materiais didáticos, entre outros aspectos.

A Educação Física foi inserida oficialmente no currículo escolar em 1851, a partir de pressupostos higiênicos e eugênicos, pautada numa visão biológica e naturalizada da sociedade, com vistas a desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos (Soares et al., 2012).

Entre 1930 e 1945, a disciplina passou a desempenhar uma função de preparação pré-militar (BRASIL, 1997), destacando-se a predominância dos métodos ginásticos europeus (alemão, sueco e francês) nas escolas.

Entre 1945 e 1964, sob a influência pedagógica da Escola Nova, a Educação Física tomou novos rumos. A visão biológica foi substituída pela sociocultural, embora a prática permanecesse praticamente inalterada. Nesse contexto, a figura do professor de Educação Física passou a ser associada à de organizador de eventos escolares (Ghiraldelli Júnior, 1991; Darido, 2003).

Com o início da ditadura militar em 1964, a abordagem pedagógica da Educação Física deu lugar a uma perspectiva onde esporte e competição passaram a ser considerados sinônimos da disciplina. O modelo esportista, também chamado de mecanicista, tradicional e tecnicista, objetivava princípios de rendimento e competição em função de uma busca por um melhor resultado esportivo, sem levar em conta os

processos educacionais vinculados a esse resultado final, o foco era conseguir medalhas olímpicas (Darido, 2003).

O esporte passou a ser utilizado como um elemento de distração à realidade política da época, eliminando críticas internas e deixando transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento (Darido, 2003; Soares *et al.* 2012). Fortes investimentos foram realizados no esporte com a promessa de ascensão do país em competições de alto nível (Soares *et al.*, 2012). Frente ao "fracasso" do Brasil no esporte de alto rendimento, logo se iniciou uma forte crítica a este modelo (Silva; Moreira, 2020).

Em resposta às críticas ao modelo competitivo da década de 1980, surgiram movimentos renovadores. Esses movimentos buscaram elevar a Educação Física de uma mera atividade técnico-desportiva a um componente curricular, portador de um conhecimento específico (inclusive conceitual), comprometido com a preparação dos educandos para os desafios do mundo atual (Silva; Moreira, 2020). O movimento renovador facilitou a proliferação de diversas propostas pedagógicas na Educação Física, incluindo as de caráter culturalista (Darido, 2020).

Segundo Neves e Neira (2019), ao contrário das abordagens desenvolvimentista, psicomotora, esportivista, da saúde e crítica, o currículo cultural valoriza a diversidade de culturas como um aspecto positivo. Para assegurar essa perspectiva, são adotados princípios ético-políticos e procedimentos didáticos específicos.

Numa perspectiva curricular, denominada "cultural", as novas propostas apresentam as práticas corporais como produtos da gestualidade, formas de expressão e comunicação passíveis de significação, produzidas através da interação dos diversos grupos, intimamente relacionadas ao contexto histórico em que foram ou são criadas e recriadas, mais plural e democrática, essa abordagem teve seu aporte teórico ampliado com as contribuições dos estudos culturais (EC) e do multiculturalismo crítico (MC), referenciando sua função social, o objeto de estudo, renovando a prática pedagógica da educação física (Neira, 2018).

Estudo de Souza Júnior *et al.* (2011) aponta dificuldades de implementação dessas novas propostas e atribui tanto ao fato de se tratar de uma construção teórica divorciada de um referencial empírico, quanto da permanência de uma formação docente acrítica.

Apesar disso, Neira (2018), afirma que as contribuições desta abordagem foram decisivas para a transformação nos fundamentos do componente (da psicobiologia para

as ciências humanas) e redefinição do seu objeto de estudo (do exercício físico e movimento para a cultura corporal de movimento).

Para Neira (2011), o currículo cultural da Educação Física é uma “arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, a interpretação, o questionamento e o diálogo entre e as culturas e a partir das culturas e apresenta como princípios.

Essas novas concepções de educação física escolar têm fundamentado a construção dos documentos curriculares mais recentes que sistematizam e respondem questões como: Por que a disciplina deve compor o currículo da escola? Quais são seus objetivos? Seus conteúdos? Como os conteúdos serão sistematizados ao longo dos diferentes níveis de ensino? Como eles devem ser ensinados? Como avaliar seu ensino? Exemplos desses documentos incluem os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

A Educação física na Base Nacional Comum Curricular (2018), tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história, com a presença elementos fundamentais comuns a todas as práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde.

De acordo Gonzalez (2020), a Educação Física está longe de albergar em seu interior práticas pedagógicas similares, ou seja, muita “coisa” diferente se faz no tempo-espaço das escolas. Segundo o autor a Educação Física se encontra entre o não mais e o ainda não, em meio a uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que se têm dificuldades em formular com clareza e desenvolver satisfatoriamente.

Em muitas escolas ainda é possível notar atuações docentes tradicionais ou esportistas, caracterizadas pelo ensino hegemônico de modalidades esportivas, exclusão dos menos habilidosos, com propósito de conseguir o melhor desempenho daqueles que representam a escola nas competições esportivas (Gonzalez, 2020).

Para que o aluno adquira autonomia em relação à cultura corporal de movimento, as aulas não poderão abrir mão da dimensão conceitual, dos conhecimentos subjacentes

às práticas, embora a ação pedagógica a que se propõe a Educação Física esteja sempre impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se (Betti, 1994 *apud* Darido, 2020)

É certo que a educação física tem um tempo e um espaço no currículo e, portanto, deve cumprir uma função educativa, tal como a que se espera do conjunto da escola, alicerçada em objetivos e conteúdos específicos que não dissolvam sua tarefa em generalidades e que seja capaz de sistematizar, ao longo dos anos escolares, um conjunto de conhecimentos que permita aos alunos compreender, a partir de temas, o mundo que habitamos, bem como a dimensão humana que se liga às práticas corporais (Gonzalez, 2020).

O PENSAMENTO DECOLONIAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA

O pensamento decolonial tem como objetivo questionar a persistência das condições colonizadas na epistemologia, promovendo a libertação completa de todas as formas de opressão e dominação. Para isso, articula cultura, política e economia de maneira interdisciplinar, buscando criar um campo de pensamento totalmente inovador, que valorize os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pelo colonialismo (Novais e Andrade, 2018).

O conceito de colonialidade do poder, proposto por Quijano (1992; 2005; 2009), refere-se a um padrão de dominação baseado em dois pilares principais: a criação de novas identidades raciais (indígenas, negros, mestiços, brancos) para justificar a divisão do trabalho (servil, forçado, assalariado), e a imposição da visão de mundo europeia, que posicionou o europeu branco no topo dessa hierarquia.

Estudos do século XX, destacaram as consequências da escravidão na estrutura social do Brasil ao trazerem à tona a questão racial. O racismo estrutural desempenhou um papel fundamental na estratificação social, favorecendo os brancos com privilégios no acesso a bens materiais e simbólicos, em detrimento das vantagens concedidas aos não brancos (Dantas, 2020).

Para Fanon (1968 *apud* Rodrigues, 2023), recuperar a visibilidade e a autoafirmação de corpos negros visando estabelecer a compreensão de suas múltiplas diferenças é reafirmar suas identidades para que possam coexistir com outras.

Pensar uma educação formal por uma perspectiva decolonial, é promover uma educação que desenvolva mecanismos de valorização das identidades e culturas que foram deliberadamente negligenciadas pelo colonialismo ao longo de séculos, possibilitando o respeito, o reconhecimento com vistas à desconstrução de atitudes discriminatórias e ao fortalecimento das relações étnico-raciais.

A tradição histórica de dominação política e cultural do colonialismo, também influenciou a Educação Física. Pereira (2017), descreve que aspectos teórico-metodológicos que definem e moldam diversas abordagens sobre o corpo, frequentemente estão vinculadas aos métodos ginásticos europeus, à militarização ou à esportivização, entre outros projetos educacionais que subalternizam o corpo.

Para Neira (2011), compreender a escola como instituição comprometida com a promoção do acesso à vida pública para todos, implica no desenvolvimento de um currículo que integre e crie espaço para o conhecimento da história de opressão, potencializando as vozes das culturas silenciadas e estabelecendo estratégias que combatam os preconceitos.

Para promover um pensamento comprometido com a eliminação de categorizações, com a promoção da inclusão social e da cidadania no sistema educacional brasileiro, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03. Esta lei altera a Lei nº 9.394/96 de diretrizes e bases da educação nacional, instituindo a obrigatoriedade do ensino da história da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio (Brasil, 2003).

Em 2008, a Lei nº 11.645/08 alterou a Lei nº 10.639/03, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Brasil, 2008).

De acordo com Rodrigues (2023), essa iniciativa, trata-se de uma política curricular fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, que busca combater o racismo e as discriminações.

É possível descolonizar os corpos subalternos ao considerá-los como corpo sujeito, que não são reduzidos a meros corpos-máquina ou corpos-carne, mas sim reconhecidos como corpos reflexivos, locais de reflexão e aprendizado. Isso pode ser alcançado por meio de uma pedagogia decolonial, que aborda o corpo a partir de uma presença crítica e subversiva no mundo (Pereira *et al.*, 2017).

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS DESCOLONIZADORAS

Segundo Candau (2008), a descolonização educacional visa a construção de um currículo que reconheça e celebre a diversidade cultural, permitindo que todas as identidades sejam representadas e respeitadas.

Neste sentido a Educação Física deve validar saberes até então negligenciados, contemplando as diferentes culturas existentes na escola, como as práticas indígenas, quilombolas, ribeirinhas, africanas entre tantas outras expressões corporais desenvolvidas por grupos marginalizados (Neves; Neira, 2019).

A educação física tradicional permeia o desenvolvimento da formação e identidade racial dos(as) estudantes estabelecendo percursos pedagógicos, estratégias e conteúdo que frequentemente ignoram conhecimentos e culturas afro-brasileiras, muitas vezes, tratam-nas sob uma ótica folclorizada e discriminatória Rodrigues (2023).

Apesar dos inegáveis os avanços que a educação brasileira conquistou, através de das leis nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e nº 11.645/08 (Brasil, 2008) que incluem, respectivamente, a obrigatoriedade das temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira e de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas de ensino fundamental e médio, a aplicabilidade destas propostas encontra dificuldades (Clímaco, 2023).

Segundo Gomes (2011), há uma resistência por parte de alguns professores que, frequentemente, não compreendem a relevância das temáticas afro-brasileiras em suas disciplinas ou se sentem despreparados para abordá-las. Isso se deve, em parte, à falta de formação adequada, uma vez que muitas universidades priorizam o conhecimento científico em detrimento de outros saberes sociais, além da falta de apoio da comunidade escolar.

Estudo de Attilio *et al* (2022), também destaca a necessidade de formação profissional e afirma que questões como a corporeidade negra muitas vezes está ausente tanto na formação acadêmica de professores quanto no planejamento das aulas. Além disso, as culturas negras são frequentemente abordadas na educação física apenas por meio da capoeira, muitas vezes descontextualizada de seus significados histórico-culturais.

Lima (2012), chama atenção para a necessidade de propostas que contribuem com aportes didáticos para fortalecer a ação educativa nas aulas, possibilitando o respeito, o reconhecimento e a valorização das diferentes expressões populares

presentes na sociedade brasileira com vistas à desconstrução de atitudes discriminatórias e ao fortalecimento das relações étnico-raciais.

Portanto a implementação da descolonização na Educação Física exige uma mudança inicialmente na formação dos professores, que devem ser capacitados para reconhecer e valorizar a diversidade cultural em suas práticas pedagógicas (Neira, 2011).

Segundo Climaco (2022), para qualificar o ensino é necessário enfrentar e superar as contradições sociais. A Cultura Corporal de Matriz Africana (CCMA), ao integrar o currículo na formação de professores e na escola, não deve ser abordada de forma folclórica. O autor lembra que além de compreender sua gênese, é essencial problematizar questões como racismo, capitalismo, machismo e LGTQIfobia em todos os conteúdos da Educação Física (Climaco, 2022). O autor sugere um quadro sinóptico sobre o trato com o conhecimento da CCMA:

Quadro 11 - Trato com o conhecimento da CCMA

Seleção dos conteúdos	Organização dos conhecimentos	Sistematização do conhecimento
Jogos e brincadeiras de matrizes africanas	Organizar o conhecimento em todos os níveis nos diversos componentes práticas de ensino e estágios supervisionados de forma espiralada.	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos ontológicos africanos - FOA - Pedagogia histórico-crítica - Abordagem crítico superadora
Esportes e matrizes africanas		
Ginástica e matrizes africanas		
Danças de matrizes africanas		
Lutas de matrizes africanas		
Manifestações culturais de matrizes africanas		

Fonte: Elaborado pela autora.

Fonte: Climaco (2022).

A BNCC recomenda que conteúdos relacionados às matrizes africanas e indígenas sejam incluídos na Educação Física, essas culturas são contempladas no Ensino Fundamental através dos objetos de estudos: Jogos, brincadeiras, danças e lutas, prevendo o desenvolvimento de habilidades relacionadas a experimentação, fruição, recriação, valorização e respeito, buscando compreender os diferentes sentidos e significados e identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto dessas práticas corporais (Brasil, 2018).

O Currículo do Piauí (2020), também propõe o ensino das práticas corporais de matrizes indígenas e africanas, buscando avançar na compreensão de uma Educação Física Escolar que contemple conhecimentos e saberes que contribuem para a convivência humana respeitosa e não segregação social, contribuindo assim com a formação integral dos estudantes.

Sobre a implementação destas práticas, o estudo de Denardi (2022) destaca que os conteúdos mais priorizados pelos docentes que mais se relacionam à temática afro-brasileira são jogos, brincadeiras, lutas (especialmente a capoeira) e danças, mas frequentemente são abordados de maneira pontual, seja em um dia ou em uma semana temática, sem uma sistematização do conteúdo.

O estudo de Maldonado e Neira (2021) mostra como professores têm buscado integrar as culturas afro-brasileira e indígena nas suas práticas pedagógicas. As abordagens incluem a realização de oficinas aonde os professores convidaram representantes de comunidades, como moradoras de quilombos, para apresentar jogos e brincadeiras, onde compartilharam a história e as tradições culturais, promovendo um aprendizagem prática e contextualizada, rodas de conversa, a análise de filmes, documentários e imagens que abordam a vestimenta, alimentação e contextos sociais entre outras atividades que promovem a reflexão sobre a história e as tradições culturais, permitindo que os alunos ampliem sua compreensão sobre as realidades sociais e históricas desses povos.

De acordo com Amaral (2022) ao se trabalhar com jogos e brincadeiras de origem africana afro-brasileiros, é possível construir relações identitárias, promovendo um ambiente que não apenas reconheça, mas também valorize a diversidade cultural. Através de práticas pedagógicas que incentivam a reflexão crítica sobre estereótipos e injustiças sociais, as crianças são encorajadas a desenvolver uma consciência sobre suas identidades e a importância das relações étnico-raciais, contribuindo para uma formação mais inclusiva e respeitosa.

Tratar sobre brincadeiras africanas é “compreender que elas são alimentadas na perspectiva africana e afro-brasileira de ser, evidenciando seus conteúdos, valores, histórias, ritmos e suas mais diversas manifestações das culturas negras” (Rodrigues, 2023).

Sobre o ensino das danças afrobrasileiras na escola estudo de Climaco (2022), aponta que ao sistematizarem o saber, os professores, devem considerar a gênese e historicidade da dança, as atividades principais para a aprendizagem e a organização do conhecimento nos ciclos de ensino. O autor estabelece a seguinte classificação para as danças de matriz africana:

A) A dança tradicional, que utiliza a coreografia para retratar histórias ancestrais, questões de soberania, luta e problematização de fatos sociais; B) A dança dos blocos afros, como o Ilê Aiyê na Bahia, que, desde 1974, promove a valorização da autoestima e da estética do povo negro por meio de ritmos baseados no samba e nos toques dos terreiros de candomblé; C) As danças circulares, que são manifestações culturais resultantes da escravização de diversas etnias africanas, como o jongo, samba de roda, e côco, caracterizadas pela circularidade, a umbigada, e cantos que refletem a realidade do povo; D) As danças urbanas, que surgiram nos grandes centros urbanos, influenciadas pela efervescência cultural, social e política, incluindo estilos como hip hop, afrikan dance, e pagode (Climaco, 2022, p. 116).

Sobre a temática, estudo de Reis (2019), explora a rica manifestação cultural do Maculelê, destacando sua importância como dança afro-brasileira. A autora utiliza o livro "Meu Fausto" de Paul Valéry como uma inspiração para desenvolver uma experiência didático-pedagógica, conectando a tradição do Maculelê à contemporaneidade.

Segundo o autor a abordagem mítica pode oferecer novas perspectivas para as práticas pedagógicas ao conectar os alunos com suas raízes culturais e históricas, promovendo um senso de pertencimento. Além disso, ao explorar temas universais de desafios e superações presentes nas narrativas mitológicas, os estudantes são incentivados a refletir sobre suas próprias experiências e contextos sociais. Essa abordagem também valoriza a oralidade e as tradições culturais, criando um ambiente educacional inclusivo que respeita e celebra a diversidade, contribuindo assim para uma educação que fortalece a identidade cultural dos alunos.

A Educação Física pode contribuir ao proporcionar condições para que alunos e alunas conheçam e valorizem as manifestações da cultura corporal afro-brasileira, como a capoeira, o maculelê, o samba e os jogos africanos, com o objetivo de questionar posturas racistas disseminadas na sociedade (Ricardo, 2024; Ananias, 2023; Corsino; Conceição, 2016 *apud* Maldonado; Neira, 2021; Reis, 2019).

Para Rodrigues (2023), é fundamental traçar caminhos que incluam leituras, participação em brincadeiras, danças tradicionais, visitas a museus, além de integrar

saberes, histórias, sabores, tradições, resistências e religiosidades. Esses elementos são essenciais para desenvolver subjetividades e afetividades positivas.

De acordo com Neves (2020), o acesso seletivo a certos conhecimentos e atividades tem um impacto significativo na formação de identidades, posicionando os alunos de maneira específica em relação ao mundo e moldando as representações que eles constroem sobre a realidade.

Quando o currículo ignora as mudanças culturais ele favorece o processo de dominação, subalternização, discriminação e conflito entre culturas, com as aulas esportivistas ou em noções de saúde e cuidado com o corpo, aonde dificilmente se possibilitará o trato da diversidade (Bracht, 2007).

Para a efetivação de uma proposta de ensino que tematize as práticas corporais africanas e afrobrasileiras, visando a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, e a superação de práticas esportivistas e eurocêtricas, é necessário recorrer aos procedimentos metodológicos (mapear, ressignificar, aprofundar, ampliar, registrar e avaliar), bem como aos princípios didáticos (reconhecimento da cultura corporal, evitamento do daltonismo cultural, justiça curricular, descolonização do currículo e a ancoragem social dos conhecimentos) apontados no currículo de perspectiva cultural (Neira, 2011; Rosa, 2023).

CONCLUSÃO

A Educação Física na forma de um componente curricular, responsável por um conhecimento específico, subordinado a funções sociais da escola deve cumprir seu papel dentro de uma instituição republicana e democrática, valorizando a diversidade cultural, favorecendo a construção de identidades.

A descolonização da Educação Física é crucial para promover a igualdade, construção de identidades e a valorização do multiculturalismo presente no ambiente escolar. Apesar dos avanços legislativos, como as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, é preciso implementar práticas descolonizadoras, oferecendo oportunidades para a inclusão de temas essenciais, contribuindo para uma educação mais justa e representativa.

Portanto, para além da elaboração do currículo e legislação, é necessário pensar uma formação docente que seja capaz de desenvolver estratégias pedagógicas que

valorizem e reconheçam as diferentes expressões populares presentes na sociedade brasileira, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua identidade e história, com vistas à desconstrução de atitudes discriminatórias e ao fortalecimento das relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

ATTILIO, Vitoria Fernandes; CORRÊA, Denise Aparecida; ROSSI, Fernanda. A Corporeidade negra e o contexto escolar: estudo de revisão sistemática. *Educação em Foco*, v. 27, n. 1, p. 27044-27044, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/37811> . Acesso em: 6 jun. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental Parâmetros curriculares nacionais: Educação física Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 04 de jun. de 2024.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso em: 29 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, n. 48, p. 1, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 28 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf . Acesso em: 30 maio 2024.

BRACHT, Valter. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in) feliz. *Revista brasileira de ciências do esporte*, v. 22, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/753> . Acesso em: 15 jun. 2024.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa. Sentidos sociais para a educação brasileira a partir do pensamento decolonial. *EccoS–Revista Científica*, n. 54, p. e17319e17319, 2020. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/eccos/article/view/17319>. Acesso em: 1 jun. 2024.

DARIDO, S. C. Educação Física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro:

Guanabara Koogan, 2003. Disponível em::

<https://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/ed%20fisica/20.%20EF%20na%20Escola%20quest%F5es%20e%20reflex%F5es.pdf> . Acesso em: 26 maio 2024.

DARIDO, Saraya Cristina. Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar. Caderno Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico] / Denise Ivana de Paula Albuquerque e Maria Candida Soares Del-Masso. - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. Disponível em:: <https://edutec.unesp.br/proef/turmall/d1/0008-unesp-iep3-livro-desafioseducacao-fisica-escolar-proef-15032021-v2.pdf#page=130> . Acesso em: maio de 2024.

DE SOUSA ANANIAS, Arthur; ZANOTTO, Luana. Danças de matriz africana da escola: o semovimentar das crianças. In: Congresso de Educação Física da UEG. 2023. p.103-109. Disponível em:: [file:///C:/Users/aurio/Downloads/juliocesarmaia,+103-109%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/aurio/Downloads/juliocesarmaia,+103-109%20(2).pdf) Acesso em: 2 jun. 2024.

GONZÁLEZ, Fernando. Jaime. Educação Física Escolar: entre a “rola bola” e a renovação pedagógica... Caderno Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico] / Denise Ivana de Paula Albuquerque e Maria Candida Soares Del-Masso. - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/turmall/d1/0008unesp-iep3-livro-desafioseducacao-fisica-escolar-proef-15032021v2.pdf#page=130> . Acesso em: 4 jun. 2024.

LIMA, Denise Maria Soares; DOS REIS SILVA FILHO, Marcelo Nicomedes. O auto do Bumba-meu-boi do Maranhão e a Lei n. 11.645/2008: contribuições didáticas. EccoS Revista Científica, n. 28, p. 113-128, 2012. Disponível em:: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71523339008.pdf> . Acesso em: 15 maio 2024.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-10042012-164200/en.php> Acesso em: 3 jun. 2024

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. Revista e-Curriculum, v. 16, n. 1, p. 4-28, 2018.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NEIRA, Marcos Garcia. O lugar da cultura negra, afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física. Caderno de Educação Física e Esporte, v. 19, n. 3, p. 19-25, 2021. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003059970> Acesso em: 11 jul. 2024.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; DO CARMO, Klertianny Teixeira. Epistemologia sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em educação física. Revista

Cocar, n. 4, p. 93-117, 2017. Disponível em::

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1550> Acesso em: 3 jun. 2024.

PIAUÍ. Secretaria de Educação do Estado do Piauí. Currículo do Piauí: um marco para educação do nosso estado: educação infantil, ensino fundamental / Organizadores Carlos Alberto Pereira da Silva... [et al.]. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. 314 p.

Disponível em:

https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/7Curriculo_do_Piaui_vf.pdf. Acesso em: 3 jun. 2024.

REIS, Daisy Regina De Souza. Tradução criadora de aulas de maculelê... Disponível em:

https://www.copenesul2019.abpn.org.br/resources/anais/11/copenesul2019/1569934091_ARQUIVO_999605d7cdc9f4b51c0314412a10ab1e.pdf . Acesso em: 5 jun. 2024.

RICARDO, Karoline Hachler *et al.* Brincadeiras e jogos de matrizes indígena e africana nas aulas de Educação Física com o sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala. *Conexões*, v. 22, p. e024006-e024006, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8675658>. Acesso em: 20 maio 2024.

ROCHA, Suzi Dornelas *et al.* Viajando pela cultura africana e afro-brasileira: relações étnico-raciais na Educação Física. 2020. Repositório da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Dissertação de mestrado. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/items/f3f3aef8-8131-4fa4-8993-243f7a06e117>. Acesso em: 1 jun. 2024.

RODRIGUES, Rudson Caetano. Africanidades na educação física escolar. 2023. 204f. Dissertação (Mestrado - Docência para a Educação Básica) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2023. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/items/bd9d99a8-cd2f-48d0-b10e-e95838a8cd60>. Acesso em: 2 jun. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. Educação física progressista. Loyola, 1991. Disponível em:

<https://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/autores/Junior,%20Paulo%20Ghiraldeelli/educacao%20fisica%20progressita.pdf> . Acesso em: 03 jun. 2024.

SILVA, Elaine Cristina Silva; MOREIRA, Evando Carlos. Educação Física: planejando o trabalho docente. Caderno Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico] / Denise Ivana de Paula Albuquerque e Maria Candida Soares Del-Masso. - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. Disponível em:

<https://edutec.unesp.br/proef/turmall/d1/0008unesp-iep3-livro-desafioseducacao-fisica-escolar-proef-15032021v2.pdf#page=14>. Acesso em: 03 jun. 2024.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio *et al.* Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 33, p. 391-411, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbce/a/D5pYMHWxd9kkXTKfMjkBg7R/?lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2024.

SOARES, Carmem Lúcia *et al.* Metodologia do ensino de educação física. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/73/o/Texto_49_-_Coletivo_de_Autores_-_Metodologia_de_Ensino_da_Ed._Fsica.pdf. Acesso em: 28 maio 2024.

Capítulo 13

O CONTEÚDO DE DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O AFASTAMENTO DO GÊNERO MASCULINO

Antonia Alessandra Lima Moraes
Suelma Oliveira Campos
Joenice da Conceição Silva
Vanessa de Melo Noberto Perdigão
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

INTRODUÇÃO

A dança é um dos conteúdos que fazem parte da cultura corporal de movimento prevista como proposta temática e de conteúdo curricular para ser ministrada nas aulas de Educação Física na escola, e na atualidade é tratada como uma das seis unidades temáticas abordadas, pela disciplina, ao longo do Ensino Fundamental (Brasil, 2018, p. 214).

A dança possui uma grande riqueza de saberes por possibilitar, além da vivência de atividade física, o aprofundamento de valores culturais e afetivos, como afirma Porpino (2018) dança é conhecimento e forma de comunicação a ser aprendida a partir das várias linguagens corporais criadas e vivida pela humanidade, é manifestação da cultura.

As inúmeras possibilidades de movimentação que a dança proporciona, favorece as diferentes formas de comunicação do ser humano, se comunicar através da dança tem sido uma ferramenta utilizada pelo homem desde muito tempo; o movimento por meio da dança desenvolvido se configura como uma das formas de diálogo não verbal mais antigo registrado na humanidade (Silva *et al.*, 2022).

O estudo e a vivência da dança não pode ser menosprezado pois favorece aquilo que a Educação Física escolar busca desenvolver nos alunos, como bem ressalta Alves e Couto (2020) a dança tem vocação para o desenvolvimento expressivo e comunicativo dos alunos e, conseqüentemente é importante para a construção de um aluno mais criativo, autônomo, consciente, responsável e cidadão.

No início de nossa prática docente acreditávamos que não encontraríamos tantas dificuldades ao tratar do conteúdo dança nas aulas de Educação Física, por ser um universo

que possuímos bastante afinidade, contudo nos deparamos com conflitos bem parecidos com os de Altoé (2020) que relatou ter encontrado entraves e diálogos conflituosos entre os estudantes quando iniciou as aulas de dança, e que ocasionalmente comentários do tipo surgiam: “a dança é uma atividade muito difícil, não tenho coordenação”; “tenho muita vergonha”; “dança é coisa de menina”.

Essas afirmações anteriores dos alunos fazem parte de um cenário bastante comum da Educação Física escolar, e dentro da nossa realidade enquanto professora uma das situações mais difíceis de contornar que nos deparamos, foi o afastamento dos meninos das aulas de dança que usam, em sua maioria, como justificativa para tal a afirmativa: “dançar é coisa de menina”. Indicando assim que o professor de Educação Física Escolar ao trabalhar o conteúdo dança na escola poderá estar esbarrando em uma problemática de gênero que possui raízes profundas em nossa sociedade; onde dançar é tido como algo pertencente ao ser “feminino”, pois segundo Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013) no imaginário social a dança representa uma ação ou comportamento ligado ao universo feminino. E esse pensamento é reforçado por Andreoli e Canelhas (2019) quando dizem que o comportamento de um corpo, durante uma aula de dança, revela como certas hierarquias sociais entre os universos simbólicos, considerados como “masculino” e “feminino”, se constituem em nossa cultura.

Para a referida problemática se buscara possíveis soluções a partir da discussão, ao longo desse capítulo, dos seguintes questionamentos: O que leva o afastamento dos alunos de gênero masculino das aulas com a temática dança? Até que ponto as questões de gênero podem influenciar o afastamento dos alunos das aulas de Educação Física Escolar quando o conteúdo ministrado é a Dança? Como a metodologia utilizada pelos professores se relaciona com essa problemática?

A argumentação que se dará neste capítulo encontra a sua relevância na premissa de que ela poderá levar ao entendimento das causas por trás do afastamento desses alunos, das aulas que trabalham o conteúdo dança; além de poder lançar luzes sobre as metodologias utilizadas pelos professores de Educação Física no ensino da dança, pois ele deve ser munido de conhecimentos e metodologias que tornem mais efetiva a presença da dança na escola com os conhecimentos e valores que lhe cabem (Barbosa e Moreira, 2018). É importante salientar que o suporte teórico de vários autores da área da dança, educação

física, educação e gênero; somadas as pontuações destas autoras, fomentaram a escrita deste capítulo.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física escolar tem por objetivo tematizar as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história (BRASIL, 2018, p. 213). Sabemos que o papel e o valor da Educação Física na escola por muito tempo foram questionados, o conhecimento que ela trata sempre gerou muitas discussões no meio acadêmico, nas comunidades escolares e na sociedade como um todo; isso se deve ao fato desse conhecimento estar intimamente ligado à corporeidade.

Em nossa sociedade brasileira ainda persiste o dualismo cartesiano, especialmente no meio escolar, onde corpo e mente são vistos de forma fragmentada e tudo relacionado ao corpo possui valor menor, pois segundo Silva, Zaboli e Lisboa (2014) a escola vê a mente (cérebro) como a única responsável pela aprendizagem, valoriza o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual e das atividades físicas, ela parece ainda acreditar ser possível desconsiderar o “corpo” no processo de aprendizagem. Sendo que quando entendemos a corporeidade como a unificação entre corpo e mente, passamos a acreditar que só é possível educar o ser humano quando desenvolvemos todos os âmbitos deste ser, ou seja, corpo e mente juntos (Campos; Santos, 2014).

Com o advento da BNCC, que é um documento de caráter normativo, a Educação Física foi mais uma vez legitimada dentro da escola, pois aprendizagens essenciais foram definidas para a disciplina, o que demonstra um entendimento de sua importância. A Educação Física é uma prática pedagógica que visa proporcionar o acesso, a prática, o ensino e a aprendizagem de diversas manifestações da cultura corporal, como esporte, dança, ginástica, lutas e jogos. Como componente curricular, relaciona o movimento humano como um agente educativo, deve priorizar o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento integral do ser humano.

Miranda e Antunes (2015) acreditam no valor da Educação Física dentro da escola como ferramenta educativa, e que possui seu valor na formação de um cidadão crítico e consciente. Defendida também por Campos e Santos (2014) a Educação Física tem um papel

ímpar no desenvolvimento da motricidade humana, responsável pelo crescimento e desenvolvimento dos indivíduos que devem ser trabalhados de maneira que o contemplem como uma unidade indissociável, que necessita adquirir e desenvolver corporeidade na intenção de fazer deste corpo manifestações de vida.

A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao examinarmos a trajetória histórica da disciplina de educação física nas escolas, observa-se um afastamento entre os objetivos propostos pela disciplina e o que realmente é aplicado nas instituições de ensino. Na maioria das vezes, a atenção é direcionada principalmente aos esportes, deixando de lado outros conteúdos, especialmente a dança, que oferece ao indivíduo uma variedade de benefícios, como o desenvolvimento de suas "capacidades, habilidades e potencialidades de forma integral, contribuindo em vários aspectos da vida, como o cultural, psicológico, físico e social" (Nanni, 2008).

A dança é um dos objetos de conhecimento da Educação Física escolar trazido pela BNCC, para o ensino fundamental, além de outros tantos. Bem como afirma Silva et al (2022) para que colabore, efetivamente, com a formação ampla e integral dos educandos, a Educação Física escolar necessita contemplar diferentes manifestações da cultura corporal. Contudo a dança pode ter sua relevância questionada, quando se trata da formação de cidadãos e isso se deve ao fato de que ela é de acordo com Pereira (2020) algo tão subjetivo em uma sociedade tão pragmática, tão objetiva e repleta de ideologias baseadas na solidez sem espaço para transformações, ressignificações e subjetividades.

Compreendemos o valor da dança na Educação Física a partir do momento que a entendemos como descreve Martins (2023) como linguagem, a dança é exteriorização de diversos aspectos da nossa vida, ocupando um lugar importante em nossa formação, na medida em que oportuniza diferentes visões de mundo. Além de tudo é uma prática corporal que acompanha o desenvolvimento do ser humano e que se molda de acordo com a sociedade em que está inserida, e isso se deve ao fato de constitui-se numa forma de expressão e comunicação dos seres humanos com o meio e as situações vivenciadas cotidianamente, a dança manteve-se historicamente e se mantém até os dias atuais pelo fato de estar pautada nas experiências humanas (Gomes, 2020).

Por estabelecer uma profunda relação com o afetivo-emocional do ser humano, a dança oferece experiências motoras enriquecedoras que podem auxiliar de maneira efetiva

a Educação Física escolar, a alcançar seus objetivos educacionais. Pois quando ensinada de maneira competente, a dança se caracteriza como uma atividade integradora, sendo um instrumento facilitador no relacionamento do aluno (Neves, 2014).

Essa prática permite que a criança melhore sua relação consigo mesma e com os outros, ampliando seu repertório de movimentos e despertando uma conexão concreta entre o aluno e o mundo ao seu redor. Podendo assim ser uma grande colaboradora para que, o ambiente escolar se torne um espaço de convivência harmoniosa, que acolhe, escuta e possibilita, aos estudantes, oportunidades para se expressarem, interagirem, e exercerem suas capacidades criativas. Trabalhando sua consciência corporal, atingindo objetivos relacionados à educação, expressão artística e corporal (Barreto, 2008).

É crucial que a dança nas escolas seja abordada de forma consciente como um meio de expressão e comunicação. Seus benefícios são numerosos, pois essa atividade prioriza a educação motora de maneira consciente e abrangente, não se limitando apenas a uma ação pedagógica, mas também ao desenvolvimento psicológico, comportamental e atitudinal dos alunos.

O PROFESSOR EM MEIO À PROBLEMÁTICA

É observável que prevalece no contexto escolar a dança como ideia de repetições de passos ou meramente um meio de sensibilizar e emocionar a comunidade escolar em eventos, contudo essa visão é sobremaneira arcaica e insuficiente, pois não permite que o potencial educacional da dança seja alcançado. Endossam este fato, Gariba e Franzoni (2007) ao apontarem a dança como linguagem corporal transformadora e não reprodutora. A afinidade com a temática dança expressa nas linhas iniciais deste escrito não nos exime em levantar questões que amplamente necessitam ser provocadas como:

1. A formação acadêmica e continuada do professor(a);
2. A metodologia de ensino;
3. Vivências pessoais do professor(a) como fator de escolha ou possibilidades de ensinar dança.

Muitos profissionais já foram pegos de surpresa quando acionados por gestores escolares quanto ao pedido da criação de uma coreografia para um momento festivo do calendário escolar. Para quem tem habilidade ou afinidade, cumprir a tarefa pode não ter sido difícil (embora esta não seja a finalidade da dança escolar), já quem não tem

possivelmente entrou em choque exatamente pelo pensamento de não saberem dançar, portanto, não saber como fazer. Nascimento e Castro (2016) apontam a deficiência na formação do professor como cerne da questão. De acordo com Silva *et al* (2016) há a necessidade de conscientização dos professores, a fim de que eles reflitam “sobre a necessidade de uma educação continuada, de buscar embasamento teórico e meios práticos de como trabalhar com a dança dentro do espaço pedagógico, de forma que auxiliem na aprendizagem do seu aluno”.

Imersas em autocríticas e autoavaliações, buscamos repensar ou recriar maneiras que auxiliem a metodologia de ensino da dança, a fim de equipará-la em grau de apreciação aos demais conteúdos da Educação Física escolar. E para isso Vieira (2014) nos aponta que há a necessidade de estruturar bem a abordagem, a dinâmica de apresentação, engajamento e familiarização dos alunos com a temática na busca exitosa da qualidade do ensino-aprendizagem discente.

Sendo assim, os professores têm a missão de promover e entender a cultura dos alunos em âmbito escolar, e não se limitar a suas experiências, gostos e preconceitos; abrindo espaço para que os alunos manifestem seus gostos musicais, suas expressões artísticas e vivências individuais e coletivas a fim de criar através desta aproximação, um campo de comunicação e experimentações que possam permitir o ensinar e o aprender dança para além do saber fazer. Desenvolvendo estratégias que permitam trabalhar a contextualização, apreciação e a criatividade (Vieira, 2014).

DIFICULDADES NO ENSINO DA DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O que se percebe no ambiente escolar é que a dança ainda é pouco explorada nas aulas de Educação Física. Esse conhecimento não é tratado com a devida importância. De acordo com Faro (1986) a dança faz parte das manifestações humanas desde a Idade da Pedra. Partindo do pensamento do autor, subentende-se que, a dança e o processo evolutivo da humanidade são indissociáveis. E apesar de estar presente em todos os âmbitos sociais da vida humana, nas aulas de Educação Física quando os professores iniciam o estudo do conteúdo dança, podem encontrar algumas resistências por parte dos alunos, como bem ressalta Altoé (2020) são sempre mais expressivas as justificativas para se afastar das atividades de dança do que em qualquer outra prática corporal.

Essas resistências se relacionam muitas vezes aos aspectos motores, como a vergonha de se expor dançando, correndo o risco de ser criticado e julgado; se relacionam também com a falta de afinidade dos alunos com a dança, devido por muito tempo existir a esportivização da Educação Física escolar com os conteúdos de esportes predominantes, fato esse que possui relação com a formação acadêmica dos professores não oferece subsídios suficientes para eles trabalharem a dança, como verificamos na pesquisa de Kunz *et al*/(2019) com estudantes do curso de licenciatura em Educação Física, na cidade do Rio de Janeiro, onde-se evidenciou o fato de a dança representar para maioria um terreno desconhecido e, portanto, intimidador.

Como a dança é apresentada aos alunos por parte dos professores poderá também ser um fator de exclusão e afastamento de muitos, a partir do momento que ela assume um caráter de mera repetição correta de passos, sem reflexões aprofundadas, de certa forma seu valor educacional e integrador é perdido. Conhecer as predileções, ouvir o aluno, permitir maneiras onde este possa ser ouvido e visto enquanto ser pensante e opinante abre um caminhar de interlocução para o fazer-pensar a dança e as relações sócio, político e culturais dos mesmos em sociedade (Marques, 2005). Se faz necessário pensar o ensino da dança como uma necessidade essencial e latente para os alunos, como forma de despertar um dançar que pode fazer emergir o entusiasmo pela vida ao invés da monotonia da repetição de passos de uma técnica específica (Porpino, 2018).

Cabe ao docente oportunizar atividades de ensino que promovam a leitura crítica das danças, isto é, a análise da sua ocorrência social, dos seus contextos de produção, compreendendo os sentidos e significados atribuídos a elas pelo grupo que a produziu e o demais grupos sociais que as reproduzem (Silva, 2020). À luz desta discussão, ousamos adentrar ao apontamento: eu, enquanto profissional, estou conectado ao mundo, vivências e predileções do meu alunado? Até que ponto procuro ofertar aos alunos amplos conhecimentos, sobre diferentes óticas, incutindo em seus pensamentos a necessidade de “pensar a dança” para além da repetição gestual, meramente feminina, elitizada ou de acordo com minhas preferências pessoais enquanto professor (a)? Estamos possibilitando espaços e momentos de externalizações de ideias, momentos de análises críticas e sociais que estão atreladas à temática? Sabendo que nossas ações enquanto professores podem reforçar como desconstruir conceitos e comportamentos que apenas privilegiam um grupo (Siqueira, 2020).

Por isso, é evidente a necessidade de um trabalho sistematizado com a dança na escola, entendendo-a como uma forma de linguagem e expressão. Dessa maneira, os alunos podem assumir um papel ativo na construção do seu conhecimento, não apenas reproduzindo movimentos, mas tornando-se também "leitores" e "criadores" de dança, garantindo que eles tenham acesso real a esse saber.

PROBLEMÁTICAS DE GÊNERO E O ENSINO DA DANÇA

Quando olhamos para os alunos do gênero masculino a resistência em experimentar o ensino da dança pode ser ainda maior, é observável, em nossas práticas pedagógicas, e ocorre de maneira exacerbada em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, quanto mais velhos os alunos se tornam mais longe a dança fica de suas experiências educacionais, enquanto os esportes coletivos com bola continuam hegemônicos (Diniz, 2019). Pois além dos motivos citados anteriormente, outro fator possivelmente colabora com o afastamento deles; ele está ligado a questões de gênero amplamente arraigadas em nossa sociedade, onde dançar é concebido como algo do universo feminino.

Ao falarmos de gênero estamos discutindo as atribuições comportamentais que a sociedade atribui a cada sexo, se refere aos papéis, comportamentos, atividades e atributos que uma sociedade considera apropriados para homens, mulheres e outras identidades. Marques (2014) evidencia que o gênero demarca categorias sociais com diferenças normativas entre si. O autor ainda diz que podemos compreender o gênero como construção social a partir do momento que entendemos que alguns traços ou características de membros de uma categoria não são essenciais aos indivíduos que são membros dessa categoria. Diferente do sexo biológico, que é determinado pelas características físicas e genéticas, o gênero é uma construção social que influencia como as pessoas se identificam e como são percebidas pelos outros.

É de suma importância que o professor tenha consciência de que determinados comportamentos esperados dos gêneros masculino e feminino são frutos de uma construção social, que inclusive variam de acordo com a sociedade em que estão inseridos e com o tempo presente. O professor de Educação Física precisa levar essa compreensão sobre gênero para sua prática pedagógica, e assim entender como ela afeta o comportamento motor de seus alunos, necessita também levantar a discussão dessa

temática com seus alunos sobretudo no ensino da dança; pois ela é uma prática corporal impregnada, marcada por questões de gênero.

Como esclarece Andreoli e Canelhas (2019) embora a dança seja hegemonicamente considerada uma atividade feminina, os homens sempre dançaram, ao longo da história. Porém, a generificação de certas danças, ainda hoje, emerge de uma compreensão restrita do que é ser masculino e gera relutância à participação de homens. As concepções de gênero que envolvem a representatividade da dança na sociedade e seu ensino nas escolas ainda atravessam a linha delicada que os gestos e movimentos padronizados carregam, frequentemente associados a um dos gêneros.

Movimentos com características mais fortes e bruscas, considerados masculinos, ou aqueles mais delicados e sensuais, vistos como femininos, refletem no imaginário social e influenciam diretamente como os alunos interpretam essas relações, levando muitos a evitarem as aulas de dança. A expressão física e emocional que a dança requer pode ser considerada incompatível com as normas tradicionais de masculinidade em muitas sociedades, que valorizam a força, a dureza e a contenção emocional.

Lara e Jayme (2018) esclarecem que na sociedade ocidental, a dança nem sempre foi considerada uma atividade inapropriada para os homens. Essa visão mudou, devido às revoluções francesa e industrial, quando o corpo do homem passou a ser visto como instrumento de produtividade econômica. E ainda segundo Lara e Jayme (2018) a dança então começou a ser associada a uma frouxidão moral e um impedimento à produção.

Esse afastamento da dança e do ser masculino tem se perpetuado até os dias atuais, como podemos observar com Pereira (2020) em sua pesquisa com alunos do ensino médio observou que, quando os mesmos foram questionados sobre gostar ou não de dança, os alunos do sexo masculino foram os que mais responderam negativamente. E de acordo com Pereira (2020) esses achados remetem a algumas leituras e discussões sobre a dança não fazer parte do contexto de brincadeiras e lazer das crianças do sexo masculino, que na adolescência acabam por relacionar com algo feminino, que de alguma forma pode falar sobre a masculinidade de meninos que a praticam.

A dança exige que os alunos se expressem fisicamente e emocionalmente, o que pode ser desconfortável para meninos que não têm experiência ou confiança nessas áreas. A insegurança sobre suas habilidades pode levar ao afastamento. É observável que a maioria dos alunos de gênero masculino não possuem o esclarecimento sobre os

comportamentos motores que são esperados por parte deles, e tudo que cerca essa construção, e muitos acabam se afastando de tudo aquilo que vai contra o esperado. Discutir as construções de gênero na educação é essencial para buscar uma educação mais justa e livre, onde os alunos possam interagir de forma espontânea, sem sofrerem discriminação ou preconceito.

É possível conceber e desenvolver uma dança no ambiente escolar, redefinindo seu significado por meio de práticas que ofereçam iguais oportunidades de participação tanto para meninas quanto para meninos. Isso permite que ambos desenvolvam suas habilidades, através de um exercício reflexivo que incentiva os alunos a dialogarem sobre questões ligadas à dança, à escola e ao gênero.

Como salienta Siqueira (2020) no ambiente pedagógico da Educação Física, as questões relativas a gênero e suas construções, quando naturalizadas e normalizadas, refletindo-se na disseminação de estereótipos, em suas práticas corporais, necessitam de aprofundamento, problematização e uma atenção pedagógica consciente.

Apesar de ser um terreno perigoso e com muita complexidade levar ao conhecimento dos nossos alunos as problemáticas de gênero e sua influência nas práticas corporais, especificamente na dança, poderá ser um passo a caminho da reversão do afastamento dos nossos alunos das aulas de qualquer prática corporal, e conseqüentemente estaremos também preparando nossos alunos para lidar com essas discussões em outras áreas de suas vidas.

DESCORTINANDO SOLUÇÕES: ESTRATÉGIAS POSSÍVEIS PARA SUPERAR DESAFIOS

O que leva o afastamento dos alunos de gênero masculino das aulas com a temática dança?

Um fator, além dos citados anteriormente, que contribui para o afastamento dos alunos do gênero masculino das aulas de dança são as poucas experiências ao longo da vida. Na infância são estimulados a realizar atividades que dependem mais de força, velocidade, agilidade, do que atividades que necessitem de ritmo, coordenação motora, movimentos delicados. Assim, os meninos crescem se considerando "duros". Por serem maiores e mais fortes, mantêm uma postura firme e sem "molejo". Isso faz com que se

considerem inaptos para a dança. Isso se deve também ao fato de que nos espaços educacionais encontramos uma ascendência feminina quando se fala em dança, embora as práticas sociais da dança sejam vivenciadas por homens e mulheres (Noronha; Zanetti, 2023). E diante do exposto o que o professor pode fazer?

- Incentivar a participação de todos, meninos e meninas, em todas as práticas corporais desde as primeiras séries, sem distinção. Se necessário, fazer um trabalho também com os pais dos alunos sobre a importância de meninos e meninas vivenciarem todas as práticas corporais, mostrando que todas as habilidades são válidas para meninos e meninas.
- Promover associações da dança com outras atividades que já sejam populares entre os meninos, como esportes. Por exemplo, treinos de futebol podem incluir exercícios de ritmo e coordenação que se conectam com a dança. E assim o universo da dança aos poucos pode se tornar próximo de suas realidades.
- Reconheça publicamente a participação dos meninos na dança, seja através de apresentações, certificados, ou elogios em sala de aula. Fazendo com que a barreira da timidez e vergonha gradualmente seja derrubada.
- Na adolescência é comum uma timidez e isolamento social. Ressaltar que a dança favorece as interações sociais pode motivar os alunos a querer vivenciar essa a prática.

Até que ponto as questões de gênero podem influenciar o afastamento dos alunos das aulas de Educação Física Escolar quando o conteúdo ministrado é a Dança?

Desde a infância os meninos são desencorajados a executar movimentos delicados, para não parecerem “afeminados”, e levam esse pensamento durante toda a vida escolar. A figura da bailarina tem caracterização feminina, nos espaços escolares e os homens não dançarem é considerado normal (Noronha; Zanetti, 2023). E como o professor de Educação Física pode trabalhar esse pensamento tão enraizado no imaginário do aluno?

- Discutindo questões de gênero, refletindo sobre o que faz de alguém homem ou mulher, mais homem ou menos homem, pode contribuir para uma autonomia na hora de se movimentar. Mariano (2010) ressalta a importância de refletir sobre questões de gênero já nas séries iniciais, visando a uma educação mais

igualitária e livre, onde as crianças possam interagir de forma espontânea, sem medo de recriminação ou discriminação, com todos em seu círculo social desde os primeiros vínculos que estabelecem.

- Atualmente os meninos têm tido mais liberdade para aderir a práticas de cuidados estéticos antes considerados femininos, como depilação, cuidados com unhas, pele e cabelos, sem serem questionados em relação ao seu gênero por isso.
- Tornando conhecida a história da dança e sua relação com o masculino, e como essa relação pode se modificar dependendo do contexto social e da época. Conhecimento esse que poderá levar a uma quebra de preconceitos.
- Promovendo o autoconhecimento, para, sabendo quem sou, não ter medo de ser isso ou aquilo por realizar este ou aquele movimento.
- Estimular o respeito à diversidade também contribui para adesão as práticas de dança, pois, o menino que possui características femininas, sendo respeitado e valorizado, não vai se afastar da atividade por medo de sofrer bullying.
- Na adolescência é comum uma timidez e isolamento social. Ressaltar que a dança favorece as interações sociais pode motivar os alunos a querer vivenciar essa a prática.

Como a metodologia utilizada pelos professores se relaciona com essa problemática?

A atuação do professor de Educação Física pode contribuir para a perpetuação dessa problemática ou para que ela seja melhor discutida e se torne uma grande possibilidade de aprendizado. De acordo com Silva *et al*/(2016, p. 9) há a necessidade de conscientização dos professores, a fim de que eles reflitam “sobre a necessidade de uma educação continuada, de buscar embasamento teórico e meios práticos de como trabalhar com a dança dentro do espaço pedagógico, de forma que auxiliem na aprendizagem do seu aluno”. Algumas atitudes do professor auxiliam na diminuição desse afastamento, como por exemplo:

- Envolver os meninos na criação coreográfica, no processo criativo, para evitar o sentimento de estar sendo “obrigado” a repetir movimentos que não sabe, não gosta e não fazem sentido para ele.

- Estimular os alunos a transformar ações próprias do cotidiano masculino em dança, podendo exemplificar através da exibição de musicais.
- Apresentar homens que se destacaram na dança, grandes bailarinos, independente da orientação sexual que possuem, para servir de inspiração.
- Trabalhar com meninos e meninas separadamente reforça o conceito de que existem práticas próprias para meninos e práticas próprias para meninas. Por isso, trabalhar sempre com turmas mistas contribui para mostrar que tanto meninos como meninas podem realizar as mesmas práticas corporais, inclusive a dança.
- Iniciar o ensino da dança com as danças urbanas e a dança contemporânea, pois por serem estilos mais livres, apresentam maior inserção de diversos gêneros (Noronha; Zanetti, 2023).

Abordar as relações de gênero e dança nas aulas de Educação Física requer sensibilidade, respeito e uma abordagem inclusiva. Seguindo esse pensamento, todas as estratégias citadas nesse capítulo auxiliam na criação de um ambiente educacional onde a dança é vista como uma atividade para todos, promovendo a igualdade de gênero e incentivando a participação de todos os alunos.

Sabemos que não é simples levantar questões de gênero na escola, e que somente a nossa atuação como professor é insuficiente para acabar com problemáticas tão profundas, que se relacionam com vários setores da vida humana. Porém a partir do momento que trago aos meus alunos o conhecimento sobre tais questões, estou abrindo portas para que ocorra a desmistificação da dança com o masculino, ajudando assim a criar ambientes mais inclusivos onde todos se sentem à vontade para participar. Onde meninos e homens exploram e se expressam através da dança. E isso promove a diversidade e a aceitação, tanto na escola quanto na sociedade em geral. Pois é através, principalmente, do conhecimento que os preconceitos tão amplamente difundidos podem pouco a pouco cair por terra.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, J. L. A dança nas aulas de educação física: legitimidade e democratização “via” prática pedagógica. 2020. 339 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2020.

ALVES, Flávio & COUTO, Yara. Reflexões sobre dança na educação física escolar. MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana. v. 4, n. 3, p311-320. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347731082_Reflexoes_sobre_danca_na_educacao_fisica_escolar. Acesso em: 30 mai. 2023.

ANDREOLI, Giuliano Souza; CANELHAS, Larissa. A dança e as relações de gênero: uma reflexão sobre a interação entre meninos e meninas em uma aula de dança. Revista da FUNDARTE, Montenegro, ano 19, n. 37, p. 375-394, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index> . Acesso em: 30 maio 2023.

BARBOSA, E. A.; MOREIRA, E. C. A dança na educação física: saberes propostos na formação inicial. Pensar a Prática, Goiânia, v. 21, n. 2, 2018. DOI: 10.5216/rpp.v21i2.45582. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/45582>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BARRETO, Débora. Dança...ensinando sentidos e possibilidades na escola. Editora: Autores Associados LTDA. 3. ed. Campinas- SP. 2008.

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

BRASILEIRO, Livia Tenório. O Conteúdo "Dança" em aula de Educação Física: Temos o que ensinar? Revista Pensar a Prática, Goiânia, v. 6, p. 45-48, 2002-2003.

CAMPOS, P. F.; SANTOS, M. D. C. S. Corporeidade e educação física: os corpos que queremos educar. Fiep Bulletin - online, [S. l.], v. 84, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/4379> . Acesso em: 3 fev. 2023.

DINIZ, O que ensinar sobre dança no ensino médio? Motrivivência, (Florianópolis), v. 31, n. 58, p. 01-23, abril/julho, 2019. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e56603> . Acesso em: 14 de agosto de 2024.

FARO, Antonio José. Pequena história da dança. Rio de Janeiro: JZahar, 1986, 149 p.

GARIBA, C. M. S.; FRANZONI, A. Dança escolar: uma possibilidade na educação física . Movimento, Porto Alegre. v. 13. n. 2. p. 155-171, mai./ago. 2007.

GOMES, Sueli Rodrigues. O ensino das manifestações folclóricas dançantes na educação física escolar. Dissertação mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional- Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Maringá, 2020. Disponível em: http://www.proef.uem.br/trabalho-final-unesp_-sueli-rodrigues-gomes.pdf. Acesso em: 30 mai. 2023.

KLEINUBING, Neusa; SARAIVA, Maria; FRANCISCHI, Vanessa. A dança no ensino médio. Educação Física/UEM, v. 24, n. 1, p. 71-82, 2013. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/15459/11486> . Acesso em: 30 mai. 2023.

KUNZ, A. C. V., Silva, C. A. F., Osborne, R., & Martins Correia, A. (2019). Sentidos da dança: concepções de alunos de educação física. *Educación Física Y Ciencia*, 21(1), e071. Disponível em: <https://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCe071>. Acesso em: 30 mai. 2023.

LARA, Talitha Couto Moreira; JAYME, Juliana Gonzaga. Quando dançam os homens: a questão das masculinidades em estudos sobre dança, gênero e sexualidade. *Revista Latino americana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, v. 10, núm. 28, pp. 76-87, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2732/273267261008/html/>. Acesso em: 30 mai. 2023.

MARIANO, Marina. A educação física na educação infantil e as relações de gênero: educando crianças ou meninos e meninas? 2010. 134 p. Dissertação (mestrado)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1613191> . Acesso em: 8 ago. 2024.

MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARQUES, Teresa (2014). É o Gênero uma Construção Social? In: AP Mesquita, C. Beckert, JL Pérez & Xavier MLLO (eds.), *A Paixão da Razão. Homenagem a Maria Luísa Ribeiro Ferreira*. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. pp. 561-578.

MARTINS, Eures Alves. Mídia-educação e a dança na educação física escolar. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Faculdade de Educação Física e Dança - FEFD (RMG), Universidade Federal de Goiás, 2023.

MENOTI, Joyce Cristina Claro. Os jovens e a dança nas aulas de Educação Física: um desvelar das culturas juvenis. Orientadora: Márcia Regina. 2017. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, São Paulo, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150573/menoti_jcc_me_prud_sub.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em 22 mai.2023.

MIRANDA, Márcia; ANTUNES, Marcelo Moreira. A educação física e a escola: ou a educação física na escola. *e-Mosaicos*, [S.l.], v. 4, n. 8, p. 25 - 29, dez. 2015. ISSN 2316-9303. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/20227> . Acesso em: 23 jun. 2023.

NANNI, Dionísia. Dança educação; princípios, métodos e técnicas. 5 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

NASCIMENTO, T. B.; CASTRO F. B. O ensino da dança nas aulas de educação física escolar e a compreensão dos meninos. *BIOMOTRIZ*, [s. l.], v.10. n. 01. p. 90-103, 2016. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?cites=9814115470408754796&as_sdt=2005&scio_dti=0,5&hl=pt-BR. Acesso em: 10 fev. 2024.

NEVES, A. D. M. (2014). Dança e Psicomotricidade: Propostas do ensino da dança na escola. *SCIAS - Arte/Educação*, 3(3), 67–85. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/scias/article/view/577>. Acesso em: 30 mai. 2023.

NORONHA, Alexandra; ZANETTI, Fernando Luiz -A dança e gênero no contexto escolar: tensões, relações de poder e disciplina de corpos. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, v.57, n. 57, p. 1-24, e1282, 2023. Disponível em <https://seer.fundarte.rs.gov.br>. Acesso em: 30 mai. 2023.

PEREIRA, Eugênia Maria Gregório. Nos passos da dança: uma experiência pedagógica com dança no ensino médio em uma escola militar. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/30053> . Acesso em: 30 mai. 2023.

PORPINO, K. de O. Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

SILVA, J.; Cardoso, A. A., SALLES, W. das N., & Resende, R. (2022). O ensino da dança na educação física escolar: Um relato de experiência fundamentado no ensino centrado no aprendiz. *Revista Portuguesa De Educação*, 35(2), 148–166. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18801/20671>. Acesso em: 30 mai. 2023.

SILVA, Jandilene Alves da. A aplicação da avaliação diagnóstica no ambiente escolar: um olhar reflexivo / Jandilene Alves da Silva, Maria Jeane da Silva, Segirlaine Camilo Alves. – João Pessoa: UFPB, 2014. 51f. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2964/1/JAS15092014.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2024.

SILVA, Manora Santos; ZABOLI, Fabio; LISBOA, Adonis Marcos. O corpo cartesiano e o corpo da complexidade: tensões e diálogos sobre a educação escolar. *Leitura, Educação Física e Esporte*, Buenos Aires, v. 190, mar. 2014. Mensal.

SILVA, C. D. H. et al. In: CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG, 1, Quirinópolis, 2016. Possibilidades e realidade da dança na educação física escolar. Disponível em: <http://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/8111/5561>. Acesso em: 21 de agosto de 2024

SIQUEIRA, Jaqueline Cristina Freire. As questões de gênero nas aulas de Educação Física escolar: uma questão (a ser) abordada? 209 f. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2020.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. de; MELO, M. S. T. de; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. *Movimento*, *IS. I.*, v. 16, n. 3, p. 29–47, 2010. DOI: 10.22456/1982-8918.11546. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11546>. Acesso em: 22 ago. 2023.

VIEIRA, M. S. A dança na arte e na educação física: diálogos possíveis. Revista da UFS, [s. l.]. v.7. n. 13, mai./ago. 2014. Disponível em:
https://bdm.unb.br/bitstream/10483/22810/1/2017_FernandoOliveiraAragaoLopesReis_tcc.pdf Acesso em: 21 de agosto de 2024.

ZANATA, Erika de Souza. Caminhos entre a dança e as relações de gênero: por uma proposta inclusiva na educação física escolar. Orientador: Flavio Soares Alves. 2020. Dissertação (mestrado) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020. Disponível em:
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193474/zanata_es_me_rcla.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 22 mai.2023.

SOBRE O ORGANIZADOR

Fábio Soares da Costa

Professor Adjunto do DMTE/CCE da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Professor Permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede UNESP/UESPI. Doutor em Educação pela PUCRS com estágio pós-doutoral em educação pela mesma instituição com estudos sobre o corpo estesiológico a partir de Merleau-Ponty. Especialista em Supervisão Escolar pela UFRJ. Mestre em Comunicação pelo PPGCOM/UFPI e Licenciado em Educação Física pela UFPI. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Questões Sociais na Escola - PUCRS. Líder do Grupo de Estudos de Pesquisas OBCORPO - Observatório do Corpo: mídia, educação e movimento.



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7829369714568555>

E-mail: fabiocosta@ufpi.edu.br

SOBRE AUTORAS E AUTORES

Adriel Felipe Duarte

Professor de Educação Física na rede municipal de Brusque-SC. Pós graduação em nível de Especialização em Educação Física Escolar: Práticas de ensino pelo Centro Universitário Internacional (2018). Graduação em Bacharelado em Educação Física pelo Centro Universitário de Brusque (2017). Graduação em Licenciatura em Educação Física pelo Centro Universitário de Brusque (2016). Certificado Internacionalmente como Professor de Yoga formado pela International Sivananda Yoga Centre (2015).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2074667166834710>

E-mail: adrielfelipeduarte@gmail.com



Ana Valéria dos Santos Silva

Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Uruçuí-PI – SEMEC. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pelo Instituto de Educação Século XXI. Especialista em Ensino de Química pela UFPI. Especialista em Ciências Ambientais pelo Instituto Federal do Piauí - IFPI. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Licenciada em Química pela UFPI.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6865740521843526>

E-mail: anavaleriasantos89@hotmail.com



Ângela Carla Cruz Vieira dos Santos

Professora de Educação Física, nas redes estadual e municipal de ensino de Camocim-CE. Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF pela Universidade Estadual Paulista – Polo UESPI. Especialista em Gestão Escolar, pela Faculdade Única. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, pela FALC. Licenciada e Bacharela em Educação Física pela UVA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3759892022048395>

E-mail: krlnha@yahoo.com.br



Antonia Alessandra Lima Moraes

Professora de Educação Física na rede municipal de Timon-MA. Mestranda no Proef- UNESP/UESPI. Especialista em dança educacional pela CENSUPEG. Licenciada em Educação Física pela UESPI. Ex- bailarina clássica da Cia de dança Balé jovem do Piauí.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2176115086436264>

E-mail: alessandra-moraes26@outlook.com



Antonia Evania Vieira da Silva

Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, polo UESPI. Especialista em Fisiologia do Exercício pelo Centro de Ensino Unificado de Teresina - CEUT. Especialista em Saúde da Família e Comunidade pela Universidade Federal do Piauí. Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI e Graduada em Bacharelado em Educação Física pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Professora na rede municipal SEMED-Timon.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3642083913420265>

E-mail: arkim.eva@gmail.com



Brunna Galtierrez Fortes Pessoa

Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, polo UESPI. Especialista em Docência no ensino Superior pelo Centro Universitário Santo Agostinho-UNIFSA. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Professora na rede estadual- SEDUC-PI e municipal SEMED-Timon.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5717355115229227>

E-mail: brunnaprofef@gmail.com



Edvaldo Cesar da Silva Oliveira

Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Piauí (1996) e graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Piauí (1999), Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Santo Agostinho com ênfase em currículo, Mestre em Educação Física e Saúde pela Universidade Católica de Brasília - DF com ênfase em políticas públicas de esporte e lazer, Doutor em Educação Física e Saúde pela Universidade Católica de Brasília- UCB com ênfase em apropriação de espaços de lazer pelos movimentos sociais para comunidade negra. Atualmente é professor do Instituto Federal do Piauí campus Dirceu -IFPI. Participante do grupo de pesquisa OBCORPO, tem experiência na área de História, com ênfase em história da Educação física, história medieval, história das ideias políticas atuando nos seguintes temas: história, orientações, formação de professores, metodologia de ensino, metodologia científica, dança, sociologia do esporte, políticas públicas, lazer, movimentos sociais, negritude e estudos sobre o corpo.



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0097595277903070>

E-mail: edvaldooliveira32@hotmail.com

Eliabe Gedalias Araújo de Carvalho

Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí. Professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI), especializando em Educação Física Escolar (Faculdade Faveni), Mestrando em Educação Física pelo ProEF/UNESP – Pólo UESPI, na linha de pesquisa “Abordagens metodológicas e processos de ensino e aprendizagem” com estudos sobre padrões de beleza e percepção da imagem corporal. Membro do Grupo de Estudos de Pesquisas OBCORPO - Observatório do Corpo: mídia, educação e movimento.



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5548189787195984>

E-mail: eliabecarvalho9@hotmail.com

Fabiana de Andrade Ferreira Vasconcelos

Licenciada e Bacharel em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especialista em Educação Física Escolar; Educação Especial e Inclusiva e Formação Docente para EAD pelo Centro Universitário UNINTER. Mestranda em Educação Física (PROEF- UESPI - Teresina). Professora Efetiva na Educação Básica (Educação Física) no Estado do Maranhão - SEDUC/MA e Docente Substituta na Universidade Estadual do Maranhão, Campus São João dos Patos- MA.



LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5526387909746580>
E-mail: fabianinhaandradi@hotmail.com

Fabiola Pacheco dos Santos Mendes Coelho

Professora de Educação Física e de Química, redes municipal e estadual, município de Wall Ferraz - PI. Mestranda em Educação Física pelo ProEF/UESPI. Especialista em Ensino de Química (IFPI). Especialista em Saúde do Escolar (IFPI). Especialista em Ciências da Natureza e suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI). Especialista em Linguagens e suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI). Licenciada em Educação Física pela UESPI. Licenciada em Química pelo IFPI.



Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9625516950290669>
E-mail: fabiolapsmc2019@gmail.com

Felix James Guimarães da Silva

Professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC-PI. Professor efetivo da Rede Municipal de Educação de Uruçuí-PI – SEMEC. Mestrando em Educação Física pelo PROEF - Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional UESPI/ UNESP. Especialista em Educação Física Escolar pela FINON. Especialista em Ciências Ambientais pelo Instituto Federal do Piauí - IFPI. Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Integrante do Grupo de Estudos de Pesquisas OBCORPO - Observatório do Corpo: mídia, educação e movimento. E do Grupo “Planejamento e formação continuada para professores de Educação Física” – PAFOPEF/CNPQ.



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4811382008627295>
E-mail: felixjames6@hotmail.com

Geórgia Ferreira Soares

Mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, polo UESPI. Especialista em fisiologia do exercício e grupos especiais pela Universidade Estadual do Piauí, Especialista em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativa pela Faculdade Ademar Rosado. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Professora na rede estadual- SEDUC-PI e rede estadual do Maranhão - SEDUC- MA

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0477733376890156>

E-mail: georgiatrainer@gmail.com



João Vítor Moraes Lima

Profissional de Educação Física Licenciado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Pós-Graduando lato sensu em Educação Física Escolar pela Universidade CESUMAR. Membro Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa OBCORPO – Observatório do Corpo: mídia, educação e movimento. Áreas de interesse: Educação Física e Saúde; e Educação Física Escolar.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3090960215167995>

E-mail: joaovml@ufpi.edu.br



Joenice da Conceição Silva

Professora de Educação Física na rede estadual de ensino do Piauí. Tutora de sala do curso de Graduação em Educação Física da Universidade Anhanguera (EAD). Mestranda no ProEF – UNESP/UESPI. Especialista em Educação Física Escolar pela FIJ. Especialista em Fisiologia do Exercício e Biomecânica do Movimento pela INTA. Licenciada em Educação Física pela UESPI.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6398993496350121>

E-mail: profjoenice@gmail.com



Josivaldo dos Santos de Barros

Possui Graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Piauí – UFPI (2003). Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Piauí – UFPI (2005). Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física – PROEF – Polo Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Professor Dedicação Exclusiva do Instituto Federal do Piauí – IFPI – Campus José de Freitas. Participante do grupo de pesquisa OBCORPO. Tem experiência na organização de competições a nível local, regional e nacional. Atua nas áreas de ensino da Educação Física Escolar, Esportes com ênfase no futebol, futsal e atletismo.



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0097595277903070>

E-mail: josivaldobarros80@gmail.com

Lilia Maria Coelho Gonçalves

Possui graduação em Educação Física realizado pela Universidade federal do Piauí e graduação em pedagogia realizado pelo Centro Universitário Maurício de Nassau de Parnaíba. Aluna do Mestrado Profissional PROEF - educação física em rede nacional realizado pela Universidade Estadual do Piauí. Atua como docente no Ensino fundamental Maior, na Escola Municipal Professor Antônio Oswaldo - Luís Correia/PI. Formadora de professores dos Programas de Alfabetização PPAIC e LEEI no município de Luís Correia/PI.



Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1294601818920265>

E-mail: liliagoncalves1986@hotmail.com

Luis Eduardo Lima Santos

Graduado em Licenciatura plena em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Pós-graduado lato sensu em Docência da Educação física e práticas pedagógicas e; Treinamento Desportivo e Educação Física Escolar pela FACUMINAS (MG). Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF. Áreas de interesse: Educação Física e Saúde; Educação Física Escolar; e Treinamento Desportivo.



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8855722842210116>

E-mail: luisedufla8@gmail.com

Maria Alzira Leite

Possui formação em LETRAS e também em PEDAGOGIA. É especialista em PSICOPEDAGOGIA - ênfase em ensino especial e inclusão. MESTRADO em LETRAS: LINGUÍSTICA e LÍNGUA PORTUGUESA pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2009); DOUTORADO em LETRAS: LINGUÍSTICA e LÍNGUA PORTUGUESA pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2014), com período PDSE na Universidade Nova de Lisboa - FCSH. Realizou estágio PÓS-DOUTORADO em LINGUÍSTICA APLICADA, pela Unicamp (2016).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1288740630738555>

E-mail: maria.leite@univali.br



Marcos Antonio do Nascimento

Licenciado e Bacharel em Educação Física pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC). Especialização (latu sensu) em Bases Metabólicas e Fisiológicas Aplicadas à Atividade Física e Nutrição pelo Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo (ICB-USP). Doutorado em Ciências pelo Departamento de Medicina (Translacional) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Pós-Doutorado no Programa de Pós-graduação em Engenharia Biomédica na UNIFESP-SJC. Professor adjunto do curso de licenciatura em educação física da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Coordenador do Grupo de Estudos em Fisiologia, Nutrição e Exercício (FiNEx/Cnpq/UEMA). Professor Permanente e Orientador de Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (PPGEF/UFMA). Membro do Grupo de Pesquisa MEDIANSTAR - Medicina, Fisiologia, e Antropologia Antártica, vinculado ao Programa Antártico Brasileiro (PROANTAR) e Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro do Fórum Municipal de Educação da cidade de São João dos Patos – MA. Linha de pesquisa em: Atividade física no contexto da saúde e da doença.

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/5526387909746580>

E-mail: fabianinhaandradi@hotmail.com



Marcos Vinícius Lima Santos

Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Pós-graduado lato sensu em Educação Física Escolar pela Universidade CESUMAR. Áreas de interesse: Educação Física Escolar.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5191708139066824>

E-mail: Marcos.vsl@outlook.com.br



Marilene Rodrigues de Sousa

Professora da Educação Básica do estado do Piauí/SEDUC-PI. Mestranda em Educação Física pelo ProEF/UESPI. Especialista em Saúde do Escolar pelo Instituto Federal do Piauí e Fisiologia do Exercício pela Faculdade das Atividades Empresariais de Teresina/FAETE. Licenciada em Educação Física pela UESPI.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0638525007695525>

E-mail: maridesousa.rodriques@gmail.com



Maxmo Halley Vieira de Sousa Santos

Professor de Educação Física nas redes estadual e municipal de ensino de Camocim-CE. Mestrando no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF pela Universidade Estadual Paulista – Polo UESPI. Especialista em Gestão Escolar, pela FALC. Licenciado e Bacharel em Educação Física pela UVA.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1971341993483026>

E-mail: max100vieira@yahoo.com.br



Neurlene Oliveira Costa

Possui Graduação em Enfermagem pela Faculdade Integral Diferencial FACID (2010). Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI (2011). Atualmente é Enfermeira do Hospital Getúlio Vargas – PI.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3465198288971113>

E-mail: neurilebeatriz@gmail.com



Rafaela Cristina Caviquioli Marquetti

Mestranda em Educação pela Fundação Universitária Iberoamericana (FUNIBER); professora de Educação Física na rede municipal de Brusque-SC.

E-mail: rafa_caviquioli@msn.com



Patrícia de Sousa Carvalho Reis

Professora de Educação Física na Rede Municipal e Estadual de Ensino na cidade de Picos-PI. Mestranda em Educação Física Escolar pelo PROEF/UESPI. Especialista em Gestão em Saúde pela Universidade Federal do Piauí. Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1150698794557810>

E-mail: patriciaprofessora2022@gmail.com



Suelma Oliveira Campos

Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI-2005. Pós-graduada em Educação Física Escolar. Atua na Rede Estadual de Ensino do Piauí desde o ano de 2010 também como funcionária da SEDUC Piri-piri-PI desde o ano de 2012. Atualmente, é aluna do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Educação Física-UESPI. Seu projeto de Pesquisa relaciona-se à Utilização das Metodologias Ativas no Ensino Médio. Tem afinidade pelas temáticas que abordam o Corpo e suas relações com o tempo e espaço no ambiente escolar.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2368301782109161>

E-mail: suelmacampos33@gmail.com

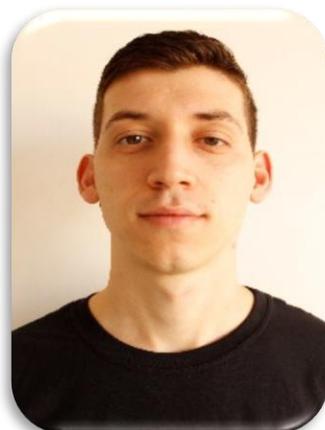


Tchiago Brigo

Professor de Educação Física da rede municipal de Brusque - SC. Doutorando em Educação pela UNIVALI e bolsista CAPES. Mestre em Educação Física Escolar pela UNIJUI. Especialista em Educação Física Escolar pela FAVENI. Licenciado em Educação Física pela UNIJUI. Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas Curriculares no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2586669424242879>

E-mail: tchiagobrigo@hotmail.com

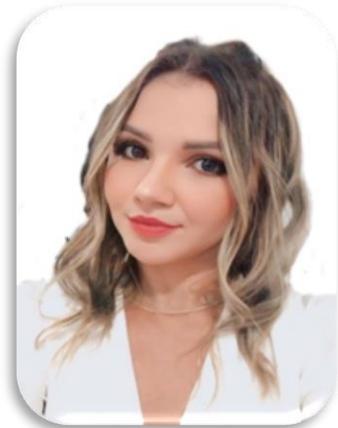


Vanessa de Melo Noberto Perdigão

Professora da Prefeitura de Caxias -Ma. Mestranda em Educação Física Escolar pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Licenciada em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7991252126664075>

Email: nessinha.perdigão88@gmail.com



Yúla Pires da Silveira Fontenele de Meneses

Professora Associada da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Doutora e Mestre em Ciências da Saúde pela UFRN. Especialista em Treinamento Desportivo pela UNIVERSO –RJ. Formação em Licenciatura em Educação Física pela UFPI. Coordenadora Adjunta do ProEF - Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional UESPI/ UNESP. Delegada Regional da FIEPS/PI. Conselheira Federal do CONFEEF. Coordenadora dos Grupos de Estudo “Desenvolvimento e envelhecimento humano em uma Perspectiva de Educação e Saúde” – GDEHPES/CNPQ e do Grupo “Planejamento e formação continuada para professores de educação física” – PAFOPEF/CNPQ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9054807407224381>

E-mail: yulapires@ccs.uespi.br





Problemáticas da Educação Física Escolar

Reflexões sobre práticas, formação e a crise epistemológica da Educação Física